

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

2012. № 1 (73). Ч. 2

Серия «Гуманитарные и педагогические науки»

Учредитель

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

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

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

Главный редактор Б. Г. Миронов

Заместитель главного редактора Т. Н. Петрова

Ответственный секретарь И. А. Федянина

Редакционная коллегия:

Абашева Д. В., Андреев В. И., Анисимов Г. А., Арсентьев Н. М., Баранова Э. А., Беловолов В. А.,
Бондырева С. К., Габдреев Р. В., Григорьев В. С., Данилов И. П., Драндров Г. Л., Дулат-Алеев В. Р.,
Зайнуллин М. В., Карпов И. П., Козлов О. А., Кондратьев М. Г., Кузнецова Л. В., Кузьмина Г. П.,
Лавина Т. А., 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., Ульenkova 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 811.512.111'366.54(470.57)

КАТЕГОРИЯ ПАДЕЖА В ДИАЛЕКТАХ ЧУВАШЕЙ БАШКОРТОСТАНА

CATEGORY OF CASE IN DIALECTS OF THE CHUVASHES OF BASHKORTOSTAN

М. К. Александрова

M. K. Aleksandrova

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

Аннотация. В статье рассматриваются грамматические особенности падежа в диалектах чувашей Башкортостана. Изучены причины возникновения фонетических изменений в слове, а также пути их устранения.

Abstract. The article considers the grammatical features of the category of case in the dialects of the Chuvashes of Bashkortostan. The reasons for phonetic changes in the word and the ways of eliminating these changes have been studied.

Ключевые слова: *диаспора, говор, категория падежа, аффиксы, фонетические видоизменения.*

Keywords: *diaspora, dialect, category of case, affixes, phonetic modifications.*

Актуальность исследуемой проблемы. Работа посвящена сравнительному исследованию падежных форм имен существительных, распространенных в говорах чувашей Башкортостана. При склонении в аффиксах или в основах слова происходят различные фонетические видоизменения, которых нет в литературном языке. Например: *ачасанья* «детям» – *ачасене* (лит.), *пӑрува* «телёнку» – *пӑрӑва* (лит.), *этемме* «человеку» – *этеме* (лит.) и т. д. Приведенные в работе примеры весьма важны для суждения об истории чувашского языка. В них сохраняются архаичные явления, легче прослеживается генезис

новообразований. В связи с этим весьма актуально исследование диалектов и говоров, которые служат ценным материалом для разработки вопросов истории формирования языка, его исторической диалектологии.

Материал и методика исследований. В качестве материала исследования использовались труды различных авторов (А. С. Канюковой, Л. П. Сергеева, Г. Е. Корнилова, Н. П. Петрова и др.) в области диалектологии, а также экспедиционные материалы, собранные сотрудниками Чувашского государственного института гуманитарных наук и студентами Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Для анализа фактического материала был использован комплекс лингвистических методов и приемов: описательный, сравнительный, функционально-стилистический, сопоставительный, а также наблюдение, опрос, анкетирование.

Результаты исследований и их обсуждение. Чувашское население расселено не только в Чувашской Республике, но и вне ее территории. Большинство чувашей проживает в Урало-Поволжском регионе: в Башкортостане, Татарстане, Самарской и Ульяновской областях. Небольшие группы имеются в Пензенской, Саратовской, Омской, Кемеровской, Тюменской, Волгоградской, Томской областях и Красноярском крае. Незначительное количество чувашей, которые не образуют локально-территориальные этнокультурные группы, живет в других регионах России и за ее пределами.

С каждым годом численность чувашской диаспоры становится все меньше и меньше. Это зависит от многих причин, одной из главных является сильное этнокультурное воздействие окружающих народов, в основном русских. Проявляется это и в ослаблении культурных традиций чувашей, и в русификации языка.

Языковые особенности этнографических групп диаспоры выражаются в основном в существовании двух диалектов: низового и верхового. Из материала экспедиции 1960 года, собранного чувашскими исследователями ЧГИГН, следует, что в основном чувашки разговаривают на низовом диалекте. Однако в деревнях близ города Похвистнево Куйбышевской области, в поселке Соловьевка Белебеевского района, в деревнях Косяковка, Антоновка и других Стерлитамакского района Башкортостана, в Сосновке Билярского района Татарстана и в других областях наблюдаются языковые особенности и верхового диалекта [1, 163].

На непростой путь развития языка чувашей Башкортостана повлияло русское, татарское, башкирское окружение. Воздействие этих языков мы наблюдаем и в фонетике, и в грамматике, и в лексике во всех трех говорах исследуемого ареала: северо-западном, восточном и западном.

Из грамматических особенностей следует отметить, что формой множественного числа в этих говорах служит аффикс: **-сам (-сем), -сен, -сём**. Например, в северо-западном и восточном говорах – *лашасам* (лит. *лашасем*) «лошади», *сынсам* (лит. *сынсем*) «люди», *сурьхсем* «овцы»; в северо-западном говоре – *ялсен* (лит. *ялсем*) «деревни», *сырласен* (лит. *сырласем*) «ягоды»; в восточном говоре – *пёльтсём* (лит. *пёльтсем*) «облака», *ачасём* (лит. *ачасем*) «дети»; в остальных чувашских селениях – *сётелсем* «столы», *качакасем* «козы», *тетрадьсем* «тетради».

Имена существительные во множественном числе склоняются по-разному: к некоторым именам с гласным заднего ряда прибавляется аффикс множественности и в палатальном, и в велярном вариантах; а к другим – лишь с палатальной или велярной огласовками. Например, возьмем слово *ачасем* «дети»:

Осн. п.	<i>ачасам</i> (Косяковка)	<i>ачасам</i> (Шеверли)	<i>ачасем</i> (лит.)
Прит. п.	<i>ачасен(ён)</i>	<i>ачасань, ачасан</i>	<i>ачасен</i>
Дат. п.	<i>ачасене</i>	<i>ачасанья, ачасана</i>	<i>ачасене</i>
Местн. п.	<i>ачасенче</i>	<i>ачасаньче</i>	<i>ачасенче</i>
Исходн. п.	<i>ачасенчен</i>	<i>ачасаньчен</i>	<i>ачасенчен</i>
Твор. п.	<i>ачасампа</i>	<i>ачасампа</i>	<i>ачасемпе</i>
Лишит. п.	<i>ачасамсър</i>	<i>ачасамсър</i>	<i>ачасемсър</i>
Прич.-цел. п.	<i>ачасамишн</i>	<i>ачасамишн</i>	<i>ачасемишн</i>

В диалектах чувашей Белебеевского района мы наблюдаем аффикс множественности двух вариантов: **-сен** и **-сем**. Например: *върмансен, върмансем* (лит. *върмансем*) «леса».

Осн. п.	<i>върмансен, върмансем</i>
Прит. п.	<i>върмансен(ён)</i>
Дат. п.	<i>върмансене</i>
Местн. п.	<i>върмансенче</i>
Исходн. п.	<i>върмансенчен</i>
Твор. п.	<i>върмансенпе (лен), върмансемпе(лен)</i>
Лишит. п.	<i>върмансенсър, върмансемсър</i>
Прич.-цел. п.	<i>върмансенишн, върмансемишн</i>

По мнению профессора Н. П. Петрова, «аффикс **-сен** является древним, ибо чередование **н** // **м** происходит только в новых падежах, в старых выступает **-сен**. В старину, если верить словам старожиллов, **-сем** и **-сен** как будто носили особую семантическую нагрузку: первый употреблялся, когда речь шла о предметах и явлениях, называемых вообще. Но в современном языке оба варианта употребляются как равнозначные» [3, 132–133]. Тем не менее аффикс **-сем** в диалекте встречается намного чаще.

В говоре Зилаирского района аффиксом множественности служит **-сэм**, который прибавляется к именам, оканчивающимся как на гласные, так и на согласные звуки. Например: *сырласэм* (лит. *сырласем*) «ягоды», *пилешсэм* (лит. *пилешсем*) «рябины», *шайшисэм* (лит. *шайшисем*) «мыши».

В склонении имен существительных в говорах Башкортостана в основном отклонений от литературной нормы нет. Лишь в притяжательном и дательном падежах наблюдаются следующие фонетические разновидности:

1. В именах существительных, оканчивающихся на **у (ү)**, отмечается параллельное употребление вариантов падежных аффиксов: с чередованием конечного гласного именной основы **-у (-ү)** с гласным **-й (-ё)** и без чередования. Например:

Осн. п.	<i>пъру</i> «телёнок» (с. Кош-Елга)	<i>пъру</i> (с. Бердяш)	<i>пъру</i> (лит.)
Прит. п.	<i>пърәвән // пәрүн</i>	<i>пәрүән</i>	<i>пәрәвән</i>
Дат. п.	<i>пәрәва // пәруна</i>	<i>пәрува</i>	<i>пәрәва</i>
Осн. п.	<i>кәтү</i> «стадо»	<i>кәтү</i>	<i>кәтү</i>
Прит. п.	<i>кәтәвән // кәтүн</i>	<i>кәтүнән</i>	<i>кәтәвән</i>
Дат. п.	<i>кәтәве // кәтүне</i>	<i>кәтүвә</i>	<i>кәтәве</i>

2. Имена, содержащие в конце слова гласный **-и**, в притяжательном падеже принимают affиксы с палатальной и веларной огласовками. Например: *тăри* «жаворонок» – *тăринь* (Косяковка), *тăрин* (Слакбаши), *тăрин* (лит.); *шăши* «мышь» – *шăшинь* (Аделькино), *шăшин* (Асавбашево), *шăшин* (лит.). В дательном падеже в этих словах перед падежным affиксом вставляются согласные **н** или **й**. Например: *тăринь* // *тăрийе* (Косяковка), *тăрийе* (Асавбашево), *тăрийа* (Аделькино), *тăрие* (лит.). Вставочный консонант **й** встречается и в других языках. Например: *тăрна* «журавль» – *тăрнана* «журавлю» (лит.), *дурная* (в азербайджанском языке), *тирнауа* (в турецком языке) и т. д.

В заимствованных из русского языка словах наблюдаются affиксы с палатальной и веларной огласовками. По-видимому, твердый вариант affикса укрепился в некоторых говорах под влиянием русского окружения, сохранив родовое окончание заимствованного слова. Например:

Осн. п.	<i>преми</i> «премия»
Прит. п.	<i>премин, премийан</i>
Дат. п.	<i>премийе, преминье, премийа</i>
Местн. п.	<i>премире, премийара</i>
Исходн. п.	<i>премирен, премийаран</i>
Творит. п.	<i>премие, премийана</i>
Лишит. п.	<i>премисёр, премийасёр</i>
Прич.-цел. п.	<i>премишён, премийашан</i>

3. В именах на **й, ё** в большинстве чувашских говоров в притяжательном и дательном падежах, как и в литературном языке, согласный звук удлинняется. Например: *чѐпѐ* «цыплёнок» – *чѐппѐн, чѐппе*; *сăвă* «стихотворение» – *сăввăн, сăвва*. Но в некоторых говорах в притяжательном падеже согласный звук не геминируется. Например: *чѐпѐн, сăвăн*.

4. В именах с согласными на конце слова affиксы падежей приставляются к словам свободно, на стыке морфем никаких фонетических изменений не происходит. Лишь в отдельных говорах конечные согласные имеют тенденцию геминироваться. При этом следует отметить, что формы с удвоенными согласными употребляются параллельно с основными формами. Например:

Осн. п.	<i>этем</i> «человек» (Кош-Елга)	<i>этем</i> (лит.)
Прит. п.	<i>этеммѐн // этемѐн</i>	<i>этемѐн</i>
Дат. п.	<i>этемме // этеме</i>	<i>этеме</i>
Осн. п.	<i>алăк</i> «дверь»	<i>алăк</i> (лит.)
Прит. п.	<i>алăккăн // алăкăн</i>	<i>алăкăн</i>
Дат. п.	<i>алăкка // алăка</i>	<i>алăка</i>

5. В именах существительных, оканчивающихся на **-а (-е)**, в притяжательном падеже встречаются варианты **-н (-нь), -нйн (-нѐн)**. Например: *лашан* // *лашанйн* «у лошади» (Бердяш). По мнению профессора Г. Е. Корнилова, «формы, подобные *лашан, ѐнен* и т. д., как правило, употребляются, когда речь идет о предметах и явлениях, называемых вообще: *Ёнен сѣтне нимле апат та ситияс сук ѐнтѐ*. – Никакая пища, конечно, не может сравниться с молоком коровы. Формы же, подобные *лашанйн, ѐненѐн*, – когда речь идет о

конкретных, уже упоминавшихся или известных обоим говорящим предметах и явлениях: *Лашанън таканё ўке пусланъ та чул тӑрӑх пӗр чарӑнми шӑнкӑртатса пыратъ*. – Подкова у лошади ослабла и все время звенит, не переставая, по камням» [2, 151].

В говорах чувашей Башкортостана встречаются полные и краткие формы аффикса творительного падежа: **-па (-пе), -пала (-пеле), -палан (-пелен, пӗлен)**. Например: *лашапа* – *лашапала* – *лашапалан* «с лошастью»; *ӗнепе* – *ӗнепеле* – *ӗнепелен (ӗнепӗлен)* «с коровой». Варианты **-палан (-пелен)** наблюдаются лишь в низовых говорах.

Резюме. Исследование показало, что у чувашей Башкортостана наблюдаются в основном особенности двух диалектов чувашского языка: верхового и низового. При этом преобладающим из них является низовой диалект (литературный язык). Одни особенности распространены лишь небольшими островками, а другие обладают значительной территорией распространения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Канюкова, А. С. О говоре чувашей, живущих вне Республики / А. С. Канюкова // Канюкова, А. С. Чувашская диалектология : крат. очерки. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1965. – С. 133.
2. Корнилов, Г. Е. Некоторые материалы для характеристики говора села Бердяш Зилаирского района Башкирской АССР / Г. Е. Корнилов // Материалы по чувашской диалектологии. Вып. II. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1963. – С. 149–152.
3. Петров, Н. П. Морфологические особенности чувашских говоров Башкирской АССР / Н. П. Петров // Материалы по чувашской диалектологии. Вып. III. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1969. – С. 132–133.

УДК 882.09«18»

**К ВОПРОСУ О СВЕРХТЕКСТЕ В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ:
ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ТИПОЛОГИЯ, ПРИЗНАКИ**

**ON THE ISSUE OF HYPERTEXT IN MODERN LITERARY THEORY:
DEFINITION, TYPOLOGY, CHARACTERISTICS**

Е. А. Андрюкова

E. A. Andryukova

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

Аннотация. Статья посвящена анализу актуального в современном литературоведении понятия «сверхтекст», его определению, типологии, признакам.

Abstract. The article is dedicated to the analysis of the actual concept of hypertext in modern literary theory, defining this concept, its typology and characteristics.

Ключевые слова: *сверхтекст, смысловая целостность.*

Keywords: *hypertext, semantic integrity.*

Актуальность исследуемой проблемы. Возникновение сверхтекстов и потребность в их исследовании во многом определяются памятью культуры, настойчиво подталкивающей к рефлексии по поводу ряда значимых явлений в масштабах страны либо человечества, таких как Москва или Петербург в судьбе России, А. С. Пушкин в истории русской культуры и т. п.

По мнению автора статьи, актуальность и значимость исследований по теории сверхтекста состоит в том, что в них данное понятие обретает статус научной реальности, непосредственного предмета научного исследования, таким образом преодолевается диалектический подход к изучению литературных текстов и утверждается в качестве равноправного подхода синхронический, вневременной. Актуальность темы исследования определяется, с одной стороны, интенсивностью исследований, посвященных проблеме сверхтекста в отечественной и зарубежной филологической науке, которая, в свою очередь, свидетельствует о том, что данная тема представляет для современной филологии несомненный научный интерес, с другой – необходимостью систематизации различных интерпретаций и характеристик сверхтекста.

Материал и методика исследований. В данной работе систематизируются и анализируются ключевые интерпретации сверхтекста в современном отечественном литературоведении. Материалом для исследования послужили теоретические труды В. Н. Топорова, Ю. М. Лотмана, Н. А. Купиной, Г. В. Битенской, Н. Е. Меднис, А. Г. Лошакова. Основными методами исследования являются структурно-функциональный, описательный, компаративный и сравнительно-сопоставительный.

Результаты исследований и их обсуждение. Проблема сверхтекста приобретает в современном литературоведении все большую актуальность. Внимание к «некоторому множеству текстов с высокой степенью общности, что позволяет рассматривать их как некое целостное словесно-концептуальное («сверхсемантическое») образование», было инициировано известными работами В. Н. Топорова, посвященными петербургскому тексту [5].

Сверхтекст описывался ученым как целостное множество тематически родственных текстов, в которых преломилась общая установка на художественное постижение идеологически противоречивого образа Петербурга. В этой смысловой установке В. Н. Топоров усматривал один из ведущих факторов создания внутренней «суверенности» сверхтекстового построения, эстетического единства его плана выражения, в зависимости от нее ставил единый принцип отбора природных и культурных образов, постоянный набор компонентов и их связей, воспроизводимый состав предикатов, предсказуемый лексико-понятийный словарь, стабильный комплекс лейтмотивов, трагедийное звучание. В качестве важнейших характеристик сверхтекста ученый назвал кросс-жанровость, кросс-темпоральность, кросс-персональность. Значимость концепции «петербургского текста» В. Н. Топорова для теории сверхтекста состоит не только в том, что в ней понятие сверхтекста обрело статус научной реальности, непосредственного предмета научного исследования, но и в том, что эта теория преодолела диахронический подход к изучению литературных текстов, отделенных друг от друга временем и пространством, тем самым утвердив в качестве равноправного подхода синхронический, вневременной.

После выхода в свет работы В. Н. Топорова «Петербургский текст русской литературы» встал вопрос о существовании в русской литературе других сверхтекстов, поэтому представляется важным точное определение термина «сверхтекст».

По мнению Н. А. Купиной и Г. В. Битенской, «сверхтекст – это совокупность высказываний, текстов, ограниченная темпорально и локально, объединенная содержательно и ситуативно, характеризующаяся цельной модальной установкой, достаточно определенными позициями адресанта и адресата, с особыми критериями нормально-го/анормального» [1, 215].

Однако, как замечает Н. Е. Меднис, в данном определении «не учтена заявленная теми же авторами культуроцентричность сверхтекста, то есть те внетекстовые явления, которые лежат за рамками достаточно широких в данном случае текстовых границ и выступают по отношению к сверхтексту как факторы генеративные, его порождающие» [4, 14].

Далее Н. Е. Меднис дает собственное определение сверхтекста, следуя логике В. Н. Топорова и учитывая точку зрения Н. А. Купиной и Г. В. Битенской: «...сверхтекст представляет собой сложную систему интегрированных текстов, имеющих общую внетекстовую ориентацию, образующих незамкнутое единство, отмеченное смысловой и языковой цельностью» [4, 21]. Разрозненные тексты объединяются, согласно Н. Е. Меднис, в единый сверхтекст в том случае, когда их связывает прикрепленность к какой-либо общей внетекстовой реалии, которая становится порождающим фактором сверхтекста.

В понимании А. Г. Лошакова сверхтекст представляет собой ряд отмеченных ассоциативно-смысловой общностью автономных словесных текстов, которые в лингвокультурной практике актуально или потенциально предстают в качестве «целостного, интегративного, диссипативного словесно-концептуального образования» [3, 102]. Сверхтекст, таким образом, может квалифицироваться как составляющая ахронического лингвокультурного пространства, национальной текстовой концептосферы. Сверхтекст открыт для множества интерпретаций, не противоречащих авторской концепции текста.

А. Г. Лошаков констатирует наличие «сбывшихся» и «еще не сбывшихся» сверхтекстовых образований, которые, с одной стороны, отличаются друг от друга степенью известности среди носителей культуры, с другой – характером проявленной целостности. Соответственно правомерно выделение актуальных, актуализированных, потенциальных сверхтекстов.

Об актуальных сверхтекстах позволяет говорить факт усмотрения их целостности со стороны широкого круга реципиентов культуры и также эксплицитно заданный характер их целостности.

Статус *актуализированных* можно приписать тем сверхтекстам, целостность которых стала предметом рефлексии со стороны представителей узкой группы реципиентов, прежде всего филологов, критиков, их целостность осознаваема, но требует специального выявления со стороны аналитиков.

Что касается *потенциальных сверхтекстов*, то актуализация их целостности всецело зависит от культурно-временного и субъективного факторов. Разумеется, границы между данными разновидностями подвижны и устанавливаются с определенной долей субъективности.

Признак усматриваемой общности референта (события, ситуации, лица), объединяемой в рамках сверхтекста текстов, позволяет выделять различного рода тематические сверхтексты: событийные, локальные, именные.

Так, если пространство сверхтекста организуется вокруг определенного ценностно значимого локуса, то имеем в виду *локальный сверхтекст* (петербургский, московский, итальянский и прочие тексты).

В том случае, когда сложная система интегрированных текстов направленно отсылает к образу прецедентной личности, персонажа (Байрон, Пушкин, Блок, Наполеон, Онегин и т. д.), событиям, связанным с тем или иным лицом, исследователи склонны говорить *об именном сверхтексте*.

Если референтом сверхтекста выступает событие, оставившее след в истории, культуре, литературе (Отечественная война 1812 г., Великая Отечественная война, Холокост и т. д.), то такой *сверхтекст* может характеризоваться как *событийный*.

Сверхтексты могут квалифицироваться и на основе критерия общности признака родовой, видовой, стилевой принадлежности, который позволяет выделять однотипно и неоднотипно структурированные сверхтексты. Критерий «степень структурной определенности» [1, 215] использован в типологической схеме Н. А. Купиной и Г. В. Битенской: однотипно структурированные сверхтексты состоят из однородных в родовом, жанровом, стилевом отношении текстов, а сверхтексты, неоднотипно структурированные, – из неоднородных текстов.

По наличию автора и его роли в формировании сверхтекста можно говорить о собственно авторских и квазиавторских сверхтекстах.

Собственно авторские сверхтексты представляют собой объединения текстов одного или нескольких авторов, включая случаи, когда автором выступает некое обобщенное лицо, народ. Среди них можно выделить индивидуально-авторские, коллективно-авторские, анонимно-авторские. Очевидно существование *индивидуально-авторских сверхтекстов* с эксплицированным указанием на их целостность со стороны автора. Они могут включать все тексты автора (авторов); тексты на определенную тему, написанные им (ими) в определенный период творчества и посвященные тому или иному лицу. Следует отметить, что о существовании в культурном сознании авторских сверхтекстов писали В. Н. Топоров, Ю. М. Лотман, З. Г. Минц, Н. Е. Меднис, Н. А. Кожевникова, Н. А. Купина и Г. В. Битенская и другие, что свидетельствует о сформированности в филологическом сознании представления о данном феномене.

Типичными образцами *коллективно-авторских сверхтекстов* являются сверхтексты-журналы, сверхтексты-газеты, сверхтексты-сборники. Как правило, целостность многих таких сверхтекстов мотивирована общностью мировоззренческой позиции коллективного автора, редакции. В этой связи уместно сослаться на мнение Ю. М. Лотмана о единстве «Московского журнала» Н. М. Карамзина: «Разнообразие материалов <...> не противоречит восприятию всего журнала в целом как единого текста – монолога издателя» [2, 186].

Среди *анонимно-авторских* можно выделить, вслед за Н. А. Купиной и Г. В. Битенской, сверхтексты с обобщенной анонимной авторской позицией (в качестве примеров исследователи называют сверхтексты о Штирлице и Мюллере, о Василии Ивановиче; сверхтексты-лозунги), а также сверхтексты с обобщенным характеризованным образом автора (в качестве примера – лагерная поэзия сталинской эпохи).

Авторские метасверхтексты представляют собой целостные объединения так называемых «вторичных» текстов, создаваемых на основе первичных. В число метасверхтекстов могут войти исследовательские работы, посвященные творчеству того или иного писателя или группе писателей (например, работы Ю. В. Манна, посвященные творчеству Гоголя; тематические сборники под общим названием «Pro et Contra»).

Квазиавторскими сверхтекстами (как и метасверхтекстами) можно назвать те, которые возникают в издательской практике. Это так называемые составленные сверхтексты: различного рода сборники, альманахи, подборки, периодические издания, компоновка которых производилась не автором.

Таким образом, в литературе обнаруживаются разные типы сверхтекстов и филологи работают с различными их вариантами. Но при всей типологической вариативности сверхтексты отмечены рядом общих признаков, наличие которых, собственно, и позволяет в каждом отдельном случае вести речь о цельном тексте, правда, весьма сложном и специфическом. Н. Е. Меднис выделяет следующие признаки сверхтекста:

1. Каждый сверхтекст имеет свой образно и тематически обозначенный центр, фокусирующий объект, который в системе «внетекстовые реалии – текст» предстает как единый концепт сверхтекста: локус, взятый в единстве его историко-культурно-географических характеристик; культурно-биографические характеристики для именных текстов.

Внетекстовый фундамент, как правило, имеет пространственно-временное обрамление, выступая как данность, нередко не подлежащая или слабо поддающаяся изменениям: Данте, Пушкин, Толстой; Венеция. Важную роль играют также особенности мета-

физической ауры текстообразующего города и специфика менталитета нации или лица-реципиента. Сверхтекст отбирает лишь те явления внеположенного бытия, которые оказываются определяющими, ключевыми, наиболее для этого бытия показательными.

2. Сверхтекст предполагает знание читателем некоего относительно стабильного и наиболее репрезентативного круга текстов, определяющих законы формирования художественного языка сверхтекста и тенденции его развития.

3. Синхроничность является необходимым условием восприятия сверхтекста в его текстовом качестве и столь же необходимым требованием при аналитическом описании, воссоздании того или иного сверхтекста. В синхронически представленном, как бы развернутом в пространстве полотне сверхтекста часто обнаруживаются важнейшие штрихи, не актуализированные в частных, отдельных субтекстах.

4. Важным признаком сверхтекста является его смысловая цельность, рождающаяся в месте встречи текста и внеположенной реальности и выступающая в качестве цементирующего сверхтекст начала. При этом его смысловой план нередко представляет внетекстовые смыслы с максимальной чистотой и акцентированностью.

5. Необходимым условием возникновения сверхтекста становится обретение им языковой общности, которая, складываясь в зоне встречи конкретного текста с внетекстовыми реалиями, закрепляется и воспроизводится в различных субтекстах как единицах целого; иначе говоря, необходима общность художественного кода.

Резюме. В результате вышеприведенного анализа ключевых теоретических определений сверхтекста в современном отечественном литературоведении мы пришли к следующему выводу: выделенные виды сверхтекстов имеют подвижные границы, между ними есть переходы, проникновения и взаимодействие на разных уровнях текста. Это обусловлено самой природой сверхтекста, постоянно пребывающего в движении, процессе обнаружения новых смыслов между его компонентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Купина, Н. А.* Сверхтекст и его разновидности / Н. А. Купина, Г. В. Битенская // Человек – текст – культура / под ред. Н. А. Купиной, Т. В. Матвеевой. – Екатеринбург, 2004. – С. 215–222.
2. *Лотман, Ю. М.* Сотворение Карамзина / Ю. М. Лотман. – М. : Книга, 1987. – 254 с.
3. *Лошаков, А. Г.* Сверхтекст: проблема целостности, принципы моделирования / А. Г. Лошаков // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – С. 102–342.
4. *Меднис, Н. Е.* Сверхтексты в русской литературе / Н. Е. Меднис. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2003. – 170 с.
5. *Топоров, В. Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического. Избранное / В. Н. Топоров. – М. : Прогресс-культура, 1995. – 624 с.

УДК 811.161.1

**ДИАХРОНИЧЕСКИЙ ОБЗОР
ЛЕКСИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ДЖЕНТЛЬМЕН»
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XIX–XX ВВ. (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)**

**DIACHRONIC SURVEY
OF LEXICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT «GENTLEMAN»
IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF XIX–XX CENTURIES
(ON THE BASIS OF THE RUSSIAN LITERATURE WORKS)**

Н. С. Аристова

N. S. Aristova

*ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А. Н. Туполева-КАИ», г. Казань*

Аннотация. Установлено, что компонентно-ассоциативный потенциал и лексическая репрезентация концепта «джентльмен» в русском языке XIX–XX вв. изменяются под влиянием нескольких социолингвистических тенденций, раскрывающих всю многогранность функционирования заимствованного из английского языка концепта в русскоязычной лингвокультуре-реципиенте.

Abstract. It is determined that the component and associative potential and lexical representation of the concept «gentleman» in the Russian language of XIX–XX centuries undergo considerable changes due to several sociolinguistic tendencies which reveal the versatility of the concept borrowed from the English language into the Russian recipient-linguoculture.

Ключевые слова: *концепт, джентльмен, лингвокультура, лексическая репрезентация концепта.*

Keywords: *concept, gentleman, linguoculture, lexical representation of a concept.*

Актуальность исследуемой проблемы. В рамках современного лингвокультурологического подхода к изучению языка как средства отражения многообразия проявлений человеческой культуры, концентрирующего внимание исследователей на синхронной фиксации концептов как единиц культурного знания, существует необходимость диахронического описания функционирования концептов, составляющих основу национальной лингвокультуры или заимствованных из иных культур вследствие отсутствия прямых когнатов в исконном языке. В данной работе делается попытка интеграции различных подходов к описанию лингвистической репрезентации социокультурного феномена «джентльмен», заимствованного из английского языка, но ставшего уже неотъемлемой частью русской языковой культуры.

Материал и методика исследований. Лексико-семантическое исследование проводилось методами сплошной выборки и контекстуального анализа лексикографических

источников XIX–XX вв. – словарей заимствований, иностранных слов и толковых словарей русского и английского языков. Полученные лексикографические результаты сопоставительного анализа были затем апробированы на материале Национального корпуса русского языка, разработанного Институтом русского языка им. В. В. Виноградова Российской академии наук. Общий объем проанализированного иллюстративного материала составил более 4000 мини-текстов, содержащих лексему «джентльмен», взятых из произведений русских писателей XIX–XX вв.

Полученные данные подтвердили исходную гипотезу об изменении компонентного состава ассоциативного ядра и периферии концепта «джентльмен» в русском языке в диахроническом аспекте и были отражены в виде статистических таблиц наиболее частотных единиц лексической репрезентации компонентов данного концепта.

Результаты исследований и их обсуждение. В ходе исследования лексикографических источников были установлены изначальные сходства и различия англоязычного концепта «джентльмен» и его отражения в русской лингвокультуре. Так, составлявшие ядро концепта «джентльмен» в русском языке XIX в. ассоциации «принадлежность к англоязычной расе» и «благородное происхождение» были напрямую заимствованы из английского концепта. Однако анализ лексических репрезентаций, отражающих дальнейшее развитие данного ментального конструкта в XX веке, свидетельствует о постепенной дивергенции от английской системы классовых привилегий, и ядром концепта становятся значения, раскрывающие определенную манеру поведения и внешние атрибуты русского джентльмена.

«Изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии» [10] посвящены многочисленные работы отечественных лингвистов (Н. Д. Арутюнова, С. А. Аскольдов, В. И. Карасик, З. Д. Попова, Г. Г. Слышкин, И. Я. Стернин и др.), каждый из которых выделяет наиболее значимые аспекты взаимодействия вербального и невербального мира культуры. Термин «лингвокультурный концепт» [1, 75] как предмет изучения когнитивной лингвистики, семантики и лингвистической культурологии объединил в себе многомерное восприятие культуры носителями языка, став «ментальной единицей с доминирующим ценностным элементом» [2]. Концепт, таким образом, принято считать некой сферой ассоциативного восприятия действительности представителями лингвистического сообщества, ядро которой конституируют наиболее частотные и актуальные ассоциации, а периферию – ассоциативные векторы, отражающие менее значимые ассоциации. По мнению В. И. Карасика, актуализацией центральной точки концепта в языковом плане является языковая или речевая единица – имя концепта [1, 76]. Для наиболее исчерпывающего описания лингвокультурного концепта необходимо исследовать так называемые «входы» – средства лингвистической репрезентации концепта в языке и речи, которые могут относиться ко всем уровням языковой иерархии: лексике, идиоматике, уровням предложения и текста [9].

В современном глобальном мире ни один национальный язык не может существовать в изоляции, так же как невозможно говорить об изолированной национальной культуре. В этой связи несомненный интерес для лингвокультурологии представляют концепты, транслируемые из одной культуры в другую, так называемые «национально-прецедентные феномены» [3], помогающие раскрыть суть взаимосвязи нескольких неродственных культур, объединенных единицами языка – заимствованиями, некоторые из которых впоследствии становятся частью новой лингвокультуры-реципиента. Для русской лингвокультуры, в течение многих веков испытывавшей влияние различных евро-

пейских стран, именно английский язык стал источником обогащения не столько на лексическом, сколько на когнитологическом уровне, расширив рамки привычных понятий и привнеся новое наполнение многим ментальным конструктам.

Общепризнано, что именно английский язык оказал доминирующее влияние на русский язык и ментальность начиная со второй половины XIX в. В противовес повсеместной франкофонии, характеризовавшей русскую лингвокультуру XIX в., англомания как стремление подражать английским ценностным ориентирам стала чрезвычайно модным явлением, что не могло не отразиться на русской картине мира, впитавшей в себя множество английских стереотипов, в том числе концепт «джентльмен». О влиянии английского мировосприятия на русскую концептосферу писали Ю. С. Сорокин, Б. А. Успенский, В. Овчинников и др., высвечивая наиболее интересные стороны взаимодействия и взаимопроникновения двух культур. Классическими примерами такого увлечения «аглицкой модой» являются герои произведений А. С. Пушкина, А. П. Чехова, И. С. Тургенева и др., но было бы неправильно ограничиваться лишь этими узнаваемыми образами: интерес к лингвокультурному типу «джентльмен» не ослабевает в русской литературе до сих пор. Концепт «джентльмен», составляющий основу языковой картины мира Великобритании, а также обозначающий определенные транснациональные нормы поведения в любом обществе, по праву относится к числу наиболее интересных концептов, заимствованных русской лингвокультурой из английской. Проследим диахронические тенденции лексической вербализации данного концепта в русском языке на примере произведений художественной литературы XIX–XXI вв.

Анализ более 4 000 примеров употребления лексемы «джентльмен» в произведениях русских писателей с 1800 по 2000 г., обработанных методом сплошной выборки и контекстуального анализа, выявил интересные особенности изменения компонентов семантического поля «джентльмен» в русском языке по мере ассимиляции данного понятия в новой лингвокультуре.

Первое лексикографически зафиксированное упоминание лексемы «джентльмен» в русском языке относится к 1865 г. и интересно тем, что в словаре А. Д. Михельсона основным и единственным значением указывается «общее название порядочного человека в Англии» [4]. Особенность подобной трактовки заключается в том, что в английских толковых словарях того же периода зафиксированы два основных компонента значения: а) человек благородного происхождения, дворянин; б) человек, обладающий безукоризненными манерами и владеющий канонами вежливого поведения в обществе. Согласно «Большому Оксфордскому словарю английского языка», исторически термин «gentleman» обозначал человека благородного происхождения, обладавшего обширными земельными угодьями и стоявшего на одной социальной ступени с дворянами: Gentleman – a man of gentle birth, or having the same heraldic status as those of gentle birth; properly one who is entitled to bear arms, though not ranking among the nobility [13]. Помимо этого приводится и такое значение: A gentleman – a man in whom gentle birth is accompanied by appropriate qualities and behaviour; hence, in general, a man of chivalrous instincts and fine feelings [13]. Как мы видим, здесь четко прослеживается дихотомия: благородное происхождение – куртуазные манеры, воспитание. В ходе социализации данного термина, ввиду особенностей внутреннего устройства высшего класса Великобритании (закон майората, обеднение младших сыновей богатых аристократов, получивших превосходное образование, упразднение классовых привилегий и т. п.), большую важность стало приобретать не благородство происхождения носителя данного титула, а в первую очередь манеры его поведения.

Как показал диахронический анализ компонентов ассоциативного поля данного концепта в русском языке, возможно провести прямые параллели между динамикой развития компонентов значения данного термина в русском и английском языках, так как до конца XIX в. именно значения «англичанин» и «порядочный человек» в русском языке являлись ядром семантического поля «джентльмен».

В XIX веке ядром данного концепта были следующие компоненты: 1) англичанин или человек, живущий по английской моде, подражая Англии; 2) порядочный человек; 3) благовоспитанный человек, обладающий безупречными манерами. Из общей лексикографической выборки словарей иностранных слов русского языка, изданных в XIX веке, можно сделать вывод о том, что именно данные компоненты значения «джентльмен» являлись основными и наиболее частотными в тот период.

Схематично структура концепта «джентльмен» и наиболее частотные примеры его лексической репрезентации представлены в табл. 1.

Таблица 1

Лексическая репрезентация концепта «джентльмен» в русском языке XIX в.

Составляющие концепта	Ассоциации	Наиболее частотные средства лексической репрезентации
Ядро концепта	Англичанин, знатное происхождение	«английский», «чистокровный», «наружность чисто английская», «фрыжебородый», «фрыжий», «аристократические руки», «респектабельный»
	Порядочность, благородство	«преданный», «кроткого и ровного характера», «порядочный человек», «более порядочный человек... более джентльмен», «совершенный джентльмен», «принимаю ваш вызов по-джентльменски», «настоящий джентльмен», «совершеннейший джентльмен по душе и по уму», «приличный джентльмен»
	Вежливость, благовоспитанность	«привычка владеть собой», «self-government», «воспитать истинного джентльмена», «ведет себя как джентльмен», «вел себя как истинный джентльмен», «с изящными манерами», «предупредительно любезный джентльмен», «истинный джентльмен по своей жизни», «ласковый», «с деликатностью и достоинством»
Периферия концепта	Холодность	«маленькие, холодные джентльмены», «не должен волноваться», «молчание»
	Педантичность, следование моде	«джентльмен, привыкший к дисциплине», «высокий, стройный джентльмен благообразной наружности», «надевает палевые перчатки», «голова выстрижена, даже сзади ящичком, – все как следует джентльмену», «одет столичным франтом»
	Образованность	«образованный джентльмен», «практически обладает классическими языками», «получил образование в Оксфорде», «джентльмен, пробивший себе дорогу в люди силой ума», «ученый», «талантливый»
	Богатство, праздный образ жизни, азартные игры	«удалившийся от дел джентльмен», «беспечное стремление к somme il faut есть цель всей жизни», «проиграть состояние», «отыграться»

Примечание: на материале Национального корпуса русского языка [5].

Однако важно отметить, что даже в значении слова «англичанин» присутствуют дополнительные семы, указывающие на благородное происхождение и хорошие манеры человека, так как не всякий англичанин удостоивался «звания» джентльмена.

Как явствует из произведений русской художественной литературы, положительная коннотация в значении слова «джентльмен» создается благодаря собирательному образу респектабельного знатного человека-англичанина. Стоит отметить, что употребление прилагательного «английский» необязательно для обозначения принадлежности к английскому обществу. По частотности употребления примеры использования и неиспользования прилагательного «английский» примерно равны.

Среди дополнительных ассоциаций, раскрывающих основные компоненты значения, следует выделить следующие: джентльмен характеризовался изящными манерами, тактичностью, некой отстраненностью и нежеланием вмешиваться в дела, его не касающиеся.

В России, так же, как и в Англии, это был эталон светского поведения, милый, любезный и добрый человек, однако характерно, что доброта как компонент собирательного образа джентльмена выделяется лишь в русской картине мира и соседствует здесь с более типичной английской чертой – холодностью.

Не менее важным компонентом образа истинного джентльмена являлось хорошее образование и высокий уровень общей культуры, однако не всегда принцип рациональности и практицизма уживался с врожденной тактичностью и мягкостью истинного джентльмена, чем не преминули воспользоваться нечистые на руку люди.

Внешние атрибуты образа джентльмена также фиксировались в ассоциативном поле данного концепта в XIX веке. Так, безукоризненный внешний вид и ухоженная внешность всегда считались визитной карточкой джентльмена, о чем свидетельствуют многочисленные подробнейшие описания предметов туалета – костюмов, шляп, обуви, галстуков, стрижек, перчаток, тростей и т. п.

Итак, как явствует из приведенных примеров, компонентный состав семантического поля «джентльмен» был довольно разнообразен и обширен, так как отражал почти все аспекты поведения представителей данного лингвокультурного типажа в России XIX в.

Касательно компонентов ассоциативного поля концепта «джентльмен» в XX веке стоит отметить, что довольно значительные изменения претерпело как само ядро, так и многие периферийные компоненты значения (табл. 2).

Таблица 2

Лексическая репрезентация концепта «джентльмен» в русском языке XX в.

Составляющие концепта	Ассоциации	Наиболее частотные средства лексической репрезентации
Ядро концепта	Благовоспитанность, порядочность	«поступил как джентльмен», «палки в колеса ставить не будут», «воспитанный джентльмен», «слово джентльмена», «вел себя как настоящий джентльмен», «порядочный до утонченности»
	Такт, обаяние, любезность	«любезный джентльмен», «внешность и манеры джентльмена», «вежлив», «воспитанный, корректный», «обаятельный»
	Внешний лоск, изящество одежды	«хлыщеватый джентльмен с фасонисто завязанным галстуком», «джентльмен в смокинге», «красивый джентльмен», «джентльмен практически аристократической наружности», «элегантные джентльмены в смокингах», «денди и джентльмен», «два хорошо одетых джентльмена», «полный наряд сельского джентльмена для прохладной ночи», «модный джентльмен», «твидовый джентльмен», «изысканно одетый джентльмен с бриллиантом в галстуке», «всегда во фраке и манишке», «симпатичный»
Периферия концепта	Корректное поведение с женщинами	«джентльмены в отношении женщин», «никогда не скупится», «за женщин джентльмены пьют стоя», «истинный джентльмен, усвоивший, что возраст женщины – это табу», «он всегда был с женщинами джентльменом», «никаких приставаний, ведет себя как джентльмен»
	Самолубование, праздное существование	«обеспеченный джентльмен», «джентльмен без профессии», «поклонник карт, женщин и лошадей», «джентльмен-белоручка»
	Вульгаризмы и сниженная лексика в речи	«не джентльмен», «начал прямо ругаться»
	Эвфемистическое обозначение мужчины	«прекрасных дам и джентльменов ждут на вечере отдыха», «дама рассказывает джентльмену», «джентльмены и леди»

Примечание: на материале Национального корпуса русского языка [5].

Так, наиболее частотными стали компоненты значения, отражающие внешние атрибуты истинного джентльмена, а также черты характера, составляющие основу этого собирательного лингвокультурного типажа, – тактичность и благовоспитанность. Соотнесение этого слова с реалиями Англии и британским высшим обществом отошло на второй план. При этом строго позитивная коннотация данного концепта разрушилась привнесением некоторых отрицательных черт речевого поведения русского джентльмена – эмоциональности споров и использованием вульгаризмов в речи, что было сложно представить в XIX веке.

С лексикографической точки зрения обращает на себя внимание тот факт, что лишь в некоторых русских словарях иностранных слов XX в. было зафиксировано значение «англичанин». Так, в словаре иностранных слов М. Попова дается такая дефиниция: *Джентльмен – благовоспитанный благородный светский англичанин и вообще всякий человек, относительно которого хотят подчеркнуть его нравственную порядочность и хорошее воспитание; в Англии вежливое обращение ко всякому мужчине* [8]. Однако в большинстве последующих изданий наблюдается явная двойственность образа, на первый план выходят черты характера, присущие истинному джентльмену. Так, словарь иностранных слов А. Н. Чудинова приводит такую трактовку: *Джентльмен – 1) в Англии так называют всякого образованного светского человека; 2) человек, принадлежащий к светскому обществу; человек порядочный, благовоспитанный* [12].

Подобные компоненты значения фиксирует и «Толковый словарь» Д. Н. Ушакова: *1. В Англии – вежливое обращение к мужчине. 2. Человек, отличающийся благородством, порядочностью и великодушием (в духе буржуазно-аристократической морали). Он поступил, как настоящий джентльмен. || Человек, принадлежащий к высшим кругам буржуазно-аристократического общества и усвоивший их манеры и привычки. Он одет джентльменом* [11].

Словарные статьи, в которых значение «англичанин» отсутствует вовсе, приводят-ся в «Словаре иностранных слов» Ф. Павленкова: *Джентльмен – образованный и нравственно порядочный человек, умеющий безукоризненно держать себя с окружающими лицами* [7], а также в «Толковом словаре» С. И. Ожегова: *1. Вполне корректный человек, строго соблюдающий правила и нормы поведения. 2. перен. Человек подчеркнутой вежливости, корректности. Будьте джентльменом!* [6].

Возможно, свою роль в таком распределении компонентов значения сыграла политическая конъюнктура советского времени и идеологическая пропаганда, клеймившая все, что относилось к проявлениям «буржуазного запада». Таким образом, джентльменство стало проявляться преимущественно во внешних атрибутах образа. Внешние признаки джентльмена в XX веке включали в себя аристократичность, красивые черты лица и модную одежду, что отражено в использовании многочисленных эпитетов – красивый, изящный, щеголеватый и т. п.

Касательно изменения коммуникативного поведения джентльмена в XX веке стоит отметить, что, помимо куртуазных манер и изысканной вежливости, отличительной чертой русского джентльмена стала манера выражать свои мысли с использованием вульгаризмов и сниженной лексики. Таким образом, мы наблюдаем дихотомическое развитие данного языкового образа – сохранение общей положительной аксиологической маркированности и толерантное отношение к таким языковым проявлениям, которые недопустимы в приличном обществе. По мнению многих зарубежных исследовате-

лей, занимавшихся проблемой гендера, рафинированные, мягкие и в чем-то женоподобные джентльмены таким образом пытались утвердить в глазах окружающих свою мужественность.

В примерах из произведений художественной литературы обращает на себя внимание употребление наречий времени «как всегда», «обычно», «по обыкновению», а также прилагательных «суровый», «хмурый» и т. п. – для описания намеренно грубого языкового поведения русских джентльменов XX века.

Резюме. Постепенное изменение компонентного состава и коннотативной окраски концепта «джентльмен» в русском языке XIX–XX вв. происходило под влиянием различных социолингвистических тенденций, то приближавших, то отдалявших ассоциативное ядро в языке-реципиенте от изначального смыслового и аксиологического наполнения англоязычной формы. Последующее исследование данного концепта и его лексической репрезентации было бы актуально с точки зрения выявления динамики его развития в русской литературе XXI века, а также для глубинного понимания связей английской и русской лингвокультур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик, В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : сб. науч. тр. / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 75–80.
2. Карасик, В. И. О категориях лингвокультурологии / В. И. Карасик // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2001. – С. 60–64.
3. Красных, В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. Курс лекций / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
4. Михельсон, А. Д. Объяснение 25000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с означением их корней / А. Д. Михельсон. – М. : А. И. Манухин, 1865. – 721 с.
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru/search-main.html>, свободный. – Загл. с экрана.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов. – Режим доступа: <http://ozhegov.info/slovar/>, свободный. – Загл. с экрана.
7. Павленков, Ф. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / Ф. Павленков. – 2-е изд. – СПб. : Типография Ю. Н. Эрлих, 1907. – 370 с.
8. Попов, М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке / М. Попов. – М. : Издательство И. Д. Сытина, 1907. – 456 с.
9. Слышкин, Г. Г. Гендерная концептосфера современного русского анекдота [Электронный ресурс] / Г. Г. Слышкин // Гендер как интрига познания (гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации) : сб. науч. трудов. – М. : МГЛУ, 2002. – Режим доступа: <http://www.vspu.ru/~aviology/ggs/ggsart2.htm>, свободный. – Загл. с экрана.
10. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
11. Толковый словарь русского языка : в 4-х т. Т. 1. А – Кюрины / сост. Г. О. Винокур и др. ; под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Сов. энциклопедия, 1934. – 1562 с.
12. Чудинов, А. Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / А. Н. Чудинов. – СПб. : Издание В. И. Губинского, 1910. – 960 с.
13. Oxford English Dictionary on Historic Principles [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oed.com/>, свободный. – Загл. с экрана.

УДК 001:1

**СЦИЕНТИЗМ И АНТИСЦИЕНТИЗМ
КАК ЦЕННОСТНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ**

**SCIENTISM AND ANTISCIENTISM
AS AXIOLOGICAL AND IDEOLOGICAL ORIENTATIONS**

А. Н. Блашенков

A. N. Blashenkov

*Филиал ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет физкультуры,
спорта, молодежи и туризма» в г. Новочебоксарске*

Аннотация. В статье исследованы различные подходы к вопросу о ценности науки и привносимого ей нового знания. Изучены различные аспекты практического применения научной информации. Показаны значение и перспектива естественно-научного знания в решении возникающих перед человечеством проблем.

Abstract. The article deals with different approaches to the issue of value of science and new knowledge it provides. Various aspects of practical use of scientific information are analyzed. The article also shows the importance and prospects of science as a means of solving the problems which the humanity faces.

Ключевые слова: *новые знания, сциентизм, антисциентизм, научность, рациональность, экономика, техника, экология.*

Keywords: *new knowledge, scientism, antiscentism, scientific character, rationality, economy, technology, ecology.*

Актуальность исследуемой проблемы. Являясь одной из подсистем общества, наука не может не оказывать на него значительного влияния. В настоящее время многие исследователи говорят о положительных и отрицательных моментах, которые несет нам познавательная сфера. Мнения по данному поводу разделились и оформились в два основных течения – сциентизм и антисциентизм. Исследование вопроса о ценности и роли науки и научного знания в жизни человека и общества представляется исключительно важным, поскольку определяет перспективы и направления дальнейшего развития как самой познавательной сферы, так и всего человечества.

Материал и методика исследований. В качестве материала исследования использовались работы различных авторов (М. Хайдеггера, Н. Бердяева, Х. Ортега-и-Гассета и др.) в области ценностных аспектов познания. Философское исследование проблемы ценности науки и научного знания проводилось с применением аналитического и индуктивного методов.

Результаты исследований и их обсуждение. В XIX–XX веках значительные успехи познания, проявляющиеся в виде все новых и новых достижений, стали производить

все большее впечатление на общество, в результате чего у людей возникла вера в абсолютное могущество науки, ее способность решить все имеющиеся проблемы, что значительно укрепило позиции представителей сциентизма. Научная рациональность, методы познания, приведшие к совершению открытий и росту нового знания, научные критерии истинности, как пишет А. И. Тихонова, стали рассматриваться в качестве единственной модели познания мира: «На разных уровнях общественного сознания он [сциентизм] проявляется как своеобразная вера в науку, ее могущество в решении всех проблем, которые стоят перед человечеством. На уровне теоретических построений сциентизм выступает в виде некоторой мыслительной конструкции, основанной на абсолютизации конкретно-научных критериев истины, методов познания и навязывания их в качестве единственно верной модели не только познания мира, но и наиболее истинного отношения к нему. Это не просто ориентация на рациональное постижение бытия, но и на узкотрактуемую рациональность. Для представителей данного умонастроения характерным является отождествление научно-технического и общественного прогресса» [3, 1]. Анализируя позицию сторонников сциентизма, можно отметить несколько основных моментов. Во-первых, следует сказать, что данная позиция во многом имеет психологическую природу: людям всегда было свойственно верить в то, что обладает силой, могуществом и несет какие-то возможности. Если раньше верили во всемогущего бога, то впоследствии его место заняла наука. В настоящее время, несмотря на огромный объем накопленных знаний и большое количество совершенных открытий, наука еще не в состоянии достичь тех возможностей, чтобы обеспечить людям безбедное и беззаботное существование, решить многие из накопившихся у человечества проблем, хотя нельзя исключить того, что в определенный момент времени процесс познания выйдет на достаточный для этого уровень развития. Во-вторых, можно говорить о том, что научная рациональность, методы познания рассматриваются в качестве единственно верной модели познания мира. И в данном вопросе с представителями сциентизма в значительной степени можно согласиться: хотя методы, используемые наукой, не идеальны, более совершенных методов получения нового знания на сегодняшний день не существует, так как только они приводят к научным открытиям и достижению нового знания. Научные модели познания мира также являются на данный момент времени самыми совершенными моделями.

Значительное влияние новых знаний, преподнесенных наукой, о развитии общества также не подлежит сомнению. Общественное сознание неразрывно связано с личностным сознанием и находит свое проявление через сознание отдельных людей. Совершенствует же каждую личность в отдельности, в первую очередь, процесс образования и воспитания, и в данном процессе главную роль играют различные науки как гуманитарного, так и естественного плана, включая весь комплекс имеющихся у данных наук знаний и достижений. В будущем наука должна внести существенный вклад и в развитие самого индивидуума. Если исходить из материалистических представлений, то можно сказать, что комплекс положительных качеств (проявления духовности, альтруизма), которые имеет человек, определяется работой определенных структур головного мозга, и вполне резонно было бы предположить, что когда-нибудь наука придет к таким открытиям, которые позволят управлять формированием генной структуры человека, важнейших центров его мыслительного аппарата, что даст возможность создавать личность с гораздо более совершенными характеристиками, чем обладает нынешний человек.

В противоположность сторонникам сциентизма последователи антисциентизма не признают за наукой серьезной ценности, возлагая на нее ответственность за процессы дегуманизации. В качестве альтернативы науке рассматриваются различные ненаучные формы отношения к миру: миф, искусство, паранаука, религия, оккультизм [3]. Дегуманизирующее воздействие на природу и социум, которое приписывают современной науке, как пишет Е. Л. Черткова, связано главным образом с идеей покорения природы: «Разрушающие природу и социум последствия деятельности человека вменяют самой науке, которая будто бы с момента своего возникновения уже заключала в себе, в существе ей способе отношения к миру, все те негативные моменты, которые теперь проявились в полной мере. Источник дегуманизирующего воздействия науки усматривают прежде всего в ее установке на господство над природой, которая якобы изначально присуща ей» [5, 7].

В этом вопросе мы не считаем позицию сторонников антисциентизма достаточно обоснованной. В данном случае не лишним было бы вспомнить историю и те периоды (Средневековье), когда наука была в загоне и значительным влиянием обладала религия. Можно ли говорить о гуманизме в том обществе, где господствовала инквизиция?

Природа до вмешательства в нее науки и техники вовсе не была земным раем. В естественных условиях люди вели трудную жизнь и вынуждены были тяжелым трудом зарабатывать себе на скудное существование. Сторонникам отказа от преобразования природы и научно-технического прогресса будет необходимо смириться с эпидемиями, голодом, нищетой, безудержными природными катаклизмами и прочими негативными явлениями, которые в значительной степени удалось свести на нет только благодаря новым знаниям, привнесенным наукой.

Идея подчинения, преобразования, улучшения природы вовсе не является порочной сама по себе. Неприглядный вид этой идее придают способы ее реализации, но здесь главные претензии должны быть предъявлены не науке, а самому обществу потребления с его ничем не ограниченной страстью к безграничному обогащению. Научные знания сами по себе не являются источником бед и опасностей. Все негативные моменты исходят прежде всего от людей, так или иначе эти достижения использующих.

Занижение роли науки как особого элемента культуры, по нашему мнению, является совершенно неоправданным. Если под системой культуры понимать совокупность разнообразных достижений человечества, то именно наука и ее открытия способствовали приобретению людьми значительной части этих достижений. Значение познавательного процесса в развитии культуры не отрицали даже философы, не принадлежащие к сторонникам сциентизма. Так, М. Хайдеггер говорил о заметной роли и месте науки в системе культуры: «В соответствии с распространенным представлением мы обозначаем область, в которой разворачивается духовная и творческая деятельность человека, именем "культура". К ней причисляется и наука, ее развитие и организация. Как и искусство, наука не есть просто культурное занятие человека. Наука – это способ, притом решающий, каким для нас предстает все, что есть. Поэтому мы должны сказать: действительность, внутри которой движется и пытается держаться сегодняшний человек, все больше определяется тем, что называют западноевропейской наукой» [4, 1].

В вопросах, касающихся познания окружающего мира, мы также не считаем верной позицию сторонников антисциентизма. Альтернативы научной рациональности в

настоящее время не существует. Все беды, которые имеет человечество, связаны именно с недостатком рационального, взвешенного подхода, основывающегося на глубокой научной проработке возникающих проблем. Смехотворными следует считать утверждения о том, что в качестве альтернативы науки можно рассматривать миф, оккультизм, паранауку (модели мира первобытного человека).

Можно в определенной степени согласиться с Н. Бердяевым, говорившим о том, что может быть неуместно слепое перенесение установок науки в другие сферы человеческих отношений, а также установок одних наук – в другие: «Никто серьезно не сомневается в ценности науки. Наука – неоспоримый факт, нужный человеку. Но в ценности и нужности научности можно сомневаться. Наука и научность – совсем разные вещи. Научность есть перенесение критериев науки на другие области духовной жизни, чуждые науке. Научность предполагает существование единого метода. Никто не станет возражать против требования научности в науке. Но и тут можно указать на плюрализм научных методов, соответствующий плюрализму наук. Нельзя, например, перенести метод естественных наук в психологию и в науки общественные» [1, 17].

Ценность самой науки обусловлена прежде всего новым знанием, которое она несет. И в данном случае имеет смысл говорить о двух основных аспектах значимости научных знаний. Во-первых, ценность знаний для самой науки. Новые знания являются двигателем процесса познания, его целью и конечным результатом науки, без которого она лишается смысла существования. Новые знания представляют огромную ценность для философии, так как являются материалом для выведения обобщений. Следует заметить, что достижения, совершенные в какой-то области науки, могут представлять значительную ценность для других областей познания, а могут и не представлять такой ценности. Так, одной из характерных черт современного этапа в развитии науки является широкое использование достижений математики. В то же время, например, достижения в области генетики вряд ли могут представлять какую-либо ценность для физики.

Во-вторых, следует сказать о ценности естественно-научных знаний для социума. Новые знания представляют для общества сколько-нибудь значительную ценность только в том случае, если они имеют практическое применение и могут принести пользу в практической и производственной деятельности. В связи с этим следует заметить, что не всякое научное знание представляет непосредственную ценность для человечества. Если исходить из определения самой науки как системы знаний и специфической деятельности, направленной на производство и систематизацию этих знаний, то можно с определенностью сказать, что и наука сама по себе, без практического воплощения и применения своих результатов не может нести людям ни положительного, ни отрицательного. Позитивные и негативные моменты появляются только тогда, когда полученные знания, во-первых, могут быть использованы на практике, во-вторых, получают практическую реализацию, в-третьих, начинают использоваться тем или иным образом конкретными людьми с конкретными личностными качествами. Только в этом случае научные знания начинают активно менять окружающий мир и жизнь людей. Единство экспериментальной науки и промышленности в создании изменившейся, новой реальности, в которой живет современный человек, подчеркивал Х. Ортега-и-Гассет: «Никогда за всю историю человек не знал условий, даже отдаленно похожих на современные. Речь действительно идет о чем-то абсолютно новом, что внес в человеческую судьбу XIX век. Создано новое сценическое пространство для существования человека, новое

и в материальном, и в социальном плане. Три начала сделали возможным этот новый мир: либеральная демократия, экспериментальная наука и промышленность. Два последних фактора можно объединить в одно понятие – техника» [2, 5].

Чтобы говорить о ценности естественно-научных знаний для общества, необходимо рассмотреть различные аспекты их практического применения: технический, экономический, экологический, социальный.

Упоминая о техническом аспекте, следует отметить, что только благодаря практическому воплощению научных знаний человечество достигло того уровня благосостояния и могущества, которое оно имеет сейчас. Люди вышли в космос, проникли в океанские глубины, научились управлять атомной энергией, стали получать невиданно высокие урожаи. Технический аспект применения научных знаний, разумеется, имеет и отрицательную сторону – созданы различные виды оружия массового поражения, способные уничтожить все живое на Земле. Но ведь создавать эти виды оружия никто людей не заставлял. Они созданы по злой воле тех политических деятелей (а вовсе не ученых), которые мечтают о мировом господстве. Причина зла, таким образом, кроется в самих людях, а вовсе не в науке и ее достижениях.

Экологический аспект практической реализации научных достижений требует глубокого изучения. Следует признать, что с развитием научно-технической сферы экологическая обстановка на нашей планете значительно ухудшилась. Произошел целый ряд экологических катастроф (Чернобыль, Бхопал). Однако обвинять в этом только науку, на наш взгляд, вряд ли следует. Разумеется, ученым вполне обоснованно можно предъявить претензию в том, что они не просчитали заранее негативных последствий практического применения своих достижений. Однако конкретные решения по многим вопросам принимаются политиками и бизнесменами, а вовсе не учеными, мнение которых далеко не всегда интересует правящую верхушку. Экологический аспект научно-технического прогресса, как пишет Е. Л. Черткова, неразрывно связан с другими аспектами общественной жизни: «Если даже видеть основную проблему в обострении экологической ситуации, то ее анализ непременно выведет нас ко всем другим сферам деятельности, познания и культуры: очевидна причастность к этому техники, через нее и науки, а за ними стоит политика, экономика и, конечно, мораль, искусство, религия» [5, 3]. Между обществом как системой и наукой как ее подсистемой должен существовать механизм обратной связи, при нарушении которого, проявляющегося в невнимании политиков и экономистов к мнению ученых, отсутствии глубокой научной проработки проблем, возникают многие беды, которые имеет сейчас человечество (экологические катастрофы, создание оружия массового поражения). Что же касается решения экологических проблем, то в данном случае общественной системе опять же никак не обойтись без активного участия науки.

Говоря об экономическом аспекте реализации научных достижений, следует отметить, что только благодаря практическому применению научных знаний удалось значительно повысить благосостояние современных людей, и в данном случае ценность открытий не подлежит сомнению. Во многих странах с развитием науки и техники был преодолен голод, нищета, эпидемии и достигнут высокий уровень жизни.

Исследуя социальный аспект применения науки, необходимо сказать о следующих моментах: коренным образом изменив ту среду, в которой существует современный индивидум, научно-технический прогресс стал предъявлять повышенные требования к самому человеку и обществу. И прежде всего это касается процессов информационных.

С необходимостью обработки большого количества информации при дефиците времени и интеллектуальных ресурсов современный индивидуум сталкивается постоянно в своей жизни. О подобных трудностях интеллектуального характера говорил еще Х. Ортега-и-Гассет: «С развитием цивилизация становится все сложнее и запутаннее. Проблемы, которые она сегодня ставит, архитрудны. И все меньше людей, чей разум на высоте этих проблем. Наглядное свидетельство тому – послевоенный период. Восстановление Европы – область высшей математики, и рядовому европейцу явно не по силам. И не потому, что не хватает средств. Не хватает голов. Или, точнее, голова, хоть и с трудом, нашлась бы, и не одна, но иметь ее на плечах дряблое тело срединной Европы не хочет.

Разрыв между уровнем современных проблем и уровнем мышления будет расти, если не отыщется выход, и в этом главная трагедия цивилизации» [2, 11].

Проблема недостаточности интеллектуальных ресурсов человека требует своего решения, и в данном случае, как и во всех остальных случаях, проблему опять же не решить без активного применения научных достижений.

Резюме. Наука в настоящее время дает человечеству огромные преимущества и возможности, в силу чего ее ценность для человечества не подлежит сомнению. Значение науки обусловлено прежде всего новыми знаниями, которые она преподносит человечеству. Эти знания представляют ценность как для самой науки, поскольку являются ее организующим фактором, так и для общества в целом. Ценность при этом обусловлена возможностью их использования на практике, реализации в технической и производственной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев, Н. А. Смысл творчества [Электронный ресурс] / Н. А. Бердяев. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/berd/creation.html>.
2. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс [Электронный ресурс] / Х. Ортега-и-Гассет. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/ortega/vosst.html>.
3. Тихонова, А. И. Сциентизм и антисциентизм [Электронный ресурс] / А. И. Тихонова. – Режим доступа: <http://www.masters.donntu.edu.ua/2009/feht/tihonova/library/article4.htm>.
4. Хайдеггер, М. Наука и осмысление [Электронный ресурс] / М. Хайдеггер. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Heidegg/Nauka.php.
5. Черткова, Е. Л. Научный разум и гуманистические ценности [Электронный ресурс] / Е. Л. Черткова. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/iphra/library/phnauk5/chertk.htm>.

УДК 930(575.1)

**РУССКАЯ ОБЩЕСТВЕННОСТЬ О НАСТУПЛЕНИИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ
НА ТУРКЕСТАН (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX ВЕКА)**

**RUSSIAN SOCIETY ON THE RUSSIAN EMPIRE ATTACKING TURKESTAN
(THE SECOND HALF OF XIX CENTURY)**

С. Н. Брежнева

S. N. Brezhneva

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

Аннотация. В статье рассматривается отношение русского общества к наступлению Российской империи на Туркестан во второй половине XIX века. Анализируется позиция периодических изданий разного толка по отношению к наступательным действиям русской армии и правительства Александра II.

Abstract. This article considers the attitude of the Russian society to the Russian empire attacking Turkestan in the second half of XIX century. It analyzes the various periodicals' interpretation of the offensive actions of the Russian army and the government of Alexander II.

Ключевые слова: *Российская империя, Туркестан, русское общество, наступление, периодические издания.*

Keywords: *Russian empire, Turkestan, Russian society, attack, periodicals.*

Актуальность исследуемой проблемы связана с возрастающим интересом к имперской тематике, а также противоречивой оценкой деятельности российской администрации на территории национальных окраин России.

Материал и методика исследований. Материалом исследования стали труды ученых, посвященные рассматриваемой проблеме, а также архивные документы. При написании статьи автор руководствовался двумя основополагающими принципами исторического и историографического исследования – историзма и объективности. Они и составили методологическую основу исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Российская империя на протяжении веков медленно и планомерно продвигалась к Туркестану, не имея ясных целей и перспектив, но желая подчинить себе данный регион, суливший большие выгоды. Активизация наступления царизма на Туркестан в XIX веке была вызвана опасением, что англичане займут эти территории раньше России. К середине XIX века Туркестан становится ареной острой политической и экономической борьбы между Россией и Англией.

Согласно письменным источникам, наступление на Туркестан было предпринято с целью строительства оборонительных сооружений для защиты от нападений кочевников. Эта точка зрения была официальной. Но поражение России в Крымской войне вынудило

правительство России стать на путь буржуазных преобразований. Понадобились новые рынки сбыта – торговые и промышленные. Правительство Александра II, занятое войной на Кавказе, не могло проводить наступательную политику в Туркестане, оно стремилось только не допустить объединения ханств для совместной борьбы против России. Но Крымская война показала, что России необходимо иметь против Англии наступательное оружие. Этим оружием являлась возможность утверждения России в Туркестане, через который лежал путь к жемчужине Британской империи – Индии. Конечно, российское правительство вряд ли всерьез задумывалось о походе на Индию, однако «русская угроза» Индии заставляла англичан постоянно находиться в напряжении. Из архивных документов можно сделать вывод о том, что англо-русское соперничество являлось определяющим стимулом наступления России на Туркестан [6], [9].

В российской периодике правого направления установилось отношение к среднеазиатским народам как существам, менее приверженным цивилизации, нежели русские. Дело в том, что в XIX веке установление господства ведущих мировых держав над странами Востока рассматривалось наукой как нечто естественное. Отставание стран Востока считалось извечным, и их прогресс был возможен лишь под влиянием народов Запада. «Все восточные культуры, – писал в 1885 г. на страницах "Русской мысли" С. Н. Южаков, – изжили, так сказать, свой цикл. Наступила эпоха упадка, падения и возрождения в варварстве нового строя и в межплеменной истребительной борьбе. Другого исхода Восток никогда не знал и не знает. Но поперек этой эволюции повсюду стала Европа» [11].

В 60-х гг. XIX века особое внимание русской прессы было обращено к Балканскому полуострову и Черноморским проливам. В связи с этим газеты обычно выражали недовольство попытками правительства распылять силы на другие мероприятия, в том числе связанные со Средней Азией, которые они считали менее важными. Но с началом военных действий в Туркестанском регионе в русской периодике активизируется освещение среднеазиатской политики России. Ряд интересных статей по этой теме появляются на страницах «Русского вестника», «Вестника Европы», «Русского инвалида», «Московских ведомостей». Характерно, что эти публикации в основном посвящались подробному описанию хода победных военных действий царской армии. В них открыто звучал призыв к активным политическим действиям в Средней Азии.

Победоносное продвижение русской армии призвано было подчеркнуть точку зрения о цивилизаторской миссии России в Туркестане. Эта точка зрения была официальной и поддерживалась правительством.

Вопросы, связанные с присоединением Туркестана, рассматривались также в русских революционно-демократических изданиях 60-х гг. XIX века, таких как «Дело», «Отечественные записки», «Вперед», «Народное дело» и др.

Позиция русской периодики относительно среднеазиатской политики правительства накануне присоединения и даже после образования Туркестанского генерал-губернаторства оставалась неопределенной, в материалах прессы проглядывается ее подчиненный характер. Впрочем, не всегда пресса выражала интересы правительства. Твердой официальной позиции в освещении среднеазиатской политики не было.

В какой-то мере точку зрения правительства отражали органы военного министерства – «Русский инвалид» и «Военный сборник». Поэтому основные положения о ходе и причинах продвижения России в среднеазиатском регионе столичные журналы черпали зачастую оттуда. Так, например, в «Русском инвалиде» генерал М. Г. Черняев в 1865 г.

описал бой уральских казаков с кокандскими войсками под селением Икан в декабре 1864 г. Он перечислил состав отряда, указал потери, сообщил о награждении есаула Серова [10]. В этом же году появилось более подробное описание боя под Иканом К. из Оренбурга (вероятно, псевдоним) в «Военном сборнике» [7]. И только в 1893 г. в «Историческом вестнике» были опубликованы воспоминания участника боя под Иканом Л. Алексеева [1].

Известно, что цензурный комитет отрицательно относился к возможности публикации материалов самостоятельного характера по вопросу политики России в данном регионе. Так, в циркуляре Главного управления по делам печати от 18 декабря 1885 г. указывалось, что «все подобные сведения должны быть заимствованы исключительно из «Русского инвалида» [2]. Такая зависимость от официальной прессы, естественно, не афишировалась, но иногда редакции ссылались на источник информации.

Достаточно внимания уделял причинам и ходу присоединения Средней Азии к России «Русский вестник», издававшийся М. Н. Катковым. Этот журнал занимал особое место в русской журналистике второй половины XIX века. Катков обычно чутко прислушивался к настроениям в правительственных сферах, и его журнал в определенной мере был официозом, влиятельным рупором как помещичьих, так и торгово-промышленных кругов.

В первые годы существования (1856 г. – начало 60-х гг. XIX века) «Русского вестника» в нем практически отсутствовала среднеазиатская тематика, хотя это был период подготовки и начала решительных действий в данном регионе. Это можно объяснить двумя основными причинами. Во-первых, разрешение на издание «Русского вестника» М. Н. Каткову было дано с условием, что летопись политических событий и военных действий будет представлять собою выборку из других периодических изданий без собственных комментариев. Во-вторых, это был период «либеральных настроений» издателей «Русского вестника» – Каткова и Леонтьева, когда журнал находился в оппозиции к правительству и привлекал к сотрудничеству видных либеральных и демократических публицистов. Позиция «Русского вестника» этого периода проявляется в статье крупного русского экономиста Ю. А. Гagemейстра «Взгляд на промышленность и торговлю России». «Среднеазиатский регион далеко не имеет той важности для русских фабрик, какую ему обыкновенно приписывают», – считает автор. По его мнению, «одно лишь открытие богатых золотых россыпей в горах кокандских могло бы оправдать временное развитие этой страны» [4].

Таким образом, этой статьей «Русский вестник» показал свое отрицательное отношение даже к временному занятию среднеазиатских ханств, не говоря уже о включении их в состав России.

Интересно, что изменившееся направление «Русского вестника» в освещении среднеазиатской политики, начавшееся в начале 60-х гг. XIX века, отмечено статьей того же Ю. А. Гagemейстра «О торговом значении Средней Азии в России». Он уже не иронизирует по поводу активизации внешней политики в этом регионе, отмечая, что «мирное средство может быть гораздо тягостнее для государства, чем даже употребление военной силы» [5].

В отношении же к среднеазиатской политике окончательный поворот «Русского вестника» к безоговорочной поддержке царизма происходит после подавления польского восстания (1863 г.). Отличительной чертой этого журнала стал воинствующий шовинизм. Если раньше на его страницах появлялись статьи, где о народах Туркестана говорилось с симпатией и уважением, то теперь это стало запретной темой.

Один из постоянных авторов «Русского вестника» М. И. Венюков был сторонником теории «естественных границ», которая изложена в его статье «Международные вопросы в Азии» [3]. Эта теория объясняет поступательное движение России в Туркестан как естественный ход развития истории человечества для восстановления и развития арийской расы. К ней «Русский вестник» прибегал часто в конце 70-х – первой половине 80-х гг. XIX века. Откликаясь на события в Средней Азии в 1864–1868 гг., «Русский вестник» писал, что они «возбуждают все больший и больший интерес», что перспективы развития отечественной промышленности и торговли определяются тем, «в какой мере мы сумеем приурочить к себе обширные и многолюдные рынки, непосредственно прилегающие ко вновь завоеванным землям» [8].

Пытаясь противопоставить «колониальной» политике Англии «гуманность» России в Средней Азии, «Русский вестник» частично пересматривает свое отношение к истории этого региона, признавая добровольность вхождения казахов в состав России и отмечая тенденции среди среднеазиатского населения к принятию русского подданства. Однако в данном случае «Русский вестник» в первую очередь привлекала возможность давления на Англию для решения европейских вопросов. С урегулированием в середине 80-х гг. XIX века англо-русских противоречий в Средней Азии и стабилизацией границы в этом регионе резко сокращается и количество публикаций по вопросам среднеазиатской политики.

Журналом консервативно-монархического направления являлся «Исторический вестник», основанный в 1880 г. Среднеазиатские проблемы освещались здесь с официальной точки зрения.

Пропагандистское направление официальной и консервативной печати, включавшееся в обоснование «цивилизаторской миссии» России, вызывало ироничные отклики на страницах либеральной периодики. Либерально-буржуазные журналы «Вестник Европы» и «Русская мысль», поддерживая активную внешнюю политику России в Туркестане, в то же время критиковали отсутствие у правительства ясного плана действий. Во время обострения англо-русских отношений позиция либеральных журналов сближается с консервативными в едином патриотическом порыве. Одного мнения придерживаются журналы обоих направлений и в отношении к среднеазиатским народам как существам, менее приверженным цивилизации, нежели русские.

Следует подчеркнуть, что журналы консервативного и либерального направлений в значительной степени формировали общественное мнение, в том числе и в отношении к Туркестану, так как демократические издания не слишком интересовались среднеазиатской тематикой.

Во второй половине 60-х гг. XIX века на страницах русских журналов различного направления стали появляться первые мемуары участников среднеазиатских батальонов, позже они стали выходить отдельными изданиями. Мемуарные источники содержали обширный материал, характеризующий различные мнения по среднеазиатскому вопросу в среде русского общества. Большинство авторов, говоря о причинах проникновения России в Среднюю Азию, придерживались официальной точки зрения о защите русских границ от кочевников. Демократически настроенные круги давали резко отрицательную оценку военным действиям в Средней Азии, отстаивали право местных народов на независимое существование вопреки официальной трактовке цивилизаторской миссии России, упорядочения и внесения государственности и т. п.

Отношение русского общества к военным событиям в Туркестане можно почерпнуть из трудов историков-востоковедов, пытающихся разобраться в причинах проникновения Российской империи в среднеазиатский регион. В 80-х гг. XIX века изучение Туркестанского края стало приобретать системные формы и планомерность, поднялось на более высокий уровень научного осмысления. По сравнению с мемуарами русская востоковедческая литература ушла далеко вперед в плане изложения фактов, анализа событий, расширения научной базы. Заметный толчок российской исследовательской мысли придали события, связанные с активизацией внешней политики царизма и переходом самодержавия от мирных форм распространения имперского влияния к военным. В трудах российских историков нашли отражение узловые моменты военных действий до широкого наступления царизма в среднеазиатский регион: Хивинский поход 1839–1840 гг., взятие Ак-Мечети, городов Токмак и Пишпек и т. д.

Начало развёртывания масштабного военного наступления в среднеазиатских ханствах оценивалось российскими авторами неоднозначно. Наряду с официальной точкой зрения высказывалась критика в адрес правительства, видных политических и военных деятелей, подчеркивались их ошибки в политике завоевания и присоединения региона к России (М. А. Терентьев, М. И. Венюков, А. П. Субботин). Привлекает также внимание, хотя и слабовыраженная, но все же реально ощутимая тенденция к обоснованию мирной альтернативы вхождения среднеазиатских народов в состав Российского государства (В. В. Григорьев). Однако такого рода взгляды о мирном «экономическом присоединении» тонули в хоре подогреваемых реакционными кругами воинственных призывов. Во всех исследованиях, вне зависимости от идеологических устремлений авторов, объективно отражался завоевательный характер наступления царизма на Туркестан.

Особенно рельефно исполнение социального заказа царского самодержавия наблюдалось при объяснении причин и мотивов завоевания Россией Средней Азии. В исторической литературе XIX в. этот социальный заказ не выдвигался в качестве самостоятельного объекта научного познания. Вопросы причин и мотивов движения России в Туркестан рассматривались тогда в совокупности с характеристикой исторических связей России и Средней Азии, освещением хода военных действий в крае и анализом содержания англо-русских противоречий.

Сопоставительный анализ показывает, что в российской исторической литературе изучаемого периода сложилось несколько точек зрения по данному вопросу. Рассмотренные нами работы можно условно разделить на три группы. Многие авторы (А. Боголюбов, А. П. Хорошхин, Л. Ф. Костенко, М. Грулев, А. Е. Снесарев и др.) связывали политику России в Средней Азии с необходимостью приобщения ее народов к европейской цивилизации, что оправдывало экспансию царизма.

Другая группа историков, публицистов, ученых (М. И. Венюков, М. А. Терентьев, А. И. Макшеев, А. И. Брянов, Н. Маев и др.) оттеняла причины политического характера. Главным образом они подчеркивали необходимость обороны границ России от набегов со стороны Кокандского и Хивинского ханств. В качестве аргументов они выдвигали доводы, что «завоевание было обусловлено исторической необходимостью», потребностью «охраны естественной границы империи от набегов кочевников». При этом отмечалась и необходимость противостоять политике Англии в Средней Азии.

Ряд авторов (М. И. Бродовский, В. В. Григорьев и др.) считали, что в основе присоединения Средней Азии к России лежали экономический фактор, необходимость обретения новых рынков и источников сырья.

Все российские авторы писали о русском наступлении на Туркестан, используя термин «завоевание». Но для самих российских исследователей был присущ концептуальный алгоритм имперского оправдания завоевательной политики царизма. «Завоеванию» они придавали некую закономерность как средству трансформации культуры и гуманности из Российской империи в «отсталый» Туркестан.

Таким образом, пресса, безусловно, играла огромную роль в формировании общественного мнения, открыто призывая к активным политическим действиям с началом русского наступления на Туркестан. Царское правительство понимало, как сильно влияет пресса на общественную мысль, и старалось всячески, чтобы пресса стала оружием в его руках и рупором официальной политики. Как правило, журналы разных направлений – консервативного («Русский вестник», «Исторический вестник» и др.) и либерального («Вестник Европы», «Русская мысль» и др.) – поддерживали активную политику царизма в Средней Азии, основываясь на концепции «цивилизаторской миссии» России. Демократические журналы («Дело», «Отечественные записки» и др.) проявляли к среднеазиатской тематике слабый интерес.

Резюме. Дореволюционная востоковедческая историография вопроса о завоевании Россией Туркестанского края представляла собой большой спектр разнообразных точек зрения. Однако осуществленный анализ показывает, что развитие российских исследований проблемы присоединения Туркестана к России определялось идеологией и характером внешней политики царизма, которые пропагандировались русской прессой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, Л. Дело под Иканом. (Рассказ очевидца) / Л. Алексеев // Исторический вестник. – 1893. – Т. 51. – № 3. – С. 796–803.
2. Алексеенко, В. Н. Освещение вопроса вхождения Средней Азии и Казахстана в состав России на страницах журнала «Русский вестник» / В. Н. Алексеенко // Вопросы истории Казахстана в русской дворянско-буржуазной и современной историографии советологов : сб. тр. – Алма-Ата, 1985. – С. 5–28.
3. Венюков, М. И. Международные вопросы в Азии / М. И. Венюков // Русский вестник. – 1877. – № 6. – С. 467–498.
4. Гагемейстр, Ю. А. Взгляд на промышленность и торговлю России / Ю. А. Гагемейстр // Русский вестник. – 1857. – № 1. – С. 5–52.
5. Гагемейстр, Ю. А. О торговом значении Средней Азии в России / Ю. А. Гагемейстр // Русский вестник. – 1862. – № 10. – С. 706–736.
6. Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). – Ф. 811. – Оп. 1. – Ед. хр. 27. – Л. 2.
7. К. из Оренбурга. Дело уральцев под Туркестаном в декабре 1864 г. / К. из Оренбурга // Военный сборник. Т. V. – 1865. – С. 110–198.
8. Львов, И. Завоевание Туркестана / И. Львов // Русский вестник. – 1868. – № 7. – С. 152–178.
9. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). – Ф. 67. – Ед. хр. 119. – Л. 2–2 об.
10. Черняев, М. Г. Геройский подвиг уральских казаков / М. Г. Черняев // Русский инвалид. – 1865. – 26 января. – С. 125–154.
11. Южаков, С. Н. Вопросы гегемонии в конце XIX в. / С. Н. Южаков // Русская мысль. – 1885. – № 4. – С. 30–65.

УДК 796.012.534.42-056.29

**АНАЛИЗ ТЕХНИКИ БЕГА ИНВАЛИДОВ-БЕГУНОВ
С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ
НА ОСНОВЕ ТЕСТОВОГО ПРОФИЛЯ**

**RUNNING TECHNIQUE ANALYSIS OF DISABLED RUNNERS WITH CEREBRAL
PALSY ON THE BASIS OF TEST PROFILE**

В. И. Васильев, А. И. Пьянзин

V. I. Vasilyev, A. I. Pyanzin

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

Аннотация. Установлено, что освоение Позной техники бега позволяет своевременно принимать позу, обеспечивающую телу использование ускоряющего действия гравитации, с большей эффективностью ускорять движение стопы сразу после ее снятия с опоры. Использование тестового профиля облегчает поиск двигательных ошибок и определяет круг упражнений по их устранению.

Abstract. It has been stated that mastering the Pose running technique allows to promptly take the pose that provides gravitational torque and accelerating foot movement immediately after take-off. Using test profile helps to find errors in movement and determines the exercises to correct the technique.

Ключевые слова: *спринтерский бег, спортсмены с детским церебральным параличом, техника бега, тестовый профиль.*

Keywords: *sprint running, athletes with cerebral palsy, running technique, test profile.*

Актуальность исследуемой проблемы. На сегодняшний день отсутствует единое мнение относительно техники бега человека и, следовательно, подходов к ее обучению и совершенствованию. Нет однозначной трактовки двигательных ошибок. Анализ специальной литературы [1] позволяет выделить ряд проблем, возникающих при традиционном подходе:

– главная роль в движении отводится мышцам, недооценивается роль внешних сил, гравитация в движении человека не рассматривается как доминирующая сила;

– многие специальные упражнения, применяемые при обучении технике бега и широко представленные в методической литературе, характеризуются явным несоответствием координационной структуре бега;

– отсутствует четкая концепция обучения, вследствие чего оно осуществляется методом «проб и ошибок».

Однако на сегодняшний день довольно широкое распространение в мире получила Позная техника бега, основанная на использовании поз в обучении как ключевого компонента в движениях [3]. В ее основе лежит предположение, что движение человека представляет собой последовательную смену поз, в чередующихся которых есть ключевые позы, которые определяют биомеханику предшествующих и последующих движений. Поза отражает интеграцию внешних и внутренних сил, обеспечивающих эффективное взаимодействие веса тела с опорой в условиях действия гравитации.

Целью нашего исследования явился сравнительный анализ техники бега квалифицированных бегунов с детским церебральным параличом (ДЦП) при традиционном обучении и на основе Позного метода обучения технике бега.

Материал и методика исследований. Экспериментальную группу составили 22 бегуна с ДЦП, имеющие спортивные классы Т-35–Т-38, спортивную квалификацию КМС–МС. Педагогический эксперимент по освоению Позной техники бега проводился в рамках учебно-тренировочного процесса в течение 3 месяцев. Занятия включали теоретический материал, специфический комплекс имитационных, подводящих и специально-подготовительных упражнений, а также их видеоанализ в присутствии занимающихся.

Ввиду того, что количество спортсменов-инвалидов является ограниченным, педагогический эксперимент проводился по типу независимого (без участия контрольной группы), основанного на сравнительном анализе техники бега до и после обучения в экспериментальной группе. Группу экспертов составили 4 сертифицированных Позных тренера, которым было предложено провести оценку техники бега с использованием Позного тестового профиля [2].

Позный тестовый профиль оценки техники бега (табл. 1) позволяет оценивать ее элементы на основе метода непосредственной оценки, предполагающей 10-балльную шкалу оценок, где оценка 10 баллов отражает полное соответствие элемента техники бега стандартам Позного бега, а 0 баллов – полное отсутствие такого соответствия или наличие грубой ошибки, несущей в себе потенциальную возможность получения травмы. Профиль включает в себя характеристики, сгруппированные в 3 раздела («Поза», «Падение», «Смена опор») в соответствии с элементами Позного бега («Поза», «Падение», «Подтягивание»).

Таблица 1

Позный тестовый профиль оценки техники бега

№ п/п	Оцениваемые характеристики	0 баллов (полное несоответствие стандарту)	10 баллов (полное соответствие стандарту)
«Поза»			
1.	Опора	продолжительная (0,28 с и более)	короткая (до 0,08 с)
2.	Положение стопы, тазобедренного сустава и головы	не на одной вертикальной линии	на одной вертикальной линии
3.	Стопа маховой ноги (положение по горизонтали)	отставание	под тазом в позе бега
4.	Стопа маховой ноги (положение по вертикали)	захлест или низкая стопа	под тазом в позе бега
5.	Голова	смещение вперед или назад	нейтральная позиция
6.	Плечи	напряженные, приподнятые	расслабленные, опущенные
7.	Лицо	напряженное	расслабленное
«Падение»			
8.	Падение	толчок вверх при отсутствии падения	падение при отсутствии толчка вверх
9.	Туловище	наклонное положение (10° и более)	вертикальное положение (до 1°)
10.	Толчковая нога	активное отталкивание с полным выпрямлением ноги	после снятия согнута
11.	Разведение бедер	активное разведение бедер	отсутствует

№ п/п	Оцениваемые характеристики	0 баллов (полное несоответствие стандарту)	10 баллов (полное соответствие стандарту)
«Смена опор»			
12.	Частота шагов	низкая (80 и ниже)	высокая (180 и выше)
13.	Движение стопы после снятия	стопа остается сзади	движется прямо под таз
14.	Положение стопы после снятия	сгибание-разгибание в голеностопном суставе	нейтральное
15.	Выхлест голени перед постановкой	присутствует	отсутствует
16.	Постановка стопы	активная («громкая»)	пассивная («тихая»)
17.	Приземление	на пятку	на переднюю часть стопы
18.	Приземление	впереди ОЦМТ	вблизи ОЦМТ
19.	Положение туловища при приземлении	наклонное (10° и более)	вертикальное (1°)
20.	Голова	«прыгающая»	«плывущая»

Первый раздел профиля «Поза» включает в себя 6 характеристик и отражает степень соответствия положения тела и его частей требованиям удержания позы. Второй раздел профиля «Падение» включает в себя 4 характеристики и отражает степень соответствия падения тела на опоре требованиям Позного бега. Третий раздел профиля «Смена опор» включает в себя 9 характеристик и отражает степень соответствия движений бегуна в безопорном положении требованиям Позного бега. Результаты сравнительного анализа по группам характеристик представлены в табл. 2.

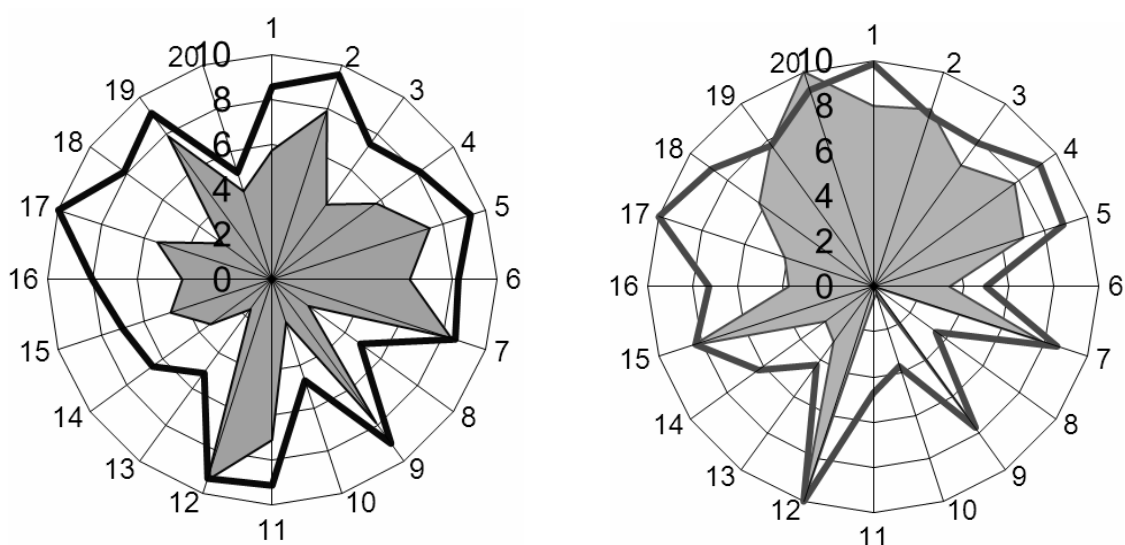
Таблица 2

Основные элементы техники бега испытуемых до и после обучения, баллы ($M \pm \sigma$)

Основные характеристики Позного бега	Медленный бег, n = 22		Быстрый бег, n = 22	
	до	после	до	после
Поза	6,5±1,38	8,6±1,14**	7,0±1,13	8,2±1,18*
Падение	4,8±2,30	6,9±2,96	2,1±0,92	4,9±3,43
Снятие	4,8±1,20	7,6±1,273***	6,2±0,98	8,0±1,17**
Общая оценка	5,3±1,33	7,7±1,70*	5,1±0,75	7,0±1,84*

Примечание: различия между исходными и конечными данными достоверны на уровне:
*0,05; **0,01; ***0,001.

Результаты исследований и их обсуждение. Достоверное улучшение показателей в группе после обучения проявляется в сохранении позы бега и более активном снятии ноги с опоры. Изменение показателей, характеризующих падение, не достигло необходимого уровня достоверности и проявляется на уровне тенденции. Результаты количественного анализа представлены графически на рис. 1.



Примечание: порядковые номера характеристик соответствуют табл. 1.

Рис. 1. Частные элементы техники медленного бега (слева) и быстрого бега (справа) до (закрашенная область) и после обучения (контур), баллы

Резюме. Полученные нами данные позволяют сделать ряд выводов:

1. Результаты экспертной оценки техники бега достоверно показали качественно высокий уровень как отдельных элементов беговых движений, так и бега в целом после освоения техники, основанной на Позном методе обучения.
2. Освоение Позной техники бега позволяет лучше сохранять положение, из которого можно быстро вызвать падение тела (ОЦМТ проходит над точкой опоры – передняя часть стопы). «Поза» позволяет телу падать под действием гравитации, следовательно, тело приобретает ускорение.
3. Освоение Позной техники бега решает задачу быстрой смены опор. Мышечная активность играет значительную роль в беге. Мышцы задней поверхности бедра быстро снимают стопу с опоры (короткое время опоры). При снятии ноги с опоры стопы подтягиваются под таз.
4. Использование Позного тестового профиля позволило оценить качественный уровень каждой элементарной характеристики бега, выявить наиболее отстающие характеристики индивидуальной техники бега испытуемых и подобрать соответствующие упражнения для улучшения у них техники бега и исправления технических ошибок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никитина, Е. В. Потенциал Позного® метода при обучении студентов факультета физической культуры технике спринтерского бега / Е. В. Никитина, А. И. Пьянзин // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – 2009. – № 3–4 (63). – С. 122–125.
2. Пьянзин, А. И. Позный тестовый профиль оценки техники бега / А. И. Пьянзин // Практикум для сертифицированных тренеров I и II уровней по Позному методу® бега : учебно-методическое пособие / А. И. Пьянзин ; под общ. ред. Н. С. Романова. – Майами : Pose Tech Press, 2006 ; Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – С. 53–58.
3. Романов, Н. С. Позный метод обучения технике бега : методическая разработка / Н. С. Романов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ин-т, 1988. – 18 с.

УДК 371.32

**РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В БАШКИРИИ В 1920–1930 гг.**

DEVELOPMENT OF ART EDUCATION IN BASHKIRIA IN THE 1920-1930's

З. М. Гафарова

Z. M. Gafarova

ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Уфа

Аннотация. В статье рассмотрены реорганизация системы художественного образования, появление новых методов подготовки художественных кадров, которые в целом изменили художественную школу и все художественное воспитание в нашей стране. Описан период истории развития методики преподавания рисования – период становления реалистического искусства, где особое внимание в обучении рисованию уделялось рисунку с натуры.

Abstract. The following article considers in detail the reorganisation of the system of art education, the appearance of new training methods of art teachers that have changed the art school and art education in our country. It describes the new period in the history of art teaching methods development. That is the period of realistic art formation, in terms of which special attention was paid to life class in art.

Ключевые слова: *художественное образование, методы подготовки художественных кадров, эстетическое воспитание, педагогическая система, методика преподавания, художественная педагогика.*

Keywords: *art education, training methods of art teachers, aesthetic education, pedagogical system, teaching methods, art pedagogics.*

Актуальность исследуемой проблемы. Российская Федерация находится сегодня в состоянии политических и социально-экономических преобразований. Возникшая ситуация требует разумных, глубоко продуманных действий во всех отраслях жизнедеятельности страны, в том числе и в области образования, которое напрямую связано с социально-экономическим, политическим и духовным развитием общества. Заметное снижение престижа педагогической профессии обуславливает необходимость расширения научных представлений о сущности и творческом характере педагогической деятельности, основных закономерностях профессионального становления и формирования личности педагога, путях его самовоспитания и самообразования.

Обращение к опыту профессиональной деятельности педагогов прошлого на практике доказывает жизнеспособность разработанных ими педагогических идей в современном обучении и воспитании новых поколений, с одной стороны, и способствует формированию представлений о предпосылках профессионального становления и факторах развития личности педагога, с другой стороны.

При этом необходимо помнить, что механическое повторение западного опыта для российской системы образования является неприемлемым. У нашей страны имеется свой богатый опыт в области воспитания подрастающего поколения и подготовки педагогических кадров, свои традиции, которые подходят для нашего восприятия мира, для нашего менталитета. Изучение и сопоставление биографий художников-педагогов позволяет обнаружить характер жизненных и творческих противоречий прошлого, лучше понять педагогическое единение во взглядах обучения.

В этой связи в плане исследования представляет интерес научно-педагогическая (их педагогическая система) и культурно-просветительская деятельность художников-педагогов Башкирии начала XX века. Изучение становления и развития художественного образования Башкирии дает возможность лучше представить современные проблемы художественного профессионального образования и пути их решения. Положительные идеи педагогов прошлого, опыт их профессиональной школы необходимо критически осмыслить и принять для дальнейшего развития современной научной мысли, совершенствования художественно-педагогического образования.

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось на базе кафедры педагогики Башкирского государственного университета. В процессе исследований был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования: изучение архивных материалов, автобиографий, рукописей, культурологические и искусствоведческие исследования, обзор периодических и учебных изданий, педагогической документации; обобщение педагогического опыта).

Результаты исследований и их обсуждение. Нами проделана значительная теоретико-практическая работа по выявлению процесса развития художественного образования и развития изобразительного искусства в Башкирии в начале XX в., однако необходимо отметить, что остаются малоизученными историческая роль многих художников-педагогов Башкирии и их вклад в развитие и становление педагогической системы художественного образования России в целом.

Анализ научной литературы по вышеуказанной проблеме позволил понять развитие и становление художественного образования Башкирии, установить преемственность связей обучения.

Общественная жизнь Уфы в 20–30-х гг. XX в. усиленно менялась: благоустраивались улицы, строились первые крупные многоэтажные дома, открывались новые учебные заведения. В Башкирии «выросла сеть школ, на основе латиницы был создан башкирский алфавит, получил развитие башкирский литературный язык, появились газеты и журналы на данном языке» [5, 36]. Этот период отличился ростом и развитием культуры национальностей, генерацией национальной интеллигенции.

В 1924 г. Наркомпрос Башкирии утвердил положение об организации художественно-технической студии коллектива художников, включающей К. А. Девлеткильдеева, А. П. Лежнева, А. Э. Тюлькина, И. Н. Самарина, Г. П. Черкашенинова. Цель студии – воспитание мастеров для «художественного производства и ремесла». В 1926 г. представители Башнаркомпроса отобрали по школам и интернатам одаренных девушек и юношей на учебу в открывшееся художественное отделение Уфимского техникума искусств. На художественное отделение были приняты 14 студентов русской национальности и 4 – башкирской. «Театрально-декорационное отделение считалось лучшим и единственным в

своем роде как по разнообразию и свободе преподавания, так и по составу выдающихся преподавателей. С молодыми работали П. М. Лебедев, Л. В. Лезенков, А. Э. Тюлькин, И. И. Урядов и другие талантливые мастера. Они давали своим ученикам возможность широкого выбора. Кроме того, встречи, споры о задачах искусства ... открывали новые горизонты перед молодыми художниками, влияли на понимание ими своих задач в новом революционном мире. Казалось, перед молодыми творцами были открыты неограниченные возможности художественного развития. Это были объективно благоприятные времена для создания в провинциях профессиональных кадров творческих работников (именно так их официально называли в прессе)» [9, 128].

В 1930-е гг. перед художниками-педагогами Башкирии встали новые задачи. Нужно было показать темпы и размах строительства, мощь техники, новый быт людей. Словно эхом отзовутся на атмосферу тех лет живописные и графические работы И. Урядова: «Асфальтировка улиц», «Постройка дизельного цеха», «Погрузка угля»; В. С. Сыромятникова: «Прокатный цех Белорецкого района», «Тубинский рудник», «Доменный цех». Тема нового села также нашла отражение в их картинах. В эти годы уфимские художники часто выезжали с этюдниками в колхозы, новые города, на ишимбайские нефтепромыслы. Так, в 1930 г. А. Э. Тюлькин, В. С. Сыромятников выехали в зерносовхоз «Красная Башкирия». Там были первые сельхозмашины, закупленные в США в период коллективизации. Машинный парк произвел на художников большое впечатление. А. Э. Тюлькин вспоминал: «Мне казалось, что на поле опустилась огромная стая фантастических птиц, гигантских, с длинными вытянутыми шеями. Синие, красные. <...> И следы трактора мы воспринимали как чудо, как рождение нового узора на земле!» [3, 15]. Здесь художник написал десятки этюдов, в которых основным предметом изображения стали машины. В. С. Сыромятников после той поездки написал картины «Тракторист – ударник совхоза "Красная Башкирия"», «Первая комбайнерка в совхозе "Красная Башкирия"», «Зернохранилище в совхозе» [3]. Скорее всего, такие сюжеты были своеобразным социальным заказом времени, отвечали духу социалистического реализма.

Первые профессиональные художники Башкирии понятие социалистического реализма воспринимали по-своему. К примеру, в своей статье В. Гредель пишет: «Работы И. Урядова показывают, что художник стоит на правильном пути. Поиски творца видны в этюдах и даже законченных полотнах. Эти поиски – путь к овладению социалистическим реализмом. В реалистическом плане написана «Подготовка кадров». Но у Урядова еще есть кое-что от импрессионизма: прекрасные пейзажи «Река стынет», «Холодный день», «На Волге». В этих волнующих пейзажах больше настроений, чем реального изображения природы. <...> Урядову еще предстоит преодолеть немало трудностей и в первую очередь окончательно изжить элементы импрессионизма, чтобы выйти на широкую дорогу советского искусства» [2].

В мир новых художественных идеалов и образов А. Э. Тюлькин входил медленно, трудно. Большую серию этюдов, посвященных первым нефтепромыслам в Ишимбае, он создал в 1932 г. В этих работах отразилась взволнованность художника невиданными преобразованиями на башкирской земле. Именно тогда у него возникло желание написать картину о первой нефтяной вышке в Башкирии. «Конечно, руины писать легче, – говорил он, – они так обработаны стихией, что стали уже как бы частью самой природы. Новое вторгается в нее как диссонанс, и нужно суметь почувствовать и найти контакт с природой» [11], [12]. А. Э. Тюлькин постоянно искал смысл и красоту в нарождающемся

новом. Для него красота подлинна в том случае, если она исходит из веры, глубокой внутренней убежденности. По его собственному признанию, раскрыть по-настоящему поэзию и красоту в формировании новой жизни он до конца так и не смог. И корил себя, полагая, что он человек скорее из прошлого века, чем из настоящего, потому что ему трудно понять индустриальную новизну, которая грубо вторгается и разрушает природу. В своих автобиографических записях он признается: «Всегда, когда я писал и любовался отживающим, невольно возникали мысли о колючем новом, некрасивом. И мучительно хотелось проникнуть в него и найти в этом красоту» [8].

Постановление ЦК ВКП(б) «О перестройке литературно-художественных организаций» от 23 апреля 1932 г. изменило направление изобразительного искусства в сторону развития традиций реалистического искусства. Изменение направления в искусстве потребовало и изменения методов подготовки художественных кадров, что, в свою очередь, повлияло и на художественное образование, педагогику и на ее систему. Перед художниками-педагогами были поставлены серьезные задачи:

- 1) воспитать молодое поколение художников с коммунистическим мировоззрением;
- 2) не допускать проникновения в стены советской художественной школы упаднических буржуазных взглядов на искусство, а также формалистических методов художественного творчества;
- 3) разработать научную теорию и методику преподавания рисования;
- 4) восстановить традиции реалистического искусства.

Реорганизация системы художественного образования и эстетического воспитания должна была в корне изменить не только художественную школу, но и художественное воспитание в нашей стране. Это означало, прежде всего, поворот школы к методам реалистического искусства.

С 1932 г. начинается новый период истории развития методики преподавания рисования – период становления реалистического искусства, школы рисунка. В целях укрепления школы реалистического искусства с начального звена до высшего в 1934 г. по инициативе С. М. Кирова при Академии художеств была создана Школа юных дарований, которая в 1936 г. была преобразована в среднюю художественную школу. Таким образом, метод социалистического реализма внедрялся в художественную школу от начального до высшего звена.

Многие художники-педагоги и методисты много внимания уделяли рисованию с натуры, которое стало наиболее эффективным методом овладения изобразительной грамотой, помогающей наглядно понять закономерности строения формы. Изучение натуры начинает признаваться ведущим во всех видах учебной работы: рисунке, живописи, скульптуре. Указывая на важность работы с натуры, особенно на начальной стадии обучения изобразительному искусству, художники-педагоги имели в виду не копирование натуры, а изучение закономерностей строения ее формы, которое рассматривалось в качестве метода познания и анализа формы, метода построения формы в изображении. В этот период появляется целый ряд оригинальных методических пособий и ценных приемов обучения.

Преподавание в башкирском училище искусств, как и в Академии художеств, основывалось на традициях и основах реалистического искусства. Будучи первыми преподавателями по живописи, А. П. Лежнев, К. А. Девлеткильдеев, А. Э. Тюлькин и др. в основу своей педагогической деятельности положили идею социалистического реализма,

также большое внимание уделяли рисунку и работе с натуры. У студентов «под их воздействием развивалось серьезное, проникновенное отношение к искусству, умение активно воспринимать и воссоздавать на холсте черты жизни, первоначальные навыки мастерства» [6, 5].

Н. Барютин (поэт, переводчик, литературный критик, в 1931–1937 гг. жил в Уфе) в статье «Художники советской Башкирии», которая была посвящена выставке, проходившей в канун IX Всебашкирского съезда Советов в Уфе, писал: «Революция, открывшая для башкир двери изотехникумов, создала молодые национальные кадры художников. Не сразу, а с некоторым трудом, преодолевая запреты религии, башкирская молодежь идет в изотехникумы. Зреют национальные кадры молодого башкирского искусства, насчитывающего в своих рядах десятков имен художников-башкир, чьи работы отмечены несомненным дарованием...» [1, 160].

В 1940 г. в газете «Красная Башкирия» В. С. Сыромятников подвел итог работы по подготовке кадров башкирских художников: «Башкирская кузница кадров – Уфимское художественное училище – дало стране 120 квалифицированных работников изобразительного искусства (в том числе 23 башкира). Часть из них учится в Академии художеств, часть работает в различных учреждениях – школах, кооперативном товариществе «Баш-художник», наконец, некоторые работают в колхозно-совхозных театрах в качестве декораторов» [7]. Он также определил в своей статье задачи, которые стояли перед Союзом художников:

- 1) пропаганда художников с целью вступления их в Союз;
- 2) активное участие всех художников, в том числе и педагогов, в художественной жизни края.

«Многие преподаватели изобразительного искусства в школах не состоят членами Союза художников. Также не состоят членами художники, работающие в районах. Поэтому необходимо выявить и привлечь всех для совместной дружной работы» [7].

В Башкирии, как в зеркале, отражалась вся происходящая действительность России, все то, что она переживала в этот момент. Повсеместно начинается борьба против «левых» – троцкистов, «правых» – бухаринцев и «национал-уклонистов» [4, 40]. В эти годы было много «перегибов» на волне «пролеткульта». Классиков, кроме французских импрессионистов, не признавали. Созданное до революции искусство считалось буржуазным.

Годы репрессий сильно повлияли на педагогические кадры Башкортостана. «4–6 октября 1937 г. ЦК ВКП(б) А. А. Жданов руководил пленумом Башкирского обкома, ставшим одним из самых трагичных в истории партийной организации. На пленуме многие коммунисты были обвинены в буржуазном национализме, принадлежности к троцкистско-бухаринскому блоку, во вредительстве и т. д. Сразу после пленума было арестовано 247 руководящих работников» [4, 40]. Не обошла эта участь и работников образования – 168 человек также были взяты под арест. Массовые аресты были произведены в Абзелиловском, Белорецком, Зилаирском, Учалинском и других районах. Все, кто хоть чем-то вызывал подозрение у новой власти, брались ею на заметку. Поэтому в высказываниях своих мыслей, каких-либо идей художники-педагоги были очень осмотрительны.

Опираясь на вышеизложенные факты, можно сделать заключение, что «новаторские» идеи, смелые решения в обучении подрастающего поколения художники-педагоги Башкортостана, как и России в целом, в эти годы не могли позволить. Обучение художников Башкортостана основывалось, прежде всего, на реалистических принципах русской художественной школы. Как считает искусствовед Э. Фенина, «искусство 30-х годов было назидательным, стремящимся как можно лучше выполнить возложенную на него государством задачу по эстетическому воспитанию новых граждан, нового у них миро-восприятия» [10, 120]. Художественная педагогика тоже носила назидательный характер, стремилась выполнять возложенные на нее задачи по воспитанию молодого поколения.

Резюме. Изучение и расширение научных представлений о педагогической системе художников Башкирии за счет характеристик их педагогических взглядов и деятельности, выявления направлений и этапов становления и развития педагогической системы, обоснования процесса формирования педагогической системы художников дополняют научные представления о содержательных и процессуальных аспектах исследуемой работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко, Л. В. Из истории художественной жизни Башкортостана / Л. В. Бондаренко // Ватандаш. – 2008. – № 3. – С. 158–167.
2. Гредель, В. Растущий мастер / В. Гредель // Красная Башкирия. – 1936. – 24 февраля.
3. Копцев, В. [Текст] / В. Копцев // Коммуна. – 1941. – 27 мая. (Архив В. С. Сыромятникова. БГХМ им. М. В. Нестерова).
4. Краткая энциклопедия Башкортостан. – Уфа : Башкирская энциклопедия, 1996. – 672 с.
5. Народы Башкортостана : историко-этнографические очерки / гл. ред. Р. Г. Кузеев. – 2-е изд. – Уфа : Гилем, 2002. – 504 с.
6. Пикунова, Г. Р. Галия Имашева / Г. Р. Пикунова. – Уфа : Уфа, 1968. – 311 с.
7. Сыромятников, В. С. [Текст] / В. С. Сыромятников // Красная Башкирия. – 1940. – 7 декабря. (Архив В. С. Сыромятникова. БГХМ им. М. В. Нестерова).
8. Тюлькин, А. Э. Рукопись [Текст] / А. Э. Тюлькин. (Архив А. Э. Тюлькина. БГХМ им. М. В. Нестерова).
9. Фенина, Э. П. Добрый талант / Э. П. Фенина // Бельские просторы. – 2006. – № 5. – С. 128–136.
10. Фенина, Э. П. Портрет эпохи / Э. П. Фенина // Бельские просторы. – 2005. – № 7. – С. 114–121.
11. Янбухтина, А. Г. Александр Тюлькин / А. Г. Янбухтина. – Л. : Художник РСФСР, 1975. – 21 с.
12. Янбухтина, А. Г. А. Э. Тюлькин / А. Г. Янбухтина // Бельские просторы. – 2003. – № 10. – С. 120–128.

УДК 373.1

**ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**PECULIARITIES OF DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALIZATION
OF TEACHING IN MODERN CONDITIONS**

Н. В. Гердо

N. V. Gerdo

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

Аннотация. В статье представлен анализ различных подходов к дифференциации и индивидуализации обучения в современных условиях, сделаны выводы о необходимости их сочетания для оптимальной организации образовательного процесса в старших классах школы.

Abstract. The article presents the analysis of different approaches to differentiation and individualization of teaching in modern conditions and the conclusions on the necessity of their combination for optimally organizing educational process in senior school.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, профильное обучение, образовательный процесс.

Keywords: individualization, differentiation, subject-oriented education, educational process.

Актуальность исследуемой проблемы. С начала XXI века индивидуализация обучения старшеклассников является одним из важнейших направлений модернизации российского образования. Уже в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» одно из направлений модернизации образования было связано именно с осуществлением индивидуализации образования на основе вариативности образовательных программ.

В Концепции четко разграничены понятия «профильное обучение» и «профильная школа», определяется, что профильная школа представляет собой одну из форм осуществления профильного обучения, а более современной его формой является обучение по индивидуальным учебным планам, в том числе с использованием сетевого взаимодействия учреждений. Профильное обучение определяется как средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Однако в настоящее время многими исследователями и педагогами делается вывод о том, что профильное обучение при наличии небольшого количества классов в параллели не обладает достаточными возможностями для учета индивидуальных потребностей и интересов обучающихся.

Целью данного исследования является изучение различных подходов к дифференциации и индивидуализации обучения в современных условиях.

Материал и методика исследований. Достижение этой цели осуществлялось на основе анализа и обобщения отечественной педагогической литературы.

Результаты исследований и их обсуждение. Основное сходство в трактовке понятий «индивидуализация обучения» и «дифференциация (в т. ч. профильная) обучения» заключается в том, что, по мнению большинства исследователей, индивидуализация и дифференциация обучения опираются на организацию совместной деятельности учителя и учащихся на всех этапах учебного процесса.

При этом понятия «дифференциация обучения» и «индивидуализация обучения» трактуются разными исследователями по-разному, периодически появляются новые термины, такие как «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальный образовательный маршрут» и т. д.

В соответствии с философским энциклопедическим словарем дифференциация (от лат. *differentia* – различие) – это сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением развивающегося целого на части, ступени, уровни.

В разных науках существует различное толкование этого термина. Так, в естественных науках под дифференциацией понимается совокупность различных процессов, разделяющих вещество, материю; в статистике дифференциация рассматривается как степень различия между двумя выборками; в психологии – как отделение частей от целого, необходимое для сознательного доступа к психологическим функциям. Образование как социальная система испытывает на себе действие дифференциации в полной мере. В различных педагогических системах (таких, например, как учреждения образования или учебный процесс) дифференциация протекает по вертикали и горизонтали. Основанием для дифференциации по вертикали является возраст обучающихся, а в учебном процессе – уровень усвоения содержания образования. Дифференциация по горизонтали проводится с учетом индивидуальных характеристик учащихся (особенностей мышления, способностей, интересов и т. д.), которые предопределяют разнообразные пути ее осуществления на каждой из вертикалей.

В педагогической литературе понятие дифференциации трактуется следующим образом: дифференциация обучения – способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности). Дифференциация характеризуется созданием групп учащихся, в которых элементы дидактической системы различаются. Понятие дифференцированного обучения имеет более узкий смысл. Дифференцированное обучение – процесс обучения, организованный с учетом индивидуально-типологических особенностей учеников. Анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что под дифференцированным обучением понимается разделение учебных планов и программ, а под индивидуализацией обучения – организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению. На практике они являются взаимосвязанными.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется исследователями как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образователь-

ной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С. В. Воробьева, Н. А. Лабунская, О. Е. Лебедев, А. П. Тряпицына и др.). Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования. О. Е. Лебедев индивидуальный образовательный маршрут понимает как результат освоения содержания, когда разные ученики выходят на разные уровни усвоения учебного материала, причем любой из этих уровней имеет практическое значение [4, 5].

Наряду с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» существует понятие «индивидуальная образовательная траектория» (Г. А. Бордовский, С. А. Вдовина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. Н. Суртаева, И. С. Якиманская и др.), обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации:

- содержательное (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут);
- деятельностное (специальные педагогические технологии);
- организационное.

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса).

В. А. Карпов и В. А. Ясвин занимались разработкой организационно-педагогических основ индивидуализации обучения в условиях частной школы [5], [6]. Исследователями большое внимание уделялось «механизму реализации индивидуальных образовательных траекторий», предполагающему разработку для каждого обучающегося: «во-первых, индивидуального педагогического проекта образовательной среды; во-вторых, индивидуального образовательного плана; в-третьих, индивидуальных образовательных программ по каждой учебной дисциплине». По мнению исследователей, индивидуальная образовательная траектория обучающегося – это «педагогически проектируемый оптимальный путь решения индивидуальных образовательных задач» с помощью ресурсов школы или образовательной сети [5, 65]. На наш взгляд, в данном определении имеется недооценка роли самого обучающегося в проектировании и реализации своего образовательного пути.

При этом образовательная среда рассматривалась исследователями как «совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития». В их модели ответственными за оптимальный подбор «путей и средств реализации индивидуальных образовательных траекторий в условиях тесной координации педагогических усилий всех субъектов образовательного процесса» являлись педагоги-наставники [5, 56–57]. В настоящее время чаще применяется термин «тьютор».

В исследованиях Е. А. Александровой индивидуальная образовательная траектория рассматривается не только как персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовании, но и как разработанная старшеклассником совместно с педагогом программа собственной образовательной деятельности, в которой отражаются понимание им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и необходимость сочетания их с по-

требностями общества, результаты свободного выбора содержания и форм образования, соответствующих его индивидуальному стилю учения и общения, вариантов презентации продуктов образовательной деятельности [1], [2].

Е. А. Александрова под индивидуальной образовательной траекторией понимает программу образовательной деятельности старшеклассника, разработанную им совместно с педагогом (с разным их долевым участием, зависящим от готовности обучающегося к данному виду деятельности и наличия у него соответствующих навыков) [1, 27].

Она отмечает, что элементами индивидуальных траекторий являются цели, ценности, содержание, формы соответствующего им поведения, общения и учения старшеклассников на определенном временном этапе. Е. А. Александрова особо подчеркивает, что «поскольку индивидуальные образовательные траектории распространяются на учебную и на внеучебную сферы жизнедеятельности ученика, а образовательные интересы старшеклассников разнонаправлены – на получение знаний, навыков и компетенций творческой и прикладной деятельности, выделяются воспитательные (личностно и социально ориентированные) и учебные (знаниево-, творчески и практико-ориентированные) траектории» [1, 15–16].

На наш взгляд, исследования Е. А. Александровой стали важным шагом в развитии современного понимания индивидуализации образования. Ею выделены четыре группы представлений о процессе индивидуализации:

- индивидуализация обучения относится к внеурочным, внешкольным занятиям учащихся;
- индивидуализация рассматривается через самостоятельную работу обучающегося вне коллектива учащихся: экстернат, репетиторство, заочное обучение, семейное воспитание;
- индивидуализация рассматривается через выбор обучающимся учебных дисциплин в рамках регионального и школьного компонентов учебных планов образовательных учреждений в условиях традиционной классно-урочной системы;
- индивидуализация рассматривается через индивидуальные образовательные траектории учащихся как средство изыскания потенциальных возможностей взаимодействия учеников и педагогов на занятиях и во внеурочной деятельности.

По нашему мнению, первый и второй подходы являются частными случаями индивидуализации. Третий подход характерен для профильного обучения, которое само по себе не обеспечивает индивидуализацию обучения в том понимании, которого мы придерживаемся в рамках данного исследования. Это связано и с существенными ограничениями классно-урочной системы для успешной реализации принципа индивидуализации обучения, что отмечают многие исследователи, в том числе Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Н. Ф. Талызина и др. К основным ограничениям они относят: преобладание унифицированных форм и методов обучения, однородность содержания обучения, отсутствие индивидуального темпа, жесткий алгоритмизированный режим.

Большинство из исследователей, придерживающихся четвертого подхода, считают возможным обеспечить индивидуализацию образования в классах со стандартным количеством учащихся (Н. А. Алексеев, В. В. Сериков, В. Д. Шадриков, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.). Другие считают необходимым сокращение числа учащихся в классах (В. К. Дьяченко, В. В. Семенцов и др.). Еще одной точкой зрения является рас-

смотрение всего городского/сельского сообщества как территории для индивидуальной творческой активной деятельности старшеклассников (М. А. Балабан, О. М. Леонтьева, А. Н. Тубельский, С. Н. Чистякова и др.).

В данном исследовании мы придерживаемся четвертого подхода, считая необходимым при работе с учащимися с особыми образовательными потребностями обеспечивать индивидуализацию обучения как в условиях классов со стандартной наполняемостью, так и в малых группах (при наличии такой возможности), в том числе с использованием преимуществ сетевого взаимодействия.

Важными понятиями, раскрывающими организационный аспект индивидуализации обучения, являются «индивидуальный учебный план» и «индивидуальная образовательная программа».

По мнению С. С. Кравцова, индивидуальная образовательная программа – это нормативно-управленческий документ, позволяющий реализовать принцип личностно ориентированного образовательного процесса путем создания условий для индивидуального обучения, цель которого – получение индивидуального среднего образования на выбранном уровне в соответствии с образовательными стандартами [3]. При этом под индивидуальным учебным планом исследователь понимает индивидуальный, логически связанный набор учебных курсов различных уровней (базовых, профильных, элективных), проектно-исследовательских и творческих работ, социальных практик и т. п., выбранных для освоения обучающимся из учебного плана общеобразовательного учреждения, составленного на основе федерального базисного учебного плана (БУП).

В целом можно отметить, что понятия «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальный учебный план», «индивидуальная образовательная программа» еще не получили однозначного определения. При формировании моделей индивидуализации обучения мы используем понятие «индивидуальный учебный план» (ИУП) в более расширенном смысле, фактически совпадающем с определением индивидуальной образовательной программы (ИОП). Мы считаем использование этого термина предпочтительным, так как в современных условиях понятие «индивидуальная образовательная программа» все больше связывается с институтом тьюторства и отказом от классно-урочной системы, что пока в полном объеме не применимо на практике.

Под содержательным наполнением ИУП мы понимаем следующие основные элементы:

- программы предметных курсов: профильные, базовые (на третьей ступени обучения) и углубленные (на второй ступени обучения);
- программы элективных курсов;
- программы факультативных курсов (в частности, по подготовке к олимпиадам и т. д.);
- проектную и научно-исследовательскую работу;
- практику на базе учреждений профессионального образования и предприятий.

При этом важным является не только профессиональное, но и личностное самоопределение учащегося, которое происходит в рамках индивидуализации обучения, в том числе благодаря тому, что она предполагает взаимную активность педагога и учащегося в определении целей, содержания и результатов деятельности с обязательным учетом интересов учащихся.

Резюме. В настоящее время существует множество определений дифференциации и индивидуализации обучения. На практике они являются взаимосвязанными. При этом для оптимальной организации образовательного процесса в старших классах школы необходимо обеспечить сочетание элементов дифференциации и индивидуализации обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова, Е. А.* Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Александрова. – Тюмень, 2006. – 33 с.
2. *Александрова, Е. А.* Элементы индивидуализации учения / Е. А. Александрова, М. В. Алешина // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 54–66.
3. *Кравцов, С. С.* Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / С. С. Кравцов. – М., 2007. – 57 с.
4. *Лебедев, О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
5. *Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие* / под ред. В. А. Ясвина, В. А. Карпова. – М. : Международный центр экспертизы и проектирования образовательных систем, 2002. – 183 с.
6. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 364 с.

УДК 811.511

**СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МАРИЙСКИХ И ФИНСКИХ
АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ:
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

**STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF MARI AND FINNISH
ANIMALISTIC PHRASEOLOGICAL UNITS: PSYCHOLINGUISTIC APPROACH**

Н. Н. Глухова, М. В. Соколова

N. N. Glukhova, M. V. Sokolova

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

Аннотация. В статье рассматриваются структура и семантика коммуникативных фразеологических единиц с компонентом-зоонимом. Анализируются структурные модели и тематические группы фразеологизмов, определенные комплексной методикой, применяемой к избранной группе фразеологизмов. Изучается роль зоонимов в создании прямого и переносного значения фразеологизма. Приводятся результаты ассоциативного эксперимента, проведенного с носителями марийского и финского языков.

Abstract. The article considers the structure and meaning of communicative phraseological units with animalistic constituent. It analyses the structural models and thematic groups of phraseological units. These groups have been defined by a diversified set of methods applied to the selected phraseological units. The role of animalistic constituent in creating direct and figurative meaning is scrutinized. In conclusion the results of the associative experiment carried out with the Mari and Finnish native language speakers are provided.

Ключевые слова: *фразеологическая единица, зооним, психолингвистический подход, коммуникативная фразеологическая единица, ассоциативный эксперимент.*

Keywords: *phraseological unit, animalistic constituent, psycholinguistic approach, communicative phraseological unit, associative experiment.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время внимание ученых привлекают проблемы многоаспектного междисциплинарного сравнительного изучения фразеологических единиц на базе анализа фразеологических фондов отдельных языков. Сфера изучения фразеологических единиц довольно многогранна, и в центре внимания многих лингвистов находятся определение роли фразеологизмов в процессе коммуникации, описание механизмов психологического восприятия, интерпретации и употребления фразеологизмов в речи.

Актуальность исследования данной темы для сравнительной фразеологии финно-угорских языков обусловлена теоретической и практической необходимостью сопоставительного изучения фразеологических единиц (в данном случае – марийских и финских анималистических ФЕ) с целью объяснения сходства и отличия языковых явлений отда-

ленно родственных языков с использованием методологических положений фразеологии и психолингвистики. Выявление общих и отличительных черт избранных фразеологизмов позволит получить новые нетривиальные результаты, связанные с пониманием национально-культурного опыта марийского и финского этносов, так как именно фразеология и психолингвистика демонстрируют наиболее тесное взаимодействие языка, психологии и культуры народа. В связи с возрастающей ролью межкультурной коммуникации полученные данные позволят лучше понять язык и культуру двух отдаленно родственных финно-угорских народов.

Цель данной статьи – определение общих и отличительных черт марийских и финских анималистических фразеологических единиц в плане их формальных и семантических характеристик с учетом своеобразия систем указанных языков, а также анализ лингвистических, культурологических и психолингвистических факторов, ведущих к образованию общего и различного во фразеологических составах марийского и финского языков.

Объектом исследования являются марийские и финские анималистические фразеологизмы. Под фразеологической единицей (ФЕ) понимается устойчивое сочетание лексем с полностью или частично переосмысленным значением [3, 8].

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили 200 марийских и 200 финских коммуникативных ФЕ с зоонимами, отобранными как из лексикографических источников марийского и финского языков, так и из произведений художественной литературы марийских и финских авторов XX века [1], [2], [5], [7], [8].

Для характеристики структуры и семантики ФЕ марийского и финского языков использовались следующие методы: описание, сравнение, анализ словарных дефиниций как первый этап компонентного анализа, компонентный и контекстологический типы анализа, а при подведении итогов – количественные подсчеты. В целях выяснения причины использования зоонимов в составе ФЕ, а также анималистических фразеологизмов в речи был поставлен ассоциативный эксперимент с носителями марийского и финского языков. Он заключался в употреблении слов-стимулов, которые служили объективным средством для доступа к единой информационной базе человека – индивидуальному знанию со всеми его специфическими характеристиками. В психолингвистике данный эксперимент является одним из самых распространенных по использованию, так как он позволяет объяснить те явления в языке, которые не всегда точно удастся разъяснить с помощью чисто лингвистических методов.

Результаты исследований и их обсуждение. По структуре марийские и финские фразеологизмы не одинаковы. Это объясняется отличием языковых систем сравниваемых языков, но в то же время в их организации встречается и немало сходства.

По классификации А. В. Кунина, среди исследуемого материала (фразеологизмов с компонентом-зоонимом) самую большую группу составляют коммуникативные фразеологические единицы [3, 13]. Можно привести следующие примеры из марийского языка: *Пырын пфйжо пфс^о, да чылаж годым пурлын ок керт* «У собаки острые зубы, но она не всегда может укусить»; *Пырыслан – модыш, колялан – ойго* «Кошке – забава, мышке – слезы». В финском языке: *Miss³ on h³rk³³, siin³ on sorkaa* «Где бык, там и копыта»; *l³ opeta karhua heitt³m³³n kive³* «Не учи медведя бросать камни».

Проведенный комплексный анализ позволил определить 17 различных типов коммуникативных ФЕ в марийском языке и 18 – в финском языке. В исследованном материале марийского языка значительную группу (63,5 %) составляют фразеологизмы со структурой простого предложения: *Сут пий ок тем* «Ненасытная собака не наедается». Меньшим количеством представлены бессоюзные сложные предложения (*Пырыс колям куча, пий суртым орола* «Кошка ловит мышей, пес охраняет дом») (17,5 %); сложноподчиненные предложения (*Кашак пырылан верештат гын, лулегетат ок код* «Если попадешься стае волков, от тебя не останется и костей») (12,5 %); сложносочиненные предложения (*Маскам кучынеже улмаш, да маска шкенжым кучен* «Хотел поймать медведя, да медведь сам его поймал») (4,0 %) и сложные предложения усложненного типа (^{тм}*дырет шуко гын, ушкалым шуко кучо, эргыч шуко гын, имньым шуко ончо* «Если у тебя много дочерей, то держи корову, если много сыновей, то держи лошадь») (2,5 %).

В рассмотренном материале финского языка также преобладают коммуникативные ФЕ со структурой простого предложения: *Unissaan hiiri pelottaa kissaa* «Кошка пугает спящую мышь» (55,5 %). Следующими по количественной представленности группами являются финские коммуникативные ФЕ со структурой союзноподчиненного придаточного предложения (*Ei susi niin suuri ole kuin sanotaan* «Не так страшен волк, как о нем рассказывают») (21,0 %), бессоюзного сложного предложения (*Lapsesta mies tulee, penikasta koira kasvaa* «Ребенок становится человеком, из щенка вырастает собака») (20,0 %) и относительного придаточного предложения (*Ei se koira oravaa hauku, joka v³kisin mets³³n vied³³n* «Та собака не лает на белку, которую насильно повели в лес») (3,5 %).

По сравнению с коммуникативными фразеологизмами среди изученных анималистических фразеологизмов номинативных фразеологических единиц значительно меньше. В группу номинативных фразеологизмов ученые включают глагольные, субстантивные, адъективные и адverbиальные. В нашем материале среди них самыми распространенными являются глагольные (мар. *Шем пырысым колташ* «Пустить черную кошку»; фин. *Puhua suomea kuin hevonen* «Говорить по-фински, как лошадь») и адъективные (мар. *Коштыммо мера%о гай* «Как сушеный заяц»; фин. *Uskollinen kuin koira* «Верный как пес») фразеологические единицы.

Проанализированный материал представляет достаточно пеструю картину по отношению к семантической структуре. Названия животных в рассмотренных фразеологизмах используются как в прямом, так и в переносном значении. Среди марийских коммуникативных ФЕ с зоонимами, используемыми в прямом значении, насчитывается 15 тематических групп, а среди финских – 18. В предлагаемой классификации марийских и финских ФЕ с учетом прямого значения компонента-зоонима делается опора на таксономию эстонского исследователя А. Крикманна [9, 11], который, опираясь на паремиологический фонд разных народов мира, выделяет основные смысловые категории коммуникативных ФЕ: 1) коммуникативные ФЕ, характеризующие животных (мар. *Кузу пий кузун пурлеш* «Большая собака сильно кусает»; фин. *Yksin³isen lampaan susi sy^o* «Волк ест овцу-одиночку»); 2) коммуникативные ФЕ, характеризующие отношения между человеком и животными (мар. *Пий озажым ок пурл* «Собака не кусает своего хозяина»; фин. *Joka kissan kanssa leikkii, se naarmut kest³k^{oo}n* «Всякий, кто играет с кошкой, пусть терпит ее царапанье»); 3) коммуникативные ФЕ, характеризующие отношения между животными (мар. *Шорык ден с^oсна огыт келше* «Овца со свиньей не дружат»; фин. *Nurkkaan ajettu rotta puree kissaa* «Загнанная в угол крыса кусает кошку»); 4) коммуникативные ФЕ, характе-

ризующие отношения между животными, природой и связанные с частями тела животных, их эмоциональным состоянием и внешним видом (мар. *Мера%* *шуко да почышит кфчык* «Зайцев много, да хвосты их коротки»; фин. *Koira haukkuu, tuli kantaа* букв. «Собака лает – ветер уносит»).

Доля марийских коммуникативных ФЕ с прямым значением в рассмотренном материале составляет 23,0 %, а финских ФЕ – 26,0 %.

Разбор тематических групп показал, что в исследованных примерах наблюдаются совпадения в передаче определенных понятий, связанных как с бытом (животноводство, охота, земледелие), так и с моральными установками и нравственностью народа (осуждение глупости, лени, агрессии, хитрости и т. д.). Можно обобщить полученные результаты в виде перечисления наиболее распространенных тематических групп фразеологизмов. Среди них выделяются: 1) ФЕ, обозначающие человека и социальную среду; 2) ФЕ, характеризующие явления природы, сельское хозяйство, домоводство, работу, связанную с лесом; 3) ФЕ, передающие этическую оценку человеческих пороков. Смысл коммуникативных ФЕ, входящих в последнюю группу, основан на переносном значении слов.

Необходимо обобщить использование зоонима во фразеологизмах с особыми функциями. Проследив общую смысловую картину марийских и финских коммуникативных ФЕ, следует выделить две функции компонента-зоонима: 1) основная функция – оценка деятельности человека, его характера в сравнении с поведением и внешним видом животных; 2) дополнительная функция – описательная характеристика предметов и явлений окружающей действительности.

Основываясь на переносном значении фразеологизма, марийские и финские коммуникативные ФЕ передают свое отношение к человеческим достоинствам и недостаткам.

Ассоциативный эксперимент, проведенный с носителями марийского и финского языков, помог проследить причины, по которым человек использует названия животных в составе ФЕ и вводит их в речь. Ассоциации отражают содержание подсознательных слоев психики этноса, общей генетической памяти. Анализ анкет показал, что носители марийского языка ассоциируют названия животных не только с предметами, частями тела, внешними данными, действиями, свойственными для указанного животного, но и с определенными чертами характера (*шорык* «овца» – *окмак* «глупый» и др.). Финские респонденты связывают их с предметами, относящимися к словам-стимулам, а также с другими животными (*sika* «свинья» – *possu* «поросенок», *k³rs³* «рыло» и т. д.). Обратный ассоциативный эксперимент, проведенный с носителями марийского и финского языков, подразумевал сравнение черт характера с предлагаемыми в анкете качествами и показал, что практически 50,0 % характеристик – сравнения с животными.

Вышеизложенные данные позволяют говорить о том, что существует тесная ассоциативная связь между знанием об определенном животном и человеке, т. е. происходит своеобразное сравнение себя с окружающим миром. «Непрерывное переключение сознания с одного предмета на другой предполагает одновременно переход предмета с одного уровня осознанности на другой» [4, 269].

Отдельного объяснения требуют марийские гиперонимы или обобщающие слова *вольык* «скотина» и *янлык* «зверь». В психолингвистике данное понятие связывается с категоризацией. Любой класс или категория объединяет предметы и явления со сходными качествами и характеристиками [6, 90]. Прототипом в данном случае называют такой

член категории, который наиболее полно раскрывает признаки, свойственные ей. В проведенном ассоциативном эксперименте, в котором были представлены две пословицы: *Вольык икана озымыш пураш тунемеш гын, чараи й°с°* «Если скотина научится ходить на засеянное поле, то отучить ее будет тяжело» и *Янлыкше кая – кышаже кодеи* «Зверь уходит – следы остаются», мы опросили 40 студентов МарГУ, родной язык которых – марийский. Респонденты должны были ответить, какие домашние и дикие животные ассоциируются в связи с этими пословицами. В первом случае были получены следующие по распространенности ассоциаты: *ушкар* «корова» (23), *шорык* «овца» (5), *каза* «коза» (3), во втором – *рывыж* «лиса» (16), *мера%* «заяц» (9). Вполне вероятно, что эксперимент с зоонимом, входящим в состав ФЕ, помог условно выявить прототип категорий *вольык* «скотина» – *ушкар* «корова» и *янлык* «зверь» – *рывыж* «лиса». Но следует иметь в виду, что гиперонимы, данные в эксперименте, рассматривались в контексте значения ФЕ.

Резюме. Психолингвистический подход в изучении фразеологических единиц с компонентом-зоонимом помогает понять и процессы их образования. Использование зоонимов в фразеологических единицах марийского и финского языков доказывают, что эмоционально-чувственный опыт человека заставляет его сравнивать одно явление с другим, а структура значения самого названия животного напрямую влияет на общий смысл высказывания. Таким образом, знание фразеологического фонда любого языка способствует пониманию национального менталитета, способов образования так называемой языковой и концептуальной картины мира, свойственной определенной этнической общности людей, что ведет к эффективной межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Китиков, А. Е. Калыкмут / А. Е. Китиков. – Йошкар-Ола : Марий книга савыктыш, 1981. – 120 с.
2. Китиков, А. Е. Марий калыкмут мутер / А. Е. Китиков. – Йошкар-Ола : Марийс. кн. изд-во, 1991. – 336 с.
3. Кунин, А. В. Фразеология современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Международные отношения, 1972. – 288 с.
4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 288 с.
5. Финско-русский словарь / под ред. И. Вахорса и А. Щербакова. – М. : Русский язык, 1975. – 816 с.
6. Фрумкина, Р. Т. Психолингвистика : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. Т. Фрумкина. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
7. Ялкайн, Я. Я. Чумырен лукмо ойпого. Кок том дене лектеш. 2-шо том : роман, шарнымаш, статья, серыш / Я. Я. Ялкайн ; Г. З. Зайниев ямдылен (тудынак умылтарымашыже, библиографийже да мутерже). – Йошкар-Ола : Марий полиграфкомбинат савыктыш, 2006. – 464 с.
8. Kivi, A. Seitsemän veljestä / A. Kivi. – Juvaskylässä : SKS, 1985. – 3851 с.
9. Kuusi, M. Kansainvälinen Matti Kuusi sanalaskutietokata / M. Kuusi [Электронный ресурс] : Режим доступа: URL: <http://lauhakan.home.cern.ch/lauhakan/cerp.html>.

УДК 343.211

**УГОЛОВНО-ПРАВОВАЯ ОХРАНА ВОД, ЖИВОТНОГО МИРА:
РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

**CRIMINAL ASPECT OF WATER AND ANIMAL CONSERVATION:
RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE**

О. Н. Городнова

O. N. Gorodnova

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

Аннотация. На основе зарубежного опыта выявлены пути совершенствования уголовного закона и наказания за экологические преступления в области охраны вод и охраны редких, находящихся под угрозой уничтожения животных.

Abstract. The ways of improving the criminal statute and penalty for ecological crimes in terms of water pollution and endangered animals are revealed on the basis of foreign experience.

Ключевые слова: имплементация, ответственность, экологическое преступление, водные объекты, животный мир.

Keywords: implementation, responsibility, ecological crime, water sites, fauna.

Актуальность исследуемой проблемы. Синтез мирового опыта, апробация и внедрение новых догматических постулатов в деле совершенствования уголовного закона являются актуальными задачами современной юридической научной мысли. В этой связи цель нашей работы заключается в обосновании модернизации уголовного закона, предусматривающего ответственность за экологические преступления.

Материал и методика исследований. В качестве основных методов использованы следующие: сравнительный анализ российского и зарубежного правового опыта; обобщение состояния законодательства и практики его применения; трансформация теоретических достижений в практический законодательный базис.

Результаты исследований и их обсуждение. Результативная правоприменительная и законодательная уголовно-правовая практика США, регулирующая уголовную ответственность за экологические преступления, позволяет наметить пути совершенствования российского уголовного права. По аналогии с американским законодательством было бы своевременно введение ответственности за нарушение правил, регламентирующих природоохранную деятельность (формализация уголовного состава). В этом случае уголовная репрессия выполнила бы превентивную роль.

Ответственности за экологические преступления в сфере охраны вод посвящены две статьи Уголовного кодекса РФ (УК РФ): ст. 250 «Загрязнение вод» и ст. 252 «Загрязнение морской среды».

Предусмотренный ст. 250 УК РФ состав преступления – материальный (а не угроза причинения крупного ущерба водному фонду), поскольку одним из квалифицирующих признаков является причинение реального вреда здоровью людей, природной среде, ее животному миру, рыбным запасам, сельскому и лесному хозяйству. Между тем вред может выражаться в невозможности использования вод по их целевому назначению (купание людей, рыболовство и др.) в результате загрязнения, засорения, истощения, что влечет за собой расходы по очистке водных объектов [2].

Следовательно, ст. 250 УК РФ необходимо дополнить еще одной частью (по такому принципу сформулирована ч. 1 ст. 252 УК РФ «Загрязнение морской среды»), предусмотреть формальный состав.

Квалифицирующими признаками, разграничивающими предлагаемый состав преступления от административных правонарушений, могли бы быть загрязнение, засорение и истощение вод, неоднократно совершаемые с нарушением требований либо вопреки запрету или в случаях невыполнения предписаний и указаний надзорных органов.

Неоднократности присущи признаки: совершение двух и более преступлений; тождество совершенных преступлений; ни за одно из них виновное лицо не подвергалось осуждению.

Ст. 250 и 252 УК РФ предусматривают уголовную ответственность, как правило, за умышленные действия, и лишь в случае причинения смерти человеку предусмотрена неосторожная форма вины. Имеет смысл установить уголовную ответственность за все предусмотренные указанными статьями деяния и при неосторожной форме вины. В США уголовная ответственность наступает при небрежности.

Санкции за экологические преступления в области охраны вод в соответствии с уголовным законодательством США представляются чрезмерно суровыми, наоборот, эти же санкции по УК РФ являются чрезмерно мягкими.

Наказание должно соответствовать характеру и степени общественной опасности совершенного преступления. Это принцип любого уголовного закона. Однако ч. 1 ст. 250 УК РФ предусматривает менее строгое наказание по сравнению с ч. 1 ст. 252 УК РФ, хотя в первом случае речь идет об уже фактически причиненном существенном ущербе, а во втором – только о возможности его причинения. По нашему мнению, деяния, квалифицируемые в соответствии с ч. 1 ст. 250 УК РФ, следовало бы отнести к категории преступлений средней тяжести, а деяния, квалифицируемые по ч. 2 ст. 250, – к тяжким преступлениям. Что же касается предлагаемой части ст. 250, предшествующей действующей в настоящее время ч. 1 данной статьи, то в ней можно было бы предусмотреть наказание в рамках категории преступлений небольшой тяжести.

Анализируя составы экологических преступлений, следует обратить внимание на проблему охраны редких, находящихся под угрозой уничтожения животных. Согласно ст. 8.35 Кодекса РФ об административных правонарушениях (КоАП РФ) «Уничтожение редких и находящихся под угрозой исчезновения видов животных или растений, занесенных в Красную книгу Российской Федерации либо охраняемых международными договорами, а равно действия (бездействие), которые могут привести к гибели, сокращению численности либо нарушению среды обитания этих животных или к гибели таких расте-

ний, либо добывание, сбор, содержание, приобретение, продажа либо пересылка указанных животных или растений, их продуктов, частей либо дериватов без надлежащего на то разрешения или с нарушением условий, предусмотренных разрешением, либо с нарушением иного установленного порядка – влечет наложение административного штрафа на граждан в размере от одной тысячи пятисот до двух тысяч пятисот рублей с конфискацией орудий добывания животных или растений, а также самих животных или растений, их продуктов, частей либо дериватов или без таковой; на должностных лиц – от пятнадцати тысяч до двадцати тысяч рублей с конфискацией орудий добывания животных или растений, а также самих животных или растений, их продуктов, частей либо дериватов или без таковой; на юридических лиц – от трехсот тысяч до пятисот тысяч рублей с конфискацией орудий добывания животных или растений, а также самих животных или растений, их продуктов, частей либо дериватов или без таковой» [3].

Крайне мягкие административные санкции не способны пресечь незаконный лов, переселение и содержание в неволе объектов животного мира. Это очевидный недостаток. Кроме того, пробельность права в том, что уголовный закон не предусматривает ответственность за содержание в неволе животных, занесенных в Красную книгу Российской Федерации. Целесообразно дополнить главу 26 УК РФ статьей «Незаконный оборот и содержание в неволе объектов животного мира, принадлежащих к видам, занесенным в Красную книгу Российской Федерации».

Ужесточить ответственность за незаконную перевозку и содержание в неволе птиц (особенно кречетов) и животных, занесенных в Красную книгу, в январе 2011 г. предложил губернатор Камчатского края А. Кузьмицкий. В качестве законодательной инициативы он предложил введение в УК РФ ст. 259.1 «Незаконный оборот (приобретение, передача, сбыт, содержание, перевозка) объектов животного мира, принадлежащих к видам, занесенным в Красную книгу Российской Федерации». Губернатор отметил, что несоответствие наказания, предусмотренного действующим законодательством, вине правонарушителей – курьеров, зачастую являющихся и ловцами редких птиц, а также размеру вреда, наносимого ими, представляется бесспорным [1].

В частности, за незаконный в значительном размере оборот диких животных, занесенных в Красную книгу РФ, следует наказывать штрафом до 200 тыс. рублей или в размере заработной платы, иного дохода осужденного за период до 2 лет либо лишением свободы на срок до 1 года.

Если это преступление совершено лицом или группой лиц, использующих свое служебное положение, то штраф составит от 100 до 500 тыс. рублей или будет равен заработной плате, иному доходу осужденного за период до 3 лет.

Нарушителей могут лишить свободы на срок от 1 до 3 лет, отнять право занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью на срок до 3 лет или без такового. Если преступление совершено группой лиц по предварительному сговору и в особо крупном размере, то согласно проекту закона штраф составит от 500 тыс. до 1 млн рублей или будет равен размеру зарплаты, иного дохода осужденного за период до 5 лет. Это нарушение также может караться лишением свободы от 3 до 6 лет и лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью на срок до 3 лет или без такового.

Размер ущерба считается значительным, если он причинен объектам животного мира, которые принадлежат к видам, занесенным в Красную книгу РФ, исчислен по ут-

вержденной уполномоченным Правительством РФ федеральным органом исполнительной власти методике и будет составлять свыше 50 тыс. рублей, крупным – 100 тыс. рублей, особо крупным – 200 тыс. рублей [1].

В целом в России необходима оптимизация законодательства об охране фауны и флоры, соответствии с российскими принципами гуманного отношения к животному и растительному мирам – объектам, от которых зависит благополучие и нравственное состояние человека. Остро стоит проблема защиты не только редких животных, но и животных вообще.

Единственная норма ст. 245 УК РФ «Жестокое обращение с животными», объектом которой является общественная нравственность, фактически не применяется. Ее диспозицией установлено, что обращение с животными будет жестоким, если их гибель или увечье совершены из хулиганских, корыстных побуждений или в присутствии малолетних. Это доказать непросто. По другим же мотивам при подростках или без них живое существо можно убить или причинить ему увечье только потому, что оно либо бездомное, либо не понравилось, либо захотелось его употребить в пищу и т. д.

Отсутствие в Российской Федерации законодательства о защите животных привело к тому, что количество актов жестокого обращения с домашними и дикими животными возрастает. Законы, юридически и фактически защищающие животных от жестокого обращения с ними, были приняты в Англии, Ирландии, Шотландии, Швеции, Швейцарии, Венгрии, Норвегии, Израиле, Италии и в других странах. Так, в Австрии в 2004 г. были приняты прогрессивные законы – Акт о благополучии животных и соответствующая норма Конституции. В Германии права животных с 2002 г. защищены Конституцией. В 2006 г. Украина приняла закон «О защите животных от жестокого обращения» [4]. Отсутствие аналогичного законодательства в России противоречит цивилизованным принципам уголовного права.

Резюме. Нами выявлено, что в результате гармонизации уголовного закона и потребностей правоприменительной реальности в реализации принципов уголовно-правовой справедливости на практике необходима корректировка ряда статей главы 26 УК РФ и природоохранного права. Ст. 250 УК РФ необходимо дополнить еще одной частью (предусмотреть формальный состав преступления), установить уголовную ответственность при неосторожной форме вины, ужесточить санкции. Включить в УК РФ ст. 259.1 «Незаконный оборот и содержание в неволе объектов животного мира, принадлежащих к видам, занесенным в Красную книгу Российской Федерации».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисов, Т. Г.* Птичку жалко. В Госдуму направлен законопроект, который усилит наказание за охоту на редких животных / Т. Г. Борисов // Российская газета. – 2011. – Вып. 5429 (53). – С. 9.
2. *Брославский, Л. И.* Уголовная ответственность за экологические преступления в области охраны вод в США / Л. И. Брославский // Электронная библиотека «Справочник юриста». – М., 2008. – Режим доступа: <http://www.litkaf.ru/7921-ugolovnaja-otvetstvennost-za-jekologicheskie.html> (дата обращения 02.05.2011).
3. *Кодекс об административных правонарушениях.* – Глава 8. – Ст. 8.35. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/koap/8.35/>.
4. *Официальный сайт защиты животных* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://animals92.sitcity.ru/text_0207101608.phtml (дата обращения 01.06.2011).

УДК 37.013.42

**РАЗВИТИЕ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ
ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**DEVELOPMENT OF GENERAL CULTURE OF FUTURE SOCIAL TEACHERS
IN TERMS OF OUT-OF-CLASS ACTIVITY**

М. В. Дудкина

M. V. Dudkina

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

Аннотация. Главной предпосылкой успешного выполнения педагогом его профессиональных функций является общая культура, ядром которой следует считать образованность и воспитанность в их гармоническом единстве. Важную роль в становлении общей культуры социального педагога играет внеаудиторная деятельность, так как именно она создает оптимальные условия для всестороннего развития личности.

Abstract. General culture is the main precondition for successful teacher's performing professional functions. Erudition and civility are essential for general culture. Out-of-class activity plays an important role in forming social teacher's general culture for it provides the optimum conditions for person's all-round development.

Ключевые слова: *общая культура, внеаудиторная деятельность, будущий социальный педагог.*

Keywords: *general culture, out-of-class activity, future social teacher.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современное состояние российского общества, процессы, происходящие в политической, экономической и духовной жизни нашей страны, побуждают по-новому взглянуть на проблемы воспитания и формирования интеллектуального и творческого потенциала личности в высших учебных заведениях. Именно в вузе, пройдя школу общественных организаций, объединений, творческих коллективов, будущие социальные педагоги приобретают твердые жизненные ориентиры, навыки организатора, личностные качества, необходимые для полноценного социального взаимодействия в разных областях деятельности, овладевают общей культурой как универсальной базой для формирования индивидуального способа существования в современном мире. Отсюда следует, что наряду с решением задач учебного характера вуз обязан создавать условия для развития личности будущих социальных педагогов, овладения ими общей культурой как основой их полноценной самореализации в обществе, поскольку развитая общая культура будущих социальных педагогов фактически формирует основу их профессионального становления.

Материал и методика исследований. В ходе исследования нами был проведен опрос среди студентов первого, третьего и последнего курсов. Нас интересовало мнение о содержании общей культуры такого специалиста, как социальный педагог. Есть отличия в понимании данного вопроса студентами, только что начавшими обучение, и студентами, которые уже пишут выпускную квалификационную работу, скоро закончат обучение и смогут самостоятельно проводить работу по самым различным направлениям в разнообразных учреждениях. Нами были поставлены следующие вопросы: «Каково, на Ваш взгляд, содержание общей культуры социального педагога?» и «В чем проявляется общая культура социального педагога? Какими качествами он должен обладать?».

Результаты исследований и их обсуждение. Понятие «общая культура человека» характеризуется наличием признаков задач, функций, параметров, определяющих готовность личности культурно развиваться независимо от особенностей узкоспециальных видов деятельности, выполнять широкий спектр социальных ролей без относительно конкретной профессиональной деятельности. М. С. Каган так писал о функциях культуры: «В одном измерении – в социальном пространстве – культура призвана непосредственно удовлетворять потребности людей, поскольку они выходят за пределы природных по своему происхождению и функциям витальных нужд, свойственным всем животным, тем более что эти потребности она же и формирует; в другом же измерении культура преодолевает власть времени над бытием человека, поскольку ее предметное бытие не исчезает в ходе удовлетворения потребностей каждого поколения, но сохраняется и передает из поколения в поколение определенный в ней разносторонний жизненный опыт человечества» [2, 55]. В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов отмечают, что «одна из основных функций культуры – развивать процесс осознания противоречий бытия и помочь отыскать в нем спасительный путь» [1].

Как уже было отмечено, общая культура будущего социального педагога является основой формирования его профессиональной культуры, которая определяется как усвоенный и повседневно проявляемый, сложившийся и признаваемый в данной социальной среде (среде жизнедеятельности) опыт поведения, отношений, общения.

Сегодня все больше осознается необходимость в специалистах нового типа, склонных к самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях, сочетающих высокий уровень культуры, образованности, интеллигентности и профессиональной компетентности. Данные характеристики определяют перспективную линию развития и воспитания самостоятельной личности в системе высшего и среднего профессионального образования, что отражено в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., Концепции модернизации российского образования до 2010 года.

Общая культура с недавних пор стала предметом особого внимания исследователей в следующих аспектах: общая культура человека, находящегося в системе непрерывного образования (Б. Н. Боденко, И. А. Зимняя, Н. А. Морозова, Т. А. Кривченко); общая культура учителя как фактор успешности педагогической деятельности (И. Е. Видт, Н. В. Кузьмина, А. А. Петров, В. А. Сластенин и др.); формирование культуры студентов в процессе изучения культурологии (Т. В. Иванова); создание культурно-эстетической среды как важное условие духовного развития личности (Н. Б. Крылова, Т. К. Мурманцева, В. В. Чижиков и др.). И это вполне оправданно, поскольку проблема развития общей культуры человека в первую очередь касается преподавателя, так как он может рассматриваться как управляющий, наставник в деле становления общей культуры поколений.

В плане условий, способствующих развитию личности будущих социальных педагогов, существенное значение имеет разработка такой проблемы, как влияние внеаудиторной деятельности на развитие личности (В. И. Гинецинский, К. А. Абульханова-Славская, Б. Ф. Ломов, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина, Д. И. Фельдштейн, Г. Г. Городилова, Т. К. Ахаян и др.).

Сущность внеаудиторной деятельности заключается в совокупности преобразующих действий, совершаемых за пределами учебного процесса в непосредственной связи с ним. Она имеет собственную специфику, логику, функции, принципы, содержание, формы, методы, критерии оценки результатов деятельности.

Исходя из анализа ряда психолого-педагогических исследований, мы выделяем следующие признаки внеаудиторной деятельности:

- тесная связь с аудиторной и научно-исследовательской деятельностью студентов;
- свобода выбора форм и степени участия в той или иной деятельности на основе добровольности;
- осознание личностных и профессиональных ценностей деятельности через собственное восприятие;
- организация внеаудиторной деятельности в свободное от учебы время (не требует включения в учебный план и обязательного программного минимума);
- личная инициатива студента; сотрудничество студентов и преподавателя;
- широкое использование методов стимулирования активности участников;
- занимательность, новизна содержания, форм и методов работы;
- гибкость организационных форм.

Таким образом, внеаудиторная деятельность дает возможность удовлетворять запросы и интересы каждого студента.

Очень важно во время обучения в вузе создать педагогические условия не только для развития способности к творчеству, но и для востребованности творческого потенциала уже в самом процессе обучения. Для реализации творческих возможностей и развития общей культуры студентов желателен комплекс воздействий на личность в определенной развивающей среде.

Для успешной организации внеаудиторной деятельности необходимо соблюдать ряд условий:

- отход от традиционных учебных форм работы, которые вызывают скуку и утомление и не способствуют развитию инициативы и самостоятельности студентов;
- привлечение в группу людей инициативных, интеллектуальных, имеющих мотивацию на педагогическую деятельность;
- работа в группах, которая для большинства людей является лучшей формой реализации личностного потенциала;
- создание условий для практической проверки полученных теоретических знаний;
- возможность создания активной групповой структуры, не связанной формальными рамками учебного процесса. Такая группа при надобности может быть разбита на оптимальные, с точки зрения процесса обучения, подструктуры на основе психологической дополняемости, функциональной компактности и взаимозаменяемости;
- способность группы к ротации, обусловленной широкими контактами с внешней средой;

– создание благоприятной психологической обстановки, снятие барьеров, мешающих самовыражению личности.

Движущая сила процесса внеаудиторной деятельности будущих социальных педагогов – мотивированность организуемой деятельности, проявляющаяся в стремлении к личному рефлексивному профессионализму, самореализации. Основными этапами личностного развития студентов во внеаудиторной деятельности являются:

– пропедевтический – осознание значимости педагогического труда, необходимости общекультурных знаний, усвоение способов целеполагания, самоопределения;

– основной (формирующий) – способность и желание дать себе и своим поступкам объективную оценку;

– этап совершенствования – осознанное отношение к профессиональной деятельности; умение корректировать собственные действия и действия студентов; самоопределение, оценивание;

– отстроченный – обращенность к собственному опыту работы для определения потенциальных возможностей педагога-профессионала [3, 123].

Не все способности, необходимые в успешной профессиональной карьере, могут быть развиты в учебной деятельности. Внеаудиторная деятельность, на наш взгляд, в большей степени влияет на личностное развитие, и именно эта деятельность обладает наибольшим числом степеней свободы, именно в этой деятельности происходит более тесное межличностное неформальное общение студентов, преподавателей, администрации вуза, культурное обогащение и духовное самоукрепление личности, развитие вкусов и т. д. Все это, в свою очередь, стимулирует целевое самообразование, самопознание и самореализацию, которые будут продолжены и вне педагогического внимания. Такой «мост» в будущее педагогической профессии, основанный на индивидуальном спектре интересов студентов, необходим, так как педагог – это не только специалист по предмету, но и организатор собственной жизнедеятельности и жизнедеятельности учащихся.

Обратимся к результатам опроса среди студентов первого, третьего и последнего курсов. Первый курс значение придает внешним атрибутам культуры: чистоте, аккуратности, опрятности, имиджу. Это отчасти справедливо, поскольку общая культура выражается во внешних формах поведения, облика человека, его речи, в демонстрируемых знаниях, ориентации в искусстве и т. д. В то же время очевидна неполнота представлений студентов о культуре личности, в частности ее сущностных качествах. Что касается внешних проявлений культуры, они недостаточно детализированы, что позволяет учесть недостатки в осуществлении культурного саморазвития.

Иначе представляют себе качества общей культуры студенты третьего курса: к вышеперечисленным качествам они добавляют социальную активность, независимость в убеждениях, уважительность, честность, обязательность, эмпатию, тактичность, самоконтроль в общении, поддержание хорошей физической формы, отрицательное отношение к вредным привычкам.

На последнем же курсе студенты имеют комплексное представление об общей культуре социального педагога. Заметно возрастает их внимание к внутренней стороне культуры, она начинает рассматриваться ими как важный аспект культурной компетентности. К перечисленным ранее качествам они добавляют интеллектуальные качества: способность понять другого, способность к самоанализу, самосовершенствованию, самокритичности.

Анализ экспериментальных данных, полученных в отношении доли студентов, определивших качества в области общей культуры, показал, что их можно распределить следующим образом:

- гражданская культура;
- нравственная культура;
- интеллектуальная культура;
- культура общения;
- эстетическая культура;
- физическая культура.

Итак, для обеспечения высокого уровня профессионализма необходима культурная основа профессиональной деятельности, базирующаяся на вышеперечисленных качествах: профессионал должен сочетать в себе такие качества общей культуры, которые способствуют успешному выполнению педагогом его профессиональных функций.

Резюме. Внеаудиторная деятельность, во-первых, является одним из средств воспитания готовности студентов к профессиональной деятельности; во-вторых, общедоступна, ее успешность зависит от оригинальности, уникальности, способности и опыта; в-третьих, организуется в рамках свободного времени студентов и влияет на их общекультурное развитие. На наш взгляд, внеаудиторная деятельность как одна из подсистем целостного педагогического процесса располагает большими возможностями для развития у будущих социальных педагогов общей культуры. Добровольное участие студента во внеаудиторной деятельности свидетельствует о его жизненных, профессиональных, культурных намерениях и притязаниях, желании достичь более высокого уровня собственного развития, занять достойное место в социуме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Злобин, Н. С. Культура, личность, история / Н. С. Злобин, М. Б. Туровский // Культура – традиции – образование. – 1995. – № 3. – С. 9–21.
2. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 204 с.
3. Попова, В. И. Внеаудиторная деятельность как социально-педагогическая среда образования студентов / В. И. Попова // Вестник ОГУ. – 2003. – № 4. – С. 119–123.

УДК 811.512.111'367.335

**ПРЕДЛОЖЕНИЯ СО СТРУКТУРНОЙ СХЕМОЙ $N_I - V_f$
В СОВРЕМЕННОМ ЧУВАШСКОМ ЯЗЫКЕ**

**SENTENCES WITH STRUCTURAL SCHEME $N_I - V_f$
IN MODERN CHUVASH LANGUAGE**

Л. А. Зарипова

L. A. Zaripova

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

Аннотация. Дана краткая характеристика предложений со структурной схемой $N_I - V_f$ в современном чувашском языке, рассмотрена их семантика и приведена полная парадигма двусоставного предложения.

Abstract. The short characteristic of sentences with structural scheme $N_I - V_f$ in the modern Chuvash language is given, the semantics of this structural scheme is considered and the entire paradigm of a two-member sentence is given.

Ключевые слова: *структурная схема, модель предложения, субъект, предикат, парадигма.*

Keywords: *structural scheme, sentence model, subject, predicate, paradigm.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена состоянием изученности темы. Семантика и структура простых предложений, строящихся по структурной схеме $N_I - V_f$ в чувашском языке до сих пор не стали объектом специального исследования, и ряд вопросов, связанных с этой проблемой, остаются спорными.

Материал и методика исследований. Теоретической основой исследования явились работы И. А. Андреева, Н. Ю. Шведовой, В. А. Белошапковой и др. В работе использованы методы моделирования структуры и семантики простого предложения, функционально-семантического анализа, лингвистического наблюдения. При сборе иллюстративной части использован метод сплошной выборки языковых примеров. Материалом исследования являются простые предложения в чувашском языке.

Результаты исследований и их обсуждение. Предложения со структурной схемой $N_I - V_f$ описываются лингвистами в рамках различных концепций моделирования предложения. На материале русского языка такими предложениями занималась Н. Ю. Шведова, на материале алтайского – Н. Р. Байжанова. Кроме работ, специально посвященных предложениям со структурной схемой $N_I - V_f$, данные объекты рассматриваются наряду с другими глагольными моделями предложений, т. е. являются одним из целого ряда объектов описания в исследовании. В остальных исследованиях, посвященных предложениям определенной семантики, описываются только отдельные группы предложений со структурной схемой $N_I - V_f$.

Предложениям, построенным по структурной схеме $N_I - V_f$ в алтайском языке, посвящена работа Н. Р. Байжановой. Автор рассматривает модель предложения как двустороннюю языковую сущность, имеющую план выражения – структурную схему $N_I - V_f$ и план содержания – различные пропозиции. Благодаря такому подходу в рамках структурной схемы $N_I - V_f$ выделяются четыре модели: бытия, состояния, действия и движения: *Бала чыкты* – «Ребенок родился»; *Энем ойгонып келди* – «Мать проснулась»; *Майну жыланаштанып ийди* – «Майну разделся»; *Кара кыймыктанып баштады* – «Кара начал двигаться». Каждая из моделей может быть представлена несколькими семантическими вариантами [2].

Н. Ю. Шведова сводит все модели предложений с идентичной структурой предикативного узла к одной структурной схеме предложения. Например, все предложения с глагольными сказуемыми автор представляет всего тремя структурными схемами: $N_I - V$, $N_I - V_{zs}$, $N_I - V_{zpl}$. Таким образом, Н. Ю. Шведова относит к предложениям, построенным по структурной схеме $N_I - V_f$, не только такие, как *Зеленеют деревья*, *Грачи прилетели*, но и *Все дела делаются людьми*, *На лугу паслось около сотни овец* [4].

Противоположную точку зрения представляет В. А. Белошапкина, которая считает, что «реальные предложения могут образовываться на основе структурной схемы $N_I - V_f$ только при наполнении предикативного центра глаголами, не требующими обязательных распространителей (непереходными)» [3], так как реализация этой схемы переходными глаголами требует ее расширения – включения формы объектного падежа существительного. Необходимость расширения структурной схемы возникает и «при заполнении позиции V_f глаголом с обязательным распространителем адverbиальной природы (наречием или формой косвенного падежа существительного либо предложно-падежным сочетанием в наречном значении); ср.: *Университет находится* – *Университет находится на Ленинских горах*» [3].

В «Русской грамматике» (1979) предложения со структурной схемой $N_I - V_f$ описываются как двусоставные, двухкомпонентные с глагольным сказуемым. Особо подчеркивается, что семантическое содержание глаголов, занимающих позицию V_f в предложениях данной структуры, не нуждается в указании участников действия, за исключением именительного подлежащего. Структурная схема строится с опорой на валентность глагола-предиката. Компоненты схемы $N_I - V_f$ характеризуются следующим образом: глагол в позиции сказуемого выражает состояние или действие-процесс, подлежащее может выражаться одушевленным или неодушевленным существительным в зависимости от семантики глагола.

В монографии «Современный чувашский язык. Синтаксис» (2005) И. А. Андреев изложил некоторые модели простых предложений в чувашском языке. В первую очередь он сгруппировал однокомпонентные и двухкомпонентные модели. Для их составления ученый применил символы из первых букв частей речи чувашского языка. Им выделены не все модели, а только самые распространенные в чувашском языке. Например: *Яя – Гпф, Гсп (Поэт савă сырать)*; *Иртнĕ причасти – иртнĕ причасти (Упайшкине хĕрхенĕ сак чĕлсе сұтнă)*, *Яя₁ – Пя₁ (Çанталăк уяр)* и др. И. А. Андреев одним из первых начал изучение моделей предложения в чувашском синтаксисе, но большинство разновидностей моделей все еще остаются не изученными [1].

Результаты исследования простых предложений чувашского языка показали, что в число наиболее употребительных структурных схем в чувашском языке входят прежде всего схемы:

$N_1 - V_f$: *Эпир кино куратпӑр* – «Мы смотрим кино», *Атте канать* – «Отец отдыхает», *Ачасем вӑрман каясӑ* – «Дети идут в лес», *Хӗрсем юрласӑ* – «Девушки поют»;

$N_1 - N_f$: *Тӑван ӗр-шыв – иккӗмӗш анне* – «Родина – вторая мама», *Укса – вӑй* – «Деньги – сила», *Пурнӑс – театр мар* – «Жизнь – не театр»;

$N_1 - Adj$: *Вӑл чирӗ мар* – «Он не болен», *Тумӗ ӗнӗ мар* – «Одежда не новая», *Каикӑр яланах выӑ* – «Волк всегда голодный»; *Вӑл салхулӑ* – «Он грустный»;

$N_1 - Adv$: *Вӑрманӗ юнашарах* – «Лес рядом», *Ӗнӗ пурнӑс малаллах* – «Новая жизнь впереди», *Ашшӗ сасси таӑта аякра* – «Голос отца где-то далеко» и т. д.

Схема $N_1 - V_f$ – двухкомпонентная схема со спрягаемым глагольным сказуемым. С точки зрения семантики эта схема является выражением отношения между субъектом и его предикативным признаком, действием или состоянием.

Формальное варьирование модели зависит от средств выражения компонентов модели. В простых предложениях со структурной схемой $N_1 - V_f$ субъект может быть выражен именительным падежом любого имени – существительного, прилагательного, причастия, местоимения, числительного, подражательного слова: *Вӗренекен ӑрат* – «Ученик пишет»; *Хӗрлисем ӗнтерчӑ* – «Красные победили»; *Тӑрӑшни сая каймасть* – «Старание не проходит зря»; *Энӗ вулатӑп* – «Я читаю»; *Иккӗшӗ лавккана кӗчӑ* – «Двое зашли в магазин»; *Шӑмпӑрр! илтӗнсе каять шӑплӑхра* – «Шампарр! послышалось в тишине». Выполняя синтаксическую функцию субъекта, все прилагательные формы субстантивируются, т. е. становятся позиционными существительными. Позицию субъекта может занимать также именное словосочетание, называющее некое множество как единое целое, например: *Юлташна иккӗмӗр кинона кайрӑмӑр* – «Вдвоем с другом пошли в кино»; *Аттепе анне киле килчӑ* – «Папа с мамой пришли домой»; *Виӗ юлташ пире хирӑ утса килесӑ* – «Три друга идут к нам навстречу»; *Вӗсенчен тахӑшӗ алака хупмарӑ* – «Кто-то из них не закрыл дверь»; *Пӗлӗмре ӑрӗме яхӑн ӑын ларать* – «В комнате сидят около двадцати человек».

Предикат, как правило, выражается спрягаемой формой глагола: *Ӗил вӑрет* – «Ветер дует», *Аппа хулар пурӑнать* – «Сестра живет в городе». Спрягаемая форма представляет глагольное сказуемое в виде, полностью соответствующем формальному виду компонента структурной схемы такого предложения. Также предикат может быть выражен спрягаемой формой глагола вместе с зависящей от него словоформой, т. е. или целым словосочетанием, или соединением слов, возникающим в предложении: 1) инфинитив + спрягаемая форма глагола: *Студентсем сочинени ӑрма пуласӑ* – «Студенты начинают писать сочинение»; 2) деепричастие + спрягаемая форма глагола: *Артистсем юрласа пачӑ* – «Артисты спели»; 3) причастие + спрягаемая форма глагола: *Ача утакан пулчӑ* – «Ребенок стал ходить».

И. А. Андреев относит предложения, в которых сказуемое выражено причастием прошедшего времени, к этой же модели. Например: *Ачасем кӗнеке вуланӑ* – «Дети читали книгу» [1].

Простые предложения со структурной схемой $N_I - V_f$ могут распространяться сир-константами, выступающими в функциях определений и обстоятельств: (*Adj*) N_I – (*Adv*) V_f . Например: *Ашă сума̋р вăраха пымарё* – «Теплый дождик длился недолго». Между (*Adj*) N_I существуют отношения определяющего и определяемого.

Данная схема самая распространенная в речи, имеет множество форм, которые объединяются в несколько парадигм. Парадигматическое варьирование модели проявляется в следующих синтаксических категориях: лицо, время, наклонение, утверждение/отрицание и т. д. Эти категории по-разному видоизменяют пропозицию модели. Так, отрицание меняет значение пропозиции на противоположное. Время пропозиции соотносится со временем прагматической рамки, т. е. с моментом речи. Наклонение связывает говорящего прагматической рамки с пропозицией, т. е. показывает, как говорящий оценивает пропозицию.

Приведем полную парадигму двусоставного предложения, по которой изменяются предложения, строящиеся по схеме $N_I - V_f$: *Ачасем вёренессё* – «Дети учатся»; *Юр сумасть* – «Снег не идет».

Синтаксический индикатив

	Утв. ф.	Отр. ф.
Наст. вр.	<i>Ачасем вёренессё</i>	<i>Юр сумасть</i>
Будущее вр.	<i>Ачасем вёренёс</i>	<i>Юр сумаё</i>
Прош. однокр. вр.	<i>Ачасем вёренчёс</i>	<i>Юр сумарё</i>
Прош. многокр. вр.	<i>Ачасем вёренетчёс</i>	<i>Юр сумастьчё</i>

Синтаксические ирреальные наклонения

	Утв. ф.	Отр. ф.
Побудит. накл.	<i>Ачасем вёренчёр</i>	<i>Юр ан сута̋р</i>
Желат. накл.	<i>Ачасем вёренёччёс</i>	<i>Юр сумаёччё</i>
Уступит. накл.	<i>Ачасем вёренёсин</i>	<i>Юр сумин</i>

Резюме. В работе проанализирована самая распространенная в чувашском языке структурная схема $N_I - V_f$, приведена ее полная парадигма, отмечено ее место среди других структурных схем простых предложений в чувашском языке. Сложность выделения структурных схем предложений связана прежде всего с недостаточной разработанностью принципов выделения и разграничения структурных схем предложений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, И. А. Современный чувашский язык. Синтаксис / И. А. Андреев. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2005. – 334 с.
2. Байжанова, Н. Р. Базовая структурная схема элементарного простого предложения $N_I - V_f$ в алтайском языке : автореф. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / Н. Р. Байжанова. – Новосибирск, 1999. – 24 с.
3. Белошапкова, В. А. Современный русский язык. Синтаксис / В. А. Белошапкова. – М. : Высшая школа, 1977. – 248 с.
4. Шведова, Н. Ю. Грамматика современного русского литературного языка / Н. Ю. Шведова – М. : Наука, 1970. – 546 с.

УДК 378.6

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ**

**PROFESSIONAL COMMUNICATIVE TOLERANCE OF SOCIAL TEACHER:
CONTEXT OF DEVELOPMENT**

Д. Е. Иванов¹, С. Н. Толстикова², Г. Э. Ахтямова³

D. E. Ivanov¹, S. N. Tolstikova², G. E. Akhtyamova³

¹ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары,

²ГБОУ ВПО города Москвы «Московский гуманитарный
педагогический институт», г. Москва,

³ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме профессионального педагогического образования в вузе – проблеме развития у будущих социальных педагогов профессионально-коммуникативной толерантности как профессионально важного и личностно значимого качества специалиста. В статье рассмотрены основные содержательные линии, методологические подходы, факторы, условия и модель развития профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-педагогического профиля в условиях высшей школы.

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of professional pedagogical education at an institution of higher education – the problem of developing future social teachers' professional communicative tolerance, which is a specialist's professionally and personally significant quality. The article also considers the main content lines, methodological approaches, factors, conditions and model of development of professional communicative tolerance of social-pedagogical specialists in higher school.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная толерантность, социальный педагог, профессионально ориентированная модель.

Keywords: professional communicative tolerance, social teacher, professionally oriented model.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема развития профессионально-коммуникативной толерантности у специалистов социально-педагогического профиля, находясь на стыке философии, социологии, психологии, педагогики, теории и методики профессионального образования, акмеологии, является одной из составных частей более общей проблемы – совершенствования качества непрерывной профессиональной подготовки социально-педагогических кадров.

Требования к коммуникативным и профессионально-толерантным качествам специалиста социально-педагогического профиля закреплены в Международном этическом и профессиональном кодексе социального работника, Моральном кодексе Ассоциации

социальных педагогов и социальных работников РФ, Профессиональном кодексе членов Межрегиональной ассоциации социальных служб, а также в квалификационных характеристиках и профессиограммах социального педагога.

Профессионально-коммуникативная толерантно ориентированная подготовка специалистов социально-педагогического профиля детерминирована сложностью и многообразием форм социокультурного развития российского общества, спецификой социально-педагогической работы как особого вида профессиональной деятельности в системе «человек – человек». Контактируя с людьми различных возрастных, профессиональных, социальных, национальных, конфессиональных групп, социальный педагог в соответствии с деонтологией профессии демонстрирует диалогический стиль общения.

Специфика деятельности специалиста социально-педагогического профиля такова, что его личностные качества, наряду с профессиональными, являются одним из основных инструментов воздействия на клиентов и фактором, определяющим эффективность социально-педагогической деятельности. Этим, в свою очередь, актуализируется значимость индивидуального подхода в системе непрерывного профессионального образования социально-педагогических кадров.

Действующие государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям «Социальная педагогика», «Социальная работа», «Психолого-педагогическое образование» определяют требования к содержанию и уровню профессиональной подготовки специалиста социально-педагогического профиля. Важнейшая составляющая такой подготовки – развитие у специалиста профессионально-коммуникативных умений, что во многом предопределяет характер овладения специальностью, а в дальнейшем – профессиональным мастерством.

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось на базе Московского гуманитарного педагогического института, Российского государственного социального университета (объектом исследования стали студенты этих вузов, обучающиеся по специальностям «Социальная педагогика», «Социальная работа», «Психолого-педагогическое образование»), а также Московского государственного гуманитарного педагогического университета им. М. А. Шолохова (объект исследования – студенты, обучающиеся по специальности «Социальная педагогика»). В процессе исследования был использован комплекс методов: теоретические (историографический, системно-терминологический, монографический, сравнительно-сопоставительный анализ, синтез, метод педагогического обобщения и систематизация, моделирование и др.); эмпирические (наблюдение, анкетирование, интервьюирование и беседа, тестирование, обобщение опыта, контент-анализ, педагогический эксперимент, отсроченный контроль и др.); методы математической статистики.

Методологической основой исследования процесса развития профессионально-коммуникативной толерантности специалиста социально-педагогического профиля явились философские, психологические, социологические и педагогические концепции, раскрывающие многоаспектную природу профессионально-коммуникативной толерантности как предмета междисциплинарного исследования; диалектические концепции о единстве общего, особенного, единичного в развивающемся объекте; о регуляции социального поведения личности; о единстве целевого, содержательного и процессуального компонентов обучения; общенаучный системный подход (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков); научные положения о сущности личности

и ее психологической структуре (С. Л. Рубинштейн, К. К. Платонов), о системной, межфункциональной организации человеческой психики и сознания (Л. С. Выготский), о коммуникативном ядре личности (А. А. Бодалев); теория социальной установки (А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов); концепции гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.); отечественные и зарубежные философские теории, концепции, в которых содержатся предпосылки для создания диалогического подхода (М. М. Бахтин, Н. Бердяев, В. С. Библер, М. Бубер, Р. Мэй, И. Г. Фихте, К. Ясперс); основные положения компетентностного, контекстного, личностно-деятельностного, профессиографического, системного подходов к профессиональной подготовке специалистов социально-педагогического профиля (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Д. Е. Иванов, А. К. Маркова, Л. В. Мардахаев, Н. И. Никитина, В. А. Сластенин).

Результаты исследований и их обсуждение. Ученые разных областей науки обосновывают смысловое содержание, структурную наполненность и функциональную нагрузку категории «коммуникативная толерантность». Это важно для решения многочисленных проблем, связанных с профессионализмом специалиста, работающего в системе «человек – человек».

Понятие «коммуникативная толерантность» в научный оборот ввел В. В. Бойко, понимая его как отражение в поведении личности положительной коммуникативной установки [1].

Проведенный категориальный анализ понятий «толерантность личности» (С. К. Бондырева [2], Д. В. Колесов), «коммуникативная толерантность» (В. В. Бойко), «толерантность специалиста социальной сферы» (Л. В. Мардахаев [3], Н. И. Никитина [4], Р. З. Хайруллин) позволил в качестве рабочего в данной статье принять следующее определение: профессионально-коммуникативная толерантность специалиста социально-педагогического профиля – это интегративно-функциональное личностное образование, реализующееся через модели нормативно-ролевого поведения, основанные на морально-нравственном и деонтологическом императивах, способствующие эффективному взаимодействию в системах «специалист – клиент – близкие клиента», «специалист – полифункциональная команда специалистов – клиент», «специалист – коллеги – руководители социальных служб» и обеспечивающие решение трудовых задач. Данная толерантность отражает системную целостность знаний, умений и навыков в области профессиональных коммуникаций, позволяющих успешно решать трудовые задачи в ситуации личностно-деловых контактов в рамках нормативно-ролевых профессионально-деонтологических моделей.

Профессионально-коммуникативная толерантность специалиста социально-педагогического профиля определяет индивидуально-своеобразные способы взаимодействия специалиста с другими людьми с целью достижения синтонической модели поведения. Данная толерантность специалиста характеризует его готовность и способность к осуществлению личностно-деловых коммуникаций на основе гуманной позиции.

Развитие профессионально-коммуникативной толерантности специалиста социальной сферы – длительный и сложный процесс, состоящий из нескольких этапов. В ходе его необходимо преодолеть своеобразное противоречие: в процессе вузовской подготовки несколько ограничить некоторые нежелательные формы коммуникативного поведения будущих специалистов, обучить их приемам коммуникативного самоконтроля, формируя

нравственно-волевую сферу личности в процессе профессионального воспитания, – с тем чтобы подготовить молодых специалистов к овладению более высоким уровнем профессионально-коммуникативной толерантности.

Таким образом, профессионально-коммуникативная толерантность специалиста социально-педагогического профиля представляет собой формируемое и динамическое целостное личностное образование, способствующее самораскрытию его индивидуальности в профессиональной сфере. Данная толерантность характеризуется единством мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-волевых, поведенческих проявлений, а ее развитие в условиях высшей школы приводит к возникновению сложной регуляторной системы эффективного профессионально-коммуникативного поведения социального педагога.

Процесс развития профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-педагогического профиля в вузе основан на следующих подходах: *антропологическом* (опора на социальный и первичный профессиональный опыт обучающихся; обучение на основе создания психологической комфортности и атмосферы сотрудничества в диалоговом общении; учет психовозрастных, этнокультурных особенностей студенческой молодежи); *аксиологическом* (ориентация на формирование у студента системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, определяющих его отношение к миру, к своей деятельности, к самому себе как человеку и профессионалу); *личностно-деятельностном* (обеспечение субъектной позиции студента в образовательном процессе, создающем условия для самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств и условий своей деятельности, рефлексии ее результатов; перевод учебных и профессиональных проблем в жизненно важные проблемы студентов; построение системы взаимоотношений преподавателя и студентов на основе открытости, доверия, диалога, создающих условия для самораскрытия и самореализации профессионально-личностного потенциала будущего специалиста; организация разнообразных видов деятельности студентов с целью формирования профессионального опыта в сфере избранной профессии); *компетентностном* (профессионально-личностный рост будущего социального педагога обеспечивается развитием системы профессионально-этических и коммуникативно-толерантных компетенций как необходимых составляющих его профессионализма); *этнопедагогическом* (предполагает интериоризацию студентами системных знаний об этно- и социокультурных процессах в современном мире, субъект-субъектное взаимодействие и самоактуализацию личности в пространстве этнокультуры и межнациональной образовательной среды вуза); *контекстно-ситуационном* (проектирование и реализация системы учебных профессионально ориентированных ситуаций, отражающих сущность и содержание коммуникативно-толерантных основ профессиональной деятельности специалиста социально-педагогического профиля).

Модель процесса развития профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-педагогического профиля в вузе включает взаимосвязь модулей: *функционально-целевого* (персонифицированные ориентиры обеспечения профессионально-личностного роста обучающихся в сфере профессионально-коммуникативной толерантности, реализация индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов, траекторий развития профессионально-коммуникативной компетентности специалистов); *содержательно-проблемного* (профессионально-прикладное и практикоориентированное содержание учебных дисциплин, обеспечивающее развитие профессионально-

коммуникативной толерантности специалистов); *организационно-технологического* (научно-методическое, материально-техническое обеспечение профессионально-коммуникативной толерантности специалистов, совокупность вариативных образовательных технологий); *праксиологического* (накопление опыта проявления освоенных профессионально-коммуникативных толерантных компетенций в различных видах практики, стажировки); *результативно-интегративного* (мониторинг уровня сформированности профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-педагогического профиля с привлечением внешних экспертных систем, последовательность этапов ее реализации (аналитико-маркетинговый, диагностико-ориентационный, организационно-процессуальный, экспертно-мониторинговый)).

Одно из главных мест в методическом обеспечении исследуемого процесса развития профессионально-коммуникативной толерантности социального педагога принадлежит системе спецкурсов, семинаров-практикумов, тренингов, направленных на развитие подструктур (мотивационно-ценностной, профессионально-когнитивной, процессуально-деятельностной, рефлексивной) данной толерантности. В процессе изучения студентами Российского государственного социального университета, Московского гуманитарного педагогического института, Московского государственного гуманитарного педагогического университета им. М. А. Шолохова спецкурса «Психотехнологии совершенствования личности социального педагога» использовались: метод выявления убеждений Ф. Фанча, методики определения убеждений Д. Леонарда и Ф. Лаута; студенты знакомились с методиками аффирмирования экологических убеждений личности, усиления воздействия аффирмаций. Особый интерес вызвал метод когнитивного диссонанса, метод диссонанса по аналогии; методика психологического айкидо (М. Литвака). В ходе экспериментальной работы был апробирован тренинг «Профессионально-коммуникативная толерантность специалиста социально-педагогического профиля: единство личностного и профессионального». Серьезное внимание в процессе тренинга уделялось этнопсихологической подготовке социальных педагогов, психологическим аспектам геронтологии, психологии религиозных убеждений. Определенные сложности возникли в процессе работы по изменению социально-перцептивных стереотипов будущих специалистов (антропологических, этнонациональных, социально-статусных, социально-ролевых, экспрессивно-эстетических, вербально-поведенческих). Цикл занятий тренинга был посвящен рассмотрению ситуаций в профессиональной деятельности социального педагога, требующих высокого уровня коммуникативной толерантности. К ним были отнесены ситуации, возникающие в ходе консультирования, в процессе взаимодействия с администрацией, коллегами, сотрудниками правоохранительных органов, представителями общественных и религиозных организаций. При проведении спецкурсов, тренингов использовались интерактивные методы обучения, индивидуально ориентированная суггестотерапия, психофизиологическая гимнастика, логотерапия, скриботерапия, библиотерапия.

Реализация задач исследования процесса развития в вузе профессионально-коммуникативной толерантности социального педагога требовала адекватного использования различных видов практики: психолого-педагогической, в летних оздоровительных учреждениях, социально-педагогической, преддипломной, стажерской. Практика обеспечивала взаимосвязь теоретической подготовки студентов с реализацией индивидуальных проявлений профессионально-коммуникативной толерантности в реальном социаль-

но-педагогическом процессе. В свою очередь такая взаимосвязь помогла будущим социальным педагогам осознать необходимость самосовершенствования собственной коммуникативной толерантности.

В ходе практики происходило включение студентов в активную социально-педагогическую деятельность, которая является своеобразным «пространством» проявления и научения коммуникативной толерантности; в этом «пространстве» будущий социальный педагог моделировал и создавал ситуации конфликтного, конкурентного, кооперативного взаимодействия, превращая его тем самым в «поле социальных проб» (М. И. Рожков), когда студент оказывается в ситуации взаимодействия в различных социальных ролях, имеет возможность, с одной стороны, эмоционально пережить результаты агрессивной, нетерпимой коммуникации, а с другой – интериоризировать особенности толерантной коммуникации. Социально-педагогическая практика способствовала изменению отдельных позиций студента по отношению к себе и профессиональной деятельности, динамизму и интенсивности коммуникации, изменению отдельных социально-перцептивных стереотипов, созданию толерантной модели поведения личности.

Исследование показало, что наиболее эффективно прохождение студентами практики под руководством тех методистов и опытных социальных педагогов, которые владеют методиками развития коммуникативной толерантности у будущих коллег.

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность процесса развития профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-педагогического профиля в вузе, включает следующие составляющие: *индивидуально-профессиональные условия* (мотивированность и активность студентов в овладении профессионально-коммуникативными толерантно ориентированными компетенциями в учебной и внеучебной деятельности; высокий уровень профессионально-этической и коммуникативно-толерантной культуры преподавателей вузов, а также наличие их мотивационной, когнитивной и поведенческой готовности к деятельности по развитию профессионально-коммуникативной толерантности специалистов социально-педагогического профиля; самообразовательная деятельность студентов в сфере профессионально-коммуникативной толерантности); *образовательно-технологические условия* (приоритетность реализации интерактивных, позиционно-ролевых, диалоговых, тренинговых профессионально-образовательных технологий с учетом возрастных особенностей студенческой молодежи; реализация структурно-логических межпредметных связей; активизация потенциала различных видов практики и волонтерской работы в сфере развития профессионально-коммуникативной толерантности).

Резюме. Успешность профессиональной деятельности специалиста социально-педагогического профиля определяется уровнем сформированности у него профессионально-коммуникативной толерантности. Эффективность ее формирования в вузе может быть обеспечена, если: а) осуществляется на основе антропологического, аксиологического, этнопедагогического, контекстно-ситуационного, личностно-деятельностного, компетентностного подходов; б) содержательное наполнение и технология процесса формирования профессионально-коммуникативной толерантности обусловлены этапами профессиональной подготовки будущего специалиста социально-педагогического профиля, базируются на научном осмыслении требований государственно-общественного заказа к уровню профессиональной компетентности данного специалиста, наиболее полно отражают требования квалификационных характеристик специалиста социально-

педагогического профиля с учетом сущности и особенностей современных интеграционных процессов в поликультурной среде; в) студенты вузов мотивированы, активны в процессе формирования профессионально-коммуникативной толерантности за счет потенцирования механизмов саморазвития: рефлексивной регуляции речевой деятельности обучающихся в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий, периода практики, стажировки; внедрения контекстно-обусловленной психолого-педагогической технологии; г) вузовская профессионально-коммуникативная подготовка носит прикладную направленность, осуществляется на основе интерактивных технологий профессионально-прикладного характера, моделирования профессионально-ролевого поведения специалиста социально-педагогического профиля в различных ситуациях личностно-делового взаимодействия; д) осуществляется системный мониторинг качества формирования профессионально-коммуникативных компетенций будущего специалиста, развивающих его профессионально-коммуникативную толерантность; е) реализованы программы развития психологической готовности будущего специалиста социально-педагогического профиля к проявлению профессионально-коммуникативной толерантности, созданной на основе интеграции философских, психологических и педагогических знаний, осуществляется с учетом асимметрии психологических позиций и неравновесности психических состояний субъектов образования в общении и включает в себя этапы когнитивной оценки, регуляции взаимодействий и этап становления качеств личности, способствующих развитию профессионально-коммуникативной толерантности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – М. : Флинта, 1996. – 472 с.
2. Бондырева, С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. : МСПИ, 2003. – 240 с.
3. Мардахаев, Л. В. Диверсификация непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе / Л. В. Мардахаев, Н. И. Никитина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 8. – С. 52–59.
4. Никитина, Н. И. Коммуникативная толерантность в системе профессионально значимых качеств социального педагога / Н. И. Никитина, С. Н. Толстикова // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. Выпуск 1. – М. : МГПИ, 2002. – С. 33–39.

УДК 378.091

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
ЭКОНОМИСТОВ САНАТОРНО-КУРОРТНОЙ СФЕРЫ
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**DEVELOPING PROFESSIONAL MATHEMATICAL CULTURE
OF ECONOMISTS OF SANATORIA AND HEALTH RESORTS IN THE SYSTEM
OF PROFESSIONAL TRAINING**

Н. Г. Игнатьева¹, Г. С. Жукова², С. Н. Нога³

N. G. Ignatyeva¹, G. S. Zhukova², S. N. Noga³

¹ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары,

²ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», г. Москва,

³Филиал ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» в г. Анапа

Аннотация. В статье рассмотрены теоретико-методологические и содержательно-технологические основы процесса совершенствования профессиональной культуры экономистов санаторно-курортной сферы в системе дополнительного профессионального образования и повышения квалификации; раскрыты функции, механизмы, условия реализации данного процесса в социальном университете.

Abstract. The article considers the theoretical and methodological, substantial and technological basis of the process of developing professional culture of economists of sanatoria and health resorts in the system of additional vocational education and professional training; reveals the functions, mechanisms, conditions for implementing the given process at social university.

Ключевые слова: профессиональная культура, система повышения квалификации.

Keywords: professional culture, system of professional training.

Актуальность исследуемой проблемы. Профессиональное образование специалистов экономического профиля во всем мире рассматривается как непрерывный процесс, обусловленный потребностями практики в постоянном профессионально-личностном развитии работников в условиях динамичного качественного изменения трудовой деятельности в постиндустриальном обществе. В отечественных научных педагогических публикациях последних лет не наблюдается значительной активности в разработке теоретико-методических основ процесса совершенствования профессионально-математической культуры экономистов в системе дополнительного профобразования и повышения квалификации с учетом динамично изменяющегося рынка труда. В таких же условиях находится санаторно-курортная сфера, подвергающаяся карди-

нальным изменениям в связи с новыми политическими и социально-экономическими условиями. Изменению подверглись, прежде всего, организационно-правовые формы курортных учреждений. На сегодняшний день в сфере курортного обслуживания преобладающей формой собственности стала акционерная, преобладающей организационно-правовой – акционерное общество (АО). Санатории, пансионаты, дома отдыха в основном акционированы и приватизированы и, в соответствии с Федеральным законом «Об акционерных обществах», являются коммерческими организациями. В этой связи складывается противоречие между потребностями предприятий санаторно-курортного комплекса в специалистах, способных эффективно работать в новой экономической среде, обладающих необходимыми теоретическими знаниями в области математики и владеющих математическими методами решения экономических задач, с одной стороны, и уровнем образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования – с другой стороны. Данное противоречие объективно ставит задачу создания оптимальной модели совершенствования профессионально-математической культуры экономистов санаторно-курортного комплекса в системе повышения квалификации.

Сфера санаторно-курортных услуг Краснодарского края является интенсивно развивающейся составляющей экономики России и требует создания практического механизма повышения конкурентоспособности национальной продукции в условиях мирового рынка лечебно-оздоровительных услуг. Индустрия гостеприимства черноморского санаторно-курортного региона Кубани – сложная межотраслевая и межведомственная многоукладная система, уникальное социокультурное и социально-профессиональное образование. Сформированность у экономиста учреждения санаторно-курортного профиля профессионально-математической культуры обеспечивает высокую результативность его профессиональной деятельности, что является важным условием успешной адаптации и самореализации специалиста в профессии.

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось на базе Академического научно-педагогического института непрерывного профессионального образования Российского государственного социального университета (г. Москва), факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки филиала РГСУ в городе-курорте Анапа. В процессе исследования был использован комплекс методов: теоретические (системно-терминологический, монографический, сравнительно-сопоставительный анализ, синтез, метод педагогического обобщения и систематизации, моделирование и др.); эмпирические (наблюдение, анкетирование, интервьюирование и беседа, тестирование, контент-анализ, педагогический эксперимент, отсроченный контроль и др.); методы математической статистики.

Исследование профессионально-математической культуры экономиста как профессионально-личностного феномена опиралось на следующие базисные положения: а) данная культура специалиста экономического профиля обусловлена особенностями и спецификой его профессии, в которой необходимо уметь анализировать, обобщать, систематизировать, статистически обрабатывать массивы разнородной профессионально значимой информации; б) профессионально-математическая культура экономиста – это условие адаптации специалиста в профессии (фактор профессиональной интеграции и самореализации), а также предпосылка эффективной профессиональной деятельности, своеобразный показатель определенного уровня профессионально-

го мастерства; в) особенности формирования профессионально-математической культуры экономиста в условиях вуза и специфика проявления данной культуры в реальных условиях профессиональной деятельности определяются личностными и индивидуально-творческими характеристиками специалиста (математические, эвристические способности, волевые качества, индивидуальный стиль мышления и др.), а также той информационно-образовательной средой, в которой личность (специалист) осуществляет свою жизнедеятельность в процессе профессиональной подготовки и трудовой деятельности.

Результаты исследований и их обсуждение. О повышении квалификации и профессиональной переподготовке кадров экономического профиля пишут многие авторы, но научных работ, целью которых стал бы поиск и теоретико-методологическое обоснование новых эффективных моделей организации системы постдипломного образования, в частности, персонифицированного дополнительного профессионального образования специалистов экономического профиля санаторно-курортного региона, пока еще мало. Вместе с тем в науке накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы персонификации дополнительного профессионального образования специалистов экономического профиля. Обоснование феноменологии непрерывного профессионального образования как пожизненного обогащения ресурсного потенциала специалиста на трех общедоступных уровнях – личностном, профессиональном, социальном – представлено в трудах отечественных (С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, И. А. Колесникова, Ю. Н. Кулюткин, А. М. Новиков, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая и др.) и зарубежных (Дж. Бреннан, Р. Дейв, Дж. Зайда, Дж. Инграм, А. Корреа, Ф. Кумбс, Х. Фрезе и др.) исследователей. Однако проблема научного обоснования процесса совершенствования профессионально-математической культуры специалистов экономического профиля санаторно-курортного региона в системе дополнительного профобразования и повышения квалификации с учетом современных реалий рыночной экономики может быть отнесена к наименее разработанной области современной педагогической науки.

Проведенный категориальный анализ понятий «профессиональная культура экономиста» (М. А. Зироян, Г. В. Жукова), «математическая культура специалиста» (Г. С. Жукова, Г. Л. Луканкин, Ю. М. Колягин, А. Г. Мордкович) позволил нам сформулировать следующее определение: профессионально-математическая культура экономиста как часть общей и профессиональной культуры его личности представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование специалиста, отражающее единство его теоретической подготовленности и практической способности компетентно применять прикладные компьютерно-математические методы для решения профессиональных задач. Данная культура выражается в овладении специалистом комплексом знаний, умений, способов действий в системе «человек – информация – профессиональный анализ информации – принятие оптимального решения», повседневно проявляется в практической способности экономиста компетентно применять математические методы и компьютерные технологии для решения задач профессиональной деятельности.

Структура профессионально-математической культуры экономиста включает следующие компоненты: *мотивационно-аксиологический* (осознание ценности, роли математики в современном обществе, значимости профессионально-математической

культуры и необходимости ее систематического самосовершенствования и др.), *профессионально-когнитивный* (комплексное освоение информационно-математического аппарата, применяемого в профессиональной деятельности, усвоение профессионально-математического инструментария и др.), *процессуально-деятельностный* (применение профессионально-математических методов и технологий для решения конкретных задач трудовой деятельности и др.).

Профессионально-математическая культура экономиста санаторно-курортного комплекса включает в себя совокупность следующих профессиональных компетенций: *маркетинговых* (владение навыками выявления актуальных и перспективных тенденций потребительского спроса; владение технологиями сегментного анализа рынка санаторно-курортных, туристических, рекреационных услуг, технологиями маркетинговых исследований); *информационно-аналитических* (владение методами и технологиями построения информационных математико-логистических систем; навыки анализа и формирования материальных и информационных потоков; умения решать задачи информационного обеспечения экономической и логистической системы предприятия); *оптимизационно-технологических* (владение навыками организации экономических и логистических процессов на предприятии; навыками оптимизационного моделирования; владение технологиями закупочной логистики, производственной логистики, логистики распределения и сбыта, транспортной логистики, логистики сервисного обслуживания); *организационно-управленческих* (умения решать задачи организации и эффективного функционирования экономической службы на предприятии; навыки планирования, регулирования и управления материальными и информационными потоками и др.); *мониторинговых* (умения разрабатывать системы контроля эффективности экономической и логистической системы организации; умения создавать экспертные системы в сервисной логистике; владение навыками оценки эффективности экономических систем учреждения); *прогностических* (умения разрабатывать и реализовывать стратегии экономического развития предприятия; владение навыками прогнозного моделирования и др.).

Сегодня деятельность в любой области экономики (управлении, финансово-кредитной сфере, бухгалтерском учете, аудите) требует от специалиста применения современных методов работы, знания достижений мировой экономической мысли. Большинство новых методов основано на эконометрических моделях, но без глубокого знания эконометрики научиться их использовать невозможно. Основы профессионально-математической культуры экономиста формируются в вузе и являются необходимым условием его начального становления как специалиста и дальнейшей самореализации в профессии. Однако преподавание эконометрики в российских вузах ведется только с конца девяностых годов прошлого века, т. е. около десяти лет. В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальностям «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» эконометрика включена в раздел «Общие математические и естественно-научные дисциплины», в федеральный компонент без указания количества часов. Сложившаяся практика преподавания эконометрики в вузах предусматривает не более 60 аудиторных часов (включая лекции, семинары и лабораторные занятия), что недостаточно для приобретения необходимых теоретических знаний и практических навыков применения эконометрического метода. При этом необходимо помнить, что большинство экономистов,

работающих сегодня в санаторно-курортном комплексе, заканчивали вузы до включения в учебные планы эконометрики и соответственно не получили даже минимальных теоретических знаний и практических навыков в этой области.

Дидактико-технологическое обеспечение процесса совершенствования профессионально-математической культуры специалистов экономического профиля в системе дополнительного профобразования и повышения квалификации реализуется на основе следующей совокупности технологий: интерактивных, проектных, адаптивно-образовательных; витагенного обучения; дистанционных, модульных.

Проанализировав результаты диагностического исследования, мы пришли к следующему выводу: для успешной реализации процесса совершенствования профессионально-математической культуры специалиста экономической сферы (в том числе и экономиста санаторно-курортной сферы) необходимо создавать комплекс условий, который включает следующие группы: *административно-организационные* (маркетинговое изучение потребностей рынка труда и требований работодателей, нормативных документов в отношении повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров экономического профиля; создание и развитие системы научно-исследовательского и учебно-производственного партнерства факультета дополнительного профессионального образования социального университета с органами муниципального и регионального самоуправления, различными учреждениями социальной инфраструктуры региона по проблемам непрерывной профессиональной подготовки кадров экономического профиля; систематический мониторинг профессионально-личностного роста обучающихся; привлечение работодателей к экспертной оценке и др.); *образовательно-технологические* (обеспечение вариативности содержания и возможности выбора образовательного маршрута; приоритетность технологий обучения личностно-деятельностной направленности; возможность дистанционного обучения, наличие компьютерных программ, видеолекций; андрагогическое ценностно-смысловое диалоговое взаимодействие в процессе обучения взрослых и др.); *индивидуально-профессиональные* (мотивированность, активность обучающихся в овладении новыми профессиональными компетенциями специалиста экономического профиля; практико-ориентированная профессиональная компетентность преподавателей, их готовность к междисциплинарной интеграции; взаимосвязь и согласованность действий преподавателей в обучении слушателей по индивидуальным образовательным траекториям и обеспечении их персонифицированной самообразовательной деятельности и др.).

Комплекс профессиональных задач экономиста санаторно-курортного комплекса, имеющего сегодня преимущественно коммерческий характер, очень широк. В современных условиях экономист, работающий в санаторно-курортном комплексе, должен владеть необходимыми знаниями в области количественных экономико-математических методов анализа и статистики для коммерческой деятельности. При разработке соответствующих программ повышения квалификации, программ дополнительного профессионального образования это необходимо учитывать в первую очередь.

Резюме. Реализация процесса совершенствования профессионально-математической культуры специалистов экономического профиля в системе дополнительного профобразования и повышения квалификации базируется на персонифицированном подходе, который постулирует понимание субъекта обучения в системе дополнительного профессионального образования как сложной, многоуровневой, открытой,

самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые структуры и новые формы организации своей жизнедеятельности. Данный подход выражает требование предоставлять обучаемым варианты образовательных программ, маршрутов, видов образовательных услуг для выбора, осуществлять обучение по индивидуальным образовательным траекториям в соответствии с возможностями личности, изменяющимися потребностями, карьерными перспективами. Реализация данного подхода позволяет опираться на внутренние ресурсы личности взрослого обучающегося, разрабатывать перспективные проекты профессионально-личностного роста специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 11–18.
2. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 3–8.
3. Зимняя, И. А. Ключевая компетенция – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 8–13.
4. Кукуев, А. И. Андрагогический подход в образовании взрослых / А. И. Кукуев. – Ростов н/Д. : Изд-во «Булат», 2008. – 175 с.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Флинта, 1996. – 386 с.

УДК 159.922.7:[316.624:613.81/.83]

**ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ
КАК ОСНОВА ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**VITAL CAPACITY OF THE PERSON
AS A BASIS OF PRIMARY PREVENTIVE MEASURES OF ADDICTIVE BEHAVIOR**

Т. В. Кириллова¹, Е. Г. Шубникова²

T. V. Kirillova¹, E. G. Shubnikova²

¹БОУ ДПО(ПК)С «Чувашский республиканский институт образования»
Минобразования Чувашии, г. Чебоксары,

²ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «жизнеспособность личности», представлены основные подходы к определению и структуре жизнеспособности личности в педагогической и психологической науках. Проведен анализ и выявлено соотношение понятий «жизнеспособность личности» и «преодоление трудных жизненных ситуаций». Показано, что именно формирование жизнеспособности детей и подростков лежит в основе деятельности педагогов и психологов по первичной профилактике зависимого поведения.

Abstract. The article considers the concept «vital capacity of the person», the basic approaches to the definition and structure of vital capacity of the person in pedagogical and psychological sciences. The analysis is carried out and the parity of concepts «vital capacity of the person» and «overcoming difficult life situations» is revealed. It is shown that forming the vital capacity of children and teenagers underlies teachers' and psychologists' activity on primary preventive measures of addictive behavior.

Ключевые слова: *жизнеспособность, профилактика зависимого поведения.*

Keywords: *vital capacity, preventive measures of addictive behavior.*

Актуальность исследуемой проблемы. В эпоху серьезных перемен, происходящих в нашем обществе, особенно уязвимыми становятся дети и подростки, у которых еще только формируется жизненная позиция, которые находятся еще в самом начале познания себя и путей самореализации. Они больше других ощущают на себе нестабильность и непредсказуемость нашей непростой жизни, реально испытывают состояние напряженности и тревоги. В поисках средств защиты от напряжения, дискомфорта, стресса молодые люди все чаще стали прибегать к стратегиям зависимого поведения. Уровень употребления среди молодежи психоактивных веществ, в том числе и курение, продолжает расти. Рост числа лиц, склонных к аддиктивному поведению, а также анализ психолого-педагогической практики показывают, что социальные педагоги и психологи не владеют эффективными методами и технологиями первичной профилактики зависимого поведения детей и подростков.

На протяжении всей жизни, вне зависимости от возрастного этапа, человек сталкивается с определенными трудностями. Для преодоления повседневных трудных жизненных ситуаций человеку требуются представления о способах, условиях и возможностях реализации своих усилий, а также умения их применять. Все это происходит по мере взросления и накопления определенного жизненного опыта.

Однако до сих пор проблема формирования жизнеспособности и стратегий преодолевающего поведения детей и подростков в целях эффективной профилактики зависимого поведения остается малоизученной и не рассматривается в психолого-педагогической практике.

Материал и методика исследований. Нами был проведен анализ исследований, посвященных изучению понятий «жизнеспособность личности», «копинг-поведение», выявлены их содержание, структура и место в системе первичной профилактики зависимого поведения детей и молодежи.

Результаты исследований и их обсуждение. Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) была принята классификация профилактики, предусматривающая первичную, вторичную и третичную ее формы. Общей целью для всех этих видов профилактики является осознание форм собственного поведения, развитие личностных ресурсов и стратегий с целью адаптации к требованиям среды или изменения дезадаптивных форм поведения на адаптивные.

В современных условиях России наиболее эффективным способом профилактики употребления психоактивных веществ является путь формирования стрессоустойчивого жизненного стиля. Учитывая особенности нашего общества, Н. А. Сирота и В. М. Ялтонский разработали концептуальную модель копинг-профилактики наркоманий. На ее основе разрабатываются программы формирования здорового жизненного стиля без употребления психоактивных веществ [6]. Эти программы базируются на основах теории стресса и копинга Р. Лазаруса и принятой ВОЗ классификации профилактики злоупотребления психоактивными веществами. В теории стресса и копинга Р. Лазаруса говорится о том, что у человека в результате его взаимодействия с окружающей средой формируются определенные стратегии поведения, основанные на личном опыте. Ученый вводит понятие «копинг» – преодоление стресса, совладание с ним. Каждый человек находит собственные способы совладания со стрессом (копинг-стратегии) на основе имеющегося у него личностного опыта (личностные ресурсы или копинг-ресурсы).

Особый интерес для нашего исследования представляет модель копинг-поведения Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского [6]. Под копинг-поведением они понимают индивидуальный способ совладания человека с трудной жизненной ситуацией в соответствии с ее значимостью в его жизни и с личностно-средовыми ресурсами, предопределяющими поведение личности. Само слово «совладание» происходит от старорусского «лад», «сладить» и означает «справиться», «привести в порядок», «подчинить себе обстоятельства».

Исходя из теории копинг-поведения, можно предположить, что употребление психоактивных веществ, в том числе и курение, возможно лишь в тех ситуациях, когда степень жизненного стресса чрезвычайно высока и копинг-ресурсы субъекта истощены.

Теоретико-эмпирическое исследование, проведенное учеными под руководством Т. Л. Крюковой, позволило обосновать новый взгляд на процесс социальной адаптации, важной стороной которой у здоровых людей выступает совладающее со стрессом (трудной жизненной ситуацией) поведение. Т. Л. Крюкова доказала, что существует особый вид социального поведения человека, которое поддерживает либо разрушает его здоровье

и благополучие. Совладающее поведение определяется как поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией. Это сознательное поведение направлено на активное взаимодействие с ситуацией – ее изменение (ситуация поддается контролю) или приспособление к ней (ситуация не поддается контролю) [4]. Если субъект не владеет адаптивными копинг-стратегиями, возможны неблагоприятные последствия для его продуктивности, здоровья и благополучия, ведущие к дезадаптации личности. При таком понимании совладающее поведение важно для социальной адаптации здоровых людей.

На основе проведенных исследований Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский разработали три теоретические модели копинг-поведения здоровых и больных наркоманией и алкоголизмом людей [6]:

1. Модель адаптивного функционального копинг-поведения создана по результатам обследования здоровых, хорошо социально адаптированных подростков и взрослых. Установлено, что в основе данного поведения лежат социальная интеграция и конструктивная адаптация, которые могут быть достигнуты с помощью целенаправленного превентивного обучения формированию активных функциональных копинг-стратегий и использованию личностных и средовых копинг-ресурсов, являющихся психологическими факторами устойчивости к стрессу и определяющих способность к сохранению здоровья.

2. Модель псевдоадаптивного дисфункционального копинг-поведения, разработанная на основе результатов изучения лиц с зависимым поведением, предполагает развитие двух полярных (позитивного и негативного) вариантов копинг-поведения, имеющих различную эффективность взаимодействия копинг-стратегий и копинг-ресурсов.

3. Модель дисфункционального дезадаптивного копинг-поведения разработана на основе результатов изучения копинг-поведения больных наркоманией. Результатом такого копинг-поведения является дезадаптация и социальная изоляция на основе неэффективного функционирования копинг-стратегий и копинг-ресурсов.

Под копинг-ресурсами понимаются те физические и духовные возможности человека, использование которых обеспечивает процесс совладания с трудной жизненной ситуацией на основе использования различных стратегий поведения. Все ресурсы человека в соответствии с их ролью в регуляции процессов преодоления стрессовой ситуации можно разделить на две группы:

1. Личные ресурсы:

– личностные ресурсы включают черты и установки, которые оказывают влияние на регуляцию поведения в трудных ситуациях. К наиболее значимым из них относятся: самоконтроль, самооценка, чувство собственного достоинства, самооффективность (оценка собственных возможностей успешно работать и представление о собственном уровне успешности преодоления стресса), оптимизм, чувство связи с миром, мотивация и другие;

– психологические ресурсы отражают когнитивные, психомоторные, эмоциональные, волевые и другие возможности человека по обеспечению решения проблемы или контролю эмоций;

– профессиональные ресурсы характеризуются уровнем знаний, умений, навыков, опыта, необходимым для решения задач в трудной ситуации;

– физические ресурсы определяются уровнем физического и психического здоровья и функциональных резервов организма.

Для личности они включают: 1) уровень интеллекта (способность и возможность осуществлять когнитивную оценку проблемной ситуации); 2) сформированность позитивной Я-концепции – важнейшего копинг-ресурса (самооценки, самоуважения, самоэффективности); 3) интернальный локус контроля (умение контролировать свою жизнь, свое поведение, брать на себя ответственность); 4) социальную компетентность (умение общаться с окружающими и знания о социальной действительности); 5) эмпатию (умение сопереживать окружающим в процессе общения, умение быть эмоциональным); 6) аффилиацию (желание и стремление общаться с людьми); 7) позицию человека по отношению к жизни, смерти, любви, вере; 8) духовность; 9) ценностную мотивационную структуру личности.

2. Социальные ресурсы:

– социальная поддержка как потенциально необходимый ресурс определяется уровнем социальной и моральной поддержки со стороны социального окружения (членов семьи, друзей, значимых других людей), жизненными ценностями, контролем доверия (уверенность в себе и других), межличностными отношениями. Социальные сети в целом являются важными средовыми (социальными) копинг-ресурсами;

– материальные ресурсы отражают финансовые, жилищные и другие виды обеспечения человека [3].

На развитие адаптационных способностей индивида значительное влияние оказывает наличие у него такого качества, как «жизнеспособность». Концепция совладания включает поведенческую, эмоциональную и когнитивную активность, которую индивиды привлекают с целью приспособления и адаптации к сложным жизненным обстоятельствам. Результатом такой активности субъекта может быть устранение трудности, преобразование ситуации либо адаптация к ее требованиям.

Термин же «жизнеспособность» отличается от понятия «совладание с трудными жизненными ситуациями». Ведь он подразумевает не просто преодоление человеком трудностей и возврат к прежнему состоянию, а прогресс, движение через трудности к новому этапу жизни. Поэтому «жизнеспособность» является более широким понятием, чем «совладание с трудными жизненными ситуациями».

В педагогических исследованиях жизнеспособность личности соотносят с социальной адаптацией, которая предполагает как процесс, так и результат приспособления. Так, по мнению И. М. Ильинского и М. П. Гурьяновой, «жизнеспособность – это стремление человека выжить, не деградируя, в ухудшающихся условиях социальной и культурной среды, воспроизвести и воспитать жизнестойкое потомство в биологическом и социальном плане, т. е. стать индивидуальностью, сформировать смысложизненные установки, самоутвердиться, найти себя, реализовать свои задатки и творческие возможности, преобразуя при этом среду обитания, делая ее более благоприятной для жизни, не разрушая и не уничтожая ее» [1, 10].

М. П. Гурьянова считает, что жизнеспособная личность умеет самостоятельно решать жизненные проблемы, что обусловлено высокой компетентностью, способностью преодолевать жизненные невзгоды. Она определяет жизнеспособность как личное качество индивида, характеризующее его стремление достойно себя проявить в различных социально-экономических ситуациях, в том числе и в условиях дисгармоничного социума, и выделяет в качестве главных критериев жизнеспособности человека следующие: 1) позитивное мировоззрение; 2) наличие личностных качеств, умений и способностей (социально-трудовых, нравственно-волевых, деловых, коммуникативных, организатор-

ских), помогающих продуктивной творческой самореализации человека; 3) высокая степень психологической устойчивости личности; 4) выбор здоровьесберегающей модели поведения; 5) высокий уровень развития нравственно-волевой сферы личности; 6) высокий уровень трудоспособности [2, 46].

Е. А. Рыльская считает, что воспитание жизнеспособной личности предполагает развитие определенных личностных качеств, формирование способностей, вооружение учащихся знаниями о жизни, необходимыми для успешного функционирования в современном обществе. Она рассматривает жизнеспособную личность с позиции педагогического целеполагания, что позволяет нам выделить критерии, определяющие жизнеспособность личности: 1) воля; 2) духовная развитость; 3) физическая активность; 4) социальная адаптированность; 5) психологическая устойчивость; 6) знания и способности, необходимые для жизни в современном обществе [5].

Исходя из вышеизложенного, мы можем определить жизнеспособность как «...интегрированное качество личности, совокупность ценностных ориентаций, личностных особенностей, разносторонних способностей, базовых знаний, позволяющих ей успешно функционировать и гармонично развиваться в динамично меняющемся социуме» [1]. Жизнеспособность человека заключается в морально-психологической и социально-профессиональной готовности к новым для него реалиям жизни.

Резюме. Жизнеспособность с позиции превентивной педагогики можно характеризовать как интегральное индивидуально-психологическое свойство, представляющее сплав природных и духовных способностей и обеспечивающее готовность к совладанию с трудными жизненными событиями в общечеловеческом или личностном плане. В современном дисгармоничном обществе формирование жизнеспособного поколения должно быть выдвинуто на уровень национального приоритета в общегосударственной, социальной, семейной и молодежной политике. Оно предполагает решение ряда теоретических задач, включающих: а) разработку содержательных, критериальных и структурно-функциональных оснований этого интегрального качества человека, обладающего совокупностью смысловых ориентаций, установок, разносторонних способностей, базовых знаний, позволяющих ему успешно функционировать и гармонично развиваться в изменяющемся мире; б) обоснование новых педагогических подходов к профилактике зависимого поведения в детской и молодежной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурьянова, М. П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума / М. П. Гурьянова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 10–16.
2. Гурьянова, М. П. Жизнеспособность личности как педагогический феномен / М. П. Гурьянова // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 43–50.
3. Копинг-профилактика курения / авт.-сост. Е. Г. Шубникова. – Чебоксары : Сувар-спорт, 2009. – 174 с.
4. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т. Л. Крюкова. – Кострома, 2005. – 46 с.
5. Рыльская, Е. А. Воспитание жизнеспособности школьника / Е. А. Рыльская // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 23–27.
6. Сирота, Н. А. Профилактика наркомании и алкоголизма / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский. – М. : Академия, 2003. – 176 с.

УДК 94(47).041-94(47).043

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МОСКОВСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА
В ДЕЛЕ ОСВОБОЖДЕНИЯ НЕВОЛЬНИКОВ
ИЗ ТАТАРСКОГО ПЛЕНА В XV–XVI вв.**

**MOSCOW GOVERNMENT OPERATION IN TERMS OF LIBERATING
SLAVES FROM THE TATAR YOKE IN XV–XVI CENTURIES**

А. Н. Кудрявцев

A. N. Kudryavtsev

*ГГНУ при Правительстве Республики Марий Эл
«Марийский НИИ языка, литературы и истории им. В. М. Васильева», г. Йошкар-Ола*

Аннотация. В статье рассматривается политический аспект проблемы рабства в татарских ханствах в XV–XVI вв. Вопрос о рабах постоянно ставился в межгосударственных отношениях стран Восточной Европы. Попытки его разрешения серьезно влияли на внешнюю политику, приводили к войнам. Вопрос о рабах принципиален для характеристики внешней и внутренней экономической политики Московского государства.

Abstract. The article discusses the political dimension of the problem of slavery in the Tatar khanates in XV–XVI centuries. The issue of slavery has constantly been raised in interstate relations of the countries of Eastern Europe. The attempts to solve it had a serious impact on foreign policy, led to wars. The issue of slavery is fundamental for characterizing foreign and domestic policy of Moscow State.

Ключевые слова: *невольничество, освобождение из рабства, выкуп, избавление от неволи, международные отношения.*

Keywords: *slavery, liberating slaves, quittance, liberation, interstate relations.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность проблемы определяется моментами исторического и историографического рода. В настоящее время большой интерес вызывают исследования, лежащие в русле историографических направлений социальной истории и истории повседневности. Проблема рабства в истории Золотой Орды и татарских государств является малоизученной. Несмотря на интерес к теме, не существует специальной научной работы по проблеме рабства в Золотой Орде и постордынских государствах, отсутствует четкая и стройная научная концепция. В научном сообществе назрела необходимость проведения всестороннего объективного исследования, основанного на всем имеющемся комплексе источников и литературы. Исследование данной проблемы представляет не только научный, но и политический интерес.

Материал и методика исследований. При исследовании поставленной проблемы автор опирался на различные группы письменных исторических источников. Одним из базовых источников выступают летописные сведения, предоставляющие наиболее широкий объем информации. Не менее важны и законодательные документы, характеризующие общегосударственное положение вещей. Данные этих групп дополнены сведениями,

извлеченными из свидетельств современников и частной переписки. Работа с источниками и литературой базируется на принципах объективности, диалектики и историзма, позволяющих изучать явления в их становлении и развитии, органической связи с порождающими их условиями.

Результаты исследований и их обсуждение. Одним из негативных аспектов монголо-татарского владычества над Русью, нанесшего серьезный социально-экономический ущерб русским княжествам, являлся увод в рабство русских людей. Этот аспект впоследствии перерос в один из самых проблемных вопросов в дипломатических взаимоотношениях Московского государства с татарскими ханствами. Пограничье Европы и Азии, совпадавшее в средние века с рубежом территорий кочевников и оседлого населения, было ареной бесконечных войн, сопровождавшихся грабежами и захватом пленных. В русско-татарских войнах грабежи имущества не были приоритетными целями кочевников и находились на втором плане. Главный материальный интерес представлял захват пленных. Крайне малозаселенная обширная полоса «поля» охранялась еще не столь тщательно и поэтому постоянно подвергалась набегам [14, 209].

Общеизвестно, что в XVI в. главной целью постоянных набегов татарских отрядов на соседские земли был захват полона. Юго-восточные «украины» Московского государства подвергались нападению крымских татар, восточные границы беспокоили отряды казанских и ногайских феодалов. В ханских войсках имелись особые отряды, принимавшие и стерегшие пленных и другую добычу. «Окуп пленных», т. е. продажа их обратно на родину, был важным источником дохода для экономики татарских ханств.

На протяжении практически всей истории «татарского полона» формы выкупа, надо отметить, не претерпевали серьезных изменений. Критерием здесь выступает то, с какой целью, собственно говоря, совершался акт выкупа. Выкупающих можно разделить на две основные группы: официально выполняющие государственную миссию русские послы, гонцы, служилые люди, так или иначе участвовавшие в решении общегосударственной проблемы; частные лица – родственники выкупаемых; и иные, как-то иностранные и русские купцы, заграничные дипломатические представители, заинтересованные, как правило, прежде всего в собственной выгоде.

Несмотря на то, что русское государство было изначально заинтересовано в возвращении захваченных и угнанных в рабство жителей, выступающих здесь прежде всего в качестве рабочей силы, систематические формы государственного вмешательства в дело выкупа пленных законодательно оформились лишь с середины XVI столетия. Несмотря на то, что и в предшествующие периоды отечественной истории мы встречаемся с фактами участия государственной власти, как, впрочем, и частных лиц в судьбе пленных, ситуация с государственным вовлечением в судьбу невольников, томящихся в татарских ханствах, начинает меняться в сторону увеличения участия правительства лишь с конца XV в.

В описании одного из эпизодов военной кампании 1469 г. против Казанского ханства мы находим такие данные: «Тое же весны князь велики посылал рать судовую на Казань... И вся руския силы погибло 430 человек и побили и в полон свели, и во Орду свели. И князь великий многих из Орды выкупал» [12, 92]. Очевидно, выкуп происходил через дипломатических и торговых представителей за счет финансовых средств великокняжеской казны.

Начинает формироваться и нормативная сторона этого вопроса. Обусловлено это было усилением хозяйственной эксплуатации земель, при котором первостепенное зна-

чение для Московского государства приобретает вопрос о рабочей силе. Ощущается нужда и в военных людях [15, 34]. Московское правительство решало этот вопрос еще и таким достаточно специфичным и в то же время характерным для своего времени способом, как стимулирование побегов захваченных на территории русских земель рабов и возвращение их на родную землю. Судебник 1497 г. освобождал холопов, сумевших бежать из татарской неволи: «А холопа полонит рать татарская, а выбежит ис полону, и он слободен, а старому государю не холоп» [11, 27].

В первой половине XVI в. формы государственного вмешательства еще только вырабатывались. До законодательного закрепления системы выкупа государством своих пленных освобождение их (путем выкупа или обмена на татар, а также «откупа» их у привозивших для перепродажи) существовало прежде всего как форма частной сделки. Выкуп за счет государственной казны был несистематическим, осуществлялся нерегулярно.

С одним из показательных случаев мы встречаемся в сообщении летописи за 1535 г. В то время «государь князь велики Иванъ Васильевичъ всея Руси и мати его благочестивая Елена прислали къ своему богомолцу архиепископу Великово Новгорода и Пскова владыке Макарию въ Велики Новградъ» грамоту, в которой архиепископ ставился в известность, что «приходили в предние лета Татарове... и грехъ ради нашихъ взяли въ пленъ детей боярскихъ и боярынъ, мужей и женъ и детеи... и паки возвратиша пленъ вспять, а за то просиша у государя сребра» [6, 568]. Боярам было велено внести посильную лепту в общее дело выкупа пленных, а Макарию «въ ту мзду самому вкупну бытии по общному счету, а в своей архиепископии въ Великомъ Новгороде и Пскове и по окрестных городех... събрати семьсотъ рублевъ Московскую» [6, 568], которые и были собраны им с архиепископских монастырей.

Учитывая, что случай этот, видимо, не единичный и что подобные царские просьбы, очевидно, выполнял не только Макарий, правомерно сделать вывод о том, что в случае необходимости по указанию царя церковь предоставляла деньги для выкупа пленных: с архиепископских земель как земельную подать («по обложному счету»), а с монастырей – по раскладу архиепископов (в зависимости от необходимой суммы) [5, 57]. Кроме того, существовала практика сбора добровольных пожертвований. Текст постановлений Стоглавого собора 1551 г. доводит до нашего сведения, что «по миру скитаются чернцы и черницы, попы и миряне, жонки и строи со святыми иконами и на сооружение собирають и на окупъ» [10, 79].

Наиболее распространенной была первая форма выкупа, когда инициативу брало в свои руки государство посредством своих официальных представителей, на месте осуществлявших сделки. Это вполне объяснимо, так как именно у государства гораздо больше средств и авторитета для совершения подобного рода действий, чем у частных лиц, тем более для придания данным действиям систематического характера. Знаковой датой для освобождения невольников ресурсами государства явился 1551 год, когда на повестку Стоглавого собора наравне с другими важными религиозными и земскими делами Иваном IV был предложен вопрос о полоняниках.

Актуальность поставленной проблемы была бесспорна. Ситуация складывалась таким образом, что ежегодно привозились на окуп множество «боярь и боярынъ и всякихъ людей, а иные сами выходятъ должни и беспоместны и здеся окупитися нечимъ, а никто не окупить, и техъ полонениковъ мужей и женъ опять возять назадъ в бесерменство...». Именно поэтому весьма неслучайно государево указание «о семь уложити соборне какъ темъ окупъ чинити а въ неверные не отпущати, а которые собою вышли о техъ устрои учинити же по достоянию елико вместило, чтобы были в покои и безъ слезъ» [10, 37].

В результате было принято решение регулярно «окупати изъ царевы же казны, и сколько годомъ того пленного окупу изъ царевой казны розойдется и то роскинуты на сохи по всей земле чей кто ни буде всемъ ровно» [10, 334]. Таково было постановление митрополита Макария и прочих отцов собора, впоследствии утвержденное и царем. Здесь следует отметить, что митрополит Иоасаф, предшественник Макария, в то время пребывавший в Троицком Сергиевом монастыре, выразил особое мнение на счет полоняничного сбора. Когда деяния и постановления собора были присланы ему на просмотр, то он заметил, что сумму на выкуп пленных было бы справедливо брать из казны митрополита, владык и монастырей, а не раскладывать ее на сохи, так как крестьяне и без того уже несут большое тягло. Но это мнение не получило силы и не изменило соборного решения [1, 365].

С постановления Стоглава выкупной бюджет послов начал формироваться из полоняничного сбора, который имел уже регулярный характер: «О искуплении пленныхъ соборной ответъ, которыхъ окупать царевы послы въ ордахъ и во Цареграде или въ Крыму или въ Казани или въ Асторохани или въ Кафи... окупати изъ царевы казны» [10, 334]. О том, какое место отводилось выкупу пленных Иваном IV, говорит интересное замечание папского легата в Московском государстве, итальянца Антонио Поссевино. В своих сообщениях о финансовой политике Москвы он отмечает, что «серебро едва ли когда-нибудь вывозится, разве только для выкупа пленных или при наборе иноземных солдат» [8, 47]. Известно, что в связи с зарождением во второй половине XVI века монетарной системы золото и серебро стали считаться в России заповедным товаром; вывоз серебряных денег был затруднен, а золото совсем не подлежало вывозу за границу. Казна использовала эти металлы для чеканки собственной монеты (серебро) и для изготовления предметов роскоши [13, 104]. Этот факт позволяет говорить нам о том, что выкуп невольников в Московском государстве являлся одним из приоритетных направлений внешне- и внутриэкономической жизни русского государства.

Небезынтересные сведения о том, каким образом проходил сам процесс выкупа в данном конкретном случае – в Крымском ханстве в 1578 г., и одно из самых замечательных для своего времени в плане обстоятельного изложения описаний Крыма оставил нам Мартин Броневский – польский дворянин, дважды выполнявший функцию посланника польского короля Стефана Батория к Крымскому хану Мухаммед-Гирею. Он пишет: «Узнав о приезде к Хану посла от народа, к которому принадлежат военнопленные, татары тотчас выезжают к нему на встречу со своими узниками и требуют уплаты выкупа, обещанного им пленниками или ими самими выдуманного». Послы же, по словам очевидца, всячески старались показать свою мнимую, разумеется, незаинтересованность для того, чтобы хотя бы каким-то образом сбить цену на выкупаемых. Но в любом случае «послы стараются составить всем пленникам списки и, если предполагают освободить кого-либо из них на собственные деньги, то подсылают подкупленных евреев или татар, или же купцов, и они уже за несравненно низшую цену выкупают пленников, будто бы забытых и пренебреженных послом» [2, 334].

К сожалению, сохранился не очень значительный объем документов, предоставляющих сведения о выкупных суммах, погашении долгов и займов и т. п. Тем не менее имеются источники, сообщающие исследователю ряд интересных фактов на этот счет. Таковым является, к примеру, переписка Ивана Грозного с Василием Грязным по поводу выкупа последнего из крымского плена. Узнав о том, что Грязной – царский любимец,

крымцы решили выменять его на Дивея-Мурзу – знатного крымского воеводу, захваченного в плен русскими. Однако письмо царя содержало решительный отказ выкупить его за большие деньги или обменять на Дивея-Мурзу, что тем не менее не значило того, что он не готов потратиться на выкуп приближенного: «И мы того не запираемся, что ты у нас в приближение был. И мы для приближения твоего тысячи две рублей дадим, а доселева такие по пятидесят рублей бывали...» [7, 153]. Разумеется, упомянутые здесь суммы не дают представления о ценах за полоняников из широких слоев населения, составлявших основную массу выкупаемых и которые были много ниже, однако из самого сюжета мы видим, что выкупались пленные самых различных категорий и за различные суммы.

Одними лишь выкупными мероприятиями участие Московского государства в судьбе плененных не ограничивалось. Весьма часто происходило избавление от неволи силой русского оружия. При отражении набегов татар воеводы прежде всего старались отрезать им обратный путь и «отполонить» захваченных в плен, что зачастую удавалось. Близость к границам Московского государства Казанского ханства и специфика тесных взаимоотношений Москвы и Казани обусловили тот факт, что сообщения о военных конфликтах именно с этим государственным образованием сопровождаются большим объемом сведений об «отполоненных» силой оружия в ходе военных кампаний или же об освобождении по условиям перемирий и долговременных мирных договоров. Так, в 1469 г. в ходе военных действий под Казанью русские войска «вышед из судов, поидоша на посад... и что полон был туто на посадех христианской, москавской и резанской, литовской, вятцкой, устюжской, пермьской и иных прочих градов, тех всех отполониша» [9, 167]. В Архангелогородском летописце приводятся сведения о том, что в результате той военной кампании в целом «царь же Абреим... нача посылать о миру, и доби челом на всеи воли великого князя и на воевоцком, и полон выдал за 40 лет» [12, 92].

По условиям мирного договора, завершившего русско-казанскую войну 1505–1507 гг., ханом Мухаммед-Эмином были отпущены русские пленные, захваченные в результате антирусского погрома в Казани летом 1505 г. Мир был в интересах обеих сторон, однако нас прежде всего интересует видение мотивации великого князя русскими современниками. Так, автор одной из летописей пишет, что «князь велики Василей Ивановичь всея Руси... для христианских душ, которые в бесерменство попали в руки на бою, да и устроения ради христианского проступку его ему отдалъ» [9, 379]. Это замечание говорит нам, с одной стороны, о государственном участии в судьбах попавших в плен, а с другой – о степени вовлеченности русского средневекового общества в решение вопроса о пленных соотечественниках в татарском плену.

При приходе к власти в ханствах дружественной Москве партии практически сразу же вставал вопрос о возвращении полона. Так, при возведении на казанский престол московского ставленника Шаха-Али в 1551 г. с казанскими князьями был заключен договор, по которому им «полону Русского ни въ которой имъ неволе не держати, всем дати воля» [4, 168]. Казанский летописец говорит о числе отпущенных: «В мало более 100 000 мужи и жены, отроки и девицы» [3, 75]. По Никоновской летописи «полону христианского вышло з Горной стороны и изъ града ис Казани и ис Казанской стороны 60 000», и если данные летописца можно подвергнуть сомнению, как умозрительные и не имеющие под собой документальной основы, то автор летописи вполне заслуживает доверия, постольку поскольку цифра взята им из некой финансовой записи, фиксировавшей продуктивное содержание освобожденных пленников: «Написано въ Свияжскомъ городе, которымъ

кормъ государевъ давали» [4, 170]. Из одной только Казани в первые же дни «отдалъ царь Шигалей бояромъ, 2700 человекъ, а иной опосле ялся свободать» [4, 169]. Аналогична ситуация с приходом к власти в Астрахани Дербыш-Алея, поддержанного Москвой: «И многие люди Азстороханьские... правду царю великому князю дали на том, что имъ царю великому князю и Дербыш-Алею царю служити прямо и полонъ Русской весь отдать, откуда ни приведенъ и въ которой ни буди орде куплень... И многие люди из всехъ улусовъ ко царю и воеводамъ приходили и правду давали и полонъ Русской отдавали многой» [4, 190].

Резюме. В целом, увод в рабство русских людей наносил существенный ущерб народному хозяйству, уменьшал военные силы Московского государства. Правительство, класс феодалов в целом были крайне заинтересованы в возврате уведенных в плен русских людей. К середине XVI в. расширяется освоение южных окраин. В связи с усилением хозяйственной эксплуатации земель убыль рабочих рук переживается донельзя остро. Военные нужды также требовали людских ресурсов: холопы составляли боевые кадры служилых людей. Все это не позволяет не согласиться с утверждением С. О. Шмидта о том, что постановления Стоглавого собора 1551 г. о выкупе русских полоняников за счет казны были вызваны не только религиозно-моральными соображениями, но и хозяйственными и военными потребностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бережков, М. Н.* Русские пленники и невольники в Крыму / М. Н. Бережков // Труды VI археологического съезда в Одессе (1884 г.). Т. 2. – Одесса : Типография А. Шульце, 1888. – С. 342–372.
2. *Броневский, М.* Описание Крыма / М. Броневский // Записки Одесского общества истории и древностей : в 33 т. Т. 6. – Одесса : Городская типография, 1867. – С. 341–342.
3. *История о Казанском царстве* / подг. Г. З. Кунцевичем // Полное собрание русских летописей. Т. 6. Вып. 2. – М. : ЯРК, 2000. – 368 с.
4. *Летописный сборник, именуемый Патриаршею или Никоновскою летописью* // Полное собрание русских летописей. Т. 13. – М. : ЯРК, 2000. – 544 с.
5. *Мельников, А. В.* Русская православная церковь и вопросы русского полона в Крыму в XVI–XVII веках / А. В. Мельников // Церковь и ее деятели в истории России : сб. тр. – Воронеж, 2001. – С. 56–63.
6. *Новгородская четвертая летопись* // Полное собрание русских летописей. Т. 4. Ч. 1. – М. : ЯРК, 2000. – 728 с.
7. *Послания Ивана Грозного* / подг. текста Д. С. Лихачева и Я. С. Лурье ; под ред. В. П. Адриановой-Перетц. – М. ; Л. : Издательство Академии наук СССР, 1951. – 551 с.
8. *Поссевино, А.* Исторические сочинения о России XVI в. / А. Поссевино. – М. : МГУ, 1983. – 270 с.
9. *Софийская вторая летопись* // Полное собрание русских летописей. Т. 6. Вып. 2. – М. : ЯРК, 2001. – 240 с.
10. *Стоглав*. – Казань : Типография губернского правления, 1862. – 454 с.
11. *Судебники XV–XVI вв.* / под общ. ред. Б. Д. Грекова. – М. ; Л., 1952. – 562 с.
12. *Устюжские и вологодские летописи XVI–XVIII вв.* / сост. Н. А. Казакова, К. Н. Сербина // Полное собрание русских летописей. Т. 37. – Л. : Наука, 1982. – 228 с.
13. *Фехнер, М. Ф.* Торговля Русского государства со странами Востока в XVI веке / М. Ф. Фехнер ; ред. М. Н. Тихомиров. – М. : Изд-во гос. истор. музея, 1952. – 139 с.
14. *Хорошкевич, А. Л.* Русь и Крым. От союза к противостоянию. Конец XV – начало XVI / А. Л. Хорошкевич. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 333 с.
15. *Шмидт, С. О.* Русские полоняники в Крыму и система их выкупа в середине XVI в. / С. О. Шмидт // Вопросы социально-экономической истории и источниковедения периода феодализма в России : сб. статей к 70-летию А. А. Новосельского. – М., 1961. – С. 30–34.

УДК 378:001.891

**ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

DYNAMICS OF VALUE SYSTEM FORMATION AT PRESCHOOL CHILDREN

Н. Ф. Лагутина

N. F. Lagutina

*ГБОУ ВПО города Москвы «Московский гуманитарный
педагогический институт», г. Москва*

Аннотация. В статье описываются диагностические исследования формирования ценностных ориентиров у дошкольников. Выявляются динамика этого процесса и эффективность формирования семейных и культурных ценностей в условиях взаимодействия семьи и детского сада.

Abstract. The article describes the diagnostic study of the value system formation at preschool children. The dynamics of this process and the efficiency of formation of family and cultural values in interaction of the family and kindergarten are revealed.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентиры, диагностика, анкетирование, уровень сформированности.

Keywords: values, value system, diagnostics, questioning, level of formation.

Актуальность исследуемой проблемы. Каждая историческая эпоха характеризуется специфическим набором и иерархией ценностей. Каковы ценности, таковы общество и личность. Становление человека, осознанное развитие личности предполагает усвоение системы общечеловеческих ценностей, составляющих основу его культуры и обеспечивающих сознательный выбор личностью духовных ценностей. Ценности личности образуют систему ее ценностных ориентиров, которые формируются в процессе социализации личности и служат критерием норм и правил ее поведения [2].

Педагогами и психологами подчеркивается необходимость воспитания с первых лет жизни в духе общечеловеческих ценностей, когда закладывается фундамент нравственности. Дети с дошкольного возраста начинают осознавать моральные требования, у них развиваются способности к нравственной оценке, начинают формироваться представления о нравственных ценностях.

В настоящее время формирование ценностных ориентиров – одно из важнейших направлений преемственности школы и детского сада, в связи с этим идет разработка модели совместной воспитательно-образовательной деятельности семьи и детского сада [4].

Материал и методика исследований. Базой исследования стал Центр развития ребенка – детский сад № 2374 «Родничок» г. Москвы.

В эксперименте принимали участие 40 воспитанников старших групп. Опрос проводили социальный педагог и педагог-психолог в условиях детского сада, пользуясь методикой Е. П. Арнаутовой [1].

При этом педагогами самостоятельно был разработан ряд вопросов для детей по диагностике ценностных ориентиров, на которые дети отвечали в процессе беседы. Нами проводился анализ ответов дошкольников контрольной и экспериментальной групп.

Результаты исследований и их обсуждение. Процесс развития ценностных ориентиров личности длителен и многоступенчат. Для дошкольника формирование ценностных ориентиров организуется прежде всего целенаправленным воспитательным воздействием родителей, педагогов, взрослых и не может задаваться в отрыве от семьи, так как нравственные оценки событий и поступков детей зависят в первую очередь от позиции родителей [3].

Ценностные ориентиры, нравственно-этические оценки влияют на поведение ребенка, его отношение к людям, природе и определяют впоследствии меру нравственной активности взрослого человека.

В качестве таких ценностных ориентиров выступает формирование:

- ценностей здорового образа жизни и, как результат, целеустремленной личности, компетентной в области здоровьесберегающих технологий;

- социально-нравственных ценностей и, как результат, нравственной воспитанности личности, выраженной в сопереживании, доброте, отзывчивости и миролюбии, способности у дошкольников к позитивному взаимодействию, общению с другими людьми в ненасильственной форме;

- эстетических ценностей и, как результат, представлений о красоте и чувстве гармонии, художественно-эстетической культуры у детей дошкольного возраста. Ребенок познает мир через органы чувств, радость, эмоциональный образ. Дети чувствуют потребность в таких ощущениях, в насыщении своей души образами, через которые они приобщаются к истокам культуры, истории, традициям, художественному наследию;

- ценностей познания и, как результат, любознательности и потребности в познании нового, интеллектуальных эмоций и чувств, интеллектуальной компетентности.

Участвуя в совместном проекте ЮНЕСКО и Департамента образования города Москвы «Московское образование: от младенчества до школы», мы провели исследование формирования ценностных ориентиров у детей дошкольного возраста на вышеназванной экспериментальной базе. Был проведен опрос, вопросы включали оценку двух параметров: когнитивного и эмоционального. К когнитивному аспекту отнесли вопросы, связанные со знаниями и представлениями ребенка; к эмоциональному – личное отношение ребенка к исследуемой ценности и оценкой того, как у него эта ценность воплощается в жизнь.

Формирование ценностных ориентиров (вопросник).

- *Ценности добра (когнитивный аспект).* Что значит «доброта»? Что означает «быть добрым»? Приведи примеры добрых поступков.

- *Ценности добра (эмоциональный аспект).* Как ты думаешь, можно тебя назвать добрым? Почему? Хотел бы ты быть добрым? В чем проявляется твоя доброта?

- *Ценности познания (когнитивный аспект).* Зачем люди учатся? Что значит «быть умным»? Что люди делают, чтобы быть умными? Расскажи о самом умном ребенке в вашей группе.

- *Ценности познания (эмоциональный аспект).* Как ты думаешь, можно тебя назвать умным? Почему? Хотел бы ты учиться?

– *Ценности красоты (когнитивный аспект)*. Что значит «красота»? Что бывает красивым? Расскажи о красивых поступках.

– *Ценности красоты (эмоциональный аспект)*. Зачем людям нужна красота? Где ты видишь красоту? Хотел бы ты создавать красоту? Как?

– *Ценности здорового образа жизни (когнитивный аспект)*. Что значит «быть здоровым»? Как можно укреплять здоровье? Назови твои любимые виды спорта.

– *Ценности здорового образа жизни (эмоциональный аспект)*. Что ты делаешь, чтобы быть здоровым? Нравится ли тебе заниматься физкультурой? Хотел бы ты быть здоровым?

Оценка – от 1 (минимальная) до 3 баллов (максимальная). Это означает, что были намечены следующие уровни сформированности ценностных ориентиров у детей: высокий – от 6 до 9 баллов, средний – от 3 до 6 баллов, низкий – от 0 до 3 баллов.

Рассмотрим более подробно анализ результатов диагностики сформированности тех или иных ценностных ориентиров у детей. Диагностика проводилась в сентябре 2008 г. (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики ценностных ориентиров

Разделы	Аспекты	Группы				Средний балл	
		контрольная		экспериментальная		баллы	%
		баллы	%	баллы	%		
Ценности добра	Когнитивный	5,7	63	5,9	65	5,8	64
	Эмоциональный	6,4	71	5,4	60		
Средний балл		6,05	69	5,6	62		
Ценности познания и справедливости	Когнитивный	6,2	69	6,0	67	5,9	65
	Эмоциональный	6,3	70	5,3	59		
Средний балл		6,3	70	5,6	62		
Ценности красоты	Когнитивный	5,4	60	5,7	63	5,5	61
	Эмоциональный	6,0	67	5,0	56		
Средний балл		5,7	63	5,3	59		
Ценности здорового образа жизни	Когнитивный	5,6	62	5,5	61	5,5	61
	Эмоциональный	5,4	60	5,6	62		
Средний балл		5,5	61	5,5	61		
Общий балл		5,9	65	5,5	61	5,6	62

Ценностные ориентиры, связанные с «добром», составили в целом 64 %, с познанием и справедливостью – 65 %, ценности красоты и здорового образа жизни – 61 %.

На базе Центра развития ребенка – детского сада № 2374 «Родничок» была проведена апробация авторской программы «Содружество: программа взаимодействия семьи и детского сада» [5].

С целью выявления динамики формирования ценностных ориентиров после апробации программы мы провели повторную диагностику в мае 2010 г. с детьми экспериментальной группы № 7 и контрольной группы – № 3 того же детского сада.

Результаты диагностики ценностных ориентиров в контрольной группе.

Было отмечено повышение уровней сформированности:

- 1) социально-нравственных ценностей, выраженных в сопереживании, доброте, не-насилии, справедливости, – на 17 % (в сентябре 2008 г. – 67 %, мае 2010 г. – 84 %);
- 2) ценностей познания (любопытность, интеллектуальные эмоции и чувства, ин-теллектуальная компетентность) – на 14 % (в сентябре 2008 г. – 70 %, мае 2010 г. – 84 %);
- 3) эстетических ценностей (представления о красоте, чувство гармонии, художест-венно-эстетическая культура) – на 16 % (в сентябре 2008 г. – 63 %, мае 2010 г. – 79 %);
- 4) сформированности ценностей здорового образа жизни – на 19 % (в сентябре 2008 г. – 61 %, мае 2010 г. – 80 %).

В итоге динамика сформированности ценностных ориентиров оказалась следую-щей: ценности добра и ненасилия, справедливости – 17 %; познания – 14 %; красоты – 16 %, здорового образа жизни – 19 %.

В целом формирование системы ценностных ориентиров у воспитанников кон-трольной группы возросло с сентября 2008 г. (65 %) по май 2010 г. (82 %) на 17 %.

Результаты диагностики ценностных ориентиров в экспериментальной группе. Наблюдалось повышение уровней сформированности:

- 1) социально-нравственных ценностей – на 30 % (в сентябре 2008 г. – 62 %, мае 2010 г. – 92 %);
- 2) ценностей познания – на 33 % (в сентябре 2008 г. – 62 %, мае 2010 г. – 95 %);
- 3) эстетических ценностей – на 31 % (в сентябре 2008 г. – 59 %, мае 2010 г. – 90 %);
- 4) ценностей здорового образа жизни – на 35 % (в сентябре 2008 г. – 61 %, мае 2010 г. – 92 %).

В итоге динамика сформированности ценностных ориентиров оказалась следую-щей: ценности добра и ненасилия, справедливости – 30 %, познания – 33 %, красоты – 34 %, здорового образа жизни – 35 %.

Формирование системы ценностных ориентиров у воспитанников эксперименталь-ной группы возросло с сентября 2008 г. (61 %) по май 2010 г. (92 %) на 31 %.

Общие результаты диагностики ценностных ориентиров (добра, познания и спра-ведливости, красоты, здорового образа жизни) на конец формирующего эксперимента (май 2010 г.) представлены разницей между показателями детей одного возраста в разных группах.

Ценности добра усвоены детьми в контрольной группе на 84 %, в эксперименталь-ной – на 92 %, с увеличением на 8 %; ценности познания – в контрольной группе на 84 %, в экспериментальной группе – на 95 %, с увеличением на 11 %; ценности красоты – в контрольной группе на 79 %, экспериментальной – на 90 %, с увеличением на 11 %; цен-ности здорового образа жизни – в контрольной группе на 80 %, экспериментальной груп-пе – на 96 %, с увеличением на 16 %.

Между детьми отмечаются яркие различия, связанные с качественным анализом их ответов. Это касается эмоционального и когнитивного компонентов ценностных ориен-тиров, их проявления в жизни детей. Так, при оценке ответов детей относительно **ценно-стей добра** отмечается значительная разница.

Дети из *контрольной группы*, понимая, что такое добро и зло, все-таки давали прагматичные ответы: «Добрый – это тот, кто говорит приятные слова», «Кто умеет по-просить. Например, нужно сказать: “Налей попить, бабушка!”», «Это нужно, чтобы тебя хвалили, любили, покупали подарки, разрешали смотреть мультфильмы и читали инте-

ресные книжки». Дети считают, что именно поэтому добрых людей «любят, ценят и уважают». Однако они понимают, насколько это сложно – проявить такие качества в жизни, соответствовать им. «Я помогаю маме, братику, бабушке, жалею их», «Если у меня много игрушек, я поделюсь ими с ребятами», «Человека бьют, обижают, а добрый заступается за него», «Делать хорошие дела – ухаживать за больными, уступать место стареньким бабушкам».

«Я-реальное» и «Я-потенциальное» расходятся между собой. Дети понимают, что «нужно» и «можно» быть добрыми, но это не всегда получается.

Дети из экспериментальной группы на вопрос «Что значит “доброта”?» отвечали: «Проявлять добрые чувства, любить», «Ухаживать за кем-то», «Помогать», «Дружить, играть, жалеть».

Добрый человек для них – это тот, кто «умеет доверять другим людям» и «может помочь, когда трудно», «защищает кого-то», «не обижает других», «прощает обиды», «заступается за слабого», «не жадничает» и «делится игрушками», более того, «делит порвну», «уважает труд других людей», «совершает хорошие поступки», например, «дает чай с медом больному».

В образ «доброты», наряду с проявлением такого качества, как доброжелательное отношение к кому-нибудь (оно становится активным), входит внимание, сопереживание и сочувствие, умение делиться (это ценят дети всех возрастов), а также такие качества, как справедливость, мужество и благородство. Иногда – даже красота: «Только добрый может быть красивым», «Красивый – по характеру добрый». При этом на вопрос «Зачем нужно быть добрым?» дети отвечали осознанно. Ответы были интересными и, на наш взгляд, очень взрослыми. Один мальчик спокойно и уверенно ответил: «Чтобы в ад не попасть», а девочка добавила: «Чтобы Бог не наказал». Другие дети ответили: «Чтобы уважали», «Хорошо относились», «Чтобы злых людей было меньше».

При оценке ответов детей относительно **ценностей красоты** отмечается следующая разница.

Ответы воспитанников *контрольной группы* были прагматичны и ориентированы на «ценности цивилизации». На вопрос: «Что значит быть красивым?» они отвечали: «Это когда одеваешь красивое платье, обязательно розовое и розовые туфли, идешь на бал, на конкурс красоты». Особенно ярко эти качества проявляются у девочек и сильно искажают их восприятие настоящей красоты. Мальчики отвечают проще: «Красота – это для девчонок!», «Красота – это когда красят губы, наряжаются и идут в гости, а потом – умываются, потому что нельзя все время быть разукрашенной!» На вопрос «Всю ли красоту можно увидеть?» дети могут ответить: «Нет, некоторая дома осталась».

В описании «домашней красоты» дети – мальчики и девочки – сходятся: «красивые стены, мебель и стулья», «в доме приятный запах и аромат». При этом они называют «красивые», соответствующие идеалам прекрасного вещи и феномены, хотя и не замечают их без подсказки взрослого, когда рассуждают о том, как можно проявить свою красоту.

Воспитанники из экспериментальной группы отмечают, как забота о других, радость и любовь преображают человека, делают его красивым: «Когда кого-то любишь, нравится тебе кто-то, то он всегда красивый», «Красивыми могут быть дела, поступки (например, посадить цветы, поливать их – люди будут смотреть и радоваться)», «Красота бывает внутри человека, когда не видно», «Красота – это когда уважают и любят, не говорят плохие слова, а только хорошие».

Стоит отметить, что дети из экспериментальной группы намного чаще (в 2–2,5 раза), чем их сверстники из контрольной, отмечают в своих ответах проявления красоты природы: «Когда идет снег – красиво», «Красота – это цветы, деревья, трава, небо», «Природа красивая».

При этом к красоте ребенок относит и то, что сам может создавать, воплощая в жизнь стремление к гармонии. Так, ребенок создает новый собственный продукт или преобразовывает уже существующий, которого раньше не было, – таким образом впервые появляются новые ценностные ориентации, связанные не с переживанием красоты, а с ее преобразованием и созданием.

При оценке ответов детей относительно **ценностей здоровья** отмечается следующая разница.

У воспитанников *контрольной группы* представления остались на прежнем уровне: «Быть здоровым – не болеть», хотя они и демонстрируют динамику в формировании представлений о способах достижения такого состояния, в частности, в области употребления специальной терминологии, связанной с темой «Здоровьесбережение». На вопросы «Что такое здоровье?» и «Что значит быть здоровым человеком?» они отвечают: «У здорового человека нет микробов; нет болезней – он не чихает, не кашляет», «Это значит не болеть, не принимать лекарства и не заражать других», «Когда здоровый, настроение хорошее – можно делать все, что хочется, можно на дерево залезть». На вопросы «Зачем нужно быть здоровым?» и «Как стать здоровым?» дети отвечали: «Чтобы ходить в садик, не пропускать занятия», «Чтобы счастливо жить», «Нужно спать днем, чтобы восстановить силы» и «Кушать фрукты, пить свежие соки – тогда не будешь болеть».

Воспитанники из *экспериментальной группы* говорили: «Здоровый человек чувствует себя хорошо и всегда радуется», «Он закаляется, играет в хоккей, ходит на лыжах». Более того, они переносили образ здоровья с состояния человека на природу: «Природа тоже может заболеть: это когда кругом грязь, сломаны деревья, потоптаны цветы».

Ответы детей свидетельствуют о переносе усвоенных знаний на другие области, в частности, об интеграции ценностей здоровья, красоты и добра в качестве основы поведенческого компонента культуры здоровья у детей. При ответе на вопросы «Зачем нужно быть здоровым?» и «Как стать здоровым?» дети отвечали: «Должно быть у тебя хорошее настроение, когда делаешь зарядку», «Нужно ходить в физкультурный зал», «Поднимать тяжести, чтобы работать мускулами». Ответы говорят о том, что здоровье перестает быть самоцелью. Они рассматривают его как средство для обеспечения психологического комфорта и активной жизнедеятельности. На вопрос «Что значит “быть здоровым”?» некоторые из них отвечают: «Быть бодрым и заниматься спортом».

При оценке ответов детей относительно **ценностей познания** отмечается следующая разница.

Воспитанники из *контрольной группы* считают, что «умным быть сложно», «это когда на занятиях отвечаешь правильно и быстро», «знаешь английский язык», «читаешь хорошо», «когда воспитатель хвалит». Однако это важно уже не только для самоуважения, но и для определения своего места в социальной группе: «Умным быть нужно, чтобы над тобой никто не смеялся». Кроме того, благодаря осмыслению детьми ценности «ума» как способности проектировать успешное будущее воспитанники под-

готовительных к школе групп могут рассуждать и о своем будущем: «Надо много учиться, чтобы много знать и уметь», «В школе “пятерки” получать», «В институт поступить», «Потом хорошо работать и много зарабатывать», «Стать президентом».

С ними согласны воспитанники из экспериментальной группы. «Умный ребенок» – это тот, кто «знает, о чем думает» и «не только отвечает на чужие вопросы, но и сам их задает». Дети уже сравнивают свои успехи и понимают, что кто-то более успешный, понимают ценность знаний и образования. На вопрос «Зачем люди учатся?» отвечают: «Чтобы быть образованными», «Все знать», «Быть умными», «Поступить в институт», «На работу устроиться», «Все уметь», «Стать кем-то», «Стать, как папа, юристом», «Что-то новое построить».

Однако в отличие от воспитанников контрольной группы для них ум как ценность интегрирует на данном этапе не только интеллектуальные качества личности взрослого человека в будущем, но также нравственные и духовные. Оценивая поступки, дети рассуждают: «Надо поступать по справедливости», «Нельзя хитрить», «Красивый – это когда умный и добрый». Получается почти «по Августину»: постижение высшего знания философ связывал не с разумом, а с верой, с духовным прозрением. По этому поводу один ребенок высказался: «Я бы хотел быть умным, потому что умный знает, как быть здоровым и красивым».

Резюме. Сравнение количественных и качественных различий между детьми показывает, что в процессе работы по авторской программе «Содружество: программа взаимодействия семьи и детского сада» наблюдается динамика увеличения ценностных ориентиров у детей старшего возраста и рост эффективности формирования семейных и культурных ценностей в условиях взаимодействия семьи и детского сада.

Значение формирования ценностных ориентиров у детей дошкольного возраста очень велико. Оно по своей сути устремлено в будущее. От правильной сформированности этих ориентиров зависят как духовно-нравственный потенциал молодежи, так и культура России, основой которой являются и национальные, и общечеловеческие ценности. Для педагога – это кропотливый путь по созиданию человека, имеющий глубокий ценностный смысл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаутова, Е. П. Опрос как метод изучения семейного воспитания дошкольников / Е. П. Арнаутова. – М. : 2007. – 155 с.
2. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / сост. Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаева. – М. : Прогресс, 1990. – 495 с.
3. Доронова, Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т. Н. Доронова. – М. : Просвещение, 2002. – 138 с.
4. Микляева, Н. В. Создание условий эффективного взаимодействия с семьей / Н. В. Микляева. – М. : Айрис-Пресс, 2006. – 144 с.
5. Микляева, Н. В. Содружество: программа взаимодействия семьи и детского сада : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. В. Микляева, Н. Ф. Лагутина. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 72 с.

УДК 378.6

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА

FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE OF THE INTERNATIONAL AFFAIRS EXPERT

И. Г. Мазкова¹, Н. И. Никитина²

I. G. Mazkova¹, N. I. Nikitina²

¹ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары,

²ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», г. Москва

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме компетентностно и культурологически ориентированной подготовки в вузе будущего специалиста в сфере международных коммуникаций. Освещаются вопросы профессионально ориентированной технологии формирования иноязычной коммуникативной компетентности в системе профессионального образования. В статье рассматривается ряд профессионально значимых компетенций, обеспечивающих будущему специалисту возможность осуществлять иноязычную профессиональную деятельность.

Abstract. The article is devoted to a topical subject of forming competence oriented and culturological training of the future international affairs expert in the institute of higher education. It deals with the issues of professionally oriented technologies of forming foreign communicative competence in professional education system. The article considers a number of professionally significant competences which provide the future expert with an opportunity to implement a foreign professional activity.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная иноязычная культура, международное сотрудничество, межкультурные коммуникации, профессионально ориентированная модель.

Keywords: professional communicative foreign culture, international cooperation, intercultural communications, professionally oriented model.

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях современного рынка труда к уровню профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалистов-международников предъявляются высокие требования. Расширение и углубление международных контактов в различных профессиональных сообществах, открывшиеся возможности трудоустройства молодых специалистов на совместных англо-российских предприятиях, в международных организациях, перспективы работы в иностранных фирмах, развитие международного сотрудничества в сфере туризма и отдыха, культуры и непрерывного образования актуализируют необходимость формирования в период вузовской подготовки профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалистов-международников.

Современная педагогическая наука связывает развитие системы профессиональной подготовки специалистов социально-гуманитарного профиля с культурологической парадигмой, ориентированной на становление и развитие «человека культуры» (М. М. Бахтин) [4, 13]. Для специалиста, работающего в системе «человек – человек», профессионально-коммуникативная иноязычная культура является неотъемлемой составляющей профессиональной культуры. Современному обществу необходим специалист, владеющий культурой общения, приемами и методами публичных выступлений, способный логично и правильно передать свои мысли, участвующий на равных в дискуссиях с представителями других культур, имеющий не только достаточный словарный запас, но и солидный экстралингвистический базис. В этой связи особенно остро встает вопрос формирования в период вузовской подготовки профессионально-коммуникативной иноязычной культуры будущих специалистов-международников.

На современном этапе развития российского общества, определившего модернизацию отечественной системы высшего профессионального образования в связи с присоединением РФ к Болонскому процессу в качестве равноправного партнера и расширением международных контактов на государственном и региональном уровнях, особенно остро встает вопрос формирования профессиональной культуры специалистов социально-гуманитарного профиля, и в частности формирования их профессионально-коммуникативной иноязычной культуры как одной из важных составляющих базовой культуры личности.

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось на базе Российского государственного социального университета, Московского городского университета управления Правительства Москвы (студенты специальности «Международные отношения»). В процессе исследования был использован комплекс методов: теоретических (историографический, системно-терминологический, монографический, сравнительно-сопоставительный анализ, синтез, метод педагогического обобщения и систематизации, моделирование и др.); эмпирических (наблюдение, анкетирование, интервьюирование и беседа, тестирование, обобщение опыта, контент-анализ, педагогический эксперимент, отсроченный контроль и др.); методы математической статистики.

Методологическая позиция исследования процесса формирования профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалистов базируется на деятельностном подходе, при котором культура выступает специфическим способом человеческой жизнедеятельности, что нашло отражение в трудах К. А. Абульхановой-Славской, А. И. Арнольдова, М. М. Бахтина, В. С. Библера, Э. С. Маркаряна, М. К. Мамардашвили, Э. В. Соколова и других ученых. В рамках этого подхода культура существует и развивается как важнейший способ функционирования общества, как основная форма осуществления специфической человеческой деятельности по включению людей во взаимодействие с внешним миром и реализации ими своих потребностей, интересов, целей. При этом методологически деятельностный подход сопряжен и интегрирован с аксиологическим (А. Г. Здравомыслов, С. Л. Франк, Н. З. Чавчавадзе и др.) и социологическим (Э. Дюркгейм, Л. Н. Коган, П. А. Сорокин и др.) подходами к пониманию сущности культуры. Кроме этого, культурологический подход сопряжен с реализацией в системе высшего образования компетентностной парадигмы. Необходимость формирования у выпускников вуза совокупности профессиональных компетенций связана с переходом отечественной системы высшего образования к так называемой компетентностной модели молодого специалиста (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя и др.).

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ научной литературы позволяет констатировать, что в настоящее время отсутствует общепринятое определение профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалистов-международников. На основе проведенного сравнительно-сопоставительного и категориально-структурного анализа различных подходов к трактовке понятий «профессионально-коммуникативная культура специалиста» (И. А. Зимняя, А. К. Маркова), «иноязычная культура специалиста» (С. Е. Зайцева, Ю. Н. Караулов), обобщения собственных научных изысканий было принято следующее определение: профессионально-коммуникативная иноязычная культура специалиста-международника представляет собой интегративно-функциональное личностное образование, отражающее комплекс освоенных моделей ситуационного нормативно-ролевого поведения, определяющее эффективность личностно-делового взаимодействия с партнерами по общению с учетом социокультурной специфики, традиций и этноинтеллектуальных особенностей реципиентов. Основы сформированной в вузе профессионально-коммуникативной культуры специалиста-международника проявляются как синтез когнитивных и деятельностных составляющих, личностных характеристик (профессиональная мотивированность, практическая подготовленность, способность к осуществлению профессиональной деятельности) и первичного профессионального опыта, полученного в периоды различных видов практики.

В составе профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалиста-международника представлены взаимосвязанные подструктуры: *профессионально-деонтологическая* (принятие норм деонтологии выбранной профессии как в широком, так и в узком специализированно-профессиональном понимании; осознание значимости профессиональных гуманистических идеалов и ценностей в сфере межкультурных коммуникаций и международного сотрудничества; понимание ответственности за свое профессиональное поведение; осознание своей миссии носителя родной культуры, принятие ценностей толерантности и др.); *перцептивно-коммуникативная* (умение слушать, демонстрировать понимание смысла высказываний реципиента; способность адекватно воспринимать и понимать мотивацию поступков людей, оценивать эмоциональное состояние партнера по общению; учитывать половозрастные различия коммуникативных качеств личности, этнокультурные и другие особенности партнера по общению и др.); *интерактивно-практическая* (применение практических профессионально-прикладных языковых умений и навыков в коммуникационной сфере, готовность и способность профессионала адаптироваться к условиям трудовой деятельности в международных организациях, умение налаживать с реципиентами «обратную связь» в ситуации личностно-деловой коммуникации; умение управлять своим эмоциональным состоянием, адекватное применение профессионально-коммуникативного инструментария для решения профессионально-прикладных задач в сфере международных контактов и др.); *профессионально-акмеологическая* (адекватная самооценка своих личных сильных и слабых сторон в сфере профессионально-коммуникативной культуры, своего профессионального поведения, осознание необходимости работы над своими недостатками, стремление к реализации программ личностно-профессионального саморазвития; овладение системой знаний о путях совершенствования профессионально-коммуникативной культуры, построение на этой основе индивидуальных планов и программ саморазвития данной культуры и др.).

Принимая во внимание, что в трудах В. И. Байденко, Е. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой и др. профессиональная культура специалиста трактуется как средневзвешенный показатель, коррелирующий с определенным уровнем компетентности и отражающий степень освоенных компетенций, нами были выявлены компетенции, которые образуют содержание профессионально-коммуникативной культуры специалиста-международника. В связи с этим были проанализированы квалификационные требования и профессиональные программы специалистов-международников специализации «Международная интеграция и международные организации», проанализирована специфика реализации профессионально-коммуникативных норм взаимодействия с различными категориями партнеров и субъектов в естественных условиях труда специалистов-практиков.

На основе анализа полученных данных выявлены компетенции, характеризующие проявления профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалиста-международника: *коммуникационно-межэтническая* (адекватное восприятие, понимание, воспроизведение и формулирование профессиональной информации, выраженной средствами иностранного языка в ходе осуществления профессиональной деятельности; доступность и четкость собственного профессионально-информационного сообщения, направленность высказываний на целевого реципиента и др.); *деонтологическая* (умение определять в профессиональной практике зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов в сфере межкультурного общения, способность к их конструктивному разрешению; соблюдение конфиденциальности и др.); *лингвострановедческая* (умение использовать лингвострановедческий материал в профессиональной деятельности; умение организовать самообразовательную деятельность по изучению национальных традиций, социально-экономических, демографических, геополитических и других особенностей страны); *ассертивная* (навыки профессиональной перцепции в личностно-деловой коммуникации; умение аргументированного изложения своей позиции; умение предупреждать конфликты и вести переговоры по достижению обоюдного компромисса; желание и умение работать в команде и др.); *этнокультурная* (умение реализовывать профессионально-коммуникативную специфику при непосредственной межличностной интеракции с представителями различных этнических групп; способность к открытости восприятия и принятия особенностей других культур; умение выстраивать личностно-деловые связи с учетом этнокультурных традиций, норм и других специфических особенностей партнеров по общению и др.); *социально-статусная* (умение выстраивать профессиональное общение с представителями различных социальных групп, в том числе и маргинальных, применяя системный этико-аксиологический подход к анализу сущности и содержания, формам и методам профессионального общения и др.); *этноконфессиональная* (понимание особенностей религиозных воззрений представителей различных национальностей, специфики поведения, обусловленной религиозными нормами; способность к взаимодействию с представителями различных вероисповеданий и религий; умение выстраивать личностно-деловое общение с учетом религиозных и конфессиональных особенностей партнеров по общению и др.).

Процесс формирования в вузе профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалиста-международника осуществляется на основе следующих подходов: *культурологического* (опора в процессе профессионально-прикладного лингвистического обучения на социально-культурный опыт студентов при создании психологически комфортной атмосферы сотрудничества в монологических и диалогических видах общения с

учетом психовозрастных, этнокультурных особенностей студентов; учет ведущих характеристик современного поликультурного образования в многонациональном социуме; организация межкультурной коммуникации на основе билингвальной образованности, этнопедагогизация образовательной среды и др.); *компетентностного* (предполагает активизацию профессионально-личностного роста специалиста-международника на основе овладения им совокупностью профессионально-коммуникативных иноязычных компетенций как необходимых качественных составляющих его будущей трудовой деятельности и др.); *функционально-средового* (исходит из того, что специалист-международник как представитель российского профессионально-интеллектуального сообщества в определенной степени определяет имидж отечественного кадрового потенциала на международном рынке труда, что предполагает реализацию высоких требований к профессиональной подготовленности выпускника вуза к эффективному выполнению своих функциональных обязанностей в зависимости от специфики профессиональной среды, места трудоустройства и др.); *контекстного* (учет в период вузовской подготовки будущего специалиста социокультурного, полилингвального, профессионально-средового, регионально-этнического контекста его трудовой деятельности; отражение и воссоздание в содержательно-технологическом обеспечении профобразования вариативных основ профессиональных связей и отношений специалиста-международника в реалиях межкультурных коммуникаций через отбор аутентичных учебных материалов и др.).

Основные принципы процесса формирования профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалиста: принцип *полифункциональности* (обеспечение сформированности у выпускников вуза совокупности необходимых профессионально-прикладных и регионально обусловленных компетенций в соответствии с квалификационными требованиями и спецификой полифункциональной деятельности специалиста-международника в различных видах международных организаций); *полилингвальности* (гармоничное сочетание обучения на родном языке с двумя иностранными языками); *индивидуализации обучения* (создание благоприятных условий для раскрытия и развития личностного и профессионально-коммуникативного потенциала будущего специалиста-международника); *вариативности* (выделение в содержании языковой подготовки базовой составляющей, обеспечивающей формирование профессионально-фундаментальных лингвострановедческих знаний и умений специалистов-международников, и дополнительной – в соответствии с избранной специализацией); *системности и интегративности* (осуществление постоянного возрастания профессионализации языковой подготовки в условиях взаимосвязи дисциплин профессионального, языкового и общекультурного циклов); *конгруэнтности* (соответствие содержательно-технологического и научно-методического обеспечения языковой подготовки будущих специалистов-международников сути их профессиональной иноязычной компетентности); *ситуативности* (отбор ситуаций профессиональной деятельности будущих специалистов-международников, в которых необходимы проявление различных профессионально-коммуникативных компетенций специалиста и организация учебного процесса на основе их анализа); *полиэтничности образовательного поля вуза*, приводящего к усвоению норм конструктивного толерантного поведения с представителями других культур; *диалогового обучения*, обеспечивающего достижение взаимного уважения студентов и преподавателей; *принцип единства и преемственности* социологической, нормативно-правовой, психолого-педагогической и другой подготовки специалиста-международника.

Этапы формирования в вузе профессионально-коммуникативной иноязычной культуры будущего специалиста в сфере международных коммуникаций: *профессионально-ориентировочный* (направлен на изучение языковых основ, выявление интегративных связей лингвистики, профильных дисциплин и др.); *профессионально-тренировочный* (применение языкового, речевого опыта в решении простейших профессиональных задач, имитационные игры, создание профессиональных ситуаций с применением изученного материала и др.); *профессионально-продуктивный* (применение опыта реализации профессиональных проблемно-смысловых задач в различных сферах, решение различного уровня сложности языковых задач и др.).

Содержательно-методическое обеспечение процесса формирования профессионально-коммуникативной иноязычной культуры будущего специалиста включает в себя: систему профессионально-прикладных элективных курсов, факультативов по специальности; экскурсии и выездные занятия в учреждения, имеющие практику международного сотрудничества, с целью практического анализа реальной работы увиденного; различные конкурсы, научно-практические конференции, встречи со специалистами смежных специальностей и выпускниками вуза, работающими по специальности; деятельность секций научного студенческого общества; различные виды самообразовательной деятельности студентов в коммуникативной сфере.

Резюме. Успешность профессиональной деятельности специалиста-международника определяется уровнем сформированности у него профессионально-коммуникативной иноязычной культуры. Реализация в образовательном процессе вуза культурологического подхода позволяет сформировать у выпускников необходимый уровень профессионально-коммуникативной иноязычной культуры, которая помогает генерировать креативные программы профессиональной деятельности, поведения и общения в сфере международных контактов и сотрудничества, сохраняя, корректируя, опираясь на предшествующий опыт поколений, проецируя его на современность, порождая реальные изменения в социокультурном взаимодействии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : МГУ, 1981. – С. 19–44.
2. Арнольдов, А. И. Введение в культурологию / А. И. Арнольдов. – М. : Высшая школа, 1993. – 228 с.
3. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
4. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Наука, 1979. – 206 с.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 183 с.

УДК 371

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ
УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЕЕ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

**DESIGNING INDIVIDUAL TRAJECTORY OF STUDENTS' HEALTH
AND PHYSICAL DEVELOPMENT AND PEDAGOGICALLY SUPPORTING
IT AT PHYSICAL TRAINING CLASSES**

О. Г. Максимова¹, Р. В. Чевычалова²

O. G. Maksimova¹, R. V. Chevychalova²

¹*Чебоксарский институт экономики и менеджмента (филиал)
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»,
г. Чебоксары,*

²*АНО ВПО «Московский некоммерческий гуманитарный институт им. Е. Р. Дашковой»,
г. Москва*

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы проектирования индивидуальных траекторий (программ) здоровья и физического развития студентов и педагогической поддержки ее реализации на занятиях по физической культуре.

Abstract. The article considers the theoretical basis for designing individual trajectories (programmes) of students' health and physical development and pedagogically supporting it at Physical Training classes.

Ключевые слова: проектирование, индивидуальная траектория, реализация, здоровье, физическое развитие, педагогическое сопровождение.

Keywords: designing, individual trajectory, implementation, health, physical development, pedagogical support.

Актуальность исследуемой проблемы. Изучение научно-педагогической литературы показало, что в последние годы педагогическое проектирование привлекло к себе внимание и ученых, и практиков. Как считают ученые, объектов педагогического проектирования в условиях модернизации системы образования много: система, процесс, деятельность, ситуация, решение конкретной педагогической задачи и др. [4, 156].

По мнению М. И. Рожкова, а мы разделяем его точку зрения, проектировать в педагогике – значит создавать на основе прогноза такие педагогические средства и технологии, использование которых направлено на достижение поставленных целей, развитие всех участников педагогического процесса [1, 88].

Одним из видов индивидуальной траектории в рамках современного образовательного учреждения может быть индивидуальная образовательная программа, определяю-

щая индивидуальный путь реализации обучающимся личностного потенциала (познавательных, творческих, деятельностных, физических и других способностей) в ходе обучения и воспитания.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем проектирование индивидуальной траектории (программы) укрепления здоровья и физического развития студентов и ее реализации на занятиях по физической культуре.

Материал и методика исследований. Нами были проанализированы труды ученых по теме, программы по физической культуре и методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся.

Результаты исследований и их обсуждение. Определяя содержание работы по проектированию индивидуальной траектории (программы) укрепления здоровья и физического развития студента, мы исходили из того, что она должна отражать основные задачи, стоящие перед высшей школой по физическому образованию и воспитанию, в ней должны быть определены основные принципы и направления деятельности вуза, оптимальные формы, методы, приемы и средства по ее реализации.

Проектируя индивидуальную траекторию (программу) укрепления здоровья и физического развития студента на занятиях по физической культуре, мы вслед за Л. В. Байбородовой и М. И. Рожковым [1] выделили следующие основные принципы: саморазвития, мотивационного обеспечения проектировочной деятельности, субъективной позиции студентов, взаимодействия участников проектирования, технологичности, непрерывности и цикличности. На наш взгляд, построение индивидуальной траектории укрепления здоровья и физического развития студента может обеспечить эффективность деятельности преподавателей по укреплению здоровья, физическому развитию и физической подготовленности обучающихся, а также успешной реализации задач по их физическому образованию и воспитанию в целом.

Исследования ученых в этом направлении определили, что в самом процессе проектирования любой системы, деятельности и т. д. можно выделить целый ряд последовательных шагов, или этапов. Наиболее интересным в рамках нашего исследования мы считаем выделение и обоснование основных этапов проектирования, сделанные Л. Н. Князьковой. Она, опираясь на разработки ученых Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, предложила следующие основные этапы проектирования основной образовательной программы студентов:

1 этап – подготовительная работа преподавателя к обучению студентов по основным образовательным программам;

2 этап – диагностика индивидуальных (психических, медицинских, физических, педагогических) особенностей и возможностей;

3 этап – анализ результатов диагностической работы, корректировка содержания курса, занятий, практических заданий и т. п.;

4 этап – обсуждение и анализ результатов диагностики со студентами в целях формирования у них положительной мотивации к разработке индивидуальной траектории и активному участию в ходе ее реализации;

5 этап – совместное целеполагание и планирование индивидуальной траектории на уровне конкретной дисциплины;

6 этап – проведение работы по разработке индивидуальной траектории каждым студентом;

7 этап – корректировка (в случае необходимости) индивидуальной траектории (программы) после консультации с преподавателем;

8 этап – осуществление совместной работы преподавателя и студента по реализации индивидуальной траектории в процессе обучения;

9 этап – диагностика результатов, полученных на промежуточных этапах реализации индивидуальной траектории;

10 этап – осуществление (по мере необходимости) корректировки содержания индивидуальной программы, способов ее реализации и характера педагогического сопровождения;

11 этап – подведение итогов и анализ результатов, полученных по окончании работы, связанной с реализацией индивидуальной траектории (программы) каждым студентом [4, 158–159].

Основанием для проектирования индивидуальной траектории укрепления здоровья и дальнейшего физического развития студентов в русле нашего исследования стали: 1) возрастнo-нормативные характеристики физической подготовленности студентов; 2) методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования; 3) основные требования к физическому образованию и воспитанию будущих специалистов в условиях современного вуза.

В соответствии с общепринятой классификацией возрастных периодов студенты 1–3 курсов относятся к юношескому возрасту: 17–21 (юноши), 16–20 (девушки).

Для характеристики физического развития организма учеными берутся основные показатели состояния опорно-двигательного аппарата. К опорно-двигательному аппарату относятся скелет и мышцы, объединенные в костно-мышечную систему. Скелет и мышцы являются опорными структурами организма, ограничивающими полости, в которых расположены внутренние органы. С помощью опорно-двигательного аппарата осуществляется одна из важнейших функций организма – движение.

Как считают В. А. Бароненко и Л. А. Рапопорт [2], к периоду юношеского возраста скелет достигает размеров, приближающихся к уровню взрослого человека. Вместе с тем его развитие в этот период продолжается и заканчивается у мужчин к 20–24 годам, а у женщин – на 2–3 года раньше. Эти особенности развития касаются, прежде всего, позвоночника. Несмотря на то, что фиксация естественных изгибов позвоночника происходит в 12–14 лет, окончательное окостенение позвонков завершается к 20–23 годам. Следовательно, ростовые процессы позвоночника в этом возрасте продолжаются.

Развитие грудной клетки у юношей и девушек к 17–20 годам достигает уровня взрослого организма, как и формирование и развитие костей конечностей и черепа, хотя зарастание швов костей черепа продолжается до 30–40 лет. В юношеский период продолжается дальнейший рост мышц, но в большей степени это касается их поперечника. Развитие мышц продолжается до 25–30 лет.

Мышечная масса и сила особенно интенсивно увеличиваются в подростковом и раннем юношеском возрасте (до 18 лет). С 18 лет увеличение силы замедляется и к 25–26 годам заканчивается.

Точность, выносливость и скорость мышечной работы прогрессивно возрастают по мере взросления: к 13–14 годам их показатели приближаются к уровню взрослого человека. В позднем подростковом и раннем юношеском возрасте темп роста этих показате-

лей несколько снижается. К 20–30 годам скорость мышечных движений и частота их повторяемости достигает наибольшей величины. Это связано не только с созреванием мышц, но и нервной системы, а также – совершенствованием механизмов передачи возбуждения (пускового сигнала) с нерва на мышцу в нервно-мышечном синапсе.

Мышечная выносливость к динамической нагрузке приближается на 80–85 % к уровню взрослого человека только к началу юношеского возраста (к 16 годам), а выносливость к статистическим нагрузкам – к 17–19 годам, достигая максимальных значений к 25–30-летнему возрасту.

В юношеском возрасте продолжается процесс совершенствования координации движений.

Интегральный показатель функций мышечной системы – мышечная работоспособность при динамической и статической нагрузках – у представителей раннего юношеского возраста не достигает уровня взрослых и приближается к его нижней границе лишь в возрасте 18 лет. При этом производительность работы в единицу времени у них ниже, а период восстановления – продолжительнее [2, 29].

Ученые также считают, что имеются половые различия физических возможностей: все показатели эффективности мышечной деятельности у девушек в среднем ниже, чем у юношей.

В целом, у представителей юношеского возраста уровень физической адаптации к нагрузкам приближается к таковому взрослых, но носит несколько генерализованный (общий) характер.

«Итак, – подводят итог ученые – к началу юношеского возраста и на первых его этапах продолжают морфологические и функциональные преобразования опорно-двигательного аппарата. Тем не менее, к 18 годам полностью завершается формирование скелета и мышечной системы и они достигают уровня зрелости. Вместе с тем ростовые процессы и наращивание функциональных резервов продолжают до 25 лет.

Эти преобразования тесно связаны с изменениями функций эндокринной и нервной систем и их взаимоотношений. В отличие от подросткового возраста, когда имело место преобладание гормональных влияний над нервными в механизмах регуляции функций опорно-двигательного аппарата, в юношеском периоде устанавливаются новые взаимоотношения между этими сферами – происходит их гармонизация и стабилизация, что создает условия для оптимизации регуляторных процессов» [2, 36–38].

В Программе по курсу «Физическая культура» даны примерные контрольные тесты для оценки физической подготовленности студентов основного, специального и спортивного учебного отделения, разработанные с учетом состояния здоровья и особенностей их физического развития в соответствии с классификацией возрастных периодов.

Данная программа устанавливает и необходимость распределять студентов для практических занятий по учебным отделениям: основному, специальному, спортивному. Распределение проводится в начале учебного года после медицинского обследования с учетом состояния здоровья, пола, физического развития, физической и спортивной подготовленности, интересов студентов.

В основное отделение зачисляются те, кто отнесен в основную и подготовительную медицинские группы. В специальное учебное отделение зачисляются студенты, отнесенные к специальной медицинской группе с учетом уровня их функционального состояния и пола.

Тех, кто по состоянию здоровья освобожден от практических занятий на длительный срок, зачисляются в специальное учебное отделение для освоения доступных разделов программы.

В спортивное отделение, состоящее из учебных групп по видам спорта (системам физических упражнений), зачисляются студенты основной медицинской группы, показавших хорошую общую физическую и спортивную подготовленность и проявивших желание углубленно заниматься одним из видов спорта, организованным в вузе. Студенты этого отделения, имеющие высокую спортивную квалификацию, могут быть переведены на индивидуальный график занятий, но с обязательным выполнением в установленные сроки зачетных требований.

Перевод студента из одного учебного отделения в другое осуществляется по его желанию только после успешного окончания семестра или учебного года, а перевод в специальное учебное отделение на основе медицинского заключения может производиться в любое время учебного года [6].

Используя рекомендации Министерства образования и науки РФ по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в учебно-воспитательном процессе [5], мы выделили в работе по проектированию укрепления здоровья и физического развития студентов пять основных этапов: 1) мотивационный (установление эмоционального и делового контакта между преподавателем и студентами, формирование у последних положительного отношения к совместной работе по проектированию индивидуальной траектории укрепления здоровья и дальнейшего физического развития и ее реализации на занятиях по физической культуре); 2) диагностический (изучение состояния здоровья студентов и особенностей их физического развития, анализ полученных результатов и распределение студентов по трем вышеперечисленным отделениям); 3) проектный (разработка проекта индивидуальной траектории (программы) укрепления здоровья и дальнейшего физического развития студента); 4) деятельностный (реализация индивидуальной траектории (программы) укрепления здоровья и физического развития, корректировка, по мере необходимости, способов, приемов и средств, используемых для этой цели); 5) рефлексивно-диагностический (проведение итоговой диагностики состояния здоровья и уровня физического развития каждого студента, совместный анализ полученных результатов, проведение рефлексии, внесение предложений и рекомендаций по проектированию студентом своей индивидуальной траектории для перехода на следующую ступень физической подготовленности).

Как показали исследования ученых, результативность совместной работы преподавателей и студентов по проектированию индивидуальной траектории укрепления здоровья и физического развития во многом зависит: во-первых, от активности самого студента, наличия у него мотивированности на проектирование индивидуальной траектории и ее реализации; во-вторых, от того, насколько сформированы у него умения и навыки самопознания, самооценки и потребность в физическом самосовершенствовании, самообразовании и ведении здорового образа жизни; в-третьих, от качества и своевременности педагогического сопровождения самого процесса реализации индивидуальной программы укрепления здоровья и физического развития студента на занятиях по физической культуре [3].

Наше теоретическое исследование показало, что для осуществления педагогического сопровождения прежде всего необходимо определение основных направлений и тех-

нологий реализации. В рамках нашего исследования мы считаем целесообразным использовать личностно-деятельностную технологию, предполагающую разработку содержания, применение форм, методов и средств в образовательном процессе на занятиях по физической культуре, направленную на выявление и использование личностного потенциала студента, выстраивание индивидуальной траектории укрепления здоровья и физического развития и ее реализацию с учетом личностных потребностей студента.

Главной целью педагогического сопровождения является создание в рамках учебного процесса, организуемого на занятиях по физической культуре, условий для максимального в данной ситуации физического развития каждого студента и укрепления его здоровья.

Основными направлениями деятельности преподавателей кафедры физического воспитания, медицинской и психологической службы являются:

- диагностика состояния здоровья и уровня физического развития студента;
- выработка совместно со студентом оптимального режима занятий физической культурой и спортом, их сложности, скорости усвоения теоретических знаний, формирование умений и навыков физкультурно-прикладного содержания;
- воспитание у студентов потребности в физическом саморазвитии и самосовершенствовании, формирование нравственно-волевых качеств личности и т. д.;
- создание педагогических условий для успешной реализации индивидуальной траектории укрепления здоровья и дальнейшего физического развития.

Резюме. Работа преподавателя, медицинского работника и психолога, осуществляющих педагогическое сопровождение реализации индивидуальной траектории (программы) укрепления здоровья и физического развития студента на занятиях по физической культуре, направлена на познание субъектного опыта студента физкультурно-спортивного содержания, систематическое изучение его направленности (мотивов, потребностей, интересов, склонностей, ценностных отношений, личных устремлений и т. д.), состояния здоровья, уровня физического развития и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова, Л. В. Дополнительное образование как система психолого-педагогического сопровождения развития ребенка / Л. В. Байбородова, А. В. Золотарева, Л. Н. Серебренников. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2009. – 220 с.
2. Бароненко, В. А. Здоровье и физическая культура студента / В. А. Бароненко, Л. А. Рапопорт. – М. : Альфа-М., 2003. – 417 с.
3. Гуреева, А. М. Определение значимых мотивов к занятиям физическим воспитанием студентов вузов / А. М. Гуреева, Р. В. Клопов // Физическое воспитание студентов. – 2011. – № 2. – 447 с.
4. Князькова, Л. Н. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин / Л. Н. Князькова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. Т. II. – С. 156–159.
5. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся : Приказ от 6.10.2009 г. [Электронный ресурс] // Приложение к письму Минобрнауки России от 27.06.03 № 28-51-513(16). – Режим доступа: www.c-psy.ru/index.php/specialists/pedagogu-psyhologu.
6. Программа по физической культуре / сост. В. И. Ильинич, Ю. И. Евсеев. – М. : Логос, 2011. – 22 с.

УДК 33

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА ЭКОНОМИКИ

PECULIARITIES OF FORMING INNOVATIVE TYPE OF ECONOMY

Л. В. Мурлаева

L. V. Murlaeva

*Чебоксарский кооперативный институт (филиал) АНО ВПО Центросоюза РФ
«Российский университет кооперации», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования инновационного типа экономики: ее составляющие, свойства, типы и основные направления.

Abstract. The article reveals the peculiarities of forming innovative type of economy: components, features, types and general tendencies.

Ключевые слова: экономика, инновации, общество, информация, знания.

Keywords: economy, innovations, society, information, knowledge.

Актуальность исследуемой проблемы. На сегодняшний день инновационная экономика изучена не в полной мере, что порождает трудности при переходе стран к инновационному типу развития. Данный фактор имеет непосредственное отражение в принятии государством неэффективных решений, что впоследствии ведет к экономической нестабильности инновационного развития государства.

Следует заметить, что грамотное внедрение инновационной экономики и эффективное ее регулирование со стороны государства ведет к повышению качества жизни населения, достижению социально-экономической стабильности и переходу на новый уровень развития сознания общества.

В этой связи целью работы явилось изучение понятия инновационной экономики, ее составляющих, особенностей формирования, развития.

Материал и методика исследований. Материалом для нашей работы послужил опыт развитых стран и стран лидеров мировой экономики, таких как США, Япония, Китай и т. д., изложенный в трудах известных ученых-экономистов: В. С. Баженовой, Н. А. Пивоварова, Н. А. Платоновой, В. А. Шумаевой, И. В. Бушуевой и др. Методами исследования явились эмпирический анализ и синтез.

Результаты исследований и их обсуждение. Экономика – это особая сфера жизни общества, которая охватывает производство товаров и услуг, обмен ими, распределение и потребление созданных в обществе благ. На современном ее этапе мы можем наблюдать высокое и динамичное развитие информационных технологий, усиление влияния информационных процессов на экономику и общество, в результате чего происходит переосмысление развития экономики и экономических процессов. Появляется новый ее тип – инновационный, который основан на потоке инноваций, постоянном технологическом

совершенствовании производства, находится под влиянием человеческого капитала и институциональной среды, способствует развитию общества и повышению качества жизни населения страны.

Основными составляющими инновационной экономики выступают инновация, человеческий капитал и институциональная среда.

Заметим, что экономическая система подразумевает собой совокупность всех экономических процессов, совершающихся в обществе на основе сложившихся в нем отношений собственности и хозяйственного механизма, находится под влиянием основных ее составляющих: функционирующего на данном этапе развития типа экономики, культуры, политики, права, природы, ресурсов и потребностей общества. Представленные нами элементы находятся в постоянном взаимодействии и оказывают непосредственное влияние друг на друга. Отличительно то, что изменение одного элемента приводит к изменению другого, что, в свою очередь, отражается на состоянии экономической системы в целом.

Ядром инновационной экономики выступает *инновация*, которая является результатом творческой деятельности, воплотившейся в виде новой или усовершенствованной продукции, реализуемой на рынке и используемой в практической деятельности.

Человеческий капитал представляет собой накопленные знания, умения и навыки, которые направлены на удовлетворение потребностей общества.

Институциональная среда – это совокупность основополагающих норм и правил, стимулирующих производство товаров и услуг.

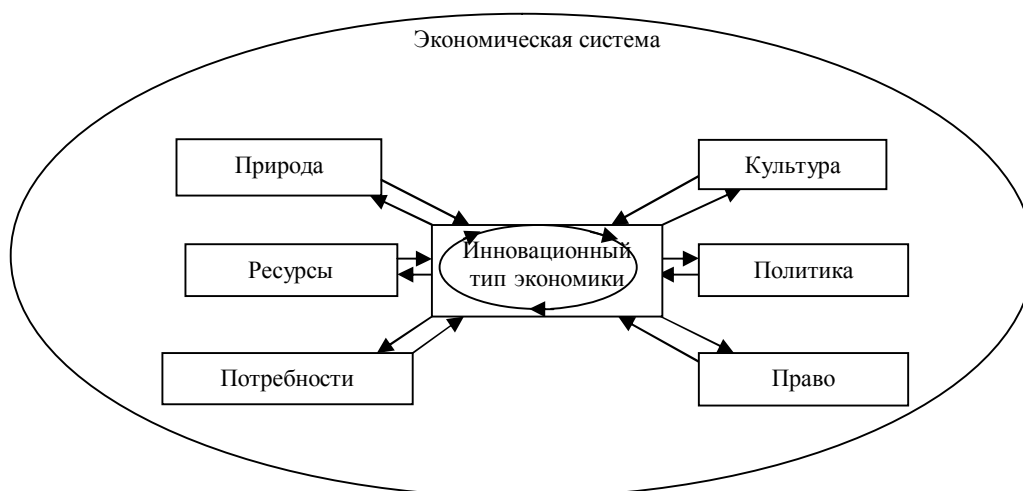


Рис. 1. Система инновационного типа экономики

Схематично представим систему инновационного типа экономики на рис. 1.

Необходимо отметить, что взаимодействие институциональной среды и человеческого капитала определяет создание инновации.

Впервые типологию инноваций разработал в начале XX в. австрийский экономист Й. Шумпетер [1]. Под инновациями ученый понимал переход состояния системы с одного уровня качества на другой. При этом он разделял инновации на технологические и социальные. Под технологическими Й. Шумпетер подразумевал такие инновации, которые

представляли собой продукты, направленные на совершенствование технологических процессов. А социальные инновации представляли собой некий процесс, направленный на реорганизацию социума. Также ученый отмечал, что инновации, как технологические, так и социальные, имеют подвиды: продуктовые, организационные и маркетинговые.

Важно заметить, что управление инновациями зависит в первую очередь от типа инноваций. Рассмотрим современную их типологию.

Под *базисной инновацией* подразумевается крупное изобретение, которое впоследствии становится основой для последующих изобретений и разработок.

Улучшающая инновация – такое нововведение, которое улучшило или изменило свойства существующего продукта или технологии.

Производственная инновация способствует развитию производственного процесса с помощью новых методов или способов работы, повышающих ее эффективность.

Управленческая инновация влияет на эффективность менеджмента высшего звена. Использует современные методы поиска и набора персонала, а также вновь созданные для принятия более точных управленческих решений аналитические программы.

Продуктовая инновация – появление нового вида продукта или технологий с улучшенными свойствами.

Процессная инновация совершенствует технологические процессы в каком-либо продукте.

Отметим, что инновация обладает такими свойствами, как научно-техническая новизна, ее применимость на практике, возможность использования при производстве товаров и услуг, а также в других областях общественной жизни.

Немаловажным свойством инновации выступает коммерческая реализуемость, которая подразумевает то, что новшество «принято» рынком или реализуемо на рынке, может удовлетворять определенные запросы потребителей.

Совокупность вышеперечисленных типов инноваций и процессов, протекающих при ее создании, образует инновационную инфраструктуру – совокупность субъектов инновационной деятельности, выполняющей функции обслуживания и содействия инновационным процессам, нацеленным на повышение качества жизни населения.

Развитие инновационной экономики можно представить в виде спирали (рис. 2).

Как видно из рисунка, человеческий капитал и институциональная среда создают инновационную инфраструктуру, в которой протекают инновационные процессы. При помощи комплекса форм, методов и механизмов государство осуществляет содействие инновационной деятельности и стимулирует протекание инновационных процессов. Конечным результатом данных процессов выступает инновация, обладающая научно-технологической новизной, ее применимостью на практике и коммерческой реализуемостью. Она приносит ее создателю экономическую выгоду, стимулирует его на дальнейшее развитие и творчество, порождает некую ступень инновационной спирали, где происходит отбор и накопление информации. В процессе перехода от одного витка спирали к другому в созданной инновационной инфраструктуре происходит накопление информации, которое способствует увеличению человеческого капитала, что, в свою очередь, выступает стимулом дальнейшего развития экономики.

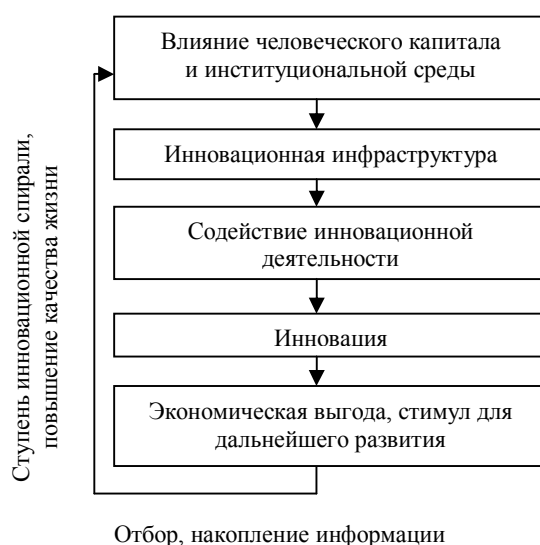


Рис. 2. Спираль инновационной экономики

Безусловно, что общество в структуре информации инновационного развития экономики моделируется как совокупность информационного потока (движения и объема информации, информационной деятельности), как способ получения, передачи и хранения информации, информационных технологий, как определенные информационные образцы в выделенном и всеобщем пространстве-времени, порождаемом всеобщими и этнокультурными субъектами творчества.

Отсюда информационный процесс представляется нам в виде чередования информационного объема, совокупности социальной энтропии и негэнтропии и информационного содержания, совокупности личностных смыслов и внутреннего времени в рамках необратимого движения диссипативной структуры через последовательность ее бифуркаций.

В процессе инновационного развития экономики представляет собой важность только истинная информация, которая, в свою очередь, обладает многообразием форм и качеств. Выделение истинной информации способствует дальнейшему развитию инновационной экономики в качественном разрезе, а принятие во внимание информации «ложной» способствует формированию кризисных экономических условий. Владение истинной информацией есть владение истинным знанием, – это путь к эффективному управлению.

Нами также выявлено, что управление инновационным развитием экономики имеет социальный характер, т. е. рассматривается система знаний в управлении обществом на разных уровнях и направлениях. Объектом управления в познании является деятельность его субъектов, которые владеют этими знаниями.

Фундаментальная теория и практика инновационного развития экономики должны регулировать, координировать, интегрировать управленческие процессы инновационной экономики для сохранения самого социума.

Для формирования инновационной экономики необходимо, чтобы общество обладало инновационным сознанием. В данном аспекте мы можем говорить о трансформации общественного знания в качественно новое. На современном этапе развития общества мы определили основные направления инновационного развития экономики (табл. 1).

Таблица 1

Направления инновационного развития экономики

Сфера	Нынешнее состояние	Состояние при инновационном развитии экономики
Политика	Коррупция, стремление к власти, социальное расслоение, безнаказанность	Главенство разума, рост социальной справедливости, ответственности
Экономика	Возможность массовых спекуляций, в результате чего возникает неэффективность экономики и ее расточительность	Стремление к рациональному использованию ресурсов, эффективность экономических процессов
Бизнес	Недобросовестность, стремление к получению нечестной прибыли, в результате чего возникает неэффективность бизнеса	Стремление к добросовестности, эффективному ведению бизнеса, отсутствие жадности легкой прибыли
Экология	Загрязненность, малозащищенность	Надежная защищенность законом
Этика	Безнравственность, низкая культура поведения, вседозволенность, безнаказанность	Стремление к благовоспитанности, высокой культуре поведения
Образование	Нехватка необходимых знаний, низкий их уровень, признаки несистемности знаний	Четко сформированный объем необходимых для жизни знаний
СМИ	Бездуховность, безнравственность	Стремление к качественной передаче информации о событиях
Медицина	Малоквалифицированная помощь, отсутствие социальной расслоенности, отсутствие профилактики	Направленность на население, высокий уровень квалификации, стремление к профилактике
Военная	Распространение оружия массового поражения, терроризм	Снижение объема средств массового уничтожения, увеличение среди населения осознанности борьбы со стихийными бедствиями
Демографическая	Бездурный рост населения, отсутствие учета экологических последствий, продовольственных возможностей, обеспечения вновь нарождающихся членов общества с надлежащим образованием, медицинским обслуживанием, трудоустройством	Плановый рост населения в зависимости от условий проживания, возможности экологической безопасности биосферы, обеспечения продовольственными и образовательными ресурсами, надлежащим медобслуживанием, последующим трудоустройством
Конфессиональная	Религиозное противостояние, противостояние науке и научным знаниям	Сосуществование религий, науки и научных знаний, противопоставление научных знаний невежеству
Международная	Всеобщая идеология потребительства под маской демократии, межгосударственное соперничество и глобальная конкуренция экономик	Межгосударственное сотрудничество, объединение усилий для выработки совместных решений проблем «настоящего» и «будущего»

Таким образом, инновационное развитие экономики призвано повысить качество жизни населения и направлено на разумное использование всех имеющихся ресурсов. Но инновационный тип, как и любой тип экономики, в своем развитии стихийен и требует грамотного им управления.

Резюме. Инновационная экономика подразумевает собой новый тип экономики, который основан на инновациях, знаниях и человеческом капитале, имеет своей целью повышение качества жизни общества и трансформацию процессов, протекающих в экономической среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шумпетер, Й. Капитализм, социализм и демократия / Й. Шумпетер. – М. : Экономика, 1995. – 540 с.

УДК 365.262

МЕТОДИКА ВЫБОРА ПРОГРАММЫ ИПОТЕЧНОГО КРЕДИТОВАНИЯ TECHNIQUE OF CHOOSING THE PROGRAMME OF MORTGAGE LENDING

О. Е. Мухамедгалиева

O. E. Mukhamedgalieva

ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления, права», г. Казань

Аннотация. В статье проанализированы условия, предлагаемые различными банками на рынке ипотечного кредитования в России. Даны рекомендации по выбору ипотечной программы, которыми могут воспользоваться заемщики при оформлении ипотечного кредита. В отдельном аспекте рассмотрены ключевые моменты ипотечных программ на строительство собственного дома.

Abstract. The article analyses the terms offered by various banks in the market of mortgage lending in Russia. It gives the recommendations for choosing the mortgage programme which borrowers can take when getting a mortgage loan. The key moments of mortgage programmes on building a house are specifically considered.

Ключевые слова: ипотечное кредитование, ипотечная программа, процентная ставка по кредитам, порядок расчета платежей.

Keywords: mortgage lending, mortgage programme, interest rate on credit, procedure of calculating payments.

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодня в России рынок ипотечного жилищного кредита постепенно развивается и восстанавливается после кризисного периода. В связи со стабилизацией на рынке ипотечного жилищного кредитования постоянно предлагаются все новые и новые программы. С одной стороны, это делает ипотечный жилищный кредит доступнее и выгоднее для потребителя, но усложняет процедуру выбора – с другой. Поэтому необходима методика выбора программы ипотечного жилищного кредитования, позволяющая выбрать наиболее оптимальный вариант программы.

Материал и методика исследований. В ходе написания статьи были использованы системный подход к исследованию, аналитические обзоры и статистические данные Росстата РФ, периодические издания по данной проблеме и Интернет-ресурсы. Проведен анализ изменения общего объема выданных кредитов, средневзвешенных процентных ставок по ипотеке за 2011 год.

Результаты исследований и их обсуждение. Ипотечный жилищный кредит – это рыночный инструмент оборота имущественных прав на объекты недвижимости в случаях, когда другие формы отчуждения (купля-продажа, обмен) юридически или коммерчески нецелесообразны. Он позволяет привлечь дополнительные финансовые средства.

По данным, отраженным на сайте Агентства по ипотечному жилищному кредитованию (далее АИЖК), в 2011 г. наблюдается продолжение восстановления утраченных позиций на рынке ипотечного кредитования после кризисных явлений 2008 г.

В первом квартале 2011 г. было выдано 74 224 кредита на общую сумму 103,24 млрд руб., что больше в 1,8 раза по сравнению с аналогичным периодом 2010 г. Также произошло увеличение и среднего размера кредита: если на 1 апреля 2010 г. его величина составляла 1,26 млн руб., то на тот же период 2011 г. средняя величина кредита составила 1,39 млн руб. Увеличение размера кредита, по данным АИЖК, объясняется тем, что происходит восстановление интереса населения к сегментам рынка более качественного и дорогого жилья [1].

Если судить по средневзвешенной ставке выдачи ипотечных кредитов в рублях, то она снизилась на 0,1 п. п. (процентный пункт) и составила 12,4 %. Это самая минимальная величина, которая наблюдается за весь период развития рынка ипотечного кредитования в России. С учетом второго подряд повышения ставки рефинансирования Банка России до уровня 8,25 % АИЖК ожидает, что в ближайшее время ставки по ипотечным кредитам стабилизируются на уровне 12,4–12,6 % [3].

Методика выбора программы ипотечного жилищного кредитования в первую очередь обращает внимание на наиболее важные параметры, встречающиеся во всех программах:

- 1) целевой рынок;
- 2) размер ставки кредита;
- 3) первоначальный взнос;
- 4) валюта, в которой взят ипотечный жилищный кредит;
- 5) порядок расчета платежей.

Целевой рынок. Для начала необходимо определить, на какие цели будет взят ипотечный кредит:

- для покупки квартиры на вторичном рынке;
- для покупки строящегося жилья;
- на строительство коттеджа или приобретение загородного дома.

Как показывают исследования, большинство банков работают только на вторичном рынке квартир (специалисты отмечают, что до 70 % ипотечных программ предусмотрены для клиентов, желающих приобрести готовое жилье). И только оставшаяся часть выдает ипотечный кредит покупателям новостроек. При этом на первичном рынке рассматриваются чаще всего новостройки, предложенные банком-кредитором. Среди банков, работающих на этом рынке, выделяют Сбербанк, ДельтаКредит банк, Райффайзенбанк, Газпромбанк, МДМ-Банк, Внешторгбанк и другие.

Рассмотрим размер ставки по ипотечному кредиту. Сравнивать ставки разных ипотечных банков методологически неверно. Каждый банк, выдающий ипотечный кредит, работает преимущественно со своими страховыми организациями, и тарифы у них разные. Для того чтобы правильно сравнить ипотечные программы по кредитной ставке кредитования, необходимо рассчитать «фактическую процентную ставку», которая состоит из процента по ипотечному кредиту, страхового тарифа и величины дополнительных расходов.

В случае если заемщик выбирает ипотечный кредит с плавающей процентной ставкой, необходимо обратить внимание на то, чтобы в договоре был указан максимальный предел повышения ставки.

Первоначальный взнос – это необходимое условие для получения ипотечного кредита. Диапазон величины первоначального взноса определяется ипотечной программой. Со своей стороны банки могут снизить ставку по кредиту при условии, что первоначальный взнос значителен (50 % и более от стоимости приобретаемого жилья), и, наоборот, увеличить ставку в случае, если первоначальный взнос минимален. Как отмечают специалисты, получить кредит, который бы превышал стоимость жилья на 75–80 %, крайне сложно, причем на первичном рынке первоначальный взнос обычно составляет около 40 % стоимости жилья.

На сегодняшний день российский потребитель ипотечных кредитов имеет в основном выбор из трех валют: российский рубль, доллар США и евро. Кредит лучше брать в той валюте, в которой заемщик ипотечного кредита получает основной доход. В этом случае при ежемесячных платежах по кредиту отсутствуют расходы на конвертацию и колебания валютного курса одинаково сказываются и на доходах, и на стоимости кредита.

Следует выбирать порядок расчета платежей. Аннуитетный платеж – это ежемесячный платеж по кредиту, который включает в себя сумму начисленных процентов за кредит и часть основного долга. Аннуитетные платежи позволяют семьям планировать свой бюджет, что немаловажно. В начале расчетов по кредиту такие платежи меньше по сумме, чем дифференцированные. Но в итоге заемщик, выбравший аннуитетную схему расчетов, заплатит больше процентных платежей на общую сумму. Дифференцированный платеж меняется ежемесячно. Дифференцированные платежи очень велики в начале срока кредитования, но они непрерывно уменьшаются. Таким образом, в середине срока ипотечного кредитования у заемщика появляется возможность использовать высвободившиеся денежные средства на новые покупки и новые кредиты.

Также заемщику необходимо обратить внимание на размер дополнительных расходов по получению кредита. В основном дополнительные расходы на получение кредита составляют до 1,5 % объема кредита, у некоторых банков эта сумма гораздо выше. К дополнительным расходам относят: плату за рассмотрение заявки (1,0–2,6 тыс. руб.), плату за обналичивание денежных средств, разовую комиссию банка, комиссию за обслуживание кредита, плату за аренду ячейки, за открытие счета и т. п.

Необходимо учесть и тот факт, что для получения и дальнейшего обслуживания ипотечного кредита от заемщика ежегодно требуется оплачивать страховые взносы по договору страхования жизни и трудоспособности заемщика, а также заложенного имущества, производить разовые платежи за оценку приобретаемой квартиры и оплачивать регистрационные сборы по сделке купли-продажи объекта недвижимости. Как правило, банки предлагают заключить договор страхования с теми страховыми организациями, с которыми сотрудничают, на что следует обратить внимание.

На сегодняшний день набирают обороты ипотечные жилищные кредиты на строительство собственного дома. Все больше банков работают с данным сегментом рынка. При выборе ипотечного кредита на строительство собственного дома необходимо учесть не только все вышеперечисленные моменты, но и некоторые аспекты, касающиеся только данного вида программ [2].

Первый – залог. Банки выдают ипотечные кредиты только под залог земельного участка или другой недвижимости. Под залог самого строительства получить кредит пока проблематично.

Второй – процентная ставка. Во многих банках процентная ставка по данному виду ипотечного кредита выше, чем по другим, и составляет от 14 до 18 % годовых в рублях.

Третий – это сроки погашения кредита. Чаще всего погашение ипотечного кредита на строительство собственного дома происходит ежемесячно. Но некоторые российские банки предлагают поэтапные выплаты по ипотечному кредиту. Это означает, что заемщик будет вносить платежи по ипотечному кредиту по мере сооружения объекта строительства. Такая схема погашения ипотечного кредита позволяет в случае прекращения строительства на какой-либо стадии избежать выплат по кредиту. Но при заключении договора с поэтапной оплатой ипотечного кредита заемщик пройдет более тщательную проверку со стороны банка.

Четвертый – требования к земельному участку, на котором строится объект. Данный земельный участок должен находиться в частной собственности, а также к нему должны быть подведены все необходимые коммуникации. В некоторых случаях банки обращают внимание на местонахождение земельного участка.

Пятый – при покупке недостроенного дома большинство банков требуют, чтобы объект был зарегистрирован в Бюро технической инвентаризации (БТИ), а также в Федеральной регистрационной службе как объект «незавершенного строительства». И степень готовности такого объекта должна составлять не менее 50 %.

В целом ипотечный кредит на строительство собственного дома становится одним из самых оптимальных вариантов приобретения жилья в собственность. Согласно статистическим данным, наибольшей популярностью сегодня пользуются дома на одну семью, которые имеют площадь в 120–150 м² и строятся в поселках «серийной застройки».

Резюме. Методика выбора программы ипотечного жилищного кредитования акцентирует внимание потенциальных заемщиков на важных аспектах, влияющих на возможность получения и обслуживания кредита, а значит на возможность улучшения своих жилищных условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Статистические данные* Агентства по ипотечному жилищному кредитованию (АИЖК) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http /www/ahml/ru](http://www.ahml.ru).
2. <http://www.ahml.ru/ru/participants/products/low-rise/terms/>.
3. http://www.rusipoteka.ru/ipoteka_statistika_ipotechnoe_kreditovanie_v_cifrah/.

УДК 378:376:004

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TRAINING FUTURE
SPEECH PATHOLOGISTS TO USE COMPUTER TECHNOLOGIES
IN PROFESSIONAL ACTIVITY**

Е. Л. Норкина

E. L. Norkina

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

Аннотация. В статье раскрыто содержание педагогических условий, которые способствуют повышению уровня подготовленности будущих педагогов-дефектологов к использованию компьютерных технологий обучения на практике.

Abstract. The article reveals the essence of pedagogical conditions which provide the increase in the level of readiness to use computer technologies in training.

Ключевые слова: педагогические условия, компьютерные технологии обучения, подготовка.

Keywords: pedagogical conditions, computer technologies in training, training.

Актуальность исследуемой проблемы связана с совершенствованием системы высшего образования педагогов-дефектологов. С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун [5], Р. С. Удалов [9], Л. А. Шевцова [10] и другие ученые аргументировано доказывают, что одной из важнейших тенденций совершенствования подготовки будущих педагогов является формирование готовности к использованию разнообразных информационных компьютерных технологий в профессиональной деятельности.

Компьютерные технологии в системе специального образования рассматриваются как новое средство коррекционного обучения [6], [7], [8]. Выполнено значительное число исследований компьютерных технологий в аспекте решения их средствами развивающих и коррекционных задач специального образования [2], [4], [11]. Ученые отмечают высокую результативность применения этих технологий в коррекционном обучении, развитии личности и социализации воспитанников.

В то же время нами выявлено противоречие между социальным заказом на образование специалистов, подготовленных к решению профессиональных задач средствами компьютерных технологий обучения, и существующей практикой подготовки.

Материал и методика исследований. Экспериментальной базой исследования являлся факультет педагогики и психологии Марийского государственного университета.

Исследованием были охвачены 64 студента 3–5 курсов очного отделения и 60 студентов 3–6 курсов заочного отделения специальности 050717.65 – Специальная дошкольная педагогика и психология.

В ходе реализации экспериментальной работы был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретических (изучение и анализ научно-методологических и научно-методических источников, моделирование), эмпирических (педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности, педагогическое наблюдение), а также математические методы обработки.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ состояния подготовки будущих педагогов-дефектологов в системе высшего образования к использованию компьютерных технологий обучения в профессиональной деятельности показал, что данное содержание подготовки относится к общепрофессиональному направлению. В вузах подготовка осуществляется в рамках дисциплин математического и естественно-научного («Математика и информатика», «Технические и аудиовизуальные средства обучения»), общепрофессионального («Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе») циклов. В дисциплинах предметной подготовки изучение компьютерных технологий обучения носит дискретный характер, содержание не соответствует современному уровню развития компьютерных средств обучения. Отметим, что студенты изучают средства компьютерных технологий обучения, но не ведется подготовка к их использованию.

Для разрешения проблемы в теории образования предпринимаются попытки построения содержания подготовки. О. И. Кукушкина предлагает блок обучения, объединяющий общеобразовательное и профессиональное направления подготовки, усиление междисциплинарных связей между ними. Кроме того, данным автором представлено обоснование необходимости и содержание курса, направленного на «...освоение философии использования компьютерных технологий в профессиональной деятельности» [8, 45]. В процессе обучения будущих педагогов-дефектологов предлагается подготовка к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности на основе контекстного, междисциплинарного подходов (А. И. Азевич [1], Э. М. Воронцова [3]). «Помимо изложения традиционного теоретического материала, предусмотренного стандартом, необходимо систематически демонстрировать студентам примеры применения новых технологий в практической деятельности специального педагога. ... Важно посвятить вопросам использования прикладного программного обеспечения в области коррекционной педагогики отдельные лекции и практические занятия» [1, 63].

Для совершенствования подготовки будущих педагогов-дефектологов к использованию компьютерных технологий обучения в профессиональной деятельности нами предлагается ряд педагогических условий. *Первое из них – активизация ценностно-мотивационного отношения будущих специалистов к использованию компьютерных технологий обучения для решения профессиональных задач.* Нами учитывалось, что потребности в уважении, самоактуализации и познавательные потребности (А. Маслоу) должны подкрепляться различными путями. Общие пути активизации ценностно-мотивационного отношения были следующими: разработка системы стимулов по активному применению компьютерных технологий обучения в процессе профессиональной деятельности и системы оценок на основе личностно ориентированного подхода; развитие способности накапливать и передавать практический опыт использования компьютерных технологий обучения; целенаправленное теоретико-методологическое обеспечение содержания подготовки и др.

Второе педагогическое условие – реализация научно обоснованной модели подготовки будущих педагогов-дефектологов к использованию компьютерных технологий обучения в профессиональной деятельности. Модель содержит аналитико-прогностический блок, который определяет целевую направленность процесса – подготовку к использованию компьютерных технологий обучения в коррекционно-педагогическом виде деятельности. Среди задач достижения цели – формирование готовности к созданию средств компьютерных технологий обучения, формирование способности к самооценке и самоконтролю использования компьютерных технологий обучения, готовности повышать уровень подготовки и др.

Содержательно-технологический блок модели определяет место спецкурса «Компьютерные технологии обучения в коррекционно-педагогической деятельности» среди этапов подготовки будущих педагогов-дефектологов по данному направлению. Изучение спецкурса основано на ряде важных принципов: связи с жизнью и профессиональной подготовки, научности, доступности, систематичности и др. Технология подготовки раскрывается посредством единства методов (проблемная лекция, лекция с применением ИКТ и др.), форм (работа малыми группами, индивидуальная, индивидуализированная и др.) и средств обучения (традиционные методические материалы, ресурсы сети Internet, видеоматериалы и др.). Результативно-диагностический блок раскрывает компоненты подготовки:

- *мотивационно-ценностный* – установка будущих педагогов-дефектологов на решение задач профессиональной деятельности с использованием компьютерных технологий обучения, на самообразование, мотивы и потребности в непрерывном самообразовании;

- *когнитивный* – системность теоретических и практикоориентированных знаний, необходимых для решения профессиональных задач средствами компьютерных технологий обучения;

- *операционально-деятельностный* – объем и качество умений, опыт решения профессиональных задач с использованием компьютерных технологий обучения;

- *рефлексивный* – осознание уровня саморегуляции личности, функционирующей в компьютеризированной среде.

Сформированность компонентов оценивается отобранными методиками, наиболее адекватными для каждого, – это уровневый вид анализа. Для получения представления об уровне подготовленности к использованию компьютерных технологий обучения в коррекционно-педагогическом виде деятельности нами применялся комплексный вид анализа, позволивший определить следующие уровни результата подготовки: профессиональный, достаточный и ситуативный.

Третье педагогическое условие – введение в содержание образования спецкурса «Компьютерные технологии обучения в коррекционно-педагогической деятельности». Спецкурс соответствует профессиональному направлению подготовки, относится к дисциплинам предметной подготовки и изучается на основе целенаправленного усиления междисциплинарных связей по следующим направлениям:

- между дисциплинами «Математика и информатика», «Технические и аудиовизуальные средства обучения», «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе»;

- между спецкурсом и дисциплинами предметной подготовки.

Последним педагогическим условием выступало единство квазипрофессиональной и учебно-профессиональной базовых форм деятельности студентов. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют, что подготовка на основе контекстного, практикоориентированного, деятельностного подходов способствовала достижению студентами достаточного уровня подготовленности (с 25 % на констатирующем этапе до 53 % – на промежуточном), но не определила переход на профессиональный уровень. Учебно-профессиональная форма деятельности студентов регулировалась программой педагогической практики, которая была нами доработана и направляла обучающихся на решение профессиональных задач коррекционно-педагогического вида деятельности средствами компьютерных технологий обучения. Этот факт и условия учебно-профессиональной формы деятельности способствовали достижению будущими педагогами-дефектологами профессионального уровня подготовленности. Его продемонстрировали 38 % студентов на контрольном этапе эксперимента (34 % имели достаточный уровень и 28 % – ситуативный).

Резюме. Внедрение и комплексное применение предложенных педагогических условий способствует росту уровня подготовленности будущих педагогов-дефектологов к использованию компьютерных технологий обучения в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азевич, А. И. Особенности преподавания курса «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе» на факультете специальной педагогики / А. И. Азевич // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2010. – № 1. – С. 62–68.
2. Вильямс, Р. Компьютеры в школе / Р. Вильямс, К. Маклин. – М. : Прогресс, 1998. – 336 с.
3. Воронцова, Э. М. Формирование информационной компетентности студентов педагогических специальностей в области информационно-коммуникационных технологий / Э. М. Воронцова // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'11 : сборник научных трудов № 3 (11). – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2011. – С. 141–143.
4. Галанов, А. Б. Информационное пространство специального образования / А. Б. Галанов // Инновационные технологии в коррекционной педагогике и специальной психологии. – Уфа : НМИЦ «Педкнига», 2008. – С. 23–29.
5. Григорьев, С. Г. Информатизации образования необходимо учить / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия : Информатика и информатизация образования. – 2008. – № 1. – С. 71–78.
6. Кукушкина, О. И. Информационные технологии в обучении произношению / О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Ю. Б. Зеленская. – М. : Полиграф-Сервис, 2004. – 160 с.
7. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / О. И. Кукушкина. – М., 2005. – 58 с.
8. Кукушкина, О. И. Компьютерные технологии в контексте профессии: обучение студента / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 44–52.
9. Удалов, С. Р. Подготовка будущего учителя к использованию средств информатизации и информационных технологий в педагогической деятельности / С. Р. Удалов // Информатика и образование. – 2003. – № 12. – С. 105–107.
10. Шевцова, Л. А. Формирование готовности учителей к использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности средствами системы поддерживающего обучения [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. А. Шевцова. – Режим доступа: <http://www.lib.uagru.net/diss/cont/159950.html>. – Загл. с экрана (дата обращения: 21.02.2012).
11. McIntosh, R. A. Making science accessible to deaf students / R. A. McIntosh, L. Sulzen, K. Reeder // American annals of the deaf. – 1994. – 139, N 5. – P. 480–484.

УДК 821-3(470.344).09"19"

**ДОКУМЕНТАЛЬНАЯ И АВТОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ
ЧУВАШСКОЙ ПРОЗЫ КАК ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
МАЛЫХ И СРЕДНИХ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ ФОРМ**

**DOCUMENTARY AND AUTOBIOGRAPHICAL REALITY
OF THE CHUVASH PROSE AS A FACTOR OF AESTHETIC INTERACTION
OF SHORT AND MEDIUM NARRATIVE FORMS**

Н. Н. Осипов

N. N. Osipov

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

Аннотация. В статье исследованы некоторые особенности формирования и развития документальных и автобиографических жанровых образований в их национальном и индивидуально-художественном своеобразии чувашской прозы.

Abstract. The article studies the peculiarities of formation and development of certain documentary and autobiographical genres in their national and individual artistic originality of the Chuvash prose.

Ключевые слова: *генетическая взаимосвязь малых жанров со средними жанрами, крупная и средняя проза, повесть, роман, автобиографичность, документальность, композиционная структура.*

Keywords: *genetic interaction of short and medium genres, major and medium prose, story, novel, autobiographical character, documentary character, composition structure.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время в чувашском литературоведении все чаще и чаще говорят о проблеме генетической взаимосвязи малых жанров со средними жанрами. Актуальность обусловлена необходимостью целостного исследования и систематизации взглядов ученых на этот процесс, обобщения и дальнейшего осмысления.

Материал и методика исследований. Материалом исследования стали произведения малой и средней формы чувашских писателей XX века, а также некоторые произведения башкирских и удмуртских мастеров слова. В работе применялись приемы сопоставительного и целостного изучения текста, а также историко-типологического анализа.

Результаты исследований и их обсуждение. Вопросы, связанных с возникновением романтического-приключенческих повестей и романов, касаются в своих работах многие литературоведы. В рамках литературного развития Чувашии эта проблема впервые теоретически была обозначена в трудах чувашского ученого Г. И. Федорова [3]. По его мнению, процесс постепенного обретения малыми жанрами художественного индекса круп-

ных и средних повествовательных форм (повести и романы) наблюдается у многих чувашских прозаиков XX века: «...романы часто выливаются практически в циклы новелл или повестей, а повести, как правило, – в вереницу или цикл различных эпизодов и событий» [3, 27]. Романы «Черный хлеб» М. Ильбека, «Тенета» и «Беглец» Хв. Уяра возможно и должно рассматривать как романы, созданные в виде серии портретов. Роман «Беглец», к примеру, вбирает в себя повесть «Сыбай Вазюк», которая ни хронологией сюжета, ни цепочкой фабульных событий, ни системой героев или же системой образных деталей, казалось, не связана (конечно, лишь внешне) с основными коллизиями всего крупного жанра. Но взаимосвязи, вырастающие из аллюзий, ассоциаций, создают цельную и вполне выверенную концепцию единства всех, как бы отдельно выстроенных фрагментов. По мнению того же профессора Г. И. Федорова, это продиктовано глубинными внутренними импульсами художественного пространства романа.

Оба произведения Уяра («Тенета», «Беглец»), отмечает известный литературовед, составлены из очерков, рассказов, свидетельств русских писателей о чувашах. Писатель долгие годы собирал этот материал и в результате объединил его в одной книге «Русские писатели о чувашах» (1946). Этот процесс продиктовал мастеру необходимость дискретного, фрагментарного осмысления мира, воплощаемых коллизий.

Безусловно, этот фактор не единственно определяющая константа фрагментарности повествования Хв. Уяра, есть и другие причины. Одной из них, очевидно, является бережное отношение к творчеству каждого очередного русского очеркиста, писателя, поэта, журналиста. Сам же он «организует» весь этот материал и «вплавливает» его в толщи динамично создающейся эстетической действительности своих романов. Это вызывает к жизни феномен краткости и сжатости языка, бережного отношения к жизненному материалу.

Такую сюжетность можно заметить, к примеру, в произведениях В. Иванова-Паймена. Во многих его рассказах, романе «Мост» воочию заметно присутствие одного общего рассказчика, «организующего» (фактически цементирующего) все жизненные впечатления под своей эгидой, под эгидой видения одного, конкретного лица. Примеры такого рода возможно найти в творчестве и других писателей, все они будут доказывать справедливость того положения, которое высказано выше. Тяготение чувашской прозы к краткости, а не ко всеобъемлющей эпической полноте нужно усматривать и в феномене ассоциативно нарастающих гротескных эпизодов не только в тотальной краткости иронии, но часто и в документальной портретистике. «Невымысленные факты и события, особенно в мемуарах, исповедальных очерках, требуют остановки на каждом эпизоде отдельно. Это создает фрагментарность сюжета, диктует необходимость обращения к разорванной действительности» [3, 31].

Важно уяснение такой природы прозы и в плане того, как крупная и средняя проза настойчиво тяготеет к дискретной краткости. Такая взаимообратимая ситуация наблюдается в творчестве выдающегося чувашского прозаика Леонида Яковлевича Агакова. Изучение его новеллистики не может не обогатить наши представления о движении малых жанров к крупным формам и наоборот. Такая взаимообратимость, разумеется, наталкивает на мысль о том, насколько важно осмысление роли малых форм прозы в становлении художественного мира всей чувашской литературы. К слову сказать, эта характеристика присуща не только чувашской литературе. Этим свойством отмечены и произведения таких башкирских мастеров слова, как А. Хакимов, Х. Мухтар. Вот, положим, повесть Ха-

сана Мухтара «Перед бурей» [2]. Все произведение выстроено на цепочке эпизодов, приключений, которые происходят с мальчиками Васей Барановым (русский) и Салихом (башкир) в преддверии будущей революции. Эпизоды эти настолько же едины, насколько разединены, поэтому повесть дискретна и фрагментарна и в сюжетном, и в повествовательном отношении. Есть и другой фактор. Феномен того, как мальчики крепнут в предреволюционной борьбе, осмыслен писателем в автобиографическом ключе. А данность автобиографической прозы требует именно краткости, именно как бы центробежности сюжета, ибо он основывается на отдельных случаях, событиях исследуемой реальности. Такова же и повесть «Радуга» А. Хакимова. В ней повествование дробится потому, что оно строится на воспоминаниях главного героя, Ислама. Главы повести так и названы: 1 – «Ислам» (пожилой человек, отец семейства); 2 – «Сафура» (будущая жена Юлая); 3 – «Ганна» (возлюбленная Ислама в бытность войны, к ней и едет Ислам «на побывку», в результате которой у него возникает желание «приветить» Сафуру); 4 – «Юлай» (сын Ислама, добродушный парень, влюбленный в Сафуру; отец против этих отношений).

Подобным же образом можно расценивать трилогию удмуртского автора Игнатия Гаврилова «Корни твои» [1]. И здесь фрагментарная центробежность сюжета регулируется воплощенной действительностью разных героев. Это писатель Василий Камашев, «оказавшийся среди дезертиров и бандитов», Никита Бакин, «ждущий войны с Германией», поэт-антисоветчик Илья Зангари. И, естественно, это Сергей Климов, главный герой трилогии, драматург и поэт, человек открытой души, непосредственный, преданный идеям развития родной национальной культуры. Важно учесть еще и тот фактор, что роман во многом автобиографичен; в судьбе Сергея Климова отражено многое из судьбы самого автора. «Это произведение, – отмечает А. Шкляев, – оценивают как первый роман о становлении удмуртской творческой интеллигенции, подчеркивая при этом его автобиографичность» [4, 235]. Отсюда можно проложить мост к автобиографической трилогии чувашского писателя-драматурга П. Н. Осипова (трилогия «Эльгеевы» в романах – «Эльгеевы», «Братья», «Павел Эльгеев»).

Известное крылатое выражение гласит, что одно из главных богатств духовной культуры чувашского народа составляют «сто тысяч слов» (И. Я. Яковлев). Число это, разумеется, условно и является фигуральным отражением количественной и качественной обширности и содержательности национального художественно-языкового наследия. Обозначив таким образом общекультурную ценностную координату объекта изучения, следует обратить внимание на то, что эти «сто тысяч слов» не представляют собой некой единообразной массы. В филологии и литературоведении существуют разные способы классификации и квалификации художественных произведений: по жанрам, по сюжетному механизму, по композиционной структуре, по стилям и т. д. Есть, естественно, и другие способы сегментации корпуса художественных произведений, основанные на различении типов их сюжетосложения, подвигающих сюжет и композицию к обретению целостности и самобытности художественного мира. Все это представляет собой одну из фундаментальных граней художественной формы произведения, соответственно, такая сегментация позволит по-новому осветить некоторые существенные стороны национальной устно-поэтической и профессиональной культуры, в частности, творческой системы Леонида Агакова, Хведера Уяра, Виктора Рзяя, Ктра Мишши и т. д.

Значительное место в творчестве писателей 30-х годов XX столетия занимают жанры малой прозы: очерки, очерки-зарисовки, очерки-рассказы, фельетоны и т. д. Писатели возрождают и развивают жанр рассказа путем расширения и усложнения художественной формы. Они стремятся к изображению внутреннего мира простого человека, того, что не видно окружающим, показывают героев в момент их душевных потрясений. Следует все же заметить, что художественное наполнение внутреннего пространства рассказов и новелл происходит не только за счет интенсификации содержания психологического образа. Важную и существенную функцию выполняет документальное освещение реальной действительности. Не удивительно поэтому, что, например, повесть И. Тукташа «Бычий лог» состоялась на факте функционального переосмысления ее очеркового публицистического статуса с позиции художественной поэтики. Нелишне заметить, что процесс этот у многих прозаиков происходил (происходит, совершается, вытекает) и протекает по методу интенсивного обращения писателей чаще не к вымыслу, а к домыслу. Это явилось следствием того, что, во-первых, такое мировоззрение таило в себе потенции продвижения малой прозы к формам средним и крупным. Чувашская малая проза, как проза и других народов, в 1930-е годы черпала романский сюжет или сюжет повести из очерков и рассказов. Это стало для писателей школой мастерства и документально-публицистического художественного вымысла. В ходе этого они проводили исследования на актуальность, злободневность тем и сюжетов. Обобщающими результатами творчества явились потом повести и романы, выросшие из очерков и рассказов (правда, уже в последующие годы).

Резюме. Очерковая документальность тесно взаимосвязана с теми идеями, которые проповедают писатели-прозаики. Они напрямую вытекают из их личного опыта, журналистской, творческой деятельности, т. е. из их автобиографичности. Следовательно, завершая данные размышления, можно сказать, что два эти фактора и влияют во многом на феномен фрагментарно-дискретного характера крупной чувашской прозы, прозы народов региона Урала и Поволжья. Автобиографичны и документальны все разобранные выше романы писателей. Вместе с тем крупные формы при этом произрастают из недр малых отрезков воплощаемой жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гаврилов, Игнатий.* Корни твои. Роман-трилогия / Игнатий Гаврилов ; перевод с удмуртского С. Никитина. – Ижевск : Удмуртия, 1990. – 576 с.
2. *Мухтар, Хасан.* Перед бурей / Хасан Мухтар. – Уфа : Башкир. кн. изд-во, 1989. – 304 с.
3. *Федоров, Г. И.* Художественный мир чувашской прозы / Г. И. Федоров. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 1996. – 303 с.
4. *Шкляев, А.* В зеркале романа / А. Шкляев // Игнатий Гаврилов. Корни твои. Роман-трилогия. – Ижевск : Удмуртия, 1990. – С. 230–246.

УДК 373.1

**РИСКИ И ПРЕИМУЩЕСТВА ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛЕЙ
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ
(НА ПРИМЕРЕ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)**

**RISKS AND ADVANTAGES OF INTRODUCING MODELS
OF INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION IN SUBJECT-ORIENTED FORMS
(PROVIDING THE EXAMPLE OF THE CHUVASH REPUBLIC)**

Т. Н. Петрова, Н. В. Гердо, Г. А. Анисимов

T. N. Petrova, N. V. Gerdo, G. A. Anisimov

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

Аннотация. В статье рассматриваются основные риски и преимущества внедрения моделей индивидуализации обучения старшекласников в условиях профильного обучения. В основе статьи – результаты исследования, в котором приняли участие представители более 40 образовательных учреждений.

Abstract. The article considers the main risks and advantages of introducing the models of individualization of education of senior pupils in subject-oriented forms. It is based on the results of the research in which the representatives of more than 40 educational institutions took part.

Ключевые слова: *профильное обучение, индивидуализация, самоопределение, развитие.*

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

Актуальность исследуемой проблемы. В проекте «Наша новая школа» говорится о том, что «...уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, сориентироваться в высокотехнологичном конкурентном мире. Этой задаче должны соответствовать обновленные образовательные стандарты, включающие три группы требований: требования к структуре образовательных программ, требования к условиям реализации образовательных программ и требования к результатам их освоения». Новый образовательный стандарт должен способствовать созданию такого образовательного пространства, в котором будет обеспечено расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей учащихся и в котором каждый обучающийся сможет самоопределиваться и самореализоваться.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, постепенный переход на который начался с 2011/12 учебного года. В новом стандарте в качестве обязательного требования закреплено разнообразие организационных форм и необходимость учета индивидуальных

особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

К настоящему времени еще не разрешены противоречия между задачами, стоящими перед общеобразовательными учреждениями в соответствии с новыми стратегическими и концептуальными документами (Концепцией модернизации образования, Президентской инициативой «Наша новая школа», Стратегией развития образования в Чувашской Республике на период до 2040 года и т. д.), и традиционными требованиями к организационным и педагогическим условиям.

Материал и методика исследований. В процессе исследования были использованы взаимосвязанные теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и эмпирические (наблюдение, беседы, анкетирование, педагогический эксперимент) методы.

Экспериментальная работа (констатирующий эксперимент) проводилась на базе 42 муниципальных общеобразовательных учреждений Чувашской Республики (из которых 21 – городское и 21 – сельское).

Результаты исследований и их обсуждение. Профильная дифференциация, реализуемая на старшей ступени, основана на добровольном выборе школьниками профиля обучения исходя из познавательных интересов, способностей, достигнутых результатов и профессиональных намерений. В Чувашской Республике профильное обучение в экспериментальном режиме внедрено в ряде школ с 2003 года, на сегодняшний день оно распространяется на все общеобразовательные школы, имеющие старшую ступень.

Профильная дифференциация содержания образования направлена на подготовку учащихся к продолжению образования по избранной специализации в будущей профессиональной деятельности. Психолого-педагогические исследования и имеющийся опыт реализации профильной дифференциации содержания образования показывают, что наиболее оптимальный возраст для профильного обучения, исходя из возрастных особенностей учащихся, – 15 лет (X класс), т. е. возраст, когда начинают формироваться устойчивые познавательные интересы, профессиональные устремления и т. д.

Надо отметить, что к настоящему времени еще не решен ряд недостатков традиционного профильного образования, а именно:

- профильное обучение чаще всего понимается как углубленное изучение отдельных предметов, сопровождаемое элективными курсами;
- комплектование классов профильного обучения не всегда происходит на основе реальных интересов и способностей учащихся (особенно в тех случаях, когда в школе всего 1–3 предлагаемых профиля), следовательно, профильные классы не могут удовлетворить потребности всех учащихся;
- узкопредметная специализация ограничивает возможности профессионального выбора учащихся в тех случаях, когда выпускник меняет свое решение о выборе профессии и у него возникает необходимость сдавать экзамен по предмету, который не был для него профильным;
- при комплектовании профильных классов не учитывается тот факт, что некоторые учащиеся 9-х классов в силу определенных возрастных и психологических особенностей не готовы сделать выбор направления профильной подготовки;

– профильное обучение ориентировано в первую очередь на учащихся, поступающих в вузы. При этом почти не используются ресурсы учреждений начального и среднего профессионального образования для профессионального самоопределения учащихся.

Очень важным является также то, что современная система организации обучения содержит в себе противоречие между преобладающей фронтальной формой организации образования и индивидуальным характером усвоения знаний, навыков и умений. Особенно данное противоречие обостряется в условиях профилизации в старших классах. В этот период обучения школьник уже имеет опыт самостоятельной учебной деятельности, но не может его реализовать в полной мере в данных условиях обучения.

Поэтому с каждым годом все более актуальными становятся вопросы индивидуализации образования, когда учебный процесс строится в зависимости от интересов конкретных учащихся на основе индивидуальных учебных планов, что особенно важно на старшей ступени при отсутствии у школы возможности открыть такое количество классов разных профилей, которые удовлетворяли бы потребности всех учеников.

В настоящее время в Чувашии проходит эксперимент по внедрению моделей индивидуализации образования старшекласников, в котором участвуют более 40 общеобразовательных учреждений республики. С целью выявления мнения участников образовательного процесса о современном состоянии практики индивидуализации обучения в школах было проведено анкетирование, основные результаты которого следующие:

- 100 % опрошенных считают, что в их образовательных учреждениях профилизация обучения осуществляется достаточно успешно;
- 80 % – уверены, что традиционные условия обучения в профильных классах не позволяют обеспечивать индивидуализацию обучения старшекласников, и считают необходимым изменение педагогических условий;
- 33 % – решили, что обладают достаточными теоретическими знаниями по вопросам индивидуализации обучения;
- 33 % – уверены, что традиционная система психолого-педагогического сопровождения соответствует требованиям индивидуализации образовательного процесса;
- 20 % – считают важным перевод на индивидуальные учебные планы всех учащихся профильных классов, 80 % – перевод отдельных учащихся (учащихся, желающих обучаться по профилю, которого нет в школе; учащихся с повышенной и пониженной мотивацией; учащихся с особыми образовательными потребностями; учащихся, которым для поступления в вуз необходимо готовиться по предметам, не входящим ни в один профиль);
- 20 % – заинтересованы в введении ставки тьютора для сопровождения реализации индивидуальных учебных планов учащихся профильных классов (при наличии соответствующей нормативно-правовой базы и финансовых средств);
- 45 % – считают, что обеспечивать сопровождение реализации индивидуальных учебных планов учащихся профильных классов должен заместитель директора по УВР, курирующий старшую ступень, 20 % – педагог-психолог, 15 % – классные руководители;
- 70 % – сталкивались с потребностями учащихся в переходе на индивидуальные учебные планы;
- 12 % – заявили о том, что в их учреждениях внедрены индивидуальные учебные планы;

- 6 % – указали, что в их учреждениях используются возможности сетевого взаимодействия при формировании индивидуальных учебных планов;
- 6 % – считают, что в их учреждениях уже созданы достаточные организационные и методические условия для внедрения моделей индивидуализации образования;
- 80 % – сделали вывод о том, что в их учреждениях недостаточно используются преимущества таких форм организации образования, как экстернат и семейное обучение.

В ходе исследования был выделен ряд рисков (касающихся организации образовательного процесса, готовности педагогов и самих учащихся), с которыми могут столкнуться учреждения, готовящиеся к изменению педагогических условий для обеспечения индивидуализации обучения учащихся профильных классов. Участникам анкетирования было предложено оценить эти риски с точки зрения их важности для их образовательного учреждения в ходе обеспечения индивидуализации обучения учащихся профильных классов и расположить риски в порядке убывания их важности. Всеми опрошенными была отмечена необходимость учета всех этих рисков. Ниже приведен рейтинг возможных рисков (в порядке убывания их важности).

1. Недостаточность нормативно-правовой и методической базы.
2. Возможная потребность в дополнительном финансировании.
3. Отсутствие практического опыта по внедрению моделей индивидуализации образования.
4. Усложнение организации образовательного процесса.
5. Усложнение ведения учебной документации.
6. Необходимость разработки системы оценки индивидуальных достижений учащихся.
7. Неготовность части учащихся к самообучению, самостоятельному выбору образовательной траектории, неумение планировать свое время.
8. Неадекватная самооценка образовательных возможностей и направленности интересов, неустойчивость предпочтений учащихся при выборе индивидуального образовательного маршрута, затруднение учащихся в выборе будущей профессии, что может привести к случайности выбора.
9. Неготовность педагогов к работе в новых условиях (отсутствие мотивации, увеличение объема работы, недостаточный уровень подготовки для работы в режиме индивидуализации).
10. Недостаток материально-технических ресурсов, в том числе свободных учебных кабинетов для самостоятельной работы учащихся.
11. Значительная трудоемкость обработки индивидуальных учебных планов обучающихся при подготовке учебного плана 10–11 классов.
12. Проблемы ответственности за безопасность учащихся во время часов, выделяемых на индивидуальную работу в рамках школы.
13. Сложность в составлении и корректировке расписания занятий, особенно в условиях взаимодействия нескольких образовательных учреждений.
14. Вхождение в состав предметных групп учащихся с разной базовой подготовкой по предметам, что усложняет выбор форм и методов работы учителя.
15. Возможные трудности во взаимоотношениях учащихся образующихся групп.
16. Возникновение проблемы контроля и коррекции выполнения индивидуальных учебных планов учащихся.

17. Затруднения в адаптации учащихся к новым формам и условиям обучения.

В целом могут быть выделены следующие основные проблемы, не решенные к настоящему времени в рамках системы профильного образования:

1. Структура, содержание, программно-методическое, информационное обеспечение, применяемые технологии, формы, методы учебно-воспитательного процесса не в полной мере соответствуют концептуальным основам индивидуализации обучения, так как индивидуализация обучения старшеклассников связывается исследователями, в том числе Е. А. Александровой, с обязательным включением учащихся в процедуру совместной с педагогами разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: определение целей, ценностей, критериев выбора стратегии учения, общения и поведения, прогнозирования его последствий и рефлексии результатов соответствующей деятельности, что не может ограничиваться рамками традиционных школьных уроков [1].

2. В условиях профильного обучения обостряется противоречие между преобладающей фронтальной формой организации образования и индивидуальным характером усвоения знаний, навыков и умений, так как в этот период школьник уже имеет опыт самостоятельной учебной деятельности, но не может его реализовать в полной мере в данных условиях обучения.

3. В традиционных педагогических условиях у обучающихся отсутствует возможность в полной мере реализовывать уже имеющийся опыт самостоятельной учебной деятельности, так как, по мнению многих исследователей, классно-урочная система имеет ограничения для успешной реализации принципа индивидуализации обучения. В первую очередь это преобладание унифицированных форм и методов обучения (даже в рамках профильного обучения), однородность содержания обучения, обязательного для всех учащихся, обучающихся по тому или иному профилю, отсутствие индивидуального темпа, жесткий алгоритмизированный режим. Этого мнения придерживаются В. П. Беспалько [2, 13–14], Н. Ф. Талызина [5], А. В. Хуторской [6, 75–76] и другие ученые.

4. Традиционные педагогические условия не способствуют профессиональному самоопределению обучающихся, так как не предоставляют достаточных возможностей для профессиональной пробы в практическом аспекте. Изучению данной проблемы посвящены работы П. С. Лернера [3], В. В. Софроневой [4] и др.

5. В большинстве школ отсутствует специальное психолого-педагогическое сопровождение, необходимое для оптимального выстраивания образовательных траекторий обучающихся, тогда как большинством исследователей специальное психолого-педагогическое сопровождение выделяется как обязательный аспект индивидуализации обучения. Так, по мнению Е. А. Александровой, «необходимым условием эффективности разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий является специально организованное педагогическое сопровождение как процесс создания педагогом первичных ситуаций для того, чтобы обучающийся смог сознательно и самостоятельно разработать индивидуальную образовательную траекторию, и вторичных ситуаций – чтобы он мог ее реализовать посредством адекватного ответственного выбора стратегии учения, общения, поведения, выхода из конфликтных и проблемных ситуаций, не противоречащего его индивидуальной оценочной системе и социокультурным нормам» [1, 9–10].

6. Традиционная система профильного обучения не позволяет в полной мере удовлетворять образовательные потребности обучающихся с высокой учебной мотивацией, обучающихся с особыми образовательными потребностями и обучающихся с низкой мотивацией обучения, так как учебные планы и программы, а также методы обучения рассчитаны на «среднего» ученика.

7. В современных условиях профильного обучения не произошло преодоление противоречия между требованиями практической ориентации образования и теоретическим содержанием учебных программ. В большинстве школ отсутствует возможность прохождения учебной практики по разным профилям.

8. В большинстве учреждений сетевое взаимодействие с учреждениями профессионального образования осуществляется достаточно формально (имеются договоры о сотрудничестве, реализуются разовые, чаще всего профориентационные, мероприятия, но системная работа по использованию ресурсов учреждений профессионального образования в рамках реализации образовательных программ не ведется).

9. В большинстве школ не используется такой ресурс индивидуализации обучения, как переход на экстернат или семейное обучение. Это происходит по двум взаимосвязанным причинам: во-первых, отсутствуют организационные условия (нормативно-правовая и методическая база), во-вторых, отсутствует потребность в переходе на эту форму образования у самих обучающихся.

Резюме. Профильное обучение в Чувашской Республике успешно введено. Внедрение моделей индивидуализации обучения учащихся профильных классов будет способствовать решению проблем, еще имеющих в системе профильного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова, Е. А.* Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Александрова. – Тюмень, 2006. – 33 с.
2. *Беспалько, В. П.* Персонализированное образование / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12–17.
3. *Лернер, П. С.* Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы / П. С. Лернер // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 50–82.
4. *Софронеева, В. В.* Организационно-педагогическое обеспечение формирования профессионального самоопределения учащихся в условиях профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Софронеева. – Якутск, 2008. – 19 с.
5. *Талызина, Н. Ф.* О цикле обучения / Н. Ф. Талызина // Советская педагогика. – 1986. – № 11. – С. 57–61.
6. *Хуторской, А. В.* Проектирование нового содержания образования / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 74–80.

УДК 811.161.1'367.7

**КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕННОЙ ЛОКАЛИЗОВАННОСТИ
В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ ОБОБЩЕННО-УСТУПИТЕЛЬНОГО ТИПА**

**CATEGORY OF TEMPORAL LOCALIZATION IN UTTERANCES
OF GENERALIZED CONCESSIVE TYPE**

Е. В. Плотникова

E. V. Plotnikova

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

Аннотация. В настоящей статье рассматривается категория временной локализованности и проявление ее вариантов в высказываниях обобщенно-уступительного типа, отмечена взаимосвязь данной категории с категориями аспектуальности, темпоральности, с конкретностью/обобщенностью субъекта действия.

Abstract. This article discusses the category of temporal localization and expression of its variants in the utterances of generalized concessive type, mentions the correlation of the category with the aspectual and temporal categories and also with the specificity/generalization of the subject.

Ключевые слова: *обобщенно-уступительная семантика, временная локализованность/нелокализованность, узальный тип, «простая повторяемость», вневременность, темпоральность, аспектуальность.*

Keywords: *generalized concessive semantics, temporal localization/non-localization, usual type, simple frequency, timelessness, temporality, aspectuality.*

Актуальность исследуемой проблемы. Локализованность/нелокализованность (далее – Л/НЛ) ситуации во времени представляет собой «один из обязательных актуализационных признаков любого высказывания» [1, 211]. В каждом высказывании так или иначе передается отношение к данному признаку, обусловленное объективными различиями в обозначаемых ситуациях и их интерпретацией с точки зрения говорящего. В связи с этим целью нашей работы является анализ высказываний обобщенно-уступительной семантики с точки зрения проявления в них основных типов категории временной локализованности.

Материал и методика исследований. В статье нашли отражение высказывания обобщенно-уступительного типа, характеризующиеся признаком временной локализованности и нелокализованности. Исследование выполнено в русле идей функциональной грамматики, предполагающей анализ языкового материала от семантики к формальным средствам, а также базирующейся на таких понятиях, как функционально-семантическое поле и категориальная ситуация.

Результаты исследований и их обсуждение. Различие между конкретными (единичными) и повторяющимися действиями давно обращало на себя внимание лингвистов. Выделение временной локализованности как особой категории связано с именем Э. Кошмидера [5], хотя на возможность славянских глаголов обозначать а) конкретные и б) отвлеченные действия указывал еще А. А. Потебня. Ср.: а) *Я пишу теперь*; б) *Я недурно пишу* [8, 90–91]. Однако, несмотря на длительную историю изучения указанного значения, единства в классификации типов Л/НЛ нет до сегодняшнего дня. Существует разное понимание термина «локализованность», а соответственно и по-разному строится классификация типов и вариантов Л и НЛ (подробный анализ существующих точек зрения на данную категорию дан в работах А. В. Бондарко [4], И. Н. Смирнова [10]).

Характер проявления категории временной локализованности в бипредикативных конструкциях зависит от структуры предикативной основы и формы глагольного предиката главной части высказывания.

Категорию временной локализованности мы вслед за А. В. Бондарко [1], [3], [4] трактуем как оппозицию следующих семантических компонентов:

1) конкретность, определенность местоположения единичного действия и ситуации в целом на временной оси, то есть эпизодическая прикрепленность такого действия (и соответственно ситуации в целом) к одному определенному моменту или отрезку времени в плане настоящего, прошедшего или будущего времени: *В верхнем конце Пекашина Лукашин был впервые, и, как ни нервничал он сейчас, глаза его зорко присматривались к окружающему* (Ф. Абрамов. Пряслины); *И как ни старался о. Антоний, никак не мог он примирить в душе своей эти разнообразные ощущения* (И. Потапенко. Шестеро); *Как корова ни отбрыкивается от него <Андрея>, а домой она сегодня вернется без молока* (В. Распутин. Живи и помни). В выражении локализованных во времени действий участвуют глаголы несовершенного вида (далее – НСВ) в конкретно-процессном значении, а также предикаты совершенного вида (далее – СВ) в конкретно-фактическом значении;

2) неконкретность, неопределенность действия, его абстрагированность (и шире – абстрагированность ситуации в целом) от конкретного момента или отрезка времени и выражение в этом случае неактуального действия, его неограниченной повторяемости или обобщенности (вневременности): *Сколько я ни спрашивал, мне всегда отказывали* (А. Куприн. Яма); *Но впрочем, верно то: скупой как ни живет, Спокойно не умрет* (А. Измайлов. Два человека и клад); *Где птица ни летает, а свое гнездо знает* (Пословица).

При таком подходе доминирующим является аспектологический анализ, а также учитывается взаимодействие семантики предиката с семантикой субъекта и объекта.

В русском языке категория локализованности не имеет специализированных формальных средств выражения, т. е. не опирается на систему специальных грамматических форм, является элементом «скрытой» грамматики и находит свое выражение в функционировании форм вида и времени при участии лексических и других средств контекста. Однако, как пишет А. В. Бондарко, нельзя сказать, что грамматические категории не участвуют в выражении данной категории [1, 227].

В работах А. В. Бондарко и его учеников [7], [10] в системе нелокализованных во времени ситуаций выделяются три типа: 1) «простая повторяемость», 2) обычность (узualность) и 3) временная обобщенность (гномичность, «вневременность», «всевременность»). Все три отмеченных типа выделяются в высказываниях с обобщенно-уступительной семантикой.

«Простая повторяемость» характеризуется неограниченной повторяемостью в рамках конкретного эпизода и связана с непосредственным наблюдением. Существенным признаком данного типа повторяемости действия является конкретность субъекта. В выражении первого типа нелокализованных ситуаций участвуют глаголы НСВ в неограниченно-кратном значении: *Как ни хитро наводила она разговор на этот предмет, Александр еще хитрее отделялся* (И. Гончаров. Обыкновенная история); *По всякому прикидывала, и так и эдак. И сколько ни думаю, прихожу к одной мысли* (Ч. Айтматов. Материнское поле). В последнем высказывании в проявлении конкретности субъекта действия участвует структура определенно-личного предложения.

При выражении повторяемости действия «происходит взаимодействие семантики НСВ, лексического значения глагола и контекстуального окружения» [9, 32]. На пересечении значений, выражаемых средствами разных уровней, возникают определенные смыслы, соответствующие потребностям отражения определенных реальных ситуаций: *Конечно, он понимал всю бесчеловечность этого открытия, но, сколько ни думал, неизменно возвращался к мысли, что так будет лучше ему, Рыбаку, да и самому Сотникову, которому после всего, что случилось, все равно уже не жить* (В. Быков. Сотников).

Второй тип нелокализованных ситуаций, узуальный, как отмечает А. В. Бондарко, в отличие от простой повторяемости, не связан непосредственно с одним актом наблюдения. Для него характерно отвлечение от той или иной конкретной ситуации [3, 500], от конкретного времени, например: *С кем ни пошепчется – у каждого праздничное лицо горестным станет; шепнул словечко новобрачному, и тот насупился* (П. Мельников. Старые годы). Узуальность (обычность) всегда предполагает перспективу аналогичных повторений, т. е. связана с той или иной мерой типичности: имеется в виду типичность для какого-то периода в прошлом, для прошлого в целом, для широкого временного плана, охватывающего прошлое и настоящее (о типах нелокализованных ситуаций подробнее см. в [10]), например: *Бывало, кто ни проедет, всякий похвалит, никто не осудит* (А. Пушкин. Гробовщик), а также типичность действия для одного конкретного субъекта, например: *Как хорошо ни сделают, она <Фетинья> найдет изъян, уроку надбавит да еще и наколотит* (П. Бажов. Шелковая гора), для ограниченной или неограниченной группы (класса) субъектов, например: *Завистники, на что ни взглянут, Подымут вечно лай; А ты себе своей дорожкой ступай: Полают, да отстанут* (И. Крылов. Прохожие и собаки). Узуальный субъект может относиться к одному из естественных классов (рыб, птиц, животных) [6, 18–24], например: *Ненадежная собака. Но все же бежать с собакой в сто раз лучше, чем без собаки. Какая ни есть – все-таки собака* (Ч. Айтматов. Белый пароход).

Как видно из приведенных примеров, в выражении значения узуальности участвуют в основном формы настоящего-будущего совершенного в наглядно-примерном или потенциальном значениях, редко встречаются формы НСВ в потенциальном значении, например: *И все-то ему <поэту Васюте> было тут в диво, что ни увидит, что ни услышит, готов жеребенком ржать да взбрыкивать* (В. Колыхалов. Зимний гость).

«Основа узуальности – это обобщение опыта говорящего или представляемой им группы людей» [3, 500], что отличает узуальность (обычность) от вневременности, характеризующейся наивысшей степенью абстрагированности действия от конкретного момента или отрезка времени, обобщением общечеловеческого опыта.

Третий тип временной нелокализованности представлен в высказываниях типа сентенций, пословицах, суждениях о постоянных закономерностях. Существенным признаком временной нелокализованности данного типа является обязательность обобщенного (генерализованного) субъекта (объект, если он присутствует, также характеризуется данным признаком), вся ситуация в целом отличается наивысшей степенью генерализации, например: **Что летом ни урожается, все зимой сгожается; Где ворона ни летала, а к ястребу в когти попала; Как ни берегутся, а растрясутся; Во что черт ни нарядится, да бесом глядит; Где ни пожил солдат, там и расплодился.**

Как определил А. В. Бондарко, оппозиция Л/НЛ распространяется на все типы употребления глагольных форм, отличающиеся признаком дискретности как способности к воспроизведению в условиях неограниченной повторяемости [4, 449]. При этом за пределами этой оппозиции остается употребление глаголов отношения, лексическое значение которых, отличающееся признаком недискретности, противоречит возможности реализации рассматриваемого противопоставления.

«Категория временной локализованности, взаимодействуя с категориями темпоральности, аспектуальности, таксиса и временного порядка, отражает языковую интерпретацию идеи времени», – пишет А. В. Бондарко. Наиболее тесным при этом оказывается взаимодействие Л/НЛ с категориями аспектуальности и темпоральности [1], [2], [4], [10].

Связь с аспектуальностью состоит в том, что грамматические формы вида, не будучи «формами временной локализованности», включают в своем семантическом потенциале различное отношение к признакам Л/НЛ [2, 11–21, 48–64]. Если формы НСВ характеризуются возможностью реализации обоих признаков (Л и НЛ), то формы СВ связаны преимущественно, хотя и не исключительно, с понятием локализованности. Например, в следующих конструкциях формы НСВ участвуют в выражении семантики локализованности (а) и нелокализованности ситуации (б), а форма СВ является благоприятным условием для проявления значения локализованности (в): а) **Сколько я ни вглядывался в поминутно протираемое рукавом стекло, все дома, проплывавшие мимо, казались мне одинаково серыми** (В. Тельпугов. Вечный огонь), б) **Воспоминания детства сперва нахлынули на меня... куда я ни шел, на что ни взглядывал, они возникали отовсюду** (И. Тургенев. Фауст), в) **Как мы ни старались, но в этот день нам удалось дойти только до устья реки Тянь-чин-гоуза** (В. Арсеньев. Дерсу Узала).

Связь с категорией темпоральности заключается в том, что грамматические формы времени имеют различный потенциал в проявлении значений Л/НЛ. Если семантику локализованности способны выражать все временные формы, то для реализации типов нелокализованных ситуаций наиболее приспособлены формы настоящего и простого будущего времени: **В нем <Петере Ульрихе> ничего не держится – что ни придет в голову, он тут же выпаливает** (Н. Дубов. Колесо Фортуны); **Что ни спрошу у него про политику или про хозяйство, а он в ответ буркнет: «Не твое дело, старик»** (М. Шолохов. Поднятая целина); **За что ни возьмется, все из рук валится** (Пословица). В пословичных высказываниях, которые занимают значительное место среди конструкций обобщенно-уступительного типа, формы прошедшего и будущего времени, наряду с формами настоящего времени, также способны к выражению временной обобщенности. Например: **Как смерд ни умывается, а все грязью завалывается; Где свое добро ни нашел, там его и взял; Где ни будет, а от наших рук не отбудет.**

Нельзя не отметить также взаимосвязь конкретности/обобщенности действия-предиката и субъекта. При конкретном субъекте действие может быть как конкретным, так и обычным, типичным (для данного субъекта), но не может достигать наивысшей степени генерализации. Максимальная обобщенность действия в его отношении ко времени, общезначимость действия возможны лишь при обобщенном субъекте, при обозначении некоторого класса субъектов или абстрактных явлений.

В настоящей статье мы наметили лишь возможную классификацию высказываний обобщенно-уступительного типа по отношению к категории временной локализованности. Подробное системное описание конструкций анализируемого типа является задачей дальнейшего исследования.

Резюме. Система типов, разновидностей и вариантов значения Л/НЛ образует функционально-семантическое поле (согласно теории функциональной грамматики) временной локализованности, единство, образуемое взаимодействующими языковыми единицами разных уровней. Характер проявления категории временной локализованности в бипредикативных конструкциях зависит от структуры предикативной основы и формы глагольного предиката главной части высказывания. Выделяются высказывания обобщенно-уступительного типа, характеризующиеся признаком временной локализованности и нелокализованности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко, А. В. Временная локализованность / А. В. Бондарко // Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. – Л. : Наука, 1987. – С. 210–233.
2. Бондарко, А. В. Вид и время русского глагола (значение и употребление) : пособие для студентов / А. В. Бондарко. – М. : Просвещение, 1971. – 239 с.
3. Бондарко, А. В. О грамматике функционально-семантических полей / А. В. Бондарко // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1984. – Т. 43. – № 6. – С. 482–543.
4. Бондарко, А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка / А. В. Бондарко. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.
5. Кошмидер, Э. Очерк науки о видах польского глагола. Опыт синтеза / Э. Кошмидер // Вопросы глагольного вида. – М. : Иностранная литература, 1962. – С. 105–167.
6. Оркина, Л. Н. Аспектуально-темпоральная характеристика высказываний с семантикой обусловленности временного и условного типов / Л. Н. Оркина. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 1999. – 200 с.
7. Панова, Г. И. О содержательных типах повторяемости действия в русском языке / Г. И. Панова // Функциональный анализ грамматических категорий : сб. научн. трудов. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1980. – С. 41–52.
8. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике : в 4 т. Т. 4. Глагол / А. А. Потебня. – М. : Просвещение, 1977. – 406 с.
9. Рассудова, О. П. Употребление видов глагола в современном русском языке / О. П. Рассудова. – М. : Изд-во «Русский язык», 1982. – 149 с.
10. Смирнов, И. Н. Выражение повторяемости и обобщенности действия в современном русском языке / И. Н. Смирнов. – СПб. : Наука ; САГА, 2008. – 159 с.

УДК 378:371.3:574

**ПРИОРИТЕТНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЛЕСНОМ ОБРАЗОВАНИИ
И ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕСОХОЗЯЙСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ**

**PRIORITY TRENDS IN FORESTRY EDUCATION AND PROVIDING PRIMARY
PROFESSIONAL TRAINING OF FORESTRY SPECIALISTS**

М. В. Почитаева

M. V. Pochitaeva

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

Аннотация. Статья посвящена вопросам начального профессионального лесного образования школьников в рамках «лесной педагогики» – нового направления педагогической науки, формирующейся в последние годы в рамках образования для устойчивого развития.

Abstract. The article is devoted to primary forestry education of schoolchildren in terms of «forestry pedagogics», which is a new trend in pedagogical science. It has been recently formed in education for sustainable development.

Ключевые слова: *экологическое образование для устойчивого развития, лесное образование, подготовка специалистов, «лесная педагогика».*

Keywords: *environmental education for sustainable development, forestry education, professional training, «forestry pedagogics».*

Актуальность исследуемой проблемы. Несмотря на то, что начальная профессиональная подготовка школьников к приобретению лесных специальностей имеет в России давнюю историю, ее роль в процессе непрерывной подготовки будущих специалистов лесохозяйственного профиля изучена недостаточно. В отечественной образовательной практике лесное образование учащихся чаще всего рассматривается в контексте школьного экологического образования, что значительно сужает его возможности. За рубежом в последние несколько лет в рамках образования для устойчивого развития выделилось новое направление – «лесная педагогика», ориентирующее школьников на изучение экономических, экологических, социальных и культурных аспектов леса и предусматривающее ведение массовой просветительской работы на природе. Вместе с тем до настоящего времени не сложилось четкого понимания этого понятия. В связи с этим видится актуальным раскрыть содержание понятия «лесная педагогика» и разграничить виды образовательной деятельности, обеспечивающие начальную профессиональную подготовку школьников, опираясь на приоритетные тенденции в отечественном и зарубежном образовании.

Материал и методика исследований. Предлагаемое исследование является результатом сравнительного анализа отечественных и зарубежных источников психолого-педагогической и научно-методической литературы, а также исследований в области профессионального лесного образования. При этом осуществлялся анализ нормативно-правовых документов (Меморандума непрерывного образования Европейского Союза, Концепции устойчивого развития, федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 250100 Лесное дело) и отчетов осуществленных проектов в рамках зарубежной «лесной педагогики». Проведенный обзор был осуществлен благодаря реализации на базе Марийского государственного технического университета проекта Темпус «Рамка квалификаций в лесном хозяйстве: сближение стандартов России и Европейского Союза» (Qualifications framework in forestry: approaching EU and RF standards, сроки осуществления – 2011–2013 гг.).

Результаты исследований и их обсуждение. В работах зарубежных исследователей J. L. Innes, A. B. Temu и других прослеживается идея о том, что в странах Содружества профессиональное лесное образование длительное время связывалось исключительно с вопросами лесного менеджмента [4], [7]. К числу основных тенденций модернизации современного лесного образования эти авторы относят: 1) повышение интереса к междисциплинарным исследованиям, позволяющим связать проблемы леса и окружающей среды, обеспечения безопасности питания, бедности; 2) широкое внедрение в образовательную практику курсов, изучающих этические и управленческие аспекты; 3) инвестирование образовательных программ переподготовки кадров; 4) способствование осознанию стратегической важности лесных программ среди молодежи.

Изучение научно-педагогических источников показало, что в настоящее время в странах Европы и США уже действуют различные программы, нацеленные на массовое вовлечение школьников в процесс изучения и охраны леса в рамках «лесной педагогики». Так, в Норвегии в различных лесных образовательных программах ежегодно принимают участие от 150 до 180 тысяч детей, что составляет 30 % всех школьников [6]. Это говорит о высокой востребованности и значимости подобных мероприятий для формирования мировоззрения устойчивого лесопользования.

Международный проект «Лесной портфель и устойчивое развитие» (Case forest and sustainable development), поддерживаемый Европейским союзом, рассматривает лесную педагогику как одну из форм обучения и направлен на распространение соответствующей методологии, проверку предлагаемых методик, улучшение взаимодействия между педагогами и формирование ответственности за будущее леса [3].

Работа в рамках проекта Темпус «Рамка квалификаций в лесном хозяйстве: сближение стандартов России и Европейского Союза» позволила получить сведения о том, что в отечественном лесном образовании в последние годы наметилась активизация международного сотрудничества, что способствует внедрению инновационного опыта в образовательную практику лесных вузов и факультетов. Другой важной тенденцией является повышение интереса к возрождению школьных лесничеств и организации начальной профессиональной «лесной» подготовки на базе высших учебных заведений. Тем не менее, недостаточное методическое обеспечение и отсутствие подготовленных специалистов, способных эффективно вести занятия с детьми в рамках лесного образования, существенно затрудняют эту работу. В связи с этим изучение опыта «лесной пе-

дагогике» может оказаться востребованным в условиях России, особенно учитывая специфику Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», предполагающей «привлечение в школу учителей, не имеющих базового педагогического образования» [5].

Проведенный нами обзор отечественной и зарубежной научной литературы показал, что понятие «лесное образование» и его содержание применительно к профессионально-педагогической подготовке школьников и студентов, изучающих лесные специальности, до настоящего времени определены не были. В России работа со школьниками в русле лесного образования чаще всего рассматривалась как часть школьного экологического образования. Тем не менее, «лесное образование» и «экологическое образование» не являются тождественными понятиями, что объясняется разными исходными установками и конечными целями. Таким образом, работа в области «лесной педагогики» выходит за рамки экологического образования, требует конкретизации сущности и содержания лесного образования применительно к российским условиям.

Одной из существенных проблем содержания современного лесного образования является отсутствие определения понятия «лесная педагогика» и ее задач. В связи с этим нами были предложены следующие авторские определения.

Лесная педагогика – это одно из направлений образования для устойчивого развития, наука о целенаправленном процессе передачи опыта и подготовки человека в области устойчивого лесопользования, ставящая своей целью формирование лесоэкологической культуры широких слоев населения через профильное обучение, вовлечение подрастающего поколения в практическую, исследовательскую и эколого-просветительскую деятельность по охране и воспроизводству лесных богатств, лесоэкологическую пропаганду, решение локальных практических природоохранных проблем, организацию активного познавательного отдыха на природе на основе идей экологической этики и всестороннего развития личности обучающихся.

К числу основных ее задач можно отнести:

- формирование культуры устойчивого лесопользования и экоэтического мировоззрения по отношению к лесу, основываясь на профессиональных знаниях о лесе, профессиональном опыте педагогов и специалистов лесной отрасли;
- обеспечение личностного развития обучающихся на основе «образования через всю жизнь»;
- решение практических природоохранных проблем лесной отрасли, включая экономические, экологические, социальные и культурные аспекты.

В структуре отечественной лесной педагогики видится целесообразным различать три направления, которые были определены нами следующим образом.

Лесное (лесоэкологическое) образование – процесс приобретения знаний, умений, навыков по предметам лесного профиля за счет обучения на базе образовательных учреждений. Его конечной целью является профессиональная подготовка будущих специалистов лесного профиля и формирование мировоззрения устойчивого лесопользования.

Лесное (лесоэкологическое) просвещение – целенаправленное информирование широких слоев населения по вопросам устойчивого лесопользования, решения проблем лесной отрасли (включая экономические, экологические и социокультурные аспекты), охраны биологического разнообразия, редких и исчезающих видов, формирования по-

зтитивного отношения к особо охраняемым природным территориям, противодействия лесным пожарам и минимизации ущерба территориям при организации массового отдыха на природе.

Лесная (лесоэкологическая) пропаганда – это проведение отдельных акций и кампаний в искомой области (пропаганда охраны конкретных видов на конкретной территории, распространение знаний о том, какие конкретные действия каждого человека могут оказывать позитивное либо негативное воздействие на лес и отдельные виды, его населяющие, и другое).

Важность своевременной профессиональной ориентации школьников и их начальной профессиональной подготовки для дальнейшей работы в лесной отрасли признана специалистами ведущих лесотехнических вузов нашей страны. В России такая работа пока еще не оформилась в четко организованную систему, хотя уже сейчас есть интересные примеры ее осуществления. Так, например, при факультете лесного хозяйства и экологии Марийского государственного технического университета на протяжении ряда лет действуют специализированные профориентационные классы, осуществляется взаимодействие со школьными лесничествами, активно поддерживаются различные формы массовой просветительской работы. На базе Воронежской государственной лесотехнической академии работа со школьниками ведется через школьные лесничества. В Уральском государственном лесотехническом университете в целях начальной профессиональной подготовки создана Малая лесная академия. В Пермском крае на базе лесотехнического факультета Пермской государственной лесной академии после длительного перерыва восстанавливается работа школьных лесничеств.

Таким образом, на сегодняшний день начальная профессиональная подготовка школьников в разных регионах России представлена по-разному. По мнению специалистов лесной отрасли, приобретение учащимися знаний о лесе с ранних лет нередко играет решающую роль в выборе будущей профессии. Наиболее эффективными методами обучения считаются те, которые позволяют обучающимся приобретать опыт практической работы при тесном общении с опытными преподавателями-производственниками [2]. С. А. Костерин считает, что «начальная профессиональная подготовка является первым звеном в системе непрерывной многоступенчатой профессиональной подготовки специалистов, хотя не сопровождается выдачей документа государственного образца. Начальная профессиональная подготовка осуществляется в двух сферах: дополнительного образования детей и основного и среднего общего образования. ... Современное образование детей должно быть готово предоставлять допрофессиональную и начальную профессиональную подготовку» [1, 24]. Это еще раз подчеркивает значимость начальной профессиональной подготовки школьников для обеспечения преемственности школьного и вузовского лесного образования.

Резюме. Проведенный обзор исследований, посвященных отечественному и зарубежному лесному образованию, позволяет сделать вывод о том, что в последние годы здесь наметилась тенденция к специализации ряда направлений, имеющих свою специфику и практическую значимость. В сложившихся условиях значительный интерес представляет «лесная педагогика», выделившаяся как одно из направлений образования для устойчивого развития и приобретающая за рубежом все большую популярность. Развитие отечественного лесного образования на базе учреждений основного и дополнительного образования при ведущей роли лесных вузов и факультетов в условиях международного

сотрудничества создает на сегодняшний день все необходимые предпосылки для выделения российской лесной педагогики в рамках педагогической науки в самом ближайшем будущем. Важную роль в этом процессе может сыграть изучение опыта использования зарубежных лесных образовательных программ для школьников. Их поддержка правительствами многих стран Европейского Союза уже сегодня способствует формированию в обществе идеи устойчивого лесопользования и осознанию системообразующей роли леса как основы экономической стабильности регионов и государств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Костерин, С. А. Начальная профессиональная подготовка учащихся в системе дополнительного образования детей / С. А. Костерин // Экологическое дополнительное образование в Республике Марий Эл : сб. ст. – Йошкар-Ола, 2007. – С. 24–25.
2. Турецких, И. А. Опыт работы по воспитанию подрастающего поколения / И. А. Турецких // Экологическое дополнительное образование в Республике Марий Эл : сб. ст. – Йошкар-Ола, 2007. – С. 14–15.
3. Gustaffson, M. Case forest pedagogics towards sustainable development: Final report public part / M. Gustaffson. – Stockholm : Swedish Forest Agency, 2008. – 18 p.
4. Innes, J. L. Professional Education in Forestry / J. L. Innes, D. Ward // Commonwealth forests 2010: An overview of the forests and forestry sectors of the countries of the Commonwealth. – Edinburgh, 2010. – P. 76–93.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>.
6. Learning with the forest [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.skogkurs.no/LMS_engelsk.pdf.
7. Temu, A. B. Future forestry education: responding to expanding societal needs [Электронный ресурс] / A. B. Temu, A. Kiwia. – Режим доступа: www.worldagroforestry.org/sea/Portals/1/Policy%20Brief-Future%20Forestry%20.

УДК 37.015.311:159.922.72

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ

MODERN CONCEPTIONS ON EMOTIONAL INTELLECT

Д. М. Рыжов

D. M. Ryzhov

Шадринский филиал ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова», г. Шадринск

Аннотация. Установлено, что эмоциональный интеллект представляет собой сложный конструкт, основу которого составляют понимание своих эмоций и эмоций окружающих, а также способность управлять ими.

Abstract. It is determined that the emotional intellect is a composite construct which is based on understanding your own emotions and other people's emotions and also on the ability to manage these emotions.

Ключевые слова: интеллект, эмоциональный, психология, осмысление, идентификация.

Keywords: intellect, emotional, psychology, understanding, identification.

Актуальность исследуемой проблемы. В современный период исследование понятия «эмоциональный интеллект» становится востребованным в психологии. До недавнего времени изучение эмоционального и интеллектуального компонентов представляло собой дифференцированный анализ данных научных конструктов, а их объединение в одно понятие привело к формированию инновационных представлений о данной научной категории. Постепенно эмоциональный интеллект входит во многие сферы жизни социума и занимает в них определяющие позиции.

Материал и методика исследований. В процессе исследования использовался комплекс теоретических методов: анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической научной литературы по данной проблеме; исторический анализ возникновения психологической конструкты эмоционального интеллекта.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение эмоционального интеллекта как отдельного психологического конструкта началось с 1990 года. Обусловлено это было тем, что в США двое ученых опубликовали работу, в которой рассматривалась созданная ими концепция об эмоциональном интеллекте. С тех пор авторство данного понятия принадлежит профессорам университетов Нью Гэмпшира и Йеля Дж. Майеру и П. Сэловею.

Дж. Майер определил эмоциональный интеллект как умственные способности, которые помогают воспринимать свои собственные чувства и чувства других людей.

К этим способностям он отнес: идентификацию и выражение эмоций; регуляцию эмоций; эмоциональную информацию в мышлении и деятельности. Каждый из данных компонентов имеет свою сложную структуру (табл. 1).

Таблица 1

Структура «эмоционального интеллекта» Дж. Майера

Эмоциональный интеллект						
Идентификация и выражение эмоций		Регуляция эмоций		Эмоциональная информация в мышлении и деятельности		
направленность на свои эмоции	направленность на эмоции окружающих	регуляция своих эмоций	регуляция эмоций окружающих	гибкое планирование	творческое мышление	перенаправленное внимание и мотивация

Компоненты эмоционального интеллекта имеют двустороннюю направленность: на себя и на окружающих. Один из трех компонентов находится в тесной взаимосвязи эмоций с мышлением и деятельностью, включает в себя гибкое планирование, компоненты творческого мышления, перенаправленного внимания и мотивацию.

Впоследствии учеными данная модель подвергалась качественным изменениям и дополнениям. Так, было выдвинуто предположение, что эмоции могут содержать данные о связи человека с другими объектами. Эта связь может приводить к преобразованию самих эмоций, и, как следствие, эмоциональный интеллект понимается уже в русле способности к переработке информации, содержащейся в самих эмоциях. Это положение позволило П. Сэловею и Дж. Майеру определить иерархию компонентов, которые усваиваются личностью в процессе онтогенеза (рис. 1).

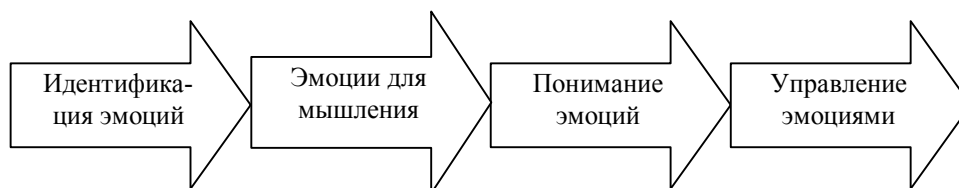


Рис 1. Иерархия компонентов эмоционального интеллекта

На первом этапе происходит восприятие эмоций, их осознание, дифференциация подлинных эмоций и имитационных. На втором этапе эмоции включаются в процесс мышления и деятельности индивида, и с помощью этого человек осуществляет эмоциональный анализ конкретной проблемы или ситуации. На третьей стадии субъект воспринимает комплексы эмоций и связи между ними, причины их появления и вербализует их. Четвертая стадия обусловлена способностью к управлению своими эмоциями. Она помогает индивиду решать проблемные задачи, что ведет к личностному росту.

Одно из последних определений эмоционального интеллекта авторов Дж. Майера и П. Сэловея имело следующую формулировку: «Способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций, способность понимания эмоций и эмоциональных знаний, способность управления эмоциями, содействующая эмоциональному и интеллектуальному росту личности» [8].

Исследования Дж. Майера и П. Сэловея легли в основу концепции Д. Гоулмана. Специфика обращения ученого к эмоциональному интеллекту состоит в том, что, рассматривая данное понятие, он выделяет его в структуре лидерского интеллекта [9]. По Д. Гоулману, эмоциональный интеллект – это способность (совокупность способностей) человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих, с тем чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей. Ведущая роль в структуре эмоционального интеллекта, считает автор, принадлежит именно интеллектуальному компоненту, а сам эмоциональный интеллект рассматривается как целый комплекс разносторонних составляющих. В него включены: понимание собственных эмоций индивидом, понимание эмоций других людей, способность к саморегуляции эмоциональных состояний и способность к влиянию на других людей. Анализ работ Д. Гоулмана говорит о том, что необходимо уделить особое внимание некоторым основным характеристикам в структуре эмоционального интеллекта. Выделим основные из них: самосознание личности, включающее эмоциональное самосознание, самооценку, уверенность в собственных силах и возможностях; самоконтроль, который выражается в контроле над эмоциями, в открытости, адаптивности, оптимизме; социальная чуткость – выражается во взаимоподдержке, внимании к окружающим; управление отношениями – выражается в помощи, в командной работе и т. д. [4].

Таким образом, следует отметить, что хотя данные качества и связаны между собой, тем не менее они являются разнонаправленными и соответственно могут проявляться у различных людей по-разному.

Д. Гоулман отмечает, что успешность руководителя в той или иной деятельности будет неполной, если не будет единства между эмоциями и интеллектуальной сферой, так как в экстренных ситуациях эмоции способны подчинить себе когнитивную сферу. Автор отмечает, что эмоциональный интеллект способствует личным достижениям индивида. Здесь особую роль играет способность индивида к четкому контролю своих эмоциональных состояний в экстренных, критических ситуациях, а также способность «видеть» и «читать» чувства и эмоции другого человека. Все это, по мнению автора, должно вести к развитию у человека механизма приспособления к жизни [9, 9].

Автор указывает на то, что целиком система эмоционального интеллекта формируется у человека в возрасте 15–16 лет, однако ее отдельные компоненты могут возникать и ранее. Так, Д. Халперн, ссылаясь на исследования У. Мишеля, отмечает, что было обнаружено следующее: один из компонентов эмоционального интеллекта – самоконтроль – находит свое развитие в младшем школьном возрасте [6]. На взгляд ученого, показатель высокого уровня развития эмоционального интеллекта зависит не только от способности узнавать свои и чужие эмоции и чувства, но и от способности их контролировать.

Другая концепция эмоционального интеллекта представлена в работах Р. Бар-Она. Он впервые употребил термин «эмоциональный коэффициент», который стал использоваться альтернативно коэффициенту интеллекта IQ в 1985 году. Свою теорию он использовал в 1996 году в разработке опросника на измерение эмоционального коэффициента [7]. Особым достоинством разработанного Р. Бар-Оном опросника стала его фактическая возможность применения для детей от 6 до 18 лет. В концепции ученого эмоциональный интеллект исследуется с точки зрения совокупности определенных качеств индивида, которые способствуют его защите от негативных факторов окружающей действительности.

Позднее автор усовершенствовал свою модель эмоционального интеллекта и выделил в ней ряд компонентов, обуславливающих уровень развития эмоционального интеллекта у человека (табл. 2).

Таблица 2

Модель эмоционального интеллекта Р. Бар-Она

№ п/п	Компоненты	Содержание
1.	Познание себя	Осознание личного эмоционального состояния, самоактуализация, эмпатия и др.
2.	Познание окружающих	Особенности межличностных отношений, социальная ответственность, эмпатия и др.
3.	Адаптация	Способность к приспособлению чувств и мыслей к изменяющимся условиям действительности, гибкость, реалистичность и т. д.
4.	Стрессорегуляция	Устойчивость к стрессовым ситуациям, контроль импульсивности
5.	Общее настроение	Оптимистичность, счастье

Таким образом, автор усовершенствовал имеющееся представление об эмоциональном интеллекте, включил в него компоненты стрессорегуляции и общего настроения.

Следующей научной концепцией, относящейся к проблеме эмоционального интеллекта, является модель, разработанная Дж. Майером и П. Сэловеем. По их мнению, эмоциональный интеллект – это способность воспринимать, вызывать эмоции, повышать эффективность мышления, понимать эмоции и регулировать их с целью эмоционального и интеллектуального развития. В структуре эмоционального интеллекта они выделяют четыре основные способности.

1. Способность воспринимать и идентифицировать эмоции и эмоциональные состояния самой личности и других. Здесь говорится о способности видеть и определять эмоции по различным признакам, например, по физическому состоянию.

2. Способность специальным образом вызывать определенную эмоцию и затем осуществлять контроль за ней (фасилитация мышления). Здесь внимание уделяется возможности с помощью эмоций управлять своим эмоциональным состоянием и настроением.

3. Способность понимать эмоции. Заключается в том, чтобы уметь понимать эмоции при их переходе на другой уровень, интерпретировать их, осознавать и понимать амбивалентные эмоции.

4. Способность управлять чувствами и эмоциями других людей. Позволяет интерпретировать эмоции окружающих и в зависимости от их важности для личности дифференцировать и сдерживать те, которые могут нанести ущерб индивиду.

Позднее авторами была создана методика MSCEIT, в которой исследуются все перечисленные выше способности [8].

Проблема эмоционального интеллекта рассматривается также в трудах Х. Вайсбаха и У. Дакса. Ученые определяют эмоциональный интеллект как совокупность разного рода способностей, на которые опирается социальная компетентность, и как способность «интеллектуально» управлять своими эмоциями. Эти способности исследователи разделяют на пять основных групп:

1. Способность осознавать и понимать собственные чувства (интуиция, вербализация своих чувств).

2. Умение понимать чувства и эмоции других людей (проявление эмпатии, активного слушания, невербальное понимание эмоциональных состояний индивида, понимание языка телодвижений).

3. Способность владеть собственными чувствами (способность контролировать ход своих мыслей, стрессоустойчивость).

4. Оптимистичность (способность искать в ситуации положительные стороны, вера в будущее).

5. Способность оказывать влияние на эмоции других людей (умение критиковать, не применяя вербальной агрессии и оскорблений, способность к партнерским отношениям, уважение) [3].

Данные исследователи считают, что изучать эмоциональный интеллект лучше всего в партнерских отношениях. Именно в них качественнее всего можно рассмотреть структурные компоненты эмоционального интеллекта. Индивид, обладающий высоким уровнем развития эмоционального интеллекта, в партнерских отношениях ведет себя последовательно и логично, не проявляет агрессию, не стремится установить четкий сверхконтроль над ситуацией. Его позиция основывается на взаимном уважении, качественном профессиональном контакте с другими людьми.

И. Н. Андреева выделяет биологические и социальные факторы формирования и развития эмоционального интеллекта:

1. Наследственные факторы эмоциональных способностей – определяются уровнем успешности адаптации эмоциональной реакции на стимул к ситуации. В результате люди, обладающие высоким уровнем данной способности, находят свои отношения с окружающими позитивными и взаимовыгодными. В случае низкого уровня развития эмоционального интеллекта индивиду свойственны несформированные и непроработанные чувства.

2. В социальном аспекте автор уделяет особое внимание развитию такого компонента эмоционального интеллекта, как синтония – инстинктивное взаимодействие на эмоциональном уровне с окружающими. Синтония определяется врожденными инстинктами и выражается на ранних стадиях онтогенетического развития человека [1], [2].

Относительно сходную с теорией Р. Бар-Она концепцию предлагает Д. В. Люсин [5]. Им был выделен внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект.

Внутриличностному эмоциональному интеллекту, на взгляд ученого, свойственны следующие характеристики: осознание собственных эмоций и чувств, их правильное распознавание и идентификация, понимание причин возникновения данных эмоций и способность индивида их вербально описывать; способность к управлению собственными эмоциями и чувствами, которая выражается в умении человека их контролировать; способность к контролю экспрессии – качественное умение индивида контролировать проявление своих эмоций и чувств.

Межличностному эмоциональному интеллекту, на взгляд Д. В. Люсина, характерны: понимание эмоций других людей на уровне интуиции без их вербализации; понимание эмоций другого человека с помощью экспрессии, то есть через внешнее проявление эмоций; способность к управлению эмоциями окружающих – проявляется в умении вызывать «нужные» эмоции у людей и контролировать нежелательные.

Резюме. Интенсивное исследование категории эмоционального интеллекта началось в конце прошлого века. На данный момент сложилось дифференцированное представление о его структуре. Эмоциональный интеллект может быть межличностным и внутриличностным и включает в себя такие аспекты, как идентификация эмоций, понимание эмоций, управление эмоциями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–87.
3. Вайсбах, Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, У. Дакс. – М. : Лик пресс, 1998. – 160 с.
4. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Энни Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – С. 266–269.
5. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
6. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 302 с.
7. Bar-On, R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto : Multi-Health Systems, 2004. – 113 p.
8. David, R. Caruso. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership / David R. Caruso, Peter Salovey. – Jossey-Bass, San Francisco, 2004. – 296 p.
9. Goleman, D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 2005. – 358 p.

УДК: 130.2(930.23)

**ОБРАЗ ЧИНГИСХАНА В РАБОТАХ Л. Н. ГУМИЛЕВА
И ПРОБЛЕМА МЕТОДИКИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**THE IMAGE OF GENGHIS-KHAN IN L. N. GUMILYEV'S WORKS
AND THE PROBLEM OF SCIENTIFIC RESEARCH METHODS**

А. С. Сараев

A. S. Saraev

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

Аннотация. В статье рассмотрены работы Л. Н. Гумилева о Чингисхане и полемика вокруг них. По ее центральному вопросу – установлению года рождения Чингисхана – проанализированы различные методологические подходы.

Abstract. The article examines L. N. Gumilyev's works on Genghis-Khan and the debate about them. It analyzes the various methodological approaches to its principal issue – determining Genghis-Khan's year of birth.

Ключевые слова: *Чингисхан, год рождения, Гумилев, Рашид-ад-Дин, Храпачевский.*

Keywords: *Genghis-khan, year of birth, Gumilyev, Rashid-ad-Din, Khrapachevsky.*

Актуальность исследуемой проблемы. Практически ежегодно во всем мире на разных языках появляются исследования, посвященные Чингисхану и созданной им Великой монгольской империи. Часть из них – переиздания наиболее известных и популярных работ прошлых лет и даже веков, часть – новые исследования. Тем не менее с уверенностью можно утверждать, что ни одно подобное исследование не будет полным и не внесет чего-либо принципиально нового без учета сделанного по этой теме Л. Н. Гумилевым. Его вклад в изучение биографии Чингисхана, обстоятельств, предшествовавших появлению монголов как народа и распространению их по всей Евразии, по настоящему еще не оценен.

Материал и методика исследований. Источниками исследования послужили как опубликованные, так и неопубликованные, архивные (письма Л. Н. Гумилева), материалы по данной теме. В исследовании применялись следующие методы: теоретический анализ литературы, синтез полученной информации в сочетании с принципами объективности и системности.

Результаты исследований и их обсуждение. По всей видимости, заниматься историей монголов и их великого хана Л. Н. Гумилев начал одновременно с изучением истории тюрков, т. е. в первой половине 1930-х годов. В ряде работ и интервью он цитирует известного монголоведа Б. Я. Владимирцова, «который написал свою книгу “Монголь-

ский кочевой феодализм” для того, чтобы ответить на вопрос (в тексте этого нет, это он мне говорил): я хочу понять, как это произошло» [8, 15], [13, 23]. Б. Я. Владимирцов умер 17 августа 1931 г., а юный Лев Гумилев переехал в Ленинград в 1929 г., поэтому их встреча могла произойти только между двумя этими датами. Значит, и интерес Л. Н. Гумилева к монголам и Чингисхану следует относить ко времени еще до его поступления на исторический факультет. О неподдельном интересе к монгольской теме свидетельствуют его ранние (1930–1940-х гг.) поэтические произведения: «Похищение Борте», «Спор о счастье», «Смерть князя Джамуги» [3, 65–159]. В этих поэмах, а также в сопроводительном письме к последней из них на имя В. Б. Шкловского (от 17.02.1945) уже изложен оригинальный взгляд на обстоятельства возвышения Чингисхана, и он, по словам Гумилева, противоречил взглядам Бартольда и Владимирцова [10, 55]. В письме Эмме Герштейн из лагеря (от 30.07.1955) говорится: «...эпоха Чингис-хана еще не была научно описана. Там есть большие сложности, о которых я знаю, и знаю, как найти выход» [1, 506]. Через полтора года в письме П. Н. Савицкому (от 23.01.1957) Гумилев формулирует свою задачу еще обстоятельнее: «...что же касается Чингисхана, то история его возвышения требует специального исследования, которое еще не сделано. Я несколько раз менял свой взгляд на эту эпоху, добился некоторого приближения, но еще не удовлетворен результатом. Думается, что окольный путь вернее прямого и изучать эпоху Чингиса надо с хуннов, через тюрок и киданей. Надеюсь, что когда закончу свою “историю” и продвину ее до начала XII в., ...будет создан фундамент для построения истории возвышения Чингиса». Неудивительно, что, несмотря на ранний интерес к данной теме, первые публикации Гумилева о монголах появились лишь к концу 1960-х гг. Данное обстоятельство выдает в нем серьезного исследователя (вопреки расхожему мнению о легковесности выводов Гумилева), который не позволяет себе писать на какую-либо тему без предварительной тщательной подготовки.

В изучении истории монголов Гумилев не был первопроходцем. Во многом он опирался на работы своих предшественников: Г. Е. Грумм-Гржимайло, В. В. Бартольда, Б. Я. Владимирцова, Р. Груссе и многих других. Картина событий монгольской истории с большей или меньшей точностью была уже десятки раз нарисована исследователями из разных стран. Однако Гумилеву удалось создать свою, отличную от бытовавших ранее, концепцию монгольской эпохи. Думается, образ внезапного появления из «ниоткуда» и исчезновения «в никуда» Монгольской империи сыграл не последнюю роль в создании им пассионарной теории этногенеза.

Принципиально новой была его постановка вопроса о методе. Исследователь отказывается от традиционного доверия средневековым источникам и бросает их авторам вызов. Именно недоверие источнику позволило Л. Н. Гумилеву разрешить ряд спорных вопросов истории монголов. Например, была обоснована дата рождения Чингисхана – 1162 г., а не 1155 г., как у Рашид-ад-Дина, или встречающаяся иногда – 1167 г. Сделано это на основе простого сопоставления дат жизни сыновей Чингисхана с тремя названными датами его рождения. Раньше исследователи к такому методу не прибегали и приводили одну из трех дат рождения Чингисхана, отдавая предпочтение какому-нибудь одному источнику. Таким образом, логика событий часто оказывалась вторичной по отношению к тексту первоисточника. Л. Н. Гумилев, напротив, отдавал предпочтение именно логике, а его оппоненты-востоковеды – источнику, что ярко отразилось в рецензии Н. Ц. Мункуева (в основном благожелательной) на «Поиски вымышленного царства»:

«Автор датирует события монгольской истории, исходя из года рождения Чингис-хана по “Юань ши” (1162). Но наиболее вероятной датой его рождения является 1155 г. Она сообщается Рашид-ад-дином и подтверждается современником Чингис-хана южносунским послом Чжао Хуном. Эта версия принята большинством исследователей» [11, 188].

Определение того, когда родился Чингисхан, особенно важно для восстановления последовательности событий ранней истории монголов, поскольку главный источник его биографии «Сокровенное сказание» датами не изобилует. И само это произведение («Сокровенное сказание», иначе «Тайная история монголов») предстает совершенно иным в работах Гумилева. Он категорически отрицал наличие в нем следов народного эпоса, о чем говорил в одном интервью: «Твердо убежден, что “Сокровенное сказание” принадлежит одному автору... <...> Полагаю, что фольклора в памятнике нет. Это политический памфлет, и симпатии автора обращены к монгольскому войску, а не лично к Чингисхану» [7, 70].

Скруплезным, ювелирным исследованием «Сокровенного сказания» Л. Н. Гумилев навсегда вписал свое имя в число лучших монголистов XX в.

Следует остановиться на одном важном моменте. Даже не имея в распоряжении необходимого источника, Гумилеву удалось создать непротиворечивую версию истории возвышения Чингисхана так, что новый источник нисколько ее не опроверг, а только органично дополнил. Речь идет об ощутимом пропуске (в 16 лет) в биографии Темучина, на который исследователи неоднократно обращали внимание, но не могли его объяснить [15, 27]. Вот что Л. Н. Гумилев писал по этому поводу в 1970 г.: «...16 лет – время, когда Тэмуджин из мелкого князька превратился в претендента на престол не только Монголии, но и всей Великой степи, время, являющееся ключом к пониманию всех последовавших грандиозных завоеваний, время перелома в социальных отношениях и психологии самих монголов – не отражено в “Юань-чао би-ши” никак. Оно просто-напросто пропущено. При этом неосведомленность автора исключается, так как ...с 1182 г. он заменяет местоимение “они” на “мы”, показывая тем самым, что он был участником событий. Отсюда следует, что он снова опустил события, о которых по каким-то причинам не хотел говорить. На это странное обстоятельство обратил внимание уже Рашид ад-дин. Очевидно, официальная история замалчивала те же события, что и тайная» [6, 487–488].

Через пять лет, в 1975 году, вышел перевод с китайского (выполненный Н. Ц. Мункуевым) сочинения посла империи Сун Чжао Хуна «Мэн-да Бэй-лу» («Полное описание монголо-татар»). В нем обнаружили дополнительные сведения, проливающие свет на необъяснимый хронологический пропуск в биографии Чингисхана. Л. Н. Гумилев, продолжавший заниматься своей любимой темой и после выхода в 1970 г. посвященной монголам книги «Поиски вымышленного царства», обратил на этот источник внимание. В изданной в 1989 г., но написанной много ранее монографии «Древняя Русь и Великая степь» Гумилев рассматривает проблему дат уже с учетом новых сведений: «...далее идет хронологический пропуск в 15 лет. Где оказался Чингис, сообщает только один китайский источник “Мэн-да Бэй-лу”. Он провел 11 лет в чжурчжэньском плену. А как он туда попал? Остается только догадываться. Оказаться в неволе Тэмуджин мог только будучи преданным. <...> Но Тэмуджин имел важный чин за помощь против татар, и, может быть, поэтому его задержали, но не казнили. Это домысел, но версия не противоречит известным фактам. Остается неясным только, в каком году это произошло. <...> Зато другое указание китайского автора Чжао Хуна говорит, что Тэмуджин пробыл

в чжурчжэньском плену “десять с лишним лет”, пока не убежал. Когда он попал в плен неизвестно, но в 1198 г. Тэмуджин опять стоит во главе своей орды и выручает несчастного Тогрула... Значит, он был захвачен в 1186 г.» [4, 469–470].

Итак, в статье и книге, вышедших в 1970 г., Гумилев писал, что и официальная, и тайная истории монголов замалчивают целый 16-летний период из жизни Чингисхана, потому что сообщать о его событиях нежелательно. Когда же в научный оборот был введен перевод необходимого источника, Гумилеву оставалось просто подставить в уже обозначенную лакуну то самое «нежелательное» событие – чжурчжэньский плен Чингисхана. Приведенный пример доказывает действенность метода исторического исследования Л. Н. Гумилева и не противоречит источниковедению, а дополняет его. Без перевода Н. Ц. Мункуева предположение об умышленной лакуне в 16 лет в повествовании о жизни Чингисхана оставалось бы недоказанным. При этом Мункуев стоял на позициях строгого источниковедения, что не позволило ему принять логику Гумилева в определении даты рождения Чингисхана. Если взять за основу точку зрения Мункуева и «большинства», по его мнению, исследователей, приняв за год рождения Чингисхана 1155 г., то в его биографии возникает уже не 16-летняя, а более чем 20-летняя лакуна. Только метод, используемый Гумилевым, позволил выйти из тупика и соединить разрозненные сведения источников в непротиворечивую схему, по которой Чингисхан родился в 1161 или 1162 г., а примерно с 1186 по 1197 г. находился в плену у чжурчжэней.

Гумилев безусловно любил своего героя. Он полемизировал с авторами, пытавшимися изобразить Чингисхана главным мировым злодеем или считавшими, что тот всегда стремился к покорению целого света. О заглавии популярной биографии Чингисхана востоковеда Е. И. Кычанова Гумилев писал следующее: «...один современный автор озаглавил свою книгу так: “Жизнь Темучжина, *думавшего* покорить мир” (выделено мною. – Л. Г.). Вот уж кто не мог даже мечтать о престоле, когда он таскал на себе тайджиутскую колодку, когда его молодую жену увезли меркиты, когда его покинули родные дядя и брат, предадут спасенный им Ван-хан и когда на него навалилось огромное войско найманов. В эти годы Тэмуджин думал, как спасти жизнь своей семьи и свою, а то, что ему удалось одержать победы над могучими и безжалостными врагами, – это вопрос, который следует ставить корректно» [4, 479–480]. Такая оценка заглавия, безусловно, задела автора книги, и в новом ее издании он не без обиды отвечал Гумилеву, что не имел в виду стремления Чингисхана захватить Америку или Австралию и опирался на близкие времени своего героя источники, свидетельствовавшие о стремлении его к «мировому» (в пределах Евразии) господству, к сожалению, упустив из виду очевидную правоту своего критика: имя Тэмуджин будущий хан всех монголов носил до 1206 г., когда официально и окончательно за ним был утвержден титул Чингисхан, и лишь затем, объединив всех кочевников монгольской степи, он перешел к «мировым» завоеваниям, формально «Темучжином» уже не являясь. Тем не менее Е. И. Кычанов принял ряд общих оценок Гумилева и даже процитировал его в эпиграфе к эпилогу своей книги.

На этом обзор опубликованных и неопубликованных работ Л. Н. Гумилева для объяснения феномена Чингисхана можно закончить. Приведенные цитаты, конечно, не ограничивают круг частных и общих вопросов, затронутых им при написании истории великого монгольского хана. Однако и этого достаточно, чтобы признать вклад Л. Н. Гумилева в изучение монголов и Чингисхана действительно выдающимся.

И все же мы не можем пройти мимо современной критики его взглядов. Выше было показано, как чрезмерное доверие одним источникам и невнимание к другим не позволило Н. Ц. Мункуеву усмотреть логику рассуждений Л. Н. Гумилева в определении даты рождения Чингисхана. Современный автор Р. П. Храпачевский оспаривает всю интерпретацию Л. Н. Гумилева раннего периода жизни Чингисхана. По его мнению, противоречия в указаниях Рашид-ад-Дина на год рождения Чингисхана (сообщается, что он родился в год свиньи, т. е. в 1152–1153, и прожил 72 года; дата его смерти достоверно известна – 1227 г., вычтя из нее 72, получим 1155 г.) [12, 74–76], на что ссылается Л. Н. Гумилев, не существует, а имеет место только ошибка переписчиков [14, 62]. Таким образом, для Храпачевского вся проблема хронологии сводится к устранению противоречия в тексте Рашид-ад-Дина. Он прав, что во многих местах Рашид-ад-Дин дает арифметически правильную дату рождения Чингисхана (1155 г.). На этом основании Храпачевский делает вывод о полной достоверности его данных, даже не допуская того, что не сведения Рашид-ад-Дина об этой дате и ее расчет недостоверны, а сама дата. Для сравнения, «Повесть временных лет» использует хронологию от сотворения мира, которое якобы произошло за 5508 лет до рождения Христа. Никто не сомневается в правильности употребления этой даты, но тем не менее ни одному ученому не придет в голову считать 5508 г. до Р.Х. реальным событием – сотворением мира.

Храпачевский намеренно упрощает аргументацию Гумилева в пользу 1162 г., сводя ее только к обоснованию противоречия у Рашид-ад-Дина. Он цитирует отрывок из статьи Гумилева, где приводится факт этого противоречия, и затем утверждает: «Далее Л. Н. Гумилев просто переходит в своих выкладках к использованию в качестве года рождения 1162 год, без каких-либо дальнейших обоснований» [14, 60]. Храпачевский даже не упоминает того, что он сравнил все три возможных варианта (1155, 1162 и 1167 гг.) с датами жизни сыновей (годы рождения и смерти и указание полных лет жизни, что не всегда совпадает) Чингисхана. И именно это, а не расхождения у Рашид-ад-Дина было для Гумилева принципиальным, чему свидетельства можно найти как в цитируемой Храпачевским статье (уже на следующей странице), так и в «Поисках вымышленного царства» с еще более подробной аргументацией. На эту книгу Гумилева Храпачевский не ссылается, но почему-то на с. 47 своей книги помещает карту «Монгольские племена XI–XII вв.», взятую именно оттуда. Причем общий источник карты исключен: она составлена Гумилевым (как и большинство карт в его книгах) собственноручно и отражает именно его взгляд на расположение племен в Центральной Азии. Получается, что незнакомство Храпачевского с «Поисками вымышленного царства» – мнимое.

Далее он, принимая только хронологию Рашид-ад-Дина, пытается по-своему восстановить историю возвышения Чингисхана. По Рашид-ад-Дину, Тэмуджину в момент смерти отца было не 9 (как в «Тайной истории монголов»), а 13 лет [14, 65]. Храпачевский полагает, что Тэмуджин сразу же по смерти отца попадает в плен к тайджиутам [14, 67]. Основываясь на сообщении Чжао Хуна о пребывании Чингисхана в десятилетнем плену у чжурчжэней, он странным образом полагает, что здесь имелся в виду тайджиутский плен [14, 69–70]. В «Мэн-да Бэй-лу» сказано, что Чингисхан попал в плен к цзиньцам (чжурчжэням) в малолетстве, пробыл там 10 с лишним лет, поэтому хорошо осведомлен о делах в Северном Китае (в государстве Цзинь). Гумилев отнес этот плен на лакуну в биографии Чингисхана между 1182 и 1198 гг., прямо назвав это своим домыслом. Однако домысел Гумилева куда вероятнее, нежели предположение Храпачевского,

будто Чжао Хун мог перепутать хозяев Северного Китая чжурчжэней с мелким монгольским племенем тайджиутов. Несмотря на указание источников о кратковременности тайджиутского плена [12, 65, 84, 86], [9, 92–94], по версии Храпачевского, Тэмуджин из него освобождается в 23–24 года и только тогда женится [14, 73]. Такой поздний брак, по мнению Храпачевского, был нормой для монголов в Средние века [14, 77]. При этом он ссылается на работу Г. Е. Грумм-Гржимайло, посвященную этнографическому описанию народов Западной Монголии и Тувы в конце XIX века [2, 175]. На указанной странице Грумм-Гржимайло сам ссылается на наблюдения этнографа Ладыгина обычаев алтайских урянхаев, причем указывает на явное изменение их обычаев в последнее время (вторая половина XIX в.) вследствие крайнего обнищания [2, 170–171]. В общем, Храпачевского не смущает ни разрыв в семь веков, ни расстояние в 1500 км между местом рождения Чингисхана, а значит и обитания монголов в XII в. на р. Онон, и Алтайскими горами, где жило в XIX в. племя олётгов («кость» в составе урянхаев), обычай позднего брака которых описан Грумм-Гржимайло. В XX в. для урянхаев стали использовать их самоназвание – тувинцы, язык которых, как известно, тюркский. Западные монголы (ойраты) действительно оказали на тувинцев большое влияние, но на этом основании проводить параллель между их обычаями и обычаями монголов Чингисхана совершенно неправомерно.

В итоге, большое количество необоснованных допущений не позволяет принять аргументацию Р. П. Храпачевского и в целом предлагаемую им схему ранних лет жизни Чингисхана. Недобросовестность его критики Л. Н. Гумилева мы уже показали.

В заключение кратко перечислим, что нового, на наш взгляд, сделал Л. Н. Гумилев для изучения истории Чингисхана и его эпохи (в том числе оставшегося за пределами основной темы статьи):

1. Обоснована дата рождения Чингисхана (1162 г.), и благодаря этому восстановлена хронология событий, предшествовавших объединению им к 1206 г. всех племен монгольской степи, что крайне важно для понимания самого монгольского феномена XII–XIII вв.

2. Гумилев дал свой анализ главного монгольского сочинения о Чингисхане – «Сокровенного сказания» – и определил его жанровую направленность (политический памфлет), выявив пристрастность автора, которого считал конкретным человеком и отрицал наличие в нем фольклорного элемента.

3. Гумилев определил, что вера, которой придерживался Чингисхан, близка тибетскому бонув и иранскому митраизму, выступив против распространенного мнения о шаманизме монголов в его эпоху. По мысли Гумилева, шаманизм заимствован монголами у сибирских племен много позже [5, 346–348].

4. Гумилев пришел к «фантастическому», по собственному выражению, выводу об оборонительном характере монгольских войн XIII в., начинавшихся с внешних провокаций. Своих соперников монголы побеждали не потому, что были свирепее, многочисленнее или талантливее их в военном деле, а в силу слабой организованности последних и своей пассионарности [4, 475–476], [5, 428, 435–436], [7, 71].

5. Именно применение пассионарной теории позволило Гумилеву выйти из тупика десятков версий, почему и как никому не известные монголы за короткий срок подчинили себе большую часть Евразии, а затем так же быстро сошли со страниц истории. Это объяснение не принимается большинством историков (исключение – Л. С. Васильев, С. А. Плетнева, Ю. М. Кобищанов), однако оно кажется наименее противоречивым [4, 543–544].

Резюме. С самого начала 1930-х гг. Л. Н. Гумилев изучал эпоху Чингисхана. Уже тогда наметив основные узловые проблемы, он разработал методику анализа источников, заключающуюся в отслаивании фактов от мнений их авторов. В результате ему удалось построить связную, без лакун, историю возвышения Чингисхана, отправной точкой которой определен 1162 г. – год его рождения. Ряд исследователей не приняли ни методики Гумилева, ни его выводов. Детальный разбор взглядов одного из них (Р. П. Храпачевского) показал, что следование во всем лишь одному источнику (Рашид-ад-Дину) не разрешает проблем биографии Чингисхана, а, напротив, ставит дополнительные.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герштейн, Э. Г. Мемуары / Э. Г. Герштейн. – М. : Захаров, 2002. – 762 с.
2. Грумм-Гржимайло, Г. Е. Западная Монголия и Урянхайский край. Т. III. Вып. первый / Г. Е. Грумм-Гржимайло. – Л. : Гос. рус. геогр. общество, 1926. – 413 с.
3. Гумилев, Л. Н. «Дар слов мне был обещан от природы»: полное собр. худож. творч. наследия / Л. Н. Гумилев ; вступ. статья, подготовка текста и коммент. М. Г. Козыревой и В. Н. Вороновича. – СПб. : Росток, 2004. – 624 с.
4. Гумилев, Л. Н. Древняя Русь и Великая степь / Л. Н. Гумилев. – М. : АСТ, 2002. – 848 с.
5. Гумилев, Л. Н. Поиски вымышленного царства / Л. Н. Гумилев ; сост. и общ. ред. А. И. Куркчи. – М. : Институт ДИ-ДИК, 1997. – 480 с. : ил.
6. Гумилев, Л. Н. «Тайная» и «явная» история монголов XII–XIII вв. / Л. Н. Гумилев // Татаро-монголы в Азии и Европе. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Наука, 1977. – С. 484–502.
7. Гумилев, Л. Н. Чтобы свеча не погасла : сборник эссе, интервью, стихотворений, переводов / Л. Н. Гумилев ; сост. Е. М. Гончарова. – М. : Айрис-Пресс, 2002. – 560 с.
8. Гумилев, Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. – 3-е изд., стереотип. – Л. : Гидрометеиздат, 1990. – 528 с.
9. Козин, С. А. Сокровенное сказание / С. А. Козин. – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1941. – 620 с.
10. Лев Николаевич Гумилев. Письма... / сост. Г. М. Прохоров. – СПб. : Пушкинский Дом, 2008. – 384 с.
11. Мункуев, Н. Ц. Л. Н. Гумилев. Поиски вымышленного царства (Легенда о «государстве пресвитера Иоанна») / Н. Ц. Мункуев // Народы Азии и Африки. – 1972. – № 1. – С. 185–189.
12. Рашид-ад-Дин. Сборник летописей. Т. I. Книга вторая / пер. с перс. О. И. Смирновой ; ред. А. А. Семенова. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1952. – 316 с.
13. Русский разлив : в 2 т. Т. 1 / сост. и подгот. издания А. И. Куркчи. – М. : ДИ ДИК Танаис, 1996. – 560 с.
14. Храпачевский, Р. П. Военная держава Чингисхана / Р. П. Храпачевский. – М. : АСТ ; ЛЮКС, 2005. – 557 с.
15. Pelliot, P. La Haute Asie / P. Pelliot. – Paris, 1931. – 37 p.

УДК 372.878

РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF ASSOCIATIVE AND FIGURATIVE THINKING OF MUSIC TEACHER IN POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM

Г. П. Сергеева

G. P. Sergeeva

*ГОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Московской области
«Педагогическая академия последипломного образования», г. Москва*

Аннотация. В статье описываются процесс и промежуточные результаты развития ассоциативно-образного мышления учителя музыки как составляющей части художественно-педагогической системы последипломного образования, обосновывается эффективность использования технологий, методик и практик развития ассоциативно-образного мышления, формулируются понятия «ассоциация», «синтез искусств», «взаимосвязь искусств», «интеграция», предлагаются формы организации занятий в системе последипломного образования учителей музыки.

Abstract. The article describes the process and interim results of the development of associative and figurative thinking of music teacher as a part of artistic and pedagogical postgraduate education system, substantiates the effectiveness of the technologies, methods and practices for developing associative and figurative thinking, formulates the concept «association», «synthesis of arts», «interrelation of arts», «integration», offers the forms of organization of classes for music teachers in postgraduate education system.

Ключевые слова: гуманитарное образование, ассоциативно-образное мышление, технологии, методики, практики развития ассоциативно-образного мышления, последипломное образование учителя музыки.

Keywords: humanitarian education, associative and figurative thinking, technologies, methods, practices for developing associative and figurative thinking, postgraduate education of music teachers.

Актуальность исследуемой проблемы. Подготовка учителей музыки в процессе последипломного образования рассматривается нами как *целостная художественно-педагогическая система*. Система (от греч. *sysntema* – целое, составленное из частей; соединение) – это совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство. Предложенная в конце 40-х гг. XX века австрийским биологом и философом К. Л. фон Берталанфи (1901–1972) программа построения «общей теории систем» явилась одной из попыток обобщенного анализа системной проблематики. Педагогическая система рассматривается в дидактике как единство целей образования и всех факторов педагогического процесса, способствующих достижению этих целей.

При построении художественно-педагогической системы в данном исследовании мы опираемся на философскую концепцию развития личности известного отечественного философа А. Г. Спиркина, в основу которой положена идея становления *универсальных способностей личности*: а) способности индивида к концептуальному образному мышлению, т. е. целостному видению мира сквозь призму самореализации; б) способности к «сопереживанию» общему благу, деятельностное «сочувствование» природе, человеку, обществу; в) способности к воплощению целостного представления о мире в осмысленной творческой деятельности [11, 11–12].

Рассмотрение вопросов развития ассоциативно-образного мышления учителя музыки представляется актуальным при разработке различных компонентов системы последипломного образования, среди которых и *художественно-эстетический компонент*, предполагающий осознание и оценку педагогами художественных произведений разных видов искусства (музыка, литература, изобразительное искусство, театр, кино) на основе их интеграции.

Материал и методика исследований. В процессе исследования эффективности развития ассоциативно-образного мышления учителя музыки были использованы следующие методы: теоретические (изучение педагогической, психологической методической литературы, обобщение опыта обучения педагогов-музыкантов в системе последипломного образования), диагностические (анкетирование, тестирование), обсервационные (наблюдение, мониторинг), экспериментальные (моделирование установки на восприятие музыки через ассоциативно-образные связи с другими искусствами, прогнозирование наглядно-образных ассоциаций и способов художественной деятельности, представленность художественно-образных ассоциаций в проектно-исследовательской, внеурочной досуговой деятельности, разработка диагностических процедур, направленных на успешность развития ассоциативно-образного мышления школьников).

Результаты исследований и их обсуждение. Последипломная подготовка учителя музыки является одним из звеньев современного гуманитарного образования. Понятие гуманитарной культуры учителя – субъекта образовательного процесса – трактуется учеными как универсальное отношение человека к миру, окружающим его людям, самому себе. В концепциях развития личности, разработанных русскими философами прошлого (Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, П. Ф. Флоренский и др.) и настоящего (А. С. Арсеньев, М. М. Бахтин, Э. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили, А. Г. Спиркин и др.), человек предстает как *эпицентр культуры*, ее высшая духовная ценность. Философ М. М. Бахтин считает, что «основополагающее свойство целостного человека культуры – это его способность к культурной идентификации, т. е. к осознанию своей принадлежности к определенной культуре, интериоризации ее ценностей (принятию их как своих), выбору и осуществлению *культуросообразного образа* жизни и поведения, самодетерминации в горизонте большого и малого времени культуры» [1, 6].

Для формирования ценностно-смыслового пространства учителя музыки как человека культуры необходимо спроектировать учебный процесс в системе последипломного образования так, чтобы предоставить каждому педагогу возможность не только изучить и знать основы научных знаний (в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования «второго поколения» (ФГОС)), но, что не менее важно, «поместить» себя в мир общечеловеческих ценностей и «присвоить» их. Если учесть тот факт, что современные условия жизнедеятельности

учащихся характеризуются дефицитом духовности, отчуждением культуры, то педагогический процесс должен оперировать следующей «цепочкой» взаимодополняющих понятий: «образование – воспитание – обучение – культура».

По мнению выдающихся отечественных психологов Л. С. Выготского и А. Г. Лурия, психическое развитие человека осуществляется через усвоение всего предшествующего *опыта культуры*, включающей различные знаково-символические (вербальные (словесные), звуковые, письменные, визуальные, оптико-кинетические или невербальные (жесты, мимика)); пара- и экстралингвистические (вокализация, пауза, темп); проксемантические (пространство, время); кодовые системы [7, 26].

Осмысление педагогами-музыкантами изучаемой информации, представленной в содержании предмета «Музыка», требует становления у них общеучебных умений и навыков, опирающихся на приемы умственной деятельности, *универсальных учебных действий* (в русле ФГОС), в основе которых лежат сложные мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение и сопоставление, классификация и систематизация и др.

Освоение содержания музыкального образования (на материале учебников и тетрадей, входящих в состав учебно-методических комплектов (УМК)) непосредственно перерастает в процесс обобщения музыкальных знаний, музыкально-слуховых представлений, интонационного опыта в музыкально-практической деятельности учителя. Обратимся к формулировке ряда понятий, необходимых для развития ассоциативно-образного мышления учителей.

Ассоциация (от лат. *associatio* – соединение) – связь между отдельными психическими актами (чувствами, мыслями, представлениями), при которой в определенных условиях один вызывает другой [10, 24]. В различных направлениях ассоциативной психологии предлагается выделять ассоциации по типу их образования. Так, в процессе исследования были определены ассоциации по сходству, по контрасту, по смежности в пространстве или во времени, причинно-следственные ассоциации. В результате экспериментальной работы было установлено, что сила связи зависит от ряда условий: глубины и устойчивости впечатлений, вызываемых элементами связи, их новизны, а также способности индивида.

К ассоциативно-образному исследователи относят такой тип мышления, результатом которого является создание художественных произведений, любой процесс отображения окружающей действительности в образах, включающий элементы субъективно-авторского видения мира, осуществляемого через призму индивидуального сознания. Ассоциативно-образное мышление – это высшая ступень познания человеком действительности, чувственных ощущений, восприятия и представлений в образах.

Ассоциативно-образное мышление целесообразно рассматривать также сквозь призму понятия «мыслеобраз», которое в 80-х гг. XX века получило свое развитие в трудах Г. Д. Гачева, М. Н. Эпштейна. В «мыслеобразе» органически соединяются обобщенно-логическое и конкретно-чувственное, что позволяет в каждом конкретном явлении художественной культуры увидеть закономерности ее общего развития. Мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятием, но и формируется на их основе. Переход от ощущения к мысли – сложный процесс, который заключается в выделении и обособлении предмета или его признака, в отвлечении от конкретного, единичного и установлении существенного, общего для многих предметов.

В художественной педагогике используются различные трактовки понятий, действие которых направлено на развитие ассоциативно-образного мышления педагога: «синтез искусств», «интеграция искусств», «взаимодействие искусств».

Синтез (от греч. *synthesis* – соединение, сочетание, составление) *искусств* – органичное соединение разных видов искусства в художественное целое, эстетически организующее материальную и духовную среду бытия человека. Синтез в философии определяется как универсальный метод мышления, как соединение множества элементов в единое целое, осуществляемое в познавательной и практической деятельности. В педагогической науке синтез рассматривается как одна из основных мыслительных операций, которая обеспечивает целостность восприятия, в результате чего путем объединения, синтеза отдельных существенных признаков предметов и явлений образуются понятия [4, 431].

Интеграция (от лат. *integrum* – целое; *integratio* – восстановление, восполнение) – в общем случае обозначает объединение, взаимопроникновение каких-либо элементов (частей) в целое, процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей. В процессе последиplomной подготовки педагогов-музыкантов возможны различные варианты интеграции: горизонтальная – объединение сходного материала в разных учебных темах; вертикальная – объединение материала, который тематически повторяется в разные годы обучения на разном уровне сложности.

Анализ теоретических исследований и практического опыта педагогов-музыкантов позволяет выделить следующие уровни интеграции, которые осваивают педагоги-музыканты: предметная (осуществляется на уровне содержания, форм и методов одного учебного предмета); тематическая (2–3 учебных предмета раскрывают одну и ту же учебную тему, например, «А. П. Бородин – композитор и ученый-химик»); проблемная (одну проблему слушатели курсов повышения квалификации решают на уровне содержания и технологий разных предметов: «Образы защитников Отечества в музыке, литературе, живописи, скульптуре, архитектуре, истории, географии, духовном краеведении»); концептуальная (рассматривается различными предметами в совокупности всех их средств и методов: «Образ Человека в поисках Истины, Добра, Красоты в произведениях искусства»); теоретическая (философское взаимопроникновение различных теорий – разработка в проектной деятельности теории диалога культур: «Разум культуры актуализируется именно как разум общения логик, общения культур» (В. С. Библер); «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже» (М. М. Бахтин); «Подлинное постижение культуры прошлого возможно лишь при диалогической встрече двух культур» (Д. С. Лихачев)).

Взаимодействие искусств чаще всего находит свое преломление в музыковедении при рассмотрении этого процесса в сценических видах музыкального искусства – оперы, балета, оперетты, мюзикла, рок-оперы, музыкального фильма, драматического спектакля и т. п. Эти синтетические жанры достаточно широко представлены в содержании общего музыкального образования в программах и УМК различных авторских коллективов.

Термин «синтез» по отношению к искусству был широко распространен в России на рубеже XIX–XX веков. В трудах философов (Ф. Ницше, В. Соловьев, П. Флоренский), творчестве композиторов (Р. Вагнер, А. Скрябин), писателей и поэтов, прежде всего символистов (А. Белый, А. Блок, С. Есенин, К. Бальмонт), художников (В. Кандинский, Н. Рерих, М. Чюрленис и др.) отмечается главная цель практически всех искусств – идея преображения человека, изменения мира, стремления к некому духовному идеалу.

В 20–30-е гг. XX века пристальное внимание проблеме поиска взаимодействия искусств в системе эстетического воспитания уделяли педагоги А. В. Бакушинский, А. П. Зеддлер, Г. В. Лабунская и др. Над идеей многостороннего эстетического развития детей средствами синтеза искусств работали Е. А. Флерина, В. Н. Шацкая, С. Т. Шацкий и др.

В 60–80-е гг. XX века вновь возрос интерес к проблеме взаимодействия искусств в области педагогики, философии и психологии. В системе эстетического образования это направление рассматривали В. В. Алексеева, Е. Я. Гембицкая, Д. Б. Кабалевский, Е. В. Квятковский, Б. С. Мейлах, Б. М. Неменский, Б. М. Теплов, Ю. Н. Усов, Б. П. Юсов и др. Так, под руководством Б. П. Юсова был разработан комплект интегрированных программ по полихудожественному воспитанию детей, определены критерии их художественной развитости, педагогические условия интегрированного освоения искусства.

Для современного этапа реализации идеи интеграции искусств значимо исследование И. Э. Кашековой, в котором дается анализ различных подходов к интегративной организации учебного процесса и содержания образования, показывается актуальность и культуросообразность самой идеи построения образования на интегративной основе. Данная идея может реализоваться в *интеграционном образовательном пространстве* школы, построенном на принципах культуроцентричности, диалогичности, креативности, эмоционального насыщения, вариативности и свободы выбора [2].

На основе культурологического подхода, получившего научное осмысление в трудах ряда ученых и философов (Д. С. Лихачев, А. Ф. Лосев, П. А. Флоренский и др.), к началу третьего тысячелетия разрабатывается тезис о культуросообразности воспитания в современном образовании (В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков, Л. В. Школяр). Данное обстоятельство определило приоритетность педагогических исследований, изучающих влияние разных видов искусства на развитие творческого потенциала обучаемых (Е. А. Бодина, Е. В. Николаева, А. Н. Малюков, А. А. Мелик-Пашаев, Л. П. Печко, В. Г. Ражников, К. В. Тарасова, Е. М. Торшилова, Н. Н. Фомина, Л. В. Школяр, Г. М. Цыпин и др.).

В 70-е гг. XX века прошлого столетия Д. Б. Кабалевский в своей концепции определил идею взаимосвязи музыки с другими видами искусства: литературой, изобразительным искусством, театром, кино. Главным понятием реализации этой идеи является категория «художественный образ» как общая «платформа» для взаимодействия искусства в процессе музыкальных занятий. В программе, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского, был сформулирован значимый для педагогики искусства принцип интеграции на уроках музыки – принцип *опоры на жизненные связи различных искусств*, их «вырастания» из единой жизненной почвы. Важен и тот факт, что среди множества жизненных явлений в его программе были выделены такие, в процессе изучения которых происходит формирование духовно-эстетического отношения школьников к картине мира, запечатлевающей и нравственный опыт предшествующих поколений, и духовные ориентиры современников: родина, природа, человек, защита Отечества, любовь, материнство и др. Эти «вечные темы» жизни в данной программе являются нравственными системообразующими воспитательного процесса [5, 84–89].

Отметим, что развитие ассоциативного мышления учителя музыки – задача важная. Ее решение дает могучий стимул для развития его «зоркости души». Но учителю музыки не следует забывать о том, что урок музыки не должен терять своей специфики и превращаться в развлекательное шоу с обилием стихов, театральных постановок, рисования и пр. Раскрытие глубинных связей музыки с другими видами искусства требует сегодня

бережного к ней отношения, к ее интонационно-образной и жанрово-стилевой природе, а интеграция искусств должна лишь стимулировать этот процесс. Интеграция используется слушателями курсов повышения квалификации чаще всего в иллюстративном плане, не затрагивая внутренних связей между искусствами.

Исследования отечественных и зарубежных нейрофизиологов и психологов убедительно доказывают факт ассиметрии больших полушарий коры головного мозга: в левом полушарии сосредоточены центры переработки вербально-знаковой информации, речи, аналитической оценки, опорно-двигательные центры, в правом – центры невербального наглядно-образного восприятия и оценки высших психических функций, в том числе эмоций. Благодаря симультанности (одновременности) и синтетической природе пространственно-образного мышления обеспечивается целостность восприятия, распознавание образов в нескольких смысловых плоскостях. Задача художественной педагогики в целом (и последиplomного образования, в частности) заключается в том, чтобы в условиях преобладания рационального логического мышления в современном образовании не дать «угаснуть» правополушарной функции коры больших полушарий головного мозга человека, продлить ее действие в условиях музыкального образования [3, 73–74].

Развитию ассоциативно-образного мышления педагогов способствует освоение широкого «культурологического пространства» УМК «Музыка», предназначенного для 1–7 классов (руководитель проекта – Г. П. Сергеева, соавторы – Е. Д. Критская, Т. С. Шмагина). Оно находит свое воплощение не только в многоплановости собственно музыкального материала, но и в подборе зрительного и литературного рядов учебников и рабочих (творческих) тетрадей. Это краткие информационные тексты, рассказы, стихи, вопросы и задания проблемного характера, а также сюжетные рисунки художников, нотная графика, коллажи, фотоматериалы, репродукции с произведений известных скульпторов, архитекторов, живописцев прошлого и настоящего (рубрики «Звучащие картины», «Картинная галерея»). Но при этом следует признать тот факт, что учебник – это «молчащая книга», а музыкальные впечатления слушателей курсов при общении с книгой могут «оживать», давать отклик в их сознании.

В рамках технологии развития ассоциативно-образного мышления на занятиях в системе последиplomного образования целесообразно применять экспериментальные методики и практики, например, *методику формирования установки на восприятие музыкальных произведений*. Под установкой в психологии восприятия понимается «готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту» [6, 201]. Установка на восприятие музыки – целостное состояние психики, зависящее от потребностей слушателя, условий его деятельности, жизненного и музыкально-слухового опыта.

Установкой на позитивное восприятие слушателями курсов музыкального произведения могут служить разнообразные факторы: *организационные и методические*. Организационные факторы – умение сосредоточивать внимание педагогов на том, как нужно слушать музыку, которая словно «прорастает», возникает из тишины, умение слушать музыку в атмосфере концертного зала. Методические факторы – слово учителя перед прослушиванием музыки: яркий образный рассказ об истории создания произведения, жизни и творчестве композитора; активизация жизненно-музыкального опыта педагогов; проблемный вопрос, эпиграф и т. п.

Мониторинг деятельности педагогов-музыкантов в процессе последиplomного образования показал необходимость использования следующих методик развития ассоциативно-образного мышления (экспериментальных и традиционных): 1) включение различного рода ассоциаций (литературных, живописных, нотно-графических и др.) перед прослушиванием музыки; создание произведений различных видов искусств, которые использует учитель на уроках музыки; 2) адекватность подбора литературных произведений (или их фрагментов) к музыкальному образу, содержание которого осваивается (восприятие или исполнение) на уроке музыки (поэзия, проза, цитаты); выявление общности содержания образов, особенностей стиля и языка; 3) формирование визуальных и визуально-сценических ассоциаций (живопись, скульптура, архитектура, иконопись, графика, фотография, кино, театр), которые строятся на адекватности подбора художественных произведений к конкретному музыкальному образу; поиск содержательного, стилевого, языкового соответствий (образ – стиль – язык); 4) выявление значения музыки, ее взаимодействия с другими искусствами (кино, театр); 5) выявление специфики музыкальных образов в зависимости от сюжета, жанровой специфики, драматургии, режиссерского замысла; 6) моделирование ситуаций прогнозирования художественно-образных ассоциаций к конкретным музыкальным сочинениям («Если бы я был поэтом, писателем... то написал к этой музыке...»; «Если бы я был художником, то нарисовал к этому музыкальному сочинению...»; «Если бы я был скульптором, то...», «Если бы я был режиссером спектакля, представления, то...» и т. п.); 7) передача эмоционального строя, настроения музыкального произведения в пластических образах (пластическое интонирование, драматизация, инсценирование, театрализация); 8) выявление «сходства и различия» («тождества и контраста», по Б. В. Асафьеву) произведений искусства, созвучных музыке; 9) воплощение в разных видах музыкальной и художественной деятельности особенностей сценических жанров музыки: оперы, балета, оперетты, мюзикла, рок-оперы (вокализация, свободное дирижирование, пластические этюды, ритмические импровизации, создание эскизов костюмов, декораций, программ, афиш); 10) написание литературных отзывов о просмотренных в театре, на телевидении, в сети Интернет спектаклях и т. п.; 11) создание тематических художественных коллекций (на электронных носителях); 12) разработка ассоциативных рядов в процессе участия в творческих конкурсах, фестивалях, олимпиадах и пр.; 13) использование информационных технологий (электронные образовательные ресурсы, обучающие программы, аудио- и видеоматериалы), поиск художественных ассоциаций к музыкальным сочинениям в сети Интернет; 14) использование ассоциативно-образных связей между музыкой и другими видами искусства в процессе разработки и защиты итоговых исследовательских проектов; 15) воссоздание художественно-образных представлений о взаимодействии искусств во внеурочной, внешкольной досуговой художественно-эстетической деятельности; 16) создание «новых» продуктов художественно-музыкальной деятельности на основе интеграции искусств: сочинение песен, инструментальных, пластических, художественных импровизаций; 17) разработка содержания праздников, конкурсов, концертов для учащихся и родителей и др.

Метод исследовательских проектов в последиplomном образовании учителей музыки – это средство активизации познавательной деятельности учителя, развития его креативности (творческого мышления), исследовательских умений, коммуникативных навыков. Содержание проектов ориентирует педагогов-музыкантов на постижение «вечных тем» искусства и жизни: например, «Образы Родины, родного края в музыкальном искусстве»; «Музыка в храмовом синтезе искусств»; «Народная музыка: истоки, направления, сюжеты и образы» и др. [9, 164–165, 150–153].

В процессе последипломного образования, как показывают данные исследования, необходимо формировать основные умения культуры проектной деятельности педагогов-музыкантов: проблематизация – умение формулировать проблему после рассмотрения какой-либо ситуации или явления; целеполагание – умение формулировать цель деятельности; планирование – умение формулировать задачи, определять этапы, предполагаемые результаты, сроки, исполнителей проекта и т. д.; анализ результатов и рефлексия – умение анализировать результаты выполнения проекта, их соответствие цели, умение оценивать результаты решения задачи и т. д.; презентация и защита – умение представлять результаты выполненного проекта.

Подготовка учителей музыки к использованию технологий развития ассоциативно-образного мышления предполагает планомерную работу по созданию и апробации диагностических процедур для школьников, в которых будет выявляться степень сформированности ассоциативных связей музыки с другими видами искусства. В процессе практических занятий и самостоятельной внеаудиторной работы слушателей курсов повышения квалификации им предлагается система вопросов и заданий, выявляющих результативность усвоения проблематики развития ассоциативно-образного мышления [8, 94–105].

Обсуждение результатов данного исследования происходило при защите итоговых исследовательских проектов, на семинарах базовых образовательных учреждений, осуществляющих внедрение ФГОС (2009–2011), на «круглых столах» учителей Московской области (например, «Выявление и поддержка одаренных детей в процессе изучения искусства» (октябрь 2010 г., ноябрь 2011 г.)) и др.

Резюме. Процесс развития ассоциативно-образного мышления педагогов-музыкантов в системе последипломного образования связан с пониманием функций данного типа мышления, поиском технологий и форм обучения. Планируемый результат – использование педагогом данной технологии при осмыслении закономерностей музыки в сопоставлении их с другими видами искусства в своей музыкально-практической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. – М. : Наука, 1986. – С. 36–38.
2. Кашекова, И. Э. Создание интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства / И. Э. Кашекова. – М. : Изд. дом РАО, 2006. – 332 с.
3. Малиюков, А. Н. Психология переживания и художественное развитие личности / А. Н. Малиюков. – Дубна : Феникс, 1999. – 256 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Дрофа ; Большая рос. энцикл., 2009. – 528 с.
5. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1–8 классы / под руководством Д. Б. Кабалевского. – 3-е изд. – М. : Б. и., 2006. – 225 с.
6. Психология : словарь / под общ. ред. А. П. Петровского и М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 200 с.
7. Ребенок в мире культуры : учебно-методическое пособие / под общ. ред. Р. М. Чумичевой. – Ставрополь : Ставрополь-сервис-школа, 1998. – 26 с.
8. Сергеева, Г. П. Актуальные проблемы преподавания музыки в образовательных учреждениях : учебное пособие / Г. П. Сергеева. – М. : Педагогическая академия, 2010. – 170 с.
9. Сергеева, Г. П. Учебники «Музыка» для 6, 7 классов / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. – М. : Просвещение ; Дрофа+, 2011. – С. 164–165 ; 150–153.
10. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
11. Человек в зеркале культуры и образования : сб. статей / Филос. о-во СССР, Моск. отд-ние ; сост. И. А. Бирич. – М. : Б. и., 1989. – 213 с.

УДК 373.5.016:796.88

**ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ
И МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»
У ЗАНИМАЮЩИХСЯ ГИРЕВЫМ СПОРТОМ ШКОЛЬНИКОВ**

**DYNAMICS OF THE QUALITATIVE INDICES IN MASTERING KNOWLEDGE
AND METHODOLOGICAL SKILLS ON PHYSICAL TRAINING
OF SCHOOLCHILDREN INVOLVED IN KETTLEBELL LIFTING**

В. П. Симень

V. P. Simen

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

Аннотация. Установлено, что реализация разработанной нами экспериментальной учебной программы физического воспитания учащихся ступени основного общего образования на основе углубленного изучения гиревого спорта приводит к положительной динамике качества усвоения знаний и методических умений по предмету «Физическая культура».

Abstract. It is stated that the implementation of the experimental educational programme on physical training of schoolchildren with the help of kettlebell lifting results in the positive dynamics of the quality of schoolchildren's mastering the knowledge and methodological skills on Physical Training in comprehensive secondary school education system.

Ключевые слова: *физическое воспитание школьников, экспериментальная учебная программа, усвоение знаний, методические умения, физическая культура.*

Keywords: *physical education of schoolchildren, experimental educational programme, mastering knowledge, methodological skills, physical training.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время синтез, апробация и внедрение научно обоснованных нетрадиционных систем физических упражнений является актуальной проблемой совершенствования физического воспитания учащихся ступени основного общего образования.

В этой связи целью нашей работы явилось определение динамики показателей качества усвоения знаний и методических умений по предмету «Физическая культура» у занимающихся гиревым спортом школьников.

Материал и методика исследований. В исследовании был использован комплекс теоретических (анализ государственных образовательных стандартов, учебно-методических материалов по физической культуре), эмпирических методов (наблюдение, тестирование, эксперимент), методов количественной и качественной обработки экспериментальных данных.

Результаты исследований и их обсуждение. С целью совершенствования системы физического воспитания учащихся общеобразовательных учреждений был использован процесс углубленного изучения гиревого спорта в физическом воспитании школьников, новизна экспериментальной учебной программы которого заключается в следующем:

I. Целью обучения школьников в образовательной области «Физическая культура» выступает формирование физической культуры личности, которое обеспечивается через решение системы взаимосвязанных задач, таких как: 1) формирование осознанного и действенного интереса к занятиям гиревым спортом; 2) вооружение знаниями, необходимыми для творческого управления своей физкультурно-спортивной деятельностью, в том числе и в области гиревого спорта; 3) вооружение на уровне умений способами физкультурно-спортивной деятельности, в том числе и в области гиревого спорта, с учетом своих потребностей, способностей и конкретных условий; 4) сохранение и укрепление здоровья; 5) развитие физических качеств; 6) совершенствование функциональных возможностей организма.

II. С учетом того, что содержание образования включает в себя в качестве необходимых и достаточных четыре взаимосвязанных структурных элемента: положительное эмоционально-ценностное отношение, знания, умения (способы деятельности) и опыт творческой деятельности, нами выделены в содержании учебной программы три раздела: 1) знания; 2) умения (владение способами деятельности); 3) физические качества. Знания условно подразделяются на три группы: теоретические, практические и методические. Теоретические знания в области физической культуры, в свою очередь, включают в себя знания о физической культуре как части общечеловеческой культуры (социокультурные знания), знания о человеке как субъекте физической культуры (психологические, физиологические и анатомические). Практические знания отражают сведения о требованиях к правильному и точному выполнению изучаемых физических упражнений. Методические знания содержат информацию о том, как правильно строить занятия физическими упражнениями, чтобы достичь желаемого эффекта. Умения подразделяются на две группы: умения и навыки выполнения физических упражнений (двигательные умения и навыки) и умения управлять своей физкультурно-спортивной деятельностью (методические умения). В разделе «Физические качества» содержится учебный материал, направленный на развитие скоростных, скоростно-силовых, силовых качеств, координационных способностей (ловкости), гибкости и общей выносливости.

III. В соответствии со спецификой сформулированных в учебной программе задач физического воспитания в содержании программного материала выделены два взаимосвязанных компонента: базовый и вариативный. Базовый компонент соответствует требованиям государственного стандарта общеобразовательной подготовки в сфере физической культуры. Вариативный (дифференцированный) компонент обусловлен необходимостью учета индивидуального своеобразия физкультурно-спортивных интересов учащихся, в том числе и к занятиям гиревым спортом. Поэтому разделы «Знания» и «Умения» включают в свое содержание, наряду с базовым учебным материалом, общим для всех учащихся, теоретические, практические и методические знания, практические и методические умения в области гиревого спорта.

IV. Заключительным разделом учебной программы, который выступает в роли конкретного целевого ориентира образовательного процесса, является раздел «Требования к качеству усвоения учебного материала», дифференцированный по годам обучения, что

создает условия для более оперативного управления образовательным процессом. В соответствии с задачами физического воспитания в данном разделе выделены требования к: 1) качеству усвоения теоретических, практических и методических знаний; 2) качеству усвоения практических и методических умений; 3) уровню развития физических качеств.

Для эффективности функционирования данной экспериментальной учебной программы нами выделены десять основных педагогических условий: 1) свободный выбор каждым учащимся вида физических упражнений в соответствии с индивидуальным своеобразием своих физкультурно-спортивных интересов и двигательных способностей; 2) включение в содержание физического воспитания соревновательной деятельности по избранному учащимися гиревому виду спорта; 3) образовательная направленность физического воспитания; 4) единство базового и вариативного направлений физического воспитания; 5) реализация принципа обобщения в обучении двигательным действиям, составляющим содержание избранного учащимися вида спорта – гиревого; 6) формирование у учащихся полноценной ориентировочной основы разучиваемых технических приемов; 7) включение в содержание физического воспитания школьников уточненной и усовершенствованной современной терминологии гиревого спорта; 8) реализация выявленной прогностичности специальных физических качеств гиревиков и методики их оценки; 9) реализация структурированной классификации упражнений в гиревом спорте с учетом их иерархической взаимосвязи от общего к частному; 10) реализация выделенных с учетом специфики гиревого спорта методов и методических приемов спортивной тренировки.

Для обоснования эффективности практической реализации экспериментальной учебной программы физического воспитания школьников на основе углубленного изучения гиревого спорта с учетом выделенных нами педагогических условий был проведен трехлетний формирующий педагогический эксперимент (сентябрь 2008 г. – май 2011 г.) в двух средних общеобразовательных школах Чувашской Республики (Среднекибечской и Сугутской СОШ Канашского и Батыревского районов соответственно), в котором приняли участие мальчики 5–7 классов. На базе Среднекибечской СОШ была укомплектована экспериментальная группа (ЭГ) в количестве 12 человек, на базе Сугутской СОШ – контрольная группа (КГ), в которой в начале эксперимента занимались 13 человек, в шестом классе (второй год эксперимента) выбыл один человек. Организация процесса физического воспитания учащихся контрольной и экспериментальной групп была описана нами ранее в работе [1].

В начале педагогического эксперимента (сентябрь 2008 г.), после первого года (сентябрь 2009 г.), второго года (сентябрь 2010 г.) и по окончании эксперимента (май 2011 г.) у испытуемых обеих групп определялись показатели качества усвоения знаний и методических умений по предмету «Физическая культура».

Качество усвоения *знаний по предмету «Физическая культура»* оценивалось в начале эксперимента, после первого и второго года обучения с помощью разработанных нами банков из 10 тестовых заданий первого уровня усвоения с выборочным вариантом ответа, содержание которых соответствовало изученному учащимися программному материалу. Качество усвоения знаний по окончании эксперимента оценивалось с помощью банка из 50 тестовых заданий, разработанных Н. Н. Чесноковым и А. А. Красниковым [2]. Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл. Сумма баллов, набранная испытуемым по результатам выполнения тестовых заданий, рассматривалась как показатель качества усвоения знаний по физической культуре.

Качество усвоения *методических умений по предмету «Физическая культура»* оценивалось на основе результатов выполнения испытуемыми методических заданий. После первого года обучения испытуемым предлагалось выполнить задание «Разработать комплекс из 10 упражнений для утренней гигиенической гимнастики», после второго года – задание «Разработать комплекс из 10 упражнений для развития гибкости», после третьего года обучения – задание «Разработать комплекс из 10 упражнений для развития силы всех мышечных групп». Качество выполнения задания оценивалось по следующим критериям: полнота и точность подбора упражнений: каждое упражнение, соответствующее поставленной задаче, оценивалось в 0,5 балла (максимальная сумма баллов составляла 5 баллов); оптимальность дозировки количества повторений: каждое упражнение с правильной дозировкой количества повторений оценивалось в 0,3 балла (максимальная сумма баллов составляла 3 балла); оптимальная последовательность расположения упражнений в составе комплекса выполнения (при соблюдении методических требований к последовательности выполнения упражнений комплекса к общей оценке суммировалось 2 балла, при незначительных ошибках – 1 балл). Следовательно, максимальная сумма баллов за выполнение каждого методического задания равнялась 10 баллам.

Сравнительный анализ среднегрупповых значений показателей испытуемых контрольной и экспериментальной групп проводился с применением параметрического критерия t-Стьюдента.

Сравнительные результаты исходных значений, приведенных в табл. 1, показывают, что в начале эксперимента испытуемые обеих групп были относительно однородными в отношении качества усвоения знаний по предмету «Физическая культура».

Таблица 1

**Динамика показателей качества усвоения знаний по предмету «Физическая культура»
испытуемыми контрольной и экспериментальной групп ($\bar{X} \pm \delta$)**

Сроки тестирования	Группы испытуемых	Показатели качества усвоения знаний, баллы
Начало эксперимента	КГ, n=12	5,13±2,10
	ЭГ, n=13	5,42±2,57
	Достоверность, P	> 0,05
1-й год эксперимента	КГ, n=12	5,76±2,11
	ЭГ, n=13	7,61±1,65
	Достоверность, P	< 0,05
2-й год эксперимента	КГ, n=12	6,15±2,34
	ЭГ, n=12	8,49±1,27
	Достоверность, P	< 0,01
Конец эксперимента	КГ, n=12	22,41±7,63
	ЭГ, n=12	34,27±5,89
	Достоверность, P	< 0,001

После первого года занятий испытуемые ЭГ лучше справились с тестовыми заданиями: они правильно ответили, набрав в среднем 7,61 балла по 10 предложенным при тестировании заданиям. Этот показатель у испытуемых КГ составил в среднем 5,76 балла.

После второго года обучения преимущество испытуемых ЭГ стало еще более значимым: 8,49 против 6,15 балла у испытуемых КГ ($P < 0,01$).

Заключительное тестирование знаний по окончании эксперимента показало, что испытуемые КГ выполнили правильно задания (43,19 %), набрав в среднем только 22,41 балла, что говорит об относительно низком качестве усвоения учебного материала. Наряду с этим у испытуемых ЭГ этот показатель составил в среднем 34,27, что составило 67,02 %.

В табл. 2 приведены показатели качества усвоения испытуемыми КГ и ЭГ методических умений. Установлено, что испытуемые ЭГ лучше справились с методическими заданиями: после первого года обучения их преимущество составило 1,79 балла, после второго года – 1,83 балла, в конце эксперимента – 2,11 балла. Различия во всех трех случаях статистически достоверны.

Таблица 2

Динамика показателей качества усвоения методических умений по предмету «Физическая культура» испытуемыми контрольной и экспериментальной групп (X±δ)

Сроки тестирования	Группы испытуемых	Показатели качества усвоения методических умений, баллы
1-й год эксперимента	КГ, n=12	5,02±2,15
	ЭГ, n=13	6,81±2,08
	Достоверность, P	< 0.01
2-й год эксперимента	КГ, n=12	5,56±2,74
	ЭГ, n=12	7,39±1,53
	Достоверность, P	< 0.01
Конец эксперимента	КГ, n=12	6,01±2,43
	ЭГ, n=12	8,12±1,20
	Достоверность, P	< 0.001

Преимущество испытуемых ЭГ в знаниях и методических умениях объясняется реализацией в процессе физического воспитания школьников образовательной направленности. Теоретические и методические знания сообщались учащимся не только на уроках физической культуры с двигательным содержанием, но и на уроках физической культуры, проводимых в форме академического занятия. Формирование методических умений осуществлялось на уроках физической культуры методической направленности.

Резюме. Физическое воспитание учащихся 5–7 классов на основе реализации разработанной нами экспериментальной учебной программы обеспечивает существенное повышение качества усвоения знаний и методических умений по предмету «Физическая культура».

ЛИТЕРАТУРА

1. Симень, В. П. Динамика показателей качества усвоения знаний и двигательных умений выполнения технических приемов гиревого спорта у школьников / В. П. Симень // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4 (72). Ч. 2. – С. 145–151.
2. Чесноков, Н. Н. Тестирование уровня знаний по физической культуре : учебно-методическое пособие / Н. Н. Чесноков, А. А. Красников. – М. : СпортАкадемПресс, 2002. – 85 с.

УДК [371.016:811.161.1'367](476)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПУНКТУАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ БЕЛОРУССКОЙ ШКОЛЫ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**FORMING PUNCTUATION COMPETENCE AT SENIOR PUPILS
OF THE BELORUSSIAN SCHOOL WHEN STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE**

Л. В. Смирнова

L. V. Smirnova

ГООУ «Стриговский детский сад-средняя школа»

Аннотация. В статье обоснованы педагогические условия формирования у учащихся старших классов белорусской школы пунктуационной компетентности при изучении русского языка.

Abstract. The article substantiates the pedagogical conditions of forming punctuation competence at senior pupils of the Belorussian school when studying the Russian language.

Ключевые слова: *пунктуационная компетентность, педагогические условия, модель формирования пунктуационных умений и навыков.*

Keywords: *punctuation competence, pedagogical conditions, model of forming punctuation skills.*

Актуальность исследуемой проблемы. Коренные изменения в жизни общества и в системе современного образования, обусловленные демократическими реформами, приводят к необходимости модернизации содержания и методов школьного обучения и воспитания. Одна из важнейших задач белорусской школы состоит в том, чтобы учащиеся наряду с родным языком овладели и русским языком как средством познания основ наук. Хорошее знание этих языков способствует не только общекультурному развитию школьников, но и лучшему усвоению ими других учебных дисциплин, тем более что в условиях активного двуязычия расширяется сфера функционирования русского языка и свободное владение им позволяет улучшить качество обучения учащихся устной и письменной речи.

Формирование письменной грамотности учащихся невозможно без усвоения правил пунктуации, без знания функций знаков препинания. Нельзя не согласиться с мнением известного ученого А. Б. Шапиро, что «нарушение общепринятых норм употребления знаков препинания в большинстве случаев гораздо “опаснее”, нежели орфографически неправильное написание слова: ошибка в написании слова может либо вовсе не вызвать неверной смысловой ассоциации, либо вызвать временную задержку в определении значения слова..., тогда как в пунктуации всякая ошибка приводит в той или иной степени к искажению смысла текста» [3, 60].

Как показывает социолингвометодическое обследование белорусских школ и училищ, в среднем на одного учащегося пунктуационных ошибок приходится в 4–5 раз больше, чем орфографических. Причем проявляется тенденция к увеличению числа пунктуационных ошибок в ученических сочинениях и изложениях от класса к классу, что, с одной стороны, объясняется усложнением тех синтаксических конструкций, которыми пользуются школьники при выполнении творческих письменных работ на продвинутом этапе обучения, а с другой – несовершенством методики обучения пунктуации в средних общеобразовательных учреждениях. Это обусловлено тем обстоятельством, что правила постановки знаков препинания преимущественно изучались в связи с усвоением синтаксических понятий и конструкций, не выходя за рамки отдельно взятых предложений. Изучение литературы по теме исследования позволяет установить как достижения в этой области лингводидактики, так и упущения. Заслуживают внимания такие аспекты преподавания пунктуации в разнотипных учебных заведениях, как взаимосвязь постановки знаков препинания и интонации (Г. П. Фирсов, А. Ф. Ломизов), использование приема сопоставления при обучении пунктуационным правилам с выделением нормы и условий постановки одиночных и двойных знаков препинания (Г. И. Блинов), формирование у школьников навыков постановки знаков препинания при изучении синтаксических категорий (Г. И. Блинов, А. А. Ломизов, Ю. С. Пичугов, В. М. Шаталова), выявление обучающих возможностей и применение в учебном процессе разнообразных упражнений по пунктуации (В. М. Арсюхин, В. А. Мандыч, В. А. Галимова). В исследованиях Г. Г. Граник, М. Л. Микулинской, А. С. Славиной, А. Ф. Тихоновой и др. выявлены причины пунктуационных ошибок, допускаемых учащимися в письменных текстах. Методистами-русистами Л. Т. Григорян, А. В. Дудниковым, А. Ф. Ломизовым, Г. П. Фирсовым определены основные трудности в усвоении школьниками пунктуационных правил, установлена зависимость пунктуационных обобщений от характера умственной деятельности учащихся, намечены пути дальнейшего совершенствования методики формирования у них пунктуационных умений. Все эти аспекты обучения пунктуации необходимо учитывать в преподавании русского языка как родного и как неродного. Особого внимания заслуживают труды отечественных лингвистов и ученых, ориентирующие на обучение школьников пунктуационному оформлению связных текстов (М. Т. Баранов, Н. С. Валгина, Л. Т. Григорян, К. З. Закирьянов, И. А. Фигуровский и др.). Однако эта идея не нашла еще системной реализации в теории и методике обучения русскому языку в национальной (белорусской) школе. Естественно предполагать, что обучение школьников пунктуационному оформлению письменных текстов требует разработки новых подходов, принципов, методов и средств формирования и совершенствования у учащихся навыков постановки знаков препинания с учетом присущих им функций и значений, проявляющихся в целостных высказываниях (во фрагментах текста, сложных синтаксических целых).

Таким образом, в настоящее время существует *противоречие* между необходимостью реального повышения пунктуационной грамотности учащихся благодаря формированию у них навыков и умений правильно ставить знаки препинания в письменных связных текстах сообразно с коммуникативным намерением пишущего и недостаточной научной разработанностью этой проблемы в педагогической науке и лингводидактике.

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование состояния обученности учащихся-белорусов пунктуации текста проводилось на базе Запрудской

базовой школы, Стриговского детского сада – средней школы Кобринского района Брестской области и средней общеобразовательной школы № 6 г. Кобрин Брестской области Республики Беларусь.

В процессе исследования был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы, материалов по компьютеризации обучения синтаксису и пунктуации, изучение государственного образовательного стандарта по русскому языку), эмпирических методов (наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты) и методов математической статистики (количественная и качественная обработка результатов экспериментальной работы).

Результаты исследований и их обсуждение. Многие ученые-педагоги и лингвисты сходятся во мнении, что основополагающей частью современных образовательных систем является компетентностный подход. В понятиях «компетенция» и «компетентность» определяющим является опыт деятельности личности, готовность к целенаправленному и осуществлению деятельности. Под пунктуационной компетентностью подразумевается интегративное свойство личности, предполагающее владение знаниями о пунктуации целостного текста, умениями и навыками постановки знаков препинания (способность мотивировать выбор того или иного знака препинания, выразительно «читать» знаки препинания, производить пунктуационный разбор текста, правильно выделять абзацы в продуцируемых письменных высказываниях и т. д.); совершенствование умения употреблять одиночные и двойные знаки препинания в текстах разных типов, стилей и жанров. Пунктуационная компетентность формируется благодаря системному подходу к обучению русскому языку в двуязычной среде на функционально-семантической и текстоориентированной основе [1, 174].

Успешность формирования у учащихся-билингвов пунктуационной компетентности зависит от осознания учителями-русистами ее специфики: культура речи предполагает правильное и уместное употребление языковых средств в определенной речевой ситуации и обеспечение наибольшего эффекта в достижении поставленных коммуникативных целей.

Мы исходили из того, что пунктуационная компетентность, формируемая у учащихся старших классов белорусской школы в процессе обучения русскому языку, является сложным образованием, которое включает в себя:

- *языковую компетентность* – овладение основами науки о языке, основными умениями и навыками анализа явлений и фактов языка; совершенствование способности обучаемых употреблять слова, их формы и синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, способность понимать чужие мысли и выражать собственную точку зрения как в письменной, так и в устной форме.

- *коммуникативно-речевую компетентность*, рассматриваемую в двух аспектах:

- *речевом* – формирование у обучаемых коммуникативных качеств речи с опорой на стилистику (логичность, уместность, выразительность, точность, краткость, чистота, богатство), овладение всеми видами речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо); способность понимать и продуцировать письменные и устные высказывания на уровне текста, сверхфразового единства или предложения; умение ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией;

– *социокультурном* – знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка (обычаи, этикет, история и культура народа), а также умение пользоваться полученными знаниями в актах коммуникации.

Выделение указанных аспектов формирования у школьников культуры письменной речи носит условный характер, поскольку в процессе обучения школьников русскому языку они проявляются в нерасторжимом единстве.

Проведенный нами констатирующий эксперимент позволил выявить уровни сформированности пунктуационной компетентности у учащихся старших классов белорусской школы. В качестве заданий школьникам предлагалось выполнить письменные работы по расстановке знаков препинания в связных текстах и творческие задания, направленные на выявление сформированности у учащихся умений пунктуационно правильно оформлять на письме продуцируемые высказывания. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о наличии в письменной речи учащихся разнотипных пунктуационных ошибок, классификация которых обоснована Л. Т. Григорян [2]. Как показывает исследование, наибольшую трудность для учащихся представляют прежде всего пунктуационные нормы целостного текста, тем более что большинство школьников ставят знаки препинания на письме интуитивно. Анализ выявленных ошибок (отсутствие в тексте или его составляющих нужных знаков препинания; постановка лишних пунктуационных знаков; употребление не того знака, который требуется в данном случае; постановка знака не в том месте, где он нужен; неправильное выделение абзацев) позволил определить основные направления в формировании грамотной письменной речи учащихся старших классов и разработать систему упражнений, направленных на предупреждение и устранение текстовых пунктуационных ошибок обучаемых, что учитывалось нами при создании модели формирования и совершенствования у школьников навыков пунктуационного оформления текста, обеспечивающей поэтапное формирование коммуникативной компетентности учащихся. На ознакомительном этапе мы вооружали школьников теоретическими сведениями о пунктуации текста. На подготовительном этапе обучаемые выполняли аналитические и конструктивные упражнения, рассчитанные на формирование умения ставить знаки препинания сообразно смысловым отношениям, которые устанавливаются между компонентами целостного высказывания. На основном – обучающем – старшекласники применяли полученные знания о пунктуации текста при построении связных высказываний разных типов и жанров.

Важно отметить, что содержательную часть разработанной нами педагогической модели составляет система упражнений. Упражнения носят аналитический, аналитико-конструктивный и конструктивный характер и используются в учебном процессе в зависимости от уровня развития у учащихся навыков построения текстов разных типов (описательного, повествовательного или типа рассуждения) и разных жанров и стилей. Аналитические упражнения предполагают совершенствование у учащихся умственных операций на готовом тексте (выделение отдельных пунктуационных явлений и их групп; «чтение» знаков препинания, обоснование их). Конструктивные упражнения предполагают работу с текстом, но в более творческом плане. Это пунктуационная правка, пунктуационное оформление готового или самостоятельно созданного текста; пунктуационное редактирование; написание начала сочинения по данному первому предложению (или по заглавиям); составление рассказа на заданную тему (по рисункам, по картине и т. д.); свободный, творческий диктанты; изложения с грамматическим заданием; перевод

с родного (белорусского) языка на русский и наоборот, сопоставление функций одиночных и двойных знаков препинания. Аналитико-конструктивные упражнения требуют от учащихся умения выделять в тексте сложные синтаксические целые (или абзацы) и составлять на этой основе планы для пересказа его содержания; логической расстановки законченных предложений (восстановление необходимого порядка предложений или частей текста); замены сложного предложения несколькими простыми; трансформации простых предложений в сложные, составления текста по данной схеме и т. п.

Существенно подчеркнуть, что содержание обучения пунктуации текста как важнейшей части созданной и реализованной в учебном процессе модели формирования пунктуационной компетентности учащихся-белорусов отвечает государственному образовательному стандарту по русскому языку и способствует удовлетворению потребностей обучаемых в овладении пунктуационными нормами текста.

При осуществлении мониторинга языковой и коммуникативной подготовленности школьников мы руководствовались критериями определения уровней сформированности у них пунктуационной компетентности:

- *мотивационный критерий* (наличие у учащихся положительной мотивации к изучению пунктуации текста, стремление использовать полученные знания в процессе создания целостных высказываний);

- *когнитивный критерий* (полнота, прочность, осознанность пунктуационных знаний);

- *деятельностно-практический критерий* (сформированность грамотной письменной речи, отсутствие в продуцированных высказываниях пунктуационных ошибок, устойчивость в соблюдении пунктуационных норм, способность обучаемых составлять связные тексты на русском языке с опорой на стилистику);

- *конструктивно-коммуникативный критерий* (высокий уровень речевой культуры, способность строить целостные высказывания (диалоги и монологи) в зависимости от ситуации и коммуникативного намерения пишущего).

Выделяются три уровня сформированности у учащихся старших классов пунктуационной компетентности. *Высокий уровень* ее развития имеет следующие качественные характеристики: наличие у школьников устойчивого интереса к изучению пунктуации текста; отсутствие пунктуационных ошибок в конструируемых письменных текстах; владение навыками составления разнотипных и разножанровых текстов и их правильного пунктуационного оформления.

Для *среднего уровня* сформированности пунктуационной компетентности обучаемых характерны такие качества, как способность употреблять в письменной речи синтаксические моно- и полипредикативные конструкции с соблюдением пунктуационных норм; допущение в письменной речи некоторых пунктуационных недочетов, обусловленных интерферирующим влиянием родного языка; умение конструировать связные тексты, в которых проявляются случаи отклонения от пунктуационных норм; возникновение у учащихся некоторых трудностей при самодиагностике собственного письменного речевого опыта.

Для *низкого уровня* сформированности пунктуационной компетентности характерны слабое знание правил постановки знаков препинания в тексте; допущение в продуцируемых высказываниях пунктуационных ошибок; неумение обосновать выбор одиночных и двойных знаков препинания.

Экспериментальное обучение пунктуационному оформлению текста на основе разработанной автором модели позволило повысить качество усвоения учащимися пунктуации целостного текста, что подтверждается уменьшением в их письменных высказываниях пунктуационных ошибок (табл. 1).

Таблица 1

**Анализ результатов исследования по формированию
пунктуационной компетентности у учащихся-белорусов**

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	первоначальный результат, %	итоговый результат, %	первоначальный результат, %	итоговый результат, %
Низкий	54,55	15,64	53,17	26,15
Средний	45,45	58,09	46,83	60,83
Высокий	–	26,27	–	13,02

Резюме. Высокий уровень сформированности пунктуационной компетентности в двуязычной среде достигается при соблюдении таких педагогических условий, как:

- создание и реализация в учебном процессе модели формирования у учащихся старших классов умений и навыков пунктуационного оформления текста;
- поэтапное ознакомление школьников со всем набором знаков препинания, употребляемых в разнотипных и разножанровых текстах;
- осознание учащимися функций и значений одиночных и двойных знаков препинания и осмысленное использование их в продуцируемой связной письменной речи;
- разработка системы упражнений, построенных с учетом явлений транспозиции и интерференции взаимодействующих в учебном процессе родного и русского языков и направленных на предупреждение и устранение текстовых пунктуационных ошибок учащихся;
- осуществление мониторинга сформированности у школьников текстовых пунктуационных умений и навыков.

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. *Григорян, Л. Т.* Обучение пунктуации в средней школе : методическое исследование / Л. Т. Григорян / Науч.-иссл. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1982. – 120 с.
3. *Шапиро, А. Б.* Основы русской пунктуации / А. Б. Шапиро. – М. : Изд-во АН СССР, 1955. – 398 с.

УДК 398.1(470.344)+398.1(470.41)

**ОТОБРАЖЕНИЕ ОБРАЗА ВОЛЖСКОЙ БУЛГАРИИ
В ЧУВАШСКОМ И ТАТАРСКОМ ФОЛЬКЛОРАХ**

IMAGE OF VOLGA BULGARIA IN THE CHUVASH AND TATAR FOLKLORE

И. В. Софронова

I. V. Sofronova

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

Аннотация. В изображении исторической общности в фольклоре чувашского и татарского народов немало сходств. Предания повествуют о переселении булгар в Поволжье с Прикавказья. Изображаются города, их окрестности, правители, объясняется причина принятия мусульманства. Много общего в преданиях о разрушении государства татаро-монголами. Отличие в изображении исторической действительности вызвано отдаленностью от прародины, национальными особенностями художественного мышления.

Abstract. There are lot of similarities in the history of the Chuvash and Tatar folklore. The legends tell about the migration of the Bulgarians from Ciscaucasia to the Volga region. The cities, outskirts, governors are depicted, the reasons for accepting the Muslim religion are explained. There is a lot in common in the legends about destroying the state by the Tatar-Mongols. The difference in representing the historical reality is caused by the remoteness from the ancestral home, national peculiarities of artistic thinking.

Ключевые слова: *предание, Волжская Булгария, образ царя, сходство, фольклор, животное-тотем, богатыри.*

Keywords: *legend, Volga Bulgaria, tsar image, similarity, folklore, animal totem, epical heroes.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена расширением интереса к изучению исторических корней чувашского народа, нарастающей тенденцией к переосмыслению и синтезу поэтики фольклора. Прародиной чувашского и татарского народов является территория Волжской Булгарии. Каждый из этих народов по-своему изображает историческую судьбу Булгарского государства. В фольклорных преданиях отмечены возникновение, процветание и разрушение общей родины. Во многих случаях используются сходные мотивы, образы, композиционные приемы. Сравнительное изучение произведений фольклора на общую тематику позволит определить особенности поэтических приемов фольклора двух родственных народов, выявить их причину. В ходе исследования мы также постарались показать проникновение традиций мусульманства в чувашский фольклор, особенности изображения восточного элемента в фольклорных произведениях, выявить отношение народного сознания к новой религии.

Материал и методика исследований. Для исследования использованы тексты исторических легенд, преданий, песен, баитов, народного эпоса из чувашского и татарского фольклоров. Сравнительно-исторический и сравнительно-типологический анализ фольклорных произведений позволил нам выявить сходства и различия в изображении исторической судьбы Булгарского государства, объяснить их причины. Неоценимую пользу в исследовании оказало и ознакомление с трудами историков, фольклористов и литературоведов по данной тематике.

Результаты исследований и их обсуждение. Нами установлено, что в результате общего исторического прошлого, поздних контактов в чувашском и татарском фольклорах появились общие и отличительные черты в изображении судьбы Булгарского государства. Татарский фольклорный материал отличается документальностью изложения, а чувашский – привнесением мифологического элемента. Соответствующие фольклорные произведения позволяют проследить историю Волжской Булгарии в хронологическом порядке.

Материалы статьи были обсуждены на VII Республиканской научно-практической конференции «Литературоведение и эстетика в XXI веке», посвященной памяти Т. А. Геллер (Казань: КГУ, 25 января 2010 г.).

История тюркских народов до их переселения на Среднее Поволжье была сопряжена с такими географическими названиями, как Алтай, Средняя Азия, Прикавказье. Они, руководимые прославленными предводителями, прошли этот путь на протяжении нескольких веков в составе хунской, гуннской державы. В VII в. тюрки-булгары в Прикавказье между Каспийским и Азовским морями образовали государство Великая Булгария. Булгары с 60-х гг. VII в. до 30-х гг. VIII в. находились в составе Хазарского каганата. После смерти хана Кубрата его сыновья разделили государство. Вторжение в 732–737 гг. на их земли арабов заставило их покинуть прикаспийские степи. Часть племен переместилась в Среднее Поволжье и обжила рядом с местным населением. В VIII в. возник Булгарский союз племен, куда под главенством болгар вошли суварские и местные финно-угорские племена. Новопоселенцы края переходили к земледелию, но не оставляли и скотоводство.

На рубеже IX–X вв. Волжская Булгария занимала обширную территорию Среднего Поволжья от Самарской Луки на юге до реки Вятки на севере, от Средней Камы на востоке до Суры на западе. Основателями Болгарского государства были царь Шилка и его сын Алмуш. Волжская Булгария стала первым государственным объединением на стыке Европы и Азии. В ней развивались земледелие, скотоводство, архитектура, ремесла. В государстве возникли города Болгар, Биляр, Сувар, Ошель, Нухрат, Жукотин и др. В них развивалась торговля. В IX в. по наставлению хана Алмуша часть населения приняла ислам. Союз с арабами был нужен хану для борьбы с хазарами. Хотя новую религию приняло только богатое сословие, его влияние распространилось на многие сферы жизни простого населения. В XIII в. Волжская Булгария была разгромлена многочисленными племенами монголов. В этот период часть болгар, принявшая мусульманство, смешалась с племенами кыпчаков, после набегов монгольских племен они переселились в сторону Казани, образовали татарскую нацию. Часть болгар же, не принявших ислам, впоследствии приобрела этноним «чуваш». В силу того что оба народа пережили одинаковые исторические периоды, в их фольклорных текстах сохранились сходные мотивы и способы описания былого могущества.

В фольклоре обоих народов есть произведения, в которых описывается добулгарский период, история переселения предков на побережье Волги с низовья Кавказа, основание городов, государства. В чувашском фольклоре об этих событиях рассказывается в легендах «Переселение Улыпов с Кавказа на Волгу», «Чуваши переселяются на север», «Вслед за волком» и т. д. В них историческая прародина рисуется как необычная, благополучная страна. Ее географическое расположение связывается с горной местностью, прилегающей к морю. Предки чувашей покинули Прикавказье, чтобы избежать порабощения более сильными племенами. Они переселились на берега Волги и Камы вслед за тотемом-волком. В татарских исторических преданиях говорится, что «братья Гази и Турк переселяются с Кавказа в Поволжье, строят здесь города» [4, 55].

Нередко названия новых городов, селений давались в честь знаменитого предка или хана. По чувашским преданиям, город Биляр назван по имени его основателя Пуляра, а город Симбирь – одного из сыновей булгарского хана [7, 284–285]. В татарском фольклоре также проявляется эта особенность. Кроме того, образование городов и селений здесь связывается с деятельностью известных личностей. Под влиянием мусульманской литературы проник образ Александра Македонского. Р. К. Ганиева пишет, что «еще в эпоху средневековья среди булгар существовали предания об участии полководца в строительстве городов Булгар, Биляр, Елабуга, Кашан» [1].

В фольклорных текстах присутствует изображение самих городов. В чувашских преданиях упомянуты следующие из них: Симбирь, Хулату, Биляр, Булгария, Город девиц, Течче, Сувар, Похорща (Пăхърçă), Питенке, Шери-Булгар, Ишле и др. В текстах описывается богатство городов, они были обведены высокими стенами, а вокруг вырыты глубокие рвы. Жилищем для булгар служили деревянные, кирпичные дома, войлочные шатры и землянки. Двери домов открывались на восток. Население занималось земледелием, охотой, торговлей. В предании «Города Похорща и Питенке» изображается селение из землянок, его устройство. Жители носили белые одежды, каждый день выходили встречать рассвет, чеканили монеты. Мирная жизнь была разрушена набегом монгольских войск. Население не смогло восстановить город, кануло в Лету [7, 286].

Историк А. Дмитриев для объяснения предназначения построек города Булгар опирается на фольклорный материал. По его мнению, татарские предания отличаются точностью, в них сохранились подробные описания каждого значимого в религиозном плане здания. Опираясь на фольклорный материал, исследователь воспроизводит места расположения мечетей, медресе, домов погребения святых; перечисляет их имена; упоминает, из каких материалов построено то или иное здание; описывает расположение окон, их присутствие или отсутствие; в какую сторону открывались двери и т. д. [2]. Исследователь Ф. И. Урманче отмечает, что в баите «Город Булгар» дано реалистическое описание города и его наиболее важных памятных мест. Вершины минаретов Булгара разукрашены надписями из Корана, стены – образами святых. Приводится перечисление характерных для города мест: дорога к озеру Рабиги, берег этого озера, колодец Гибдрахмана [6, 46].

Мирная жизнь булгар в преданиях изображена лишь частично. Чаще всего в них приводится перечисление условий быта, дается краткое описание городов. Так, в преданиях «Кёмёл тумлә халәх» («Народ в серебряной одежде»), «Гутарсем пәлхарсене пәхәнтарни» («Как татары завоевали булгар»), «Чёмпёр» («Симбирь») изображается, что государство представляло собой союз нескольких племен. В него входили племена чувашей, марийцев, мордовцев, татар, башкир и другие.

В преданиях нередко встречается мотив о споре между царями, князьями. Цари соперничают друг с другом в своем превосходстве, богатстве, главенстве. Спор разрешает цветок, выросший в изголовье у чувашского царя, который русский царь тайком пересаживает к себе. Существование подобных легенд свидетельствует о наличии междоусобных войн племен, соседних государств. Нередко в преданиях период мирной жизни Булгарского государства описывается как доброе, идеальное время. Чувашские племена в этот период отличались от других своим богатством. Их называли народом в серебряном одеянии, упоминается о чеканке монет.

В исторических преданиях обоих народов отобразился образ доброго царя. В чувашских легендах он представлен как удачливый охотник, сильный и смелый воин, защитник простого народа. В более поздних легендах царь, турхан, князь изображаются как последнее подтверждение о существовании своего государства, идеального времени. Царь погибает в неравной борьбе с монголами («Последний турхан», «Чувашский царь», «Смерть турхана»). Для создания образа царя нередко используются мифологические элементы. Так, при осаде городов Биляр, Булгар, Сувар их цари или же жены и дочери спасаются тем, что превращаются в лебедей или диких гусей и покидают пылающий город [7, 287–289]. В татарских преданиях также показано почтительное отношение к булгарским ханам. В них перечисляются имена правителей городов, описывается их героическая смерть от руки монгольского правителя.

В преданиях нашло отражение принятие булгарами мусульманской веры. Историк И. Измайлов приводит следующее объяснение: «С помощью новой веры правители хотели объединить разрозненные племена булгар и создать единое государство. Но для этого новая религия должна была стать государственной, а Булгария – мусульманской» [4, 16]. В фольклоре этот переход разъясняется по-своему. К примеру, в чувашских сказках и преданиях говорится, что хан в благодарность мулле за излечение его жены от неизвестного недуга принял его религию [7, 285]. Данный сюжет также бытует в фольклоре татар и башкир. В чувашской словесности немало преданий, изображающих нежелание населения принять новую религию. По этой причине некоторые племена переселяются в лесные зоны, где проживают современные чуваша. Нельзя сказать, что народ полностью отрицал мусульманство. Его влияние проникло в теологию, лексику, обычаи и верования. В тех же исторических преданиях существуют мотивы, повествующие о том, как спаслась царица, укрывшись на крыше мечети. Чуваша, как и татары, почитают святого Валема Ходжу. Кроме того, в некоторых исторических преданиях о разрушении Булгарского государства приводится мысль, что бог в наказание за неприятие новой религии послал на людей свой гнев в виде монгольских завоевателей. По мнению ученых, поклонение древним богам, почитание культа предков явились отличительной чертой булгаро-чувашей. Приняв другую религию, они переставали быть людьми этой нации. Вот почему они, хотя и приняли влияние мусульманства, некоторые элементы этой культуры, а саму религию отвергли.

В фольклоре обоих народов в описании гибели Булгарского государства присутствуют общие черты. Во многих случаях композиция преданий строится на противопоставлении наступивших губительных потрясений славному прошлому города. В текстах мирный труд жителей сменяется картинами разрушений. Уничтожены не только здания и постройки, подверглись опустошению и окрестности. Завоеватели грабили и разрушали многочисленные города, уводили в рабство их жителей, убивали непокорных. Их

предводители Чингис-хан, Аксак-Темир, Бату-хан, Супетей, Тамерлан описываются как сильные, алчные, хитрые и жестокие правители. В преданиях выражается скорбь об утерянном благополучии, для повествователя невыносима утрата культурного и образовательного центра, гибель ученых и высокопоставленных духовных лиц. В текстах использованы традиции жанра проклятия, которое обращено как к земной жизни завоевателя, так и загробной. В татарских байтах «О Казани», «История Казани», «Песня хана Мухаммед-Амина о Тамерлане» содержится описание развалин города Булгара. Для них в целом характерен широкий охват действительности. Во многих текстах байтов употребляется художественный прием, при помощи которого наступившие губительные потрясения противопоставляются славному прошлому города. Речь повествователя остро разоблачает политику жесткого завоевателя и полна проклятий в его адрес. Рассказчик скорбит об утраченном благополучии. Также в фольклоре татарского народа заметное место занимает тема пленения или продажи девушек завоевателями. К примеру, «Байт Хэнэкэ-Султан» описывает тяжелую участь плененной и уведенной из родных мест девушки.

В эпосе «Идегей» в одиннадцатой песне изображается город, разрушенный от рук войска Токтамышша. Будай-бий, сидя на развалинах, рассказывает Идегею историю государства, о его могуществе, описывает сцены и масштабы трагедии. Он скорбит об утрате городов Артач, Булгар, где чеканились монеты, городов Сивар, Казан, Джуке-Тау, Сабы, Ашла, где были разрушены дома и разворовано добро жителей. Трагизм описываемых событий достигается перечислением имен городов, представлением изуродованных пейзажных рисунков. Идегей смог наказать Токтамышша [3, 154–168]. В данном случае действия героя напоминают образ Искандера-строителя. Он смог поднять город из руин, вернуть его былое могущество. В эпическом произведении немало описаний элементов мусульманской культуры: это ворота с надписями из Корана, перечисление множества минаретов и подчеркивание их необычайной красоты. Изображение зданий, связанных с мусульманской культурой, сходно с изображением внешности возлюбленной в стихотворениях восточных авторов. Для них характерна детализация портрета, также здесь подробно изложен рисунок каждого минарета, его формы, строительный материал. Как возлюбленная, воплощающая образ Всевышнего, в стихотворениях имеет прекрасную внешность, так и здание, представляющее собой прообраз Вселенной, сотворенной Всевышним, – прекрасно. Детализация при описании зданий включает перечисление строительного материала: «камень редкостной породы – ни», «розовый камень», золотые росписи на стенах. Для героя этот город является воплощением идеальной местности, столицей мусульманской культуры.

В чувашских сказаниях об Улып [5] описывается отражение нападений степных народов. Герой борется против трехглазых людей, войска Супетей, Ханпана, царя туров, Терпит хуна. В сражении он участвует один, иногда ему помогают другие богатыри. В битве Улып использует меч или же дубинку. Со сражения он всегда возвращается с победой. Его невозможно одолеть силой. Субедею обманным путем удастся поймать Улып в приготовленную ловушку. При захвате городов татаро-монголы используют хитрость. Так, в легендах, записанных Н. И. Шелеби, рассказывается, как Аксак-Темир воспользовался советом чувашской колдуньи при осаде Пюлера. Он очистил ток в поле, покрыл его сетью и насыпал зерна. Прилетевшие голуби и воробьи попались в сеть. Завоеватели поймали их, привязали к их ногам серу и подожгли. Испуганные птицы полетели обратно в город. Таким образом был подожжен Пюлер и Аксак-Темир смог захватить город [7, 290].

Какими бы страшными ни были разрушения, народ все равно смог противостоять врагу, сохранить себя. Вера в возможность дальнейшего существования, нестигаемость перед трудностями излагаются в преданиях через мотив о несгораемой царевне. В фольклоре обоих народов есть мотивы о необычном спасении потомков болгарских царей. В татарском варианте Алтынчеч спасают лебеди, а в чувашском варианте хан, его жена или дочь сами превращаются в лебедей и улетают. В другой легенде дочь и младший сын болгарского хана по счастливой случайности остаются живыми. Сначала они прячутся в лесу, затем находят своих соплеменников и начинают строить новые поселения, города. В сказаниях об Улыпах есть упоминание о сыне богатыря Уртеме, который после набегов монголов остался в живых, женился, увел свое племя в благоприятные для проживания места. Подобным образом народ хочет подчеркнуть свою непокорность, выживаемость и возможность возврата былого благополучия.

Резюме. Проведенный анализ исторических преданий показал, что в чувашском понимании образ Волжской Булгарии соответствует образу идеального государства, характеризует идеальное для него время. Для татарского народа этот образ ассоциируется с центром мусульманской культуры, просвещения. Татарские тексты отличаются достоверностью, точностью, в них проявляются традиции мусульманской литературы, а в чувашских текстах историческая действительность заменяется мифологическими мотивами, волшебными элементами. У каждого народа, кроме общих, есть свои индивидуальные фольклорные жанры, посвященные определенным историческим периодам. Истечение большого промежутка времени, частые военные действия и другие события стерли из памяти народа сведения о далеких событиях. Отличия в их изображении вызваны разным вероисповеданием, отдаленностью от прародины, национальными особенностями художественного мышления. Наличие общих черт в описании исторических событий, связанных с Волжской Булгарией, объяснимо и простым заимствованием. Богатый фольклорный материал продолжает вдохновлять писателей разных поколений обоих народов на создание новых оригинальных художественных произведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганиева, Р. К. Восточный Ренессанс и его традиции в тюркских литературах : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.02 / Р. К. Ганиева. – Казань, 1992. – 38 с.
2. Дмитриев, А. Древний Булгар и татарские о нем предания / А. Дмитриев. – Казань : Типография императорского ун-та, 1889. – 18 с.
3. Идегей. Татарский народный эпос. – Казань : Татар. кн. изд-во, 1990. – 265 с.
4. Измайлов, И. Волжская Булгария в рассказах для детей / И. Измайлов, С. Шамси. – Казань : Магариф ; Слово, 1995. – 80 с.
5. Сюин, Ф. Улып. Чувашский эпос / Ф. Сюин. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1996. – 574 с.
6. Урманче, Ф. И. Лиро-эпос татар среднего Поволжья: основные проблемы изучения баитов / Ф. И. Урманче. – Казань : Татар. кн. изд-во, 2002. – 256 с.
7. Чăваш халăх сăмахлăхĕ. Т. 6. 2 ч. Мифсемпе преданисем. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1985. – 304 с.

УДК 372.8

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING SUBJECT COMPETENCE
OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP**

С. И. Торопов, Н. М. Швецов, Д. А. Крылов

S. I. Toropov, N. M. Shvetsov, D. A. Krylov

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

Аннотация. Рассматривается необходимость создания комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования предметной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства. Дается их краткая характеристика.

Abstract. The article considers the necessity of forming the complex of pedagogical conditions which provide the efficiency of forming subject competence of future teachers of technology and entrepreneurship. It also gives a brief characteristic.

Ключевые слова: педагогические условия, предметная компетентность, активные методы обучения, самостоятельная работа, педагогическая диагностика.

Keywords: pedagogical conditions, subject competence, active methods of training, independent work, pedagogical diagnostics.

Актуальность исследуемой проблемы. Необходимость совершенствования процесса подготовки будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в условиях общеобразовательной школы обусловлена современными социальными и экономическими реалиями. Динамичность происходящих перемен, новые стратегические ориентиры в развитии экономики, политике, социокультурной сфере, а также информатизация общества кардинально изменили требования к выпускникам вузов, и прежде всего, педагогических [3]. И это не случайно, ибо образование как ресурс науки, техники и искусства претерпевает сегодня кардинальные изменения, связанные с формированием личности человека как субъекта демократических отношений, возникающих в процессе адаптации в постоянно меняющихся социально-экономических условиях.

В подготовке молодежи к изменениям в экономической структуре общества значительная роль отводится образовательной области «Технология». В связи с этим изменились и требования к будущему учителю технологии и предпринимательства. Содержание профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства также должно соответствовать изменяющимся требованиям общества, отображать дос-

тижения фундаментальных и прикладных наук в области высоких, материало- и энерго-сберегающих, наукоемких инновационных технологий современного техногенного мира.

На основе анализа теории и практики в области профессиональной подготовки будущих учителей технологии нами выделены следующие противоречия, подтверждающие актуальность проблемы формирования предметной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства:

- между значимостью формирования предметной компетентности как необходимой и важной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей технологии и недостаточной теоретической и практической разработанностью данной проблемы;

- между объективной потребностью общества, образовательной области «Технология» и самих будущих учителей технологии в повышении качества профессиональной подготовки в условиях быстрого развития техногенной среды и существующими традиционными, недостаточно эффективными подходами к осуществлению этой подготовки.

Решение этих противоречий мы видим в выявлении, теоретическом и экспериментальном обосновании комплекса педагогических условий, реализация которых позволит существенно повысить уровень сформированности предметной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства.

Материал и методика исследований. Экспериментальная работа по теме исследования осуществлялась на базе факультета технологии и профессионального образования Марийского государственного университета в три этапа с 2007 по 2011 г. На каждом из них в зависимости от поставленных целей и задач применялись соответствующие методы исследования. В процессе исследований был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, изучение государственных образовательных стандартов, учебно-методических материалов, анализ результатов учебно-практической деятельности учителей технологии и студентов факультета технологии и профессионального образования), эмпирических методов (наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты) и методов математической статистики (количественная и качественная обработка результатов) [2].

Результаты исследований и их обсуждение. О возрастающем интересе к проблеме формирования инженерно-технической компетентности будущих специалистов свидетельствуют исследования в области инженерно-технического образования таких авторов, как Н. А. Банько, И. Д. Белоновская, В. Н. Бобрикова, Л. А. Борисова, А. В. Гришина, А. М. Дорошкевич, С. И. Новоселова, О. Н. Сеницына, С. Г. Тамбиев, Ю. Г. Татур и др. Некоторые аспекты повышения профессиональной компетентности учителя технологии рассмотрены в диссертационных исследованиях З. Д. Батыгова, Л. В. Давыдовой, Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко и др.

Предметная компетентность будущих учителей технологии, по нашему мнению, – это способность и готовность субъекта анализировать и оценивать технические явления, эффективно применять технические знания, умения и навыки для постановки и решения технических задач в процессе технической деятельности. Сущность предметной компетентности как интегративного качества личности включает в себя совокупность ценностного-смыслового, когнитивного, операционно-деятельностного и личностно-творческого компонентов, необходимых для успешного выполнения профессиональных функций.

Формирование предметной компетентности субъекта будет эффективным только в соответствующей образовательной среде, обеспечение которой требует применения особых подходов, создания специальных педагогических условий ввиду специфики технико-технологической деятельности.

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

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

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

Анализ различных подходов к определению педагогических условий и их классификациям, нашедших свое отражение в научной литературе в результате проведенной экспериментальной работы, позволил теоретически и экспериментально обосновать следующие педагогические условия эффективного формирования предметной компетентности студентов, обучающихся по специальности «Технология и предпринимательство» в условиях высшего профессионального образования:

- применение в учебном процессе современных образовательных технологий, активных форм и методов обучения, направленных на формирование предметной компетентности студентов вуза;
- усиление политехнической направленности процесса профессиональной подготовки будущих учителей технологии;
- внедрение в учебный процесс спецкурса «Основы предметной компетентности», обеспечивающего выполнение системообразующей функции для различных источников формирования предметной компетентности студентов;
- осуществление диагностики уровня сформированности предметной компетентности будущих учителей технологии и осуществление соответствующей корректировки.

Педагогические условия формирования предметной компетентности будущих учителей технологии и методика их реализации связаны с представленным содержанием и обеспечивают выполнение поставленных промежуточных целей (задач). Комплекс педагогических условий выступает основным элементом разработанной структурно-содержательной модели и направлен на ее успешное функционирование.

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

Кратко остановимся на некоторых из вышеперечисленных условий.

Первое педагогическое условие: применение в учебном процессе современных образовательных технологий, активных форм и методов обучения, направленных на формирование предметной компетентности студентов вуза, повышает их мотивацию к обучению, немотивированную включенность в учебно-практическую деятельность и интерес к ней. При этом мы исходили из того, что одна из задач профессиональной подготовки будущих учителей технологии состоит в том, чтобы создать каждому студенту условия, при которых развитие его творческого потенциала станет не только возможным, но и потребностью. Развитие творческого потенциала станет возможным и при реализации данного педагогического условия, способствующего активизации творческой деятельности.

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

- принудительная активизация мыслительной деятельности, при которой будущий специалист вынужден быть активным независимо от того, желает он этого или нет;
- необходимость и возможность самостоятельной творческой выработки решений студентами;
- повышение степени мотивации студентов [4].

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

Так, были разработаны и успешно апробированы лекции проблемного содержания, основным отличием которых от традиционной лекции является изложение теоретического материала в форме проблемных задач, в условиях которых имеются технико-технологические противоречия, требующие решения.

При организации семинарских занятий использовался метод дискуссий, представляющий собой групповое целенаправленное обсуждение студентами проблемы какого-либо технико-технологического плана, что задает устремленность к поиску нового задания-ориентира для последующей самостоятельной деятельности. Цели проведения дискуссии для повышения предметной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства могут быть разнообразными: овладение знаниями и представлениями о различных компетенциях, необходимых будущему учителю в своей профессиональной деятельности; тренинги; диагностика уровня сформированности предметной компетентности и ее компонентов и др.

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

В процессе формирования предметной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства успешно использовался интерактивный метод «кейс-стадии» – метод активного обучения на основе рассмотрения случаев и ситуаций. В процессе использования кейс-метода при формировании предметной компетентности студентов создавались проблемные ситуации прикладного характера, которые будущие учителя технологии

и предпринимательства не могли объяснить при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие знакомыми способами. Они должны были найти новый способ действия для решения проблемы.

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

Необходимость введения *второго педагогического условия* (усиление политехнической направленности процесса профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства) обуславливается процессами модернизации современной экономики на высокотехнологической основе, в связи с чем технологическое образование в школе и вузе, ориентированное на изучение техники и технологий, должно усилить политехническую направленность процесса подготовки обучающихся.

Определяя пути реализации первого педагогического условия, мы пришли к выводу, что усиление политехнической направленности процесса профессиональной подготовки будущего учителя технологии целесообразно осуществить в рамках дисциплин, утвержденных учебными планами, и в процессе самостоятельной творческо-технической деятельности студентов в учебных мастерских.

Выдвигая *третье педагогическое условие* (внедрение в учебный процесс спецкурса «Основы предметной компетентности»), мы исходили из того, что данный спецкурс ориентирован на реализацию междисциплинарного подхода в содержании подготовки будущих учителей технологии и носит интегрированный характер, что в целом позволяет целенаправленно формировать и совершенствовать предметную компетентность будущих специалистов.

Спецкурс преподается в объеме 68 часов и состоит из 12 тем. Целью является формирование предметной компетентности студентов специальности «Технология и предпринимательство». В содержании спецкурса отражены общие подходы к формированию профессиональной, в том числе предметной, компетентности в процессе профессиональной подготовки в вузе, рассмотрены основные категории, установлена взаимосвязь между компонентами профессиональной и предметной компетентности современного специалиста. Структура предлагаемого курса позволяет актуализировать и обобщить на более высоком уровне знания по предметной компетентности, полученные студентами при изучении всех циклов учебных дисциплин профессиональной подготовки, а также существенно разнообразить формы учебной деятельности студентов, максимально приблизив ее к профессиональным реалиям деятельности будущих учителей технологии, через введение элементов контекстного обучения.

Создание и реализация *четвертого педагогического условия* (осуществление диагностики уровня сформированности предметной компетентности будущих учителей технологии и осуществление соответствующей корректировки) объясняется тем, что своевременная диагностика (в рамках нашего исследования – контроль, проверка, оценивание, накопление статистических данных, их анализ и др.) способствует выявлению динамики и тенденций, делает возможным прогнозирование дальнейшего развития процесса формирования предметной компетентности будущих учителей технологии в процессе профессиональной подготовки в вузе [1].

Целью диагностики уровня сформированности предметной компетентности студентов в условиях высшей школы являются своевременное выявление, оценивание и анализ течения процесса становления и самореализации предметной компетентности будущих учителей технологии. Вместе с тем процесс диагностики и коррекции отклонений в формировании предметной компетентности студентов, прежде всего, должен быть направлен на то, чтобы развить у них умения самоанализа, самокоррекции и самосовершенствования.

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

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

ЛИТЕРАТУРА

1. Заводчиков, Д. П. Методологические и теоретические основания измерения и оценки компетенции в профессиональном образовании / Д. П. Заводчиков. – Екатеринбург : РГППУ, 2008. – 136 с.
2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2003. – 208 с.
3. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. – М. : МПСИ, 2005. – 216 с.
4. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н. В. Матяш. – М. : Академия, 2011. – 144 с.

УДК 398.2(470.344)+398.3(470.344)«18»

**ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕМОНОЛОГИЧЕСКИХ РАССКАЗОВ И ПОВЕРИЙ
О ЗНАХАРЯХ ЧУВАШИИ В ТРУДАХ УЧЕНЫХ XIX ВЕКА**

**STUDYING DEMONOLOGICAL TALES AND LEGENDS ABOUT SORCERERS
OF CHUVASHIA IN THE WRITINGS OF THE SCIENTISTS OF XIX CENTURY**

М. Ю. Черноярова

M. Y. Chernoyarova

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

Аннотация. Автор статьи анализирует опубликованное и неопубликованное научное наследие В. К. Магницкого, Н. И. Золотницкого, В. Сбоева, связанное с их фольклорно-этнографической деятельностью, в частности, с изучением устной религиозной прозы русского населения Чувашии о знахарях. В связи с этим исследуются работы, в которых дается представление о магической практике русских и чувашских знахарей и ее влиянии на жизнь крестьян XIX века.

Abstract. The author analyzes the published and unpublished scientific heritage of V. K. Magnitsky, N. I. Zolotnitsky, V. Sboev. The heritage is related to the authors' folklore and ethnographic activity, in particular to their studying oral religious prose of the Russians in Chuvashia about the sorcerers. In connection with this study the works on the magic practice of the Russian and Chuvash sorcerers and the impact on the lives of the peasants of XIX century are investigated.

Ключевые слова: *Магницкий, Золотницкий, Сбоев, русский фольклор, знахари, колдуны.*

Keywords: *Magnitsky, Zolotnitsky, Sboev, Russian folklore, sorcerers, wizards.*

Актуальность исследуемой проблемы. Известные краеведы и этнографы чувашского края В. К. Магницкий, Н. И. Золотницкий, В. Сбоев интересовались традиционной культурой крестьянского населения Чувашии. Ученые-этнографы и фольклористы в основном рассматривали приводимые ими сведения о знахарях и колдунах в восприятии *чувашских* крестьян [7, 8]. Демонологические рассказы и поверья, в которых отразились суеверные представления *русских* крестьян о знахарях и колдунах, остаются же практически не исследованными.

Также до сих пор не переизданы дореволюционные сборники, публицистические заметки В. К. Магницкого, практически не востребованы рукописные материалы его фонда, хранящиеся в Центральном государственном архиве Чувашской Республики. Все это обусловило актуальность данного исследования, в котором предполагается осуществить анализ деятельности ученых по собиранию и изучению устной религиозной прозы русского населения Поволжья о знахарях, еще не становившейся предметом отдельного исследования. Впервые предпринята попытка исследования данной проблемы в сравнительном аспекте.

Материал и методика исследований. В статье был использован сравнительно-исторический метод, позволяющий сопоставить мнения исследователей XIX столетия об особенностях мифологических рассказов и поверий о людях, наделенных сверхъестественными способностями. Кроме того, сравниваются магические функции русских и чувашских колдунов, а также их влияние на жизнь крестьян Поволжья.

Результаты исследований и их обсуждение. Во второй половине XIX в., когда после реформ в деревне начались серьезные социально-экономические перемены и значительно выросло число самосудов над предполагаемыми колдунами, к изучению колдовства и знахарства в контексте обычного права обратились этнографы и юристы. В те же годы в разных регионах России наблюдались эпидемии кликушества, понимаемого в народе как колдовская порча, что привлекло внимание медиков к этому феномену. На волне этого интереса любители этнографии и фольклора уделяли серьезное внимание данному явлению и оставили много ценных наблюдений. Одним из них был педагог и этнограф Н. В. Золотницкий, известный в основном как собиратель чувашского фольклора. Его «Корневой чувашско-русский словарь» был удостоен Золотой медали Российского географического общества (1879). В меньшей степени он исследовал русский фольклор Чувашии. Традиционной культурой русского населения, проживающего на территории Чувашии, интересовался В. К. Магницкий, известный краевед и этнограф чувашского края. Он активно собирал и изучал демонологические рассказы и поверья, в которых отразились языческие воззрения русских крестьян [5].

Интерес В. К. Магницкого и Н. И. Золотницкого к демонологическим рассказам о колдунах и знахарях был вызван также их религиозно-миссионерской деятельностью. Они являлись членами братства святого Гурия. Православное братство было ориентировано на распространение христианства в крае и усиление религиозного образования. В соответствии с целями братства ученые уделяли большое внимание искоренению языческих представлений крестьян и укреплению христианской веры. Кроме того, церковь преследовала колдунов и знахарей: «Святейший Синод составлял именные списки знахарей, ворожей и колдунов... Выборным и головам то и дело спускали распоряжения об искоренении знахарей» [8, 28–29].

Труды Н. И. Золотницкого являются ценным источником сведений об особенностях религиозного сознания русских крестьян XIX века. В своей статье «Сибирские шаманы и чувашские йомзи» он сопоставляет деятельность русских и чувашских знахарей и приходит к выводу о том, что их функции были очень похожи: «В настоящее время ворожба и гадания разного рода, а также любовные приворотные и отворотные наговоры составляют, как и у русских знахарей, самую доходную статью чувашских йомзей. Затем йомзей приглашают на свадьбы, на родины и к больным; здесь они также играют роль русских “знахарей”, предохраняя и избавляя своим влиянием и известными им наговорами новобрачных от порчи, новорожденных – от сглаза, больных – от недугов» [2, 204].

По свидетельству В. К. Магницкого, основным занятием русских знахарей было лечение крестьян и животных: «Жившая в селе Беловоложском в кухарках старая дева из деревни Собакиной Свияжского уезда, слышавшая в селе за колдунью и мастерицу вылечить девичью беременность, незадолго до смерти своей открыла мне следующий употреблявшийся ею наговор от порезов: “На море на кони, на островах на Буени, тут лежит

бел-горюч камень. Из камня не высекати огня, из раба не будучи руды. Руда запекился, уста затворися, руки опустился, ноги подсекися”. Проговорив этот наговор над порезанным местом до трех раз, она затем дула на это место» [6, 150].

В чувашских и русских поверьях о колдунах ученый-этнограф также находит много общего: «В деревне Масловой умирающий йомзя перед смертью выбирает кого-нибудь из своих семейных себе в наместники; подозвав к себе избранного, он его благословляет. Умирающий колдун, по верованиям в селе Тюрлеме, должен, безусловно, избрать себе преемника из остающихся жить, иначе ему на том свете будет плохо. Принявший от него наследство обязательно должен испортить сам если не человека, то хоть какую-нибудь скотину» [6, 159]. Мотив передачи колдовской силы, описанный в данном поверье, был характерен как для чувашского, так и для русского фольклора. Несмотря на то, что русские и чувашские крестьяне отличали знахарей и колдунов, считая, что в основном только колдуны вступают в сношение с нечистой силой и наносят вред человеку, в древние времена этого различия не наблюдалось: «Когда-то в язычестве знахарь и колдун были одним лицом. А когда круг действий шамана свелся, с одной стороны, к порче, с другой – к излечению, понемногу начали вырисовываться образ бесноватого колдуна и образ знахаря, могущего хорошо приспособиться к разным религиям, очень часто в зависимости от потребностей он исполнял то одну, то другую роль» [7, 218]. На это указывает и А. К. Салмин: «Хотя знахари при личной беседе уверяют, что порчей они никогда не занимаются, имеются сведения обратного порядка: они могут насылать болезни, порчу, а также колдовать» [8, 28]. Это объясняет, почему в записанном В. К. Магницким тексте знахарь после смерти так же, как и колдун, испытывает страшные мучения и хочет передать свою колдовскую силу – его мучают нечистые духи.

Сравнивая русские и чувашские заговоры знахарей, В. К. Магницкий приходит к следующему выводу: «Вера в силу наговоров не менее чуваш присуща и русским простолюдинам. В селе Беловоложском Чебоксарского уезда между бывшими барскими крестьянами распространено искусство с помощью наговоров “заламывать” (уничтожать нападающих летом на раны домашнего скота червей). Этим искусством славился покойный крестьянин Кузьмин Морнов. Он осуществлял свое искусство заочно, не прикасаясь к заболевшему животному, спросив лишь обращавшегося к нему за помощью, какой шерсти животное, а между тем на другой же день после просьбы черви у животного пропадали. Морнов произносил свой заговор над растущим по оврагам мордвинником, для чего он выходил без нижнего белья рано утром, а после наговора перевязывал семянную головку мордвинника ниткой... Одновременно с Морновым тем же искусством занимались крестьянки Шошорина и Семенова» [6, 157–158]. Мотив раздевания, засвидетельствованный ученым, повсеместно встречается в мифологических рассказах российских крестьян. Они верили, что колдуны, вступая в связь с потусторонним миром, изменяли свою сущность. Исследовательница Т. В. Краюшкина пишет о мотиве наготы следующее: «Нагота или частичное обнажение в культуре многих народов были связаны с выполнением ритуальных действий, которые, считалось, приобщали человека к иному пространству... Ритуальное обнажение предшествует переодеванию. Изменение образа важно для контакта с представителями иного мира (демоническими существами)» [3, 279–281].

Ученых-этнографов позапрошлого столетия интересовала также проблема влияния колдунов и знахарей на жизнь народа. Сопоставляя русские и чувашские суеверия, В. К. Магницкий приходит к выводу, что русские колдуны и знахари также пользовались

в народе большим авторитетом, как и чувашские «йомзи». Однако чувашские знахари продолжали участвовать не только в проводимых ими обрядах, но и в общественной жизни общины: очень часто с ними советовались при принятии каких-либо важных решений: «Большинство жизненно важных событий не обходится без совета знахарей» [8, 18]. Об этом также пишет и Н. В. Золотницкий: «Суеверных обрядов у чувашей меньше, чем у русского простонародья. Одни из них исполняются самими членами семейства для общепринятого порядка, для совершения же других приглашается йомзя или требуется совет от него. Молва об опытности того или другого йомзи в совершении обрядов и о получаемой от него пользе быстро разносится по окрестным и дальним чувашским селениям, возбуждает большой запрос на его практику и доставляет йомзе значительный доход и большой почет в обществе чувашей» [2, 204]. По словам Н. В. Золотницкого, жительница Ядринского уезда, вдова *Маги Мигулы*, после смерти мужа осталась без средств к существованию, но колдовские умения превратили ее в богатую женщину.

По свидетельству В. К. Магницкого, влияние «йомзей» было настолько велико, что даже русские жители прислушивались к их мнению: «Русские, поселившиеся среди чуваш в самом незначительном количестве, как видно из сопоставления их обрядов с чувашскими, явились на новое местожительство с таким мирозерцанием, которое, в сущности, ничем не отличалось от чувашского и потому не только не могло ничем повлиять на мирозерцание чуваш, но даже по некоторым вопросам они сами до сих пор подчиняются авторитету чувашских йомзей» [4, 220]. В рукописях В. К. Магницкого мы обнаружили записанный им в высылках Новорусово-Синьял мифологический рассказ, в котором повествуется о том, как жители села со смешанным русско-чувашским населением искали причину поджогов, обратившись к услугам йомзей: «По поводу этих пожаров в окрестности распространился говор, что накануне каждого пожара позади загоревшихся первыми зданий появлялась какая-то таинственная женщина, которая все что-то высматривала и которую видели многие местные жители. Появлялась-де она перед закатом солнца, а после заката неизвестно куда исчезала. Чтобы доискаться, кто такая была эта женщина, жители деревни пригласили трех самых авторитетных знахарей (йомзей) из числа известных в округности. Йомзи, собравшись, потребовали себе чашу с водой, посмотрели в нее и объявили следующий ответ: «Под корнем вяза, росшего близ деревни, несколько лет тому назад была скрыта одной матерью незаконнорожденная девочка. Эта девочка теперь достигла брачного совершеннолетия, она-то по вечерам и ходит позади строений жителей, высматривая себе жениха. Навещать деревню она будет до тех пор, пока в ней останутся от пожаров только восемь домов. В одном из них она и найдет себе жениха» [1]. Ученый записал рассказ, свидетельствующий о том, что еще в конце XIX века люди верили в то, что «заложные» покойники могут навредить человеку, изменить его судьбу. Помочь в столь запутанном деле могли только йомзи, так как они, по мнению русских и чуваш, обладали пророческим даром, даром предвидения. Однако сам исследователь развенчивает народные суеверия. Какследователь-юрист он объясняет события реалистично: «По официальным же сведениям причиной пожаров были следующие события: в деревне было несколько новожилов, переселившихся из разных сельских обществ. Жили в деревне они тихо и мирно уже несколько лет. Но вот старожилы задумали новых поселенцев из деревни изгнать. Началось судьище. Старожилы дело выиграли и стали настаивать на выселении новожилов. Эти-то последние и отомстили старожилам поджогами» [1]. В. К. Магницкий как

православный миссионер пытается всеми силами разоблачать народные суеверия. Сходство русских и чувашских представлений о колдунах и знахарях он объясняет общностью социальных и бытовых условий существования людей разных национальностей, проживающих совместно или по соседству.

Н. В. Золотницкий также пишет о том, что русские крестьяне часто обращались к услугам чувашских йомзей. В качестве примера автор приводит два случая, рассказы о которых бытовали среди местного населения: «Один случай был недавно в Ядринском уезде и записан со слов *русского человека*, проживающего между чувашами и занимающегося портняжеством» [2, 208]. В этом рассказе речь идет о том, как русский портной смог избавиться от подозрения в краже с помощью чувашской «йомзи». Рассказ свидетельствует о том, что простолюдины в XIX веке, несмотря на обращенность в православную веру, продолжали верить в силу знахарей, общающихся с миром языческих духов, причем, не только русских, но и чувашских. Во втором рассказе говорится о том, как русские крестьяне захотели вызвать дождь с помощью чувашского «йомзи»: «Другой случай был в сороковых годах в Цивильском уезде и передан нам лицом, заслуживающим полного доверия. Русские, живущие среди чувашского населения, ввиду продолжительной засухи, сильно повлиявшей на произрастание трав и хлебов, долго толковали между собой: “А дождя-то все нет как нет! Что станем делать? Хоть бы чуваша по-своему сделали *чуклянье* (моление), все бы *моштатца* (может статься) стали перепадать дожди. Они, ведь на это *доки* (мастера) – умеют, как и чем, что нужно молить”. Некоторые отозвались, что не худо бы “поднять иконы и отслужить в поле молебен”, но продолжительные суеверные толки о чувашских чукляньях и о всезнайстве йомзей так настроили русских мирян, что они решили послать к известному им йомзе Ибрайке депутацию за советом, что предпринять по случаю засухи?» [2, 209]. Но хитрый Ибрайка, взяв деньги, отказался им помогать, так как депутаты обругали его «поганое чуклянье» (он усомнился в действительности церковного молебна и крестного хода): «У вас есть свои попы, а вы лезете к чувашскому йомзе спрашивать, как молить о дожде: стало быть, вы сами понимаете, что чувашская вера лучше нашей; убирайтесь от нас – мы вас не зовем в свою веру» [2, 210]. Под «поганым чукляньем» русские крестьяне подразумевали обряды типа «чук» (массовые обрядовые действия и моления с коленопреклонением и приношением жертв определенным духам с целью получения благополучия в жизни). Этот случай является для автора лишним доказательством того, как низко упал в сознании русских людей авторитет церкви. Вера людей в чудесную помощь христианских икон подменяется желанием попробовать силу языческих обрядов «чук». Подобного рода случаи говорят о противостоянии в сознании людей православной веры и языческих представлений, о сопротивлении чувашей влиянию христианской религии. По этому поводу ученый горестно замечает: «А между тем Ибрайка, без сомнения, воспользовался этим случаем и, разглашая его повсюду, умел поднять в глазах чувашей значение йомзи и старой чувашской веры. Ввиду подобного факта у всякого мыслящего человека невольно возникает, а в людях, посвятивших себя миссионерскому служению, по необходимости должно возникнуть самое искреннее желание безотлагательно озаботиться поднятием умственного и нравственного уровня *русского* народа ради правильного просвещения чувашей и других инородцев» [2, 210]. Автор статьи искренне полагает, что с помощью миссионерской работы можно искоренить религиозные предрассудки народа. В рассказе чувствуется неприятие русскими крестьянами алчности «йомзи», его желания заработать на бедах простых лю-

дей. Как отмечает Д. Мессарош, чувашские крестьяне в своих мифологических рассказах также очень часто обличают знахарей за их обман: «И чувашаи везде ругают их за вымогательство... Есть и у них пословица о бессовестности знахарей: “Кто не ленится, становится мастером. Кто не стыдится, становится знахарем”. В Вампукассах же слышал я такой случай о махинациях знахаря» [7, 218–219].

Н. И. Золотницкий в своих трудах утверждает, что предрассудки больше распространены среди русского населения. Однако не приводит этому никаких доказательств. В отличие от В. К. Магницкого он утверждал, что вера в пророческую функцию йомзей начинает постепенно угасать: «Они [чувашаи] уже не верят в пророческие предсказания, которыми йомзи, по преданию, когда-то славились, ныне они уже не пускаются к предсказаниям подобного рода... Сами чувашаи давно уже не имеют слепого доверия, да и самый бог *Пигамбар*, сообщавший йомзям пророческие сведения, по понятиям чуваш прежнего времени, превратился уже в покровителя домашнего скота и укротителя хищных зверей» [2, 204].

О падении авторитета чувашских йомзей пишет и В. Сбоев в своем труде «Заметки о чувашах»: «Они из опасения видеть неисполненными свои приказания, уже и не смеют и заикнуться о жертвоприношениях. Теперь они советуют ищущим их помощи либо сходить в село Ишаки для поклонения тамошней чудотворной иконе Святителя Николая, либо поставить Спасителю известного достоинства свечу в приходской церкви» [9, 42]. Однако, по нашему мнению, более прав Н. В. Золотницкий, который считал, что за «йомзьями» сохранилась их старинная функция посредников между богами и людьми. Только на этот раз в условиях двоеверия они становятся теперь также медиаторами между миром людей и представителями христианского культа: «Если в церкви села Ишаки, или в других храмах, встречаются чувашин или чувашка, ставящие свечи, то можно с уверенностью сказать, что и здесь они действуют по совету йомзи во всем, то есть сколько именно нужно белого или желтого воску, в какую цену, какой иконе (*тора*) должны поставить и даже с какими словами обратиться к иконе. Эти обращения иногда имеют характер наставлений, например *Асту-га*, *Мигула-тора* и т. д. “Смотри же ты, Микола-бог! Может быть, сосед мой, Максимка, что-нибудь наговорил тебе на меня или станет ябедничать, так ты его не слушай: я ему ничего худого не сделал и зла не желаю, – сам он – негодяй, хвостун и коштан: он тебя не почитает, а только лицемерит, а я, вот, от души свечу поставил”» [2, 206]. Однако, по мнению этнографа, чувашаи перенимали православие чисто механически, не забывая о своей древней языческой вере. Современные исследователи даже утверждают, что сами знахари считали себя богами на земле: «Знахари, объясняют информаторы, и есть божества... В знахарской деятельности происходит смешение и взаимозаменяемость знахарей, божеств и духов» [8, 26]. Следовательно, для чувашских «йомзей» языческое капище было заменено христианским храмом, посредством которого и происходило теперь общение с богами.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. В период оживления научной мысли в Поволжье В. К. Магницкий, Н. В. Золотницкий и В. Сбоев изучают фольклор и особенности быта представителей разных национальностей в сравнительном аспекте. В их трудах впервые была поставлена проблема взаимовлияния русских и чувашских представлений о знахарях и колдунах, отразившихся в мифологических рассказах и поверьях. В основном исследовали деятельность знахарей и «йомзей», так как они, в отли-

чие от колдунов, не скрывали своих занятий. Деятельность чувашских знахарей была более многофункциональна, так как языческая вера чувашей сохранилась в ее архаической форме: «йомзи» продолжали использовать некоторые жреческие функции.

Знаменитые исследователи культуры чувашского края продолжили изучение религиозных верований местных жителей и в дальнейших своих трудах. Они осознавали необходимость изучения культуры народов в их взаимопроникновении и взаимовлиянии, а не изолированно друг от друга.

Являясь членами братства святого Гурия, В. К. Магницкий, Н. В. Золотницкий много сил и времени посвятили миссионерской деятельности по укреплению православия, поэтому они считали необходимым изучать и языческие представления русских и чувашских крестьян, так как одним из важнейших направлений просветительской деятельности членов братства святого Гурия стало их искоренение. Эта сторона деятельности способствовала активизации их научных изысканий. Ученые исследуют синкретизм религиозных представлений крестьян, многочисленные бытующие в народе поверья о демонологических существах, «заложных» покойниках, знахарях и колдунах.

Резюме. Полученные в ходе изучения данные взаимно согласуются, реально отражают состояние исследуемой нами проблемы и свидетельствуют о том, что труды ученых являются ценным источником не только для краеведов, этнографов, но и для филологов, так как авторы, собирая местный фольклорный материал, оставили немало важных наблюдений об основных темах и мотивах русских мифологических рассказов о знахарях и колдунах чувашского края.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР). – Ф. 334. – Оп. 14. – Д. 1 (6). – Л. 180.
2. Золотницкий, Н. И. Сибирские шаманы и чувашские йомзи / Н. И. Золотницкий // Избранные труды : статьи, лингвистические исследования, словари, письма, отчеты, разные документы / сост. В. Г. Родионов. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2007. – 526 с.
3. Краюшкина, Т. В. Мотивы тела и телесных состояний человека в русских народных волшебных сказках Сибири и Дальнего Востока / Т. В. Краюшкина. – Владивосток : Дальнаука, 2009. – 388 с.
4. Магницкий, В. К. Материалы к объяснению старой чувашской веры / В. К. Магницкий. – Казань : Тип. Имп. ун-та, 1881. – 268 с.
5. Магницкий, В. К. Нравы и обычаи в Чебоксарском уезде / В. К. Магницкий. – Казань : Тип. губернского правления, 1888. – 118 с.
6. Магницкий, В. К. Песни крестьян села Беловоложского Чебоксарского уезда Казанской губернии / В. К. Магницкий. – Казань : Университетская тип., 1877. – 167 с.
7. Мессарош, Д. Памятники старой чувашской веры / Д. Мессарош. – Чебоксары : ЧГИГН, 2000. – 360 с.
8. Салмин, А. К. Колдуны и знахари / А. К. Салмин. – Чебоксары : Институт туризма и сервиса, 2002. – 36 с.
9. Сбоев, В. Заметки о чувашах / В. Сбоев. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2004. – 142 с.

УДК 373.5. 033

**ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

**GENERAL PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF SOCIAL AND ECOLOGICAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHER
IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM**

Е. Г. Шаронова¹, Г. Э. Ахтямова²

E. G. Sharonova¹, G. E. Akhtyamova²

¹ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

²ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары

Аннотация. В статье представлены педагогические условия социально-экологического воспитания будущего учителя. Автор разделяет общие и частные педагогические условия, более подробно останавливается на общепедагогических условиях и раскрывает их специфику, приводит примеры, подтверждающие их реализацию в системе высшего профессионального образования.

Abstract. The article presents the pedagogical conditions of social and ecological education of the future teacher. The author distinguishes the general and specific pedagogical conditions, dwells on the general pedagogical conditions and reveals their specificity, gives the examples which confirm the implementation of those conditions in higher professional education system.

Ключевые слова: педагогические условия, общепедагогические условия, социально-экологическое воспитание.

Keywords: pedagogical conditions, general pedagogical conditions, social and ecological education.

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях развития общества и модернизации образования высшие учебные заведения нуждаются в исследованиях, посвященных подготовке студента, будущего учителя, к эффективной профессионально-педагогической деятельности. Особое значение сегодня имеет экологическое образование и воспитание студенческой молодежи. В связи с сильным антропогенным воздействием на природную среду меняется базовая концепция экологического воспитания, вектор которого направлен в социальную плоскость – социально-экологическое воспитание личности, ориентирующееся на формирование ее социально-экологической

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-16-21003а

активности на основе знаний социально-экологических процессов, проблем; умений и навыков организации социально-экологической деятельности, мотивов, интересов и ценностей, убеждений в необходимости оптимального взаимодействия человека и общества с природной средой, эмоционального настроя и волевых усилий для организации и включения в социально значимую экологическую деятельность. Область социально-экологической направленности лежит на стыке непосредственного контакта человека и общества с природной средой: влияние природной среды на психическое и физическое здоровье человека и общества в целом, антропогенное воздействие на природную среду и его последствия [5].

Материал и методика исследований. Нами были использованы методы психолого-педагогического исследования: анализ, синтез, сравнение, сопоставление, анкетирование, педагогический эксперимент.

Результаты исследований и их обсуждение. Эффективность процесса социально-экологического воспитания будущего учителя, конечной целью которого является сформированность социально-экологической компетентности [6], зависит от реализации ряда научно обоснованных педагогических условий.

Сущность, структура и функции педагогических условий рассмотрены в трудах многих ученых: В. И. Андреева, Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, Э. Ф. Зеера, Б. Т. Лихачева, И. Я. Лернера, А. Я. Найна, П. И. Пидкасистого и др. В научной литературе педагогические условия рассматриваются как:

- содержание, методы, приемы и организационные формы обучения [1];
- обстановка, при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии, позволяющем педагогу плодотворно преподавать и руководить учебно-воспитательным процессом, а обучающимся – учиться [2];
- совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных целей [3];
- составные части или характеристики среды, в которой развиваются учащиеся [4].

В общем, под педагогическими условиями социально-экологического воспитания будущего учителя мы понимаем совокупность обстоятельств (содержание, формы, методы, характеристики воспитательной среды), обеспечивающих результативное протекание данного процесса.

Нами была проведена экспериментальная работа по выявлению частных и общих педагогических условий, способствующих эффективности социально-экологического воспитания студентов. К *общепедагогическим условиям* мы отнесли следующие:

1. Межпредметная интеграция социально-экологических аспектов в курсе преподаваемых дисциплин.
2. Научно-методическое обеспечение организации в вузе социально-экологического воспитания будущего учителя.
3. Социальное партнерство педагогического вуза, обеспечивающее взаимосвязь различных социальных институтов по решению проблем социально-экологического воспитания будущего учителя.
4. Создание социально-экологической воспитательной среды для студентов педагогических специальностей.

В группу *частных педагогических условий* вошли:

1. Использование современных педагогических технологий в формировании компонентов социально-экологической компетентности будущего учителя.
2. Включение студентов в исследовательскую деятельность социально-экологического направления.
3. Участие студентов в социально значимой экологической деятельности.
4. Разнообразная внеаудиторная деятельность социально-экологической направленности.
5. Приобретение студентами опыта социально-экологического воспитания школьников.
6. Использование этнопедагогического подхода в социально-экологическом воспитании будущего учителя.
7. Использование индивидуального и дифференцированного подходов в социально-экологическом воспитании студентов педагогических специальностей.
8. Разработка и реализация спецкурса «Социально-экологическая компетентность будущего учителя».

На наш взгляд, более подробно следует рассмотреть группу общепедагогических условий, под которыми понимаются условия, обеспечивающие оптимальность функционирования как общей системы педагогического образования в целом, так и каждой ступени профессионализации в отдельности.

Первым общепедагогическим условием социально-экологического воспитания будущего учителя является **межпредметная интеграция социально-экологических аспектов в курсе преподаваемых дисциплин**. В соответствии с государственным образовательным стандартом вузовская подготовка студентов педагогических специальностей различных факультетов предусматривает изучение следующих циклов дисциплин: общих гуманитарных и социально-экономических, общих математических и естественно-научных, общепрофессиональных, специальных дисциплин и дисциплин специализации, факультативов. Анализ учебных планов и программ педагогических специальностей «Биология», «География», «Химия», «Педагогика и психология», «История», «Русский язык» показал, что вопросы социально-экологического направления рассматриваются на таких дисциплинах, как философия, политология, социология, правоведение, экономика, но в незначительном объеме. Нами было проведено анкетирование преподавателей вузов по использованию основ социально-экологической направленности в учебно-воспитательном процессе. В исследовании приняли участие 88 преподавателей следующих вузов: Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова (филиала в г. Чебоксары), Уфимского государственного нефтяного технического университета, Минского государственного лингвистического университета. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что в процессе преподавания различных дисциплин в большей степени рассматриваются вопросы «Человек и его здоровье», «Взаимосвязь природы и общества», «Воздействие природы на общество, личность». В меньшей степени затрагиваются проблемы природопользования и природовоспроизводства, социально-экологического проектирования, экологической социологии, экологической психологии и педагогики. Выяснили, что вопросы социально-экологической направленности в предметной подготовке студентов вузов рассматриваются недостаточно.

Таблица 1

**Вопросы социально-экологического содержания,
рассматриваемые в курсе дисциплин педагогического цикла**

Дисциплины педагогического цикла	Вопросы социально-экологического содержания
Введение в педагогическую деятельность	Профессионально-педагогическая готовность к социально-экологическому воспитанию школьников
Общие основы педагогики	Категориальный аппарат педагогики: воспитание, социализация, формирование. Биосоциальная природа личности, взаимодействие в системе «человек – природа»
Теория обучения	Формы, методы и средства обучения
Теория воспитания	Современные концепции воспитания. Основы экологического и социально-экологического воспитания: формы методы, средства
Педагогические технологии	Технологии воспитания и обучения. Социально-экологическое проектирование; игровые и исследовательские технологии
Основы специальной педагогики	Экотерапия в работе с детьми с отклонениями в развитии и поведении, тренинги
Социальная педагогика	Изучение основ социализации личности, социальная адаптация. Знакомство с учреждениями, осуществляющими социально-экологическое образование и воспитание школьников. Изучение основ социального партнерства
Управление педагогическими системами	Структура и особенности системы управления в образовательном учреждении; должностные обязанности зам. директора по воспитательной работе, классного руководителя, вожатого. Анализ воспитательной системы школы, место экологического и социально-экологического воспитания
Нормативно-правовое обеспечение образования	Изучение основ нормативно-правового законодательства, касающегося профессионально-педагогической деятельности, экологического образования и воспитания. Изучение элементов нормативно-правового законодательства социальной ответственности личности за деятельность в природной среде
Методология и методы научно-педагогического исследования	Виды научно-педагогических исследований социально-экологического направления
Педагогика летнего отдыха	Разработка и проведение воспитательных мероприятий, исследовательская работа профессионально-педагогической направленности. Практическая природоохранная и природовосстановительная работа, акции, исследовательская работа со школьниками, социально-экологические проекты и инициативы
Педагогическая практика	Уроки и внеклассные воспитательные мероприятия социально-экологического направления, консультации, обсуждение, учебно- и научно-исследовательская работа, волонтерское движение
Курсовые проекты и выпускные квалификационные работы	Учебно- и научно-исследовательская работа социально-экологического направления

Использование социально-экологических основ в процессе преподавания дисциплин педагогического цикла представляло особый интерес (табл. 1).

Анализ показал, что дисциплины педагогического цикла обладают достаточно большим потенциалом для проведения работы социально-экологического направления. Диагностика социально-экологической компетентности студентов подтвердила, что данный потенциал используется преподавателями вуза недостаточно. Для решения проблем междисциплинарной интеграции потенциала различных дисциплин по социально-экологическому направлению нами были проведены обучающие семинары с кураторами групп и препода-

вателями педагогического блока (педагогика и методика преподавания дисциплин) по внедрению социально-экологических основ в учебно-воспитательный процесс. На семинарах и круглых столах были предложены следующие темы для обсуждения: «Социально-экологическая компетентность будущего учителя», «Социально-экологическое воспитание студентов: формы, методы, средства», «Диагностика социально-экологической компетентности будущего учителя», «Социально-экологическая активность молодежи».

Вторым общепедагогическим условием считается **научно-методическое обеспечение в вузе организации социально-экологического воспитания будущего учителя**. Научно-методическое обеспечение помогает построить данный процесс в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов, оно также ориентировано на инновационные процессы, происходящие в системе образования. В целях реализации данного условия нами были подготовлены учебные и учебно-методические пособия, например, такие как: «Методолого-теоретические основы социально-экологического воспитания будущего учителя», «Социально-экологическая компетентность будущего учителя», «Концепция социально-экологического воспитания учащейся молодежи Чувашской Республики» и др.

В рамках исследования были разработаны и апробированы программы спецкурсов, способствующие формированию социально-экологической компетентности студентов: «Экологическая педагогика», «Социально-экологическая компетентность будущего учителя», «Основы экологической культуры» (социально-экологический аспект); организован кружок «Подготовка студентов к работе в детских оздоровительных лагерях» (экологические лагеря).

Рассмотрим краткое содержание спецкурсов.

«*Экологическая педагогика*» (2008–2010). В программу спецкурса были включены вопросы становления и развития экологической педагогики, рассмотрены формы, методы и средства экологического образования и воспитания школьников. Практические занятия были направлены на формирование навыков экологического образования и воспитания учащихся, знакомство с социальными институтами, осуществляющими экологическое образование и воспитание личности. Рассматривались сущность и содержание понятия «экологическая культура», были выявлены ее компоненты, критерии, показатели и уровни. На педагогической практике студенты закрепляли полученные знания: проводили уроки и мероприятия по экологическому образованию и воспитанию школьников.

Социально-экономические процессы, новые образовательные стандарты заставили нас пересмотреть программу спецкурса и сориентировать его в русло компетентностной парадигмы. Нами был разработан спецкурс «*Социально-экологическая компетентность будущего учителя*» (2010–2011), который включал в себя 2 раздела, направленных на формирование социально-экологической и специальной (профессионально-педагогической) компетенций. В блок социально-экологической компетенции были включены занятия, раскрывающие сущность и содержание понятий «социальная экология», «экосоциология», «экологическая педагогика и психология», «этноэкология»; проблемы глобального экологического кризиса, социально-экологические проблемы современности и пути выхода из них, вопросы социальной ответственности личности перед природной средой и др. Вторым блоком работы было формирование специальной компетенции. Нами были рассмотрены вопросы профессиональной подготовки студентов к социально-экологическому воспитанию школьников. На педагогической практике в образо-

вательных учреждениях республики, в детских оздоровительных лагерях студенты закрепляли теоретические знания. Ими были проведены воспитательные мероприятия социально-экологического направления: субботники, акции, круглые столы, диспуты и дискуссии; совместно со школьниками разработаны и реализованы социально-экологические проекты и научные исследования.

Еще одним направлением практической реализации полученных знаний являлась подготовленная и апробированная нами в течение ряда лет программа кружка *«Подготовка студентов к работе в детских оздоровительных лагерях» (экологические лагеря)* (2006–2011). Общее количество студентов, охваченных данным курсом, составило более 800 человек. Это представители ведущих вузов Чувашии: ЧГУ имени И. Н. Ульянова, ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, ЧГСХА, Кооперативного института, Филиалов МГЭИ, МГГУ им. М. А. Шолохова. Основу контингента составляли студенты педагогических специальностей. Подготовка велась по двум направлениям: общая подготовка к организации и проведению работы со школьниками и специальная подготовка по социально-экологическому направлению. Второй блок работы включал ряд мероприятий: составление программ экологических смен, разработка воспитательных мероприятий, тематики исследовательских работ. Вожатые готовили мастер-классы по экологическому и социально-экологическому направлению. Студенты работали в детских оздоровительных лагерях Краснодарского края, Чувашии и Подмосковья, реализуя программы социально-экологического направления. Обучение в кружке и дальнейшая апробация полученных знаний и умений явилась определяющим условием формирования социально-экологической компетентности студентов педагогических специальностей.

Совместно с педагогами факультета естествознания и дизайна среды нами был разработан спецкурс *«Основы экологической культуры» (социально-экологический аспект)* для студентов художественно-графического факультета (педагогическая специальность). Мы ориентировались на формирование социально-экологической компетентности будущих учителей изобразительного искусства и применяли такие технологии обучения и воспитания, которые были связаны со спецификой факультета: использование средств художественного творчества, креативный характер исследований, творческий подход к практическим заданиям.

Научно-методическое обеспечение в вузе организации социально-экологического воспитания будущего учителя носило комплексный характер. В программах, методических пособиях и разработках мы представляли темы научно-исследовательских работ (курсовых и дипломных проектов, контрольных заданий, рефератов) для студентов и школьников, рассматривали требования к их оформлению. Эти материалы были использованы преподавателями различных дисциплин, прежде всего, педагогического блока. Мы считаем, что научно-методическое обеспечение социально-экологического воспитания будущего учителя создает возможности для системного подхода в реализации проблемы исследования.

Третье общепедагогическое условие – социальное партнерство педагогического вуза, обеспечивающее взаимосвязь различных социальных институтов по решению проблем социально-экологического воспитания будущего учителя. Социально-экологическое воспитание личности в образовательной среде вуза возможно только на основе непосредственного взаимодействия с различными социальными институтами, реализующими программу действий по соответствующему направлению: экологически-

ми центрами, детскими и молодежными общественными объединениями, социальными центрами, министерствами и ведомствами, средствами массовой информации. Социологи определяют социальное партнерство как взаимодействие субъектов социальной политики по сохранению, изменению социального положения населения и отдельных его составляющих, по решению проблем в общественной сфере, влияющих на социальное положение населения в целом, а также его отдельных групп. Необходимость широкого социального партнерства в системе образования предусмотрена современными теоретическими взглядами на образование. Социопартнерство рассматривается в качестве одного из ведущих социальных институтов, тесно связанного с основными сферами социума – экономикой, социальной структурой, культурой и политикой. Для реализации данного педагогического условия нами были установлены связи с различными учреждениями и организациями. Приведем примеры социального партнерства педагогического вуза по решению проблем социально-экологического воспитания будущего учителя (табл. 2).

Таблица 2

**Социальное партнерство педагогического вуза
по решению проблем социально-экологического воспитания будущего учителя**

Социальные партнеры	Совместные мероприятия
Министерство природных ресурсов и экологии Чувашской Республики	Конференции, семинары, круглые столы по таким темам, как «Социально-экологическая активность молодежи»; «Экологическая культура будущего учителя»; проведение республиканских акций по охране и воспроизводству природы; участие студентов в проектах Министерства
АУ «Научно-исследовательский институт экологии» Министерства природы Чувашии	Конференции, семинары, круглые столы по таким темам, как «Социально-экологическая активность молодежи»; «Экологическая культура будущего учителя»; проведение республиканских акций по охране и воспроизводству природы; участие студентов в проектах; научно-исследовательская работа студентов по проблемам антропогенного воздействия на природу и влияния загрязнений на здоровье человека
Городские комитеты по экологии	Экологические субботники, акции, участие студентов в проектах городского комитета (озеленение города, экологический дизайн)
МЭД (молодежная экологическая дружина)	Участие студентов педагогических специальностей в составе дружины, реализация программ
АУ «Центр внешкольной работы "Эткер"» Министерства образования ЧР	Привлечение студентов в состав жюри конкурсов, олимпиад, научно-исследовательских работ школьников; педагогическая практика студентов
Общеобразовательные учреждения республики	Проведение мероприятий социально-экологического направления, участие в конференциях, совместных конкурсах профессионально-педагогического мастерства «Экология детства»; педагогическая практика студентов
Детские оздоровительные лагеря (Краснодарский край, Чувашия, Подмосковье)	Реализация программ экологического и социально-экологического направления, мастер-классы
Природные заказники и заповедники Чувашии (ГПЗ «Присурский», Национальный парк «Чăваш Вăрманĕ»)	Проведение научно-исследовательских работ по изучению антропогенного влияния на природу
Средства массовой информации (местное радио и телевидение, газеты и журналы)	Публикация результатов научных исследований, анализ проведенных мероприятий, освещение социально-экологической деятельности студентов педагогических специальностей

Совместные с министерствами и ведомствами, образовательными учреждениями и общественными организациями мероприятия позволяют установить тесную взаимосвязь социальных институтов, занимающихся проблемами экологического и социально-экологического воспитания детей и молодежи. Будущий учитель не только знакомится с системой деятельности данных учреждений, но и включается в практическую социально-экологическую деятельность. Социальное партнерство дает возможность будущему педагогу апробировать на практике те теоретические знания, которые получены в процессе преподавания различных дисциплин, на спецкурсах, в процессе воспитательной работы в вузе.

Четвертым общепедагогическим условием является создание **социально-экологической воспитательной среды для студентов педагогических специальностей**. Для подготовки студентов педагогического вуза к эффективной профессиональной деятельности по социально-экологическому воспитанию школьников необходимо в стенах университета создать оптимальные условия для творческой реализации личности, формирования ее социальной активности, инициативности, ответственности за свои деяния по отношению к природной среде. В соответствии с проблемой нашего исследования мы определяем социально-экологическую воспитательную среду как систему внешних и внутренних воспитательных воздействий на личность с целью воспитания у нее социально-экологической культуры. Социально-экологическая воспитательная среда обеспечивает процесс личностно-профессионального развития и самореализации; способствует формированию активной социально-экологической жизненной позиции. При организации такой среды необходимо учитывать ряд условий: **а) национально-культурные:** влияют на задачи воспитания, на характеристику культуры, усваиваемой молодежью в отношении взаимодействия с социальной и природной средой, на ее содержание и формы, на характеристику среды, в которой происходит воспитание. Своеобразие в религиозных воззрениях разных народов, культурных традициях, менталитете будет отражаться на процессе воспитания; **б) социально-экономические:** влияют на содержание учебной и внеучебной деятельности студентов, ее организацию и результаты, на степень занятости в материальном и духовном производстве, на возникающие при этом отношения, на производственное, социально-психологическое окружение, в котором происходит формирование личности; **в) кадровые:** процесс социально-экологического воспитания студенческой молодежи должен осуществляться специально подготовленными, профессионально грамотными в данном направлении педагогами; необходимо опираться на местные ресурсы, которые могут быть использованы при их подготовке. Мы считаем, что большой кадровый потенциал имеют учреждения экологического направления, педагоги школ и системы дополнительного образования, общественные движения и организации. Привлекая их к учебно-воспитательному процессу, вуз решает ряд задач: повышение социальной активности студентов в отношении природной среды, социально-экологическое воспитание личности, профессиональная ориентация будущего учителя. По нашему мнению, использование средового подхода в социально-экологическом воспитании студентов педагогических специальностей будет способствовать формированию социально-экологической воспитанности студентов, профессионально-педагогической компетентности, социальной активности по отношению к природной среде.

Резюме. В свете изложенного можно сделать вывод о том, что предложенный комплекс взаимосвязанных общепедагогических условий является необходимым и достаточным для успешности протекания процесса социально-экологического воспитания будущего учителя. Исследование подтвердило предположение, что реализация выделенных нами общепедагогических условий способствует формированию социально-экологической компетентности будущего учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, В. И.* Педагогика: учебный курс творческого саморазвития : учебное пособие для вузов по спец. «Педагогика» / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 606 с.
2. *Бабанский, Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидакт. аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 145 с.
3. *Найн, А. Я.* Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск : ГУ ПТО Адм. Челяб. обл. ; Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995. – 288 с.
4. *Педагогика* : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 608 с.
5. *Шаронова, Е. Г.* Определение феномена «социально-экологическое» в педагогической теории / Е. Г. Шаронова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 9. – С. 107–115.
6. *Шаронова, Е. Г.* Социально-экологическая педагогическая компетентность и ее компоненты / Е. Г. Шаронова // В мире научных открытий. – 2011. – № 7.1 (19) . – С. 478–488.

УДК 002.6:37.016

ФОРМИРОВАНИЕ СЕТЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРОФИЛЬНЫЕ КУРСЫ ИНФОРМАТИКИ

FORMING NETWORK CULTURE OF SENIOR PUPILS THROUGH SUBJECT-ORIENTED COURSES IN INFORMATION TECHNOLOGY

О. А. Шестопалова

O. A. Shestopalova

*ГОУ ВПО «Нижневартровский государственный гуманитарный университет,
г. Нижневартовск*

Аннотация. В статье актуализируется необходимость формирования сетевой культуры старшеклассников через профильные курсы информатики. Также рассматриваются различные подходы к определению понятия «сетевая культура» с позиции философии, культурологии и педагогики.

Abstract. The article reveals the necessity of forming network culture of senior pupils through subject-oriented courses in information technology. It also considers the various approaches to defining the term «network culture» from the point of view of philosophy, culturology and pedagogics.

Ключевые слова: *формирование, культура, сетевая культура, профильные курсы.*

Keywords: *forming, culture, network culture, subject-oriented courses.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сетевая культура определяет социально-профессиональную мобильность специалиста. Для эффективного формирования сетевой культуры используются новые педагогические технологии обучения. В этой связи целью нашей работы явилось изучение технологий формирования сетевой культуры старшеклассников.

Материал и методика исследований. Были использованы следующие методы исследования: теоретические (систематизация, классификация, анализ, синтез, сравнительное обобщение); эмпирические (анализ педагогической, психологической, методической литературы, изучение нормативной документации по изучаемой теме, анкетирование, статистический метод обработки материала, наблюдение).

Результаты исследований и их обсуждение. Нами установлено, что современное общество характеризуется ускорением темпов развития техники, созданием новых интеллектуальных технологий, превращением информации в важнейший глобальный ресурс человечества. Наблюдается процесс перехода общества к качественно новой эпохе, названной учеными информационным обществом. Сетевая культура – один из видов человеческой культуры, поэтому уяснение сущности категории «культура» является одним из этапов решения поставленной задачи [1, 59].

Понятие «культура» возникло в античном мире и означало обрабатывание почвы, подготовку для посева. Постепенно значение слова расширялось, и «культура» стала толковаться как возделывание, преобразование, улучшение, производимое человеком в процессе целесообразной деятельности для удовлетворения материальных и духовных потребностей [7].

Существует множество подходов к определению понятия сетевой культуры. С философской точки зрения раскрывается содержание этого понятия в работах В. А. Каймина [3], В. Ю. Милитарева [6], Е. П. Смирнова, И. М. Яглома и др. Определение роли, места и значения сетевой культуры в структуре общей культуры дается А. П. Ершовым [2], А. А. Кузнецовым, В. М. Монаховым [5].

Сетевую культуру следует рассматривать как один из важнейших аспектов культурной деятельности вообще. Так же, как и общая культура, она неразрывно связана с социальной природой человека, являясь продуктом его мыслительной способности, выступая содержательным аспектом субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, зафиксированных при помощи различных материальных носителей. При этом под субъектом понимается человек (или социальная группа), носитель предметно практической деятельности и познания, под объектом – то, на что направлена указанная деятельность субъекта [10, 5]. В данном случае сетевая культура понимается как характеристика материального и духовного уровня развития определенных общественно-экономических формаций, как специфическая сфера деятельности.

Сетевая культура выступает одновременно и необходимым эффективным фактором в освоении человеком культурной реальности, овладении всем тем богатством, «которое выработало человечество», самой реальностью, ценностью, появившейся в результате культурно-созидающей деятельности, и атрибутом непосредственного культурного бытия.

В последние годы в педагогической среде значительно возрос интерес к использованию системного подхода в обучении и воспитании школьников. Появилось много педагогических коллективов, которые пробуют моделировать и создавать воспитательные системы. Изучение их опыта показывает, что системный подход и метод моделирования могут стать эффективными средствами обновления и повышения результативности воспитательной деятельности классного руководителя в современных условиях. Построение воспитательной системы класса в связи с этим становится объективной необходимостью. Объектом воспитания является, конечно, ребенок. Конечная цель нашей воспитательной системы – подготовка ребенка к жизни. Перед нами встает вопрос: «Что и как формировать у ребенка, чтобы достичь вышеуказанной цели?».

Для успешной деятельности в условиях современного мира люди должны уметь совершать самостоятельные поступки, обеспечивать себя и своих близких, быть ответственными за выполняемые дела, принимать важные решения на разных этапах карьеры и жизни. Однако, продолжая широко использовать средства обучения, ориентированные на подготовку определенного типа личности – исполнителя, российская школа не в полной мере соответствует требованиям времени в плане подготовки выпускника, способного действовать активно и компетентно [4]. Это приводит к увеличению разрыва между тем, что школа может предъявить обществу, и тем, чего оно от нее ожидает. Именно такое противоречие порождает ряд серьезных проблем, главной из которых является качество образования. Профильное обучение играет важную роль в формирова-

нии сетевой культуры старшеклассников. Одним из решений является переход к ресурсному обеспечению проектов в сфере образования [8]. С этой точки зрения введение профильного обучения в старшей школе становится исключительно важным направлением модернизации. Ведь оно как раз предполагает «значительную дифференциацию обучения с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ» [2, 22].

Примером формирования сетевой культуры на уроках информатики могут стать профильные курсы: «Работа в Internet. Культура общения», «Создание Web-сайтов на основе Front Page, Goomla, Macromedia Dreamweaver MX», «Основы администрирования сетей», «Photoshop для подготовки Web-графики», «Анимация в Macromedia Flash», «Компьютерная графика» для школьников, выбравших информационный профиль. Профильные курсы реализуются в школе за счет времени, отводимого на компонент образовательного учреждения. Вводя в школьное образование профильное обучение, необходимо учитывать, что речь идет не только об их программах и учебных пособиях, но и о всей методической системе обучения в целом [9, 68]. Ведь профильное обучение – это не только дифференцирование содержания образования, но, как правило, и по-другому построенный учебный процесс.

Средствами и формами мониторинга сформированности сетевой культуры являются:

- проверка домашнего задания, результатов самостоятельной работы;
- мотивация учебной деятельности (повторение) с выходом на восприятие нового материала;
- тестирование по темам;
- проведение итоговой контрольной работы;
- защита учебно-исследовательского проекта;
- компьютерный практикум.

Итак, для того чтобы сформировать сетевую культуру общества и каждого человека, соответствующую современному уровню информатизации, необходим целый комплекс мероприятий, затрагивающий все звенья социальной системы.

Резюме. Из всех социальных институтов именно образование является основой социально-экономического и духовного развития любого общества. Образование определяет положение государства в современном мире и человека в обществе. Поэтому прежде всего в системе образования должно происходить непрерывное формирование мировоззрения информационного общества через формирование и повышение сетевой культуры старшеклассников.

Сетевая культура является одной из составляющих общей культуры, она связана с социальной природой человека и является продуктом его разнообразных творческих способностей. Темпы информатизации общества обуславливают актуальность проблемы формирования сетевой культуры личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гендина, Н. И. Информационная грамотность и информационная культура личности: международный и российский подходы к решению проблемы / Н. И. Гендина // Открытое образование. – 2007. – № 5 (64). – С. 58–69.

2. *Ершов, А. П.* Школьная информатика в СССР: от грамотности к культуре / А. П. Ершов // Информатика и компьютерная грамотность / отв. ред. Б. Н. Наумов. – М. : Наука, 1988. – С. 6–23.
3. *Каймин, В. А.* Курс информатики: состояние, методика, перспективы / В. А. Каймин // ИНФО. – 1990. – № 6. – С. 26–31.
4. *Кузин, Л. Т.* Информатика и кибернетика / Л. Т. Кузин // Вопросы философии. – 1986. – № 10. – С. 70.
5. *Кузнецов, А. А.* Обеспечить компьютерной грамотностью школьников / А. А. Кузнецов, В. М. Монахов, С. И. Шварцбург // Советская педагогика. – 1985. – № 1. – С. 21–28.
6. *Милитарев, В. Ю.* Информатика и информационная культура / В. Ю. Милитарев // Советская педагогика. – 1988. – № 6. – С. 61–64.
7. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 112 с.
8. *Суханов, А. П.* Информация и прогресс / А. П. Суханов. – Новосибирск : Наука, 1988. – 192 с.
9. *Урсул, А. Д.* Информация и управление / А. Д. Урсул // Проблема информации в современной науке. – 2009. – № 6. – С. 63–93.
10. *Хуторской, А. В.* Технология создания сайтов для 10–11 классов общеобразовательных учреждений / А. В. Хуторской, А. П. Орешко. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2007. – 256 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Александрова Маргарита Константиновна – аспирант кафедры чувашского языка и методики преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Aleksandrova, Margarita Konstantinovna – Post-graduate Student, Department of the Chuvash Language and Methods of Teaching, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Андрюкова Елена Анатольевна – аспирант кафедры литературы Коми государственного педагогического института, г. Сыктывкар

Andryukova, Elena Anatolyevna – Post-graduate Student, Department of Literature, Komi State Pedagogical Institute, Syktyvkar

Анисимов Геннадий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Anisimov, Gennady Aleksandrovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Аристова Наталия Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева, г. Казань

Aristova, Nataliya Sergeevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, A. Tupolev Kazan National Research Technical University, Kazan

Ахтямова Галия Энверовна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии, истории и права Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Akhtyamova, Galiya Enverovna – Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, History and Law, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Блашенко Алексей Николаевич – старший преподаватель кафедры общепрофессиональных дисциплин Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (филиал в г. Новочебоксарске), г. Новочебоксарск

Blashenkov, Aleksey Nikolaevich – Senior Lecturer, Department of General Professional Disciplines, Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism (Novocheboksarsk branch), Novocheboksarsk

Брежнева Светлана Николаевна – доктор исторических наук, профессор, заведующая кафедрой отечественной истории и правоведения Поволжского государственного университета сервиса, г. Тольятти

Brezhneva, Svetlana Nikolaevna – Doctor of History, Professor, Head of the Department of National History and Law, Volga Region State University of Service, Tolyatti

Васильев Валерий Иванович – соискатель кафедры теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Vasilyev, Valery Ivanovich – Applicant, Department of Theoretical Basis of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Гафарова Залия Максutowна – аспирант кафедры педагогики Башкирского государственного университета, г. Уфа

Gafarova, Zaliya Maksutovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Bashkir State University, Ufa

Гердо Наталья Владимировна – аспирант кафедры педагогики и яковлевоведения 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

Глухова Наталья Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и финно-угорского языкознания Института финно-угроведения Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Glukhova, Natalya Nikolaevna – Doctor of Philology, Professor, Department of General and Finno-Ugric Studies, Institute of Finno-Ugristics, Mari State University, Yoshkar-Ola

Городнова Ольга Николаевна – кандидат философских наук, доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Gorodnova, Olga Nikolaevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Civil and Legal Disciplines, I. Ulyanov Chuvash State 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

Жукова Галина Севастьяновна – доктор физико-математических наук, профессор, заведующая кафедрой математики и информатики, проректор по дополнительному профессиональному образованию, повышению квалификации и переподготовки кадров Российского государственного социального университета, директор Академического научно-педагогического института непрерывного профессионального образования РГСУ, г. Москва

Zhukova, Galina Sevastyanovna – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Head of the Department of Mathematics and Informatics, Pro-rector for Additional Professional Education, Development and Retraining, Russian State Social University, Director of Academic Scientific Research-Pedagogical Institute of Continuing Professional Education of Russian State Social University, Moscow

Зарипова Лариса Александровна – аспирант кафедры чувашского языка и методики преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Zaripova, Larisa Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of the Chuvash Language and Methods of Teaching, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

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

Игнатьева Наталия Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой менеджмента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ignatyeva, Nataliya Grigoryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Management, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Кириллова Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Чувашского республиканского института образования, г. Чебоксары

Kirillova, Tatyana Vasilyevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics and Psychology, Chuvash Republican Institute of Education, Cheboksary

Крылов Дмитрий Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики технологии и профессионального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Krylov, Dmitry Aleksandrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Technology and Professional Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Кудрявцев Алексей Николаевич – младший научный сотрудник отдела истории Марийского научно-исследовательского института языка, литературы и истории им. В. М. Васильева, г. Йошкар-Ола

Kudryavtsev, Aleksey Nikolaevich – Junior Researcher, Department of History, V. Vasilyev Mari Scientific Research Institute of Language, Literature and History, Yoshkar-Ola

Лагутина Нина Федоровна – соискатель кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института, г. Москва

Lagutina, Nina Fedorovna – Applicant, Department of Pedagogics, Moscow Humanitarian Pedagogical Institute, Moscow

Мазкова Инна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Mazkova, Inna Gennadyevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Максимова Ольга Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук Чебоксарского института экономики и менеджмента (филиала) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Чебоксары

Maksimova, Olga Grigoryevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social Sciences and Humanities, Cheboksary Institute of Economics and Management Branch of St.-Petersburg State Polytechnic University, Cheboksary

Мурлаева Любовь Владимировна – аспирант кафедры мировой экономики и иностранных языков Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Чебоксары

Murlaeva, Lyubov Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of the World Economy and Foreign Languages, Cheboksary Cooperative Institute Branch of Russian University of Cooperation, Cheboksary

Мухамедгалиева Ольга Евгеньевна – ассистент кафедры финансового менеджмента Института экономики, управления и права, г. Казань

Mukhamedgalieva, Olga Evgenyevna – Assistant, Department of Financial Management, Institute of Economics, Management and Law, Kazan

Никитина Наталья Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета, г. Москва

Nikitina, Natalya Ivanovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Social and Family Pedagogics, Russian State Social University, Moscow

Нога Сергей Николаевич – старший преподаватель кафедры информатики и математики филиала Российского государственного социального университета в г. Анапа, г. Анапа

Noga, Sergey Nikolaevich – Senior Lecturer, Department of Informatics and Mathematics, Anapa Branch of Russian State Social University, Anapa

Норкина Елена Леонидовна – аспирант кафедры психологии развития и образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Norkina, Elena Leonidovna – Post-graduate Student, Department of Psychology of Development and Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Осипов Николай Николаевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры чувашской литературы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Osipov, Nikolay Nikolaevich – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of the Chuvash Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Петрова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Petrova, Tatyana Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Pro-rector for Research and Innovation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Плотникова Елена Валериевна – аспирант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Plotnikova, Elena Valerievna – Post-graduate Student, Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Почитаева Маргарита Вилховна – соискатель кафедры психологии развития и образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Pochitaeva, Margarita Vilkhovna – Applicant, Department of Psychology of Development and Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Пьянзин Андрей Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ryanzin, Andrey Ivanovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Theoretical Basis of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Рыжов Дмитрий Михайлович – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин Шадринского филиала Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова, г. Шадринск

Ryzhov, Dmitry Mikhaylovich – Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogics, Psychology and Humanitarian Disciplines, Shadrinsk Branch of M. Sholokhov Moscow State Humanitarian University, Shadrinsk

Сараев Андрей Сергеевич – аспирант кафедры отечественной и региональной истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Saraev, Andrey Sergeevich – Post-graduate Student, Department of National and Regional History, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Сергеева Галина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла Педагогической академии последиplomного образования, г. Москва

Sergeeva, Galina Petrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Teaching Methods of Disciplines of Art-Aesthetic Cycle, Pedagogical Academy of Postgraduate Education, Moscow

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

Смирнова Лариса Вячеславовна – учитель русского языка и литературы Стриговского детского сада-средней школы, г. Кобрин

Smirnova Larisa Vyacheslavovna – Teacher of Russian Language and Literature, Strigovsky Kindergarten-Secondary School, Kobrin

Соколова Марина Валерьевна – преподаватель кафедры общего и финно-угорского языкознания Института финно-угроведения Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Sokolova, Marina Valeryevna – Lecturer, Department of General and Finno-Ugric Studies, Institute of Finno-Ugristics, Mari State University, Yoshkar-Ola

Софронова Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры чувашского и сравнительного литературоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Sofronova, Irina Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of the Chuvash and Comparative Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Толстикова Светлана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Московского гуманитарного педагогического института, г. Москва

Tolstikova, Svetlana Nikolaevna – Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Moscow Humanitarian Pedagogical Institute, Moscow

Торопов Сергей Иванович – соискатель кафедры теории и методики технологии и профессионального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Toropov, Sergey Ivanovich – Applicant, Department of Theory and Methods of Technology and Professional Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Чевычалова Римма Витальевна – старший преподаватель кафедры управления Московского некоммерческого гуманитарного института, г. Москва

Chevychalova, Rimma Vitalyevna – Senior Lecturer, Department of Management, Moscow Nonprofit Humanitarian Institute, Moscow

Черноярова Марина Юрьевна – преподаватель кафедры русской литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Chernoyarova, Marina Yuryevna – Lecturer, Department of Russian Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Шаронова Евгения Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sharonova, Evgeniya Gennadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Швецов Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики технологии и профессионального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Shvetsov, Nikolay Mikhaylovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Theory and Methods of Technology and Professional Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Шестопалова Ольга Александровна – соискатель Нижневартовского государственного гуманитарного университета, г. Нижневартовск

Shestopalova, Olga Aleksandrovna – Applicant, Nizhnevartovsk State Humanitarian University, Nizhnevartovsk

Шубникова Екатерина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Shubnikova, Ekaterina Gennadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Psychology and Social Pedagogics, 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>Aleksandrova M. K.</i>	Category of case in dialects of the Chuvashes of Bashkortostan	3
<i>Andryukova E. A.</i>	On the issue of hypertext in modern literary theory: definition, typology, characteristics	8
<i>Aristova N. S.</i>	Diachronic survey of lexical representation of the concept «gentleman» in the Russian language of XIX–XX centuries (on the basis of the Russian literature works)	13
<i>Blashenkov A. N.</i>	Scientism and antiscientism as axiological and ideological orientations	20
<i>Brezhneva S. N.</i>	Russian society on the Russian empire attacking Turkestan (the second half of XIX century)	26
<i>Vasilyev V. I., Pyanzin A. I.</i>	Running technique analysis of disabled runners with cerebral palsy on the basis of test profile	32
<i>Gafarova Z. M.</i>	Development of art education in Bashkiria in the 1920-1930's ...	36
<i>Gerdo N. V.</i>	Peculiarities of differentiation and individualization of teaching in modern conditions	42
<i>Glukhova N. N., Sokolova M. V.</i>	Structural and semantic characteristics of Mari and Finnish animalistic phraseological units: psycholinguistic approach	48
<i>Gorodnova O. N.</i>	Criminal aspect of water and animal conservation: Russian and foreign experience	53
<i>Dudkina M. V.</i>	Development of general culture of future social teachers in terms of out-of-class activity	57
<i>Zaripova L. A.</i>	Sentences with structural scheme $N_I - V_f$ in modern Chuvash language	62
<i>Ivanov D. E., Tolstikova S. N., Akhtyamova G. E.</i>	Professional communicative tolerance of social teacher: context of development	66

<i>Ignatyeva N. G., Zhukova G. S., Noga S. N.</i>	Developing professional mathematical culture of economists of sanatoria and health resorts in the system of professional training	73
<i>Kirillova T. V., Shubnikova E. G.</i>	Vital capacity of the person as a basis of primary preventive measures of addictive behavior	79
<i>Kudryavtsev A. N.</i>	Moscow government operation in terms of liberating slaves from the Tatar yoke in XV–XVI centuries	84
<i>Lagutina N. F.</i>	Dynamics of value system formation at preschool children	90
<i>Mazkova I. G., Nikitina N. I.</i>	Forming professional communication culture of the international affairs expert	97
<i>Maksimova O. G., Chevychalova R. V.</i>	Designing individual trajectory of students' health and physical development and pedagogically supporting it at Physical Training classes	103
<i>Murlaeva L. V.</i>	Peculiarities of forming innovative type of economy	109
<i>Mukhamedgalieva O. E.</i>	Technique of choosing the programme of mortgage lending	114
<i>Norkina E. L.</i>	Pedagogical conditions for training future speech pathologists to use computer technologies in professional activity	118
<i>Osipov N. N.</i>	Documentary and autobiographical reality of the Chuvash prose as a factor of aesthetic interaction of short and medium narrative forms	122
<i>Petrova T. N., Gerdo N. V., Anisimov G. A.</i>	Risks and advantages of introducing models of individualization of education in subject-oriented forms (providing the example of the Chuvash Republic)	126
<i>Plotnikova E. V.</i>	Category of temporal localization in utterances of generalized concessive type	132
<i>Pochitaeva M. V.</i>	Priority trends in forestry education and providing primary professional training of forestry specialists	137
<i>Ryzhov D. M.</i>	Modern conceptions on emotional intellect	142
<i>Saraev A. S.</i>	The image of Genghis-Khan in L. N. Gumilyev's works and the problem of scientific research methods	148
<i>Sergeeva G. P.</i>	Development of associative and figurative thinking of music teacher in postgraduate education system	155

<i>Simen V. P.</i>	Dynamics of the qualitative indices in mastering knowledge and methodological skills on Physical Training of schoolchildren involved in kettlebell lifting	163
<i>Smirnova L. V.</i>	Forming punctuation competence at senior pupils of the Belorussian school when studying the Russian language	168
<i>Sofronova I. V.</i>	Image of Volga Bulgaria in the Chuvash and Tatar folklore	174
<i>Toropov S. I., Shvetsov N. M., Krylov D. A.</i>	Pedagogical conditions of forming subject competence of future teachers of technology and entrepreneurship	180
<i>Chernoyarova M. Y.</i>	Studying demonological tales and legends about sorcerers of Chuvashia in the writings of the scientists of XIX century	186
<i>Sharonova E. G., Akhtyamova G. E.</i>	General pedagogical conditions of social and ecological education of the future teacher in higher professional education system	193
<i>Shestopalova O. A.</i>	Forming network culture of senior pupils through subject-oriented courses in information technology	202
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		206
INFORMATION FOR THE AUTHORS		214

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Александрова М. К.</i>	Категория падежа в диалектах чувашей Башкортостана	3
<i>Андрюкова Е. А.</i>	К вопросу о сверхтексте в современном литературоведении: определение, типология, признаки	8
<i>Аристова Н. С.</i>	Диахронический обзор лексической репрезентации концепта «джентльмен» в русском языке XIX–XX вв. (на материале произведений русской художественной литературы)	13
<i>Блашенков А. Н.</i>	Сциентизм и антисциентизм как ценностно-мировоззренческие ориентации	20
<i>Брежнева С. Н.</i>	Русская общественность о наступлении Российской империи на Туркестан (вторая половина XIX века)	26
<i>Васильев В. И., Пьянзин А. И.</i>	Анализ техники бега инвалидов-бегунов с детским церебральным параличом на основе тестового профиля	32
<i>Гафарова З. М.</i>	Развитие художественного образования в Башкирии в 1920–1930 гг.	36
<i>Гердо Н. В.</i>	Отличительные особенности дифференциации и индивидуализации обучения в современных условиях	42
<i>Глухова Н. Н., Соколова М. В.</i>	Структурно-семантические характеристики марийских и финских анималистических фразеологических единиц: психолингвистический подход	48
<i>Городнова О. Н.</i>	Уголовно-правовая охрана вод, животного мира: российский и зарубежный опыт	53
<i>Дудкина М. В.</i>	Развитие общей культуры будущих социальных педагогов во внеаудиторной деятельности	57
<i>Зарипова Л. А.</i>	Предложения со структурной схемой $N_I - V_f$ в современном чувашском языке	62
<i>Иванов Д. Е., Толстикова С. Н., Ахтямова Г. Э.</i>	Профессионально-коммуникативная толерантность социального педагога: контекст развития	66

<i>Игнатьева Н. Г., Жукова Г. С., Нога С. Н.</i>	Совершенствование профессионально-математической культуры экономистов санаторно-курортной сферы в системе повышения квалификации	73
<i>Кириллова Т. В., Шубникова Е. Г.</i>	Жизнеспособность личности как основа первичной профилактики зависимого поведения	79
<i>Кудрявцев А. Н.</i>	Деятельность московского правительства в деле освобождения невольников из татарского плена в XV–XVI вв.	84
<i>Лагутина Н. Ф.</i>	Динамика формирования ценностных ориентиров у детей дошкольного возраста	90
<i>Мазкова И. Г., Никитина Н. И.</i>	Формирование профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалиста-международника	97
<i>Максимова О. Г., Чевычалова Р. В.</i>	Проектирование индивидуальной траектории укрепления здоровья и физического развития студентов и педагогическое сопровождение ее на занятиях по физической культуре	103
<i>Мурлаева Л. В.</i>	Особенности формирования инновационного типа экономики	109
<i>Мухамедгалиева О. Е.</i>	Методика выбора программы ипотечного кредитования	114
<i>Норкина Е. Л.</i>	Педагогические условия подготовки будущих педагогов-дефектологов к использованию компьютерных технологий обучения в профессиональной деятельности	118
<i>Осипов Н. Н.</i>	Документальная и автобиографическая действительность чувашской прозы как фактор эстетического взаимодействия малых и средних повествовательных форм	122
<i>Петрова Т. Н., Гердо Н. В., Анисимов Г. А.</i>	Риски и преимущества внедрения моделей индивидуализации обучения учащихся профильных классов (на примере Чувашской Республики)	126
<i>Плотникова Е. В.</i>	Категория временной локализованности в высказываниях обобщенно-уступительного типа	132
<i>Почитаева М. В.</i>	Приоритетные тенденции в лесном образовании и обеспечение начальной профессиональной подготовки специалистов лесохозяйственного профиля	137
<i>Рыжов Д. М.</i>	Современные представления об эмоциональном интеллекте	142
<i>Сараев А. С.</i>	Образ Чингисхана в работах Л. Н. Гумилева и проблема методики научного исследования	148
<i>Сергеева Г. П.</i>	Развитие ассоциативно-образного мышления учителя музыки в системе последипломного образования	155

<i>Симень В. П.</i>	Динамика показателей качества усвоения знаний и методических умений по предмету «Физическая культура» у занимающихся гиревым спортом школьников	163
<i>Смирнова Л. В.</i>	Формирование пунктуационной компетентности у учащихся старших классов белорусской школы при изучении русского языка	168
<i>Софронова И. В.</i>	Отображение образа Волжской Булгарии в чувашском и татарском фольклорах	174
<i>Торопов С. И., Швецов Н. М., Крылов Д. А.</i>	Педагогические условия формирования предметной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства	180
<i>Черноярова М. Ю.</i>	Исследование демонологических рассказов и поверий о знахарях Чувашии в трудах ученых XIX века	186
<i>Шаронова Е. Г., Ахтямова Г. Э.</i>	Общепедагогические условия социально-экологического воспитания будущего учителя в системе высшего профессионального образования	193
<i>Шестопалова О. А.</i>	Формирование сетевой культуры старшеклассников через профильные курсы информатики	202
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		206
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		214

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

2012. № 1 (73). Ч. 2

Редакторы	Е. Н. Засецкова Н. А. Осипова Л. А. Судленкова Л. Н. Улюкова И. А. Федянина В. Ю. Шабатько
-----------	---

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 30.03.2012. Формат 70х100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 28,0. Тираж 300 экз. Заказ № 566.

Отпечатано в отделе полиграфии
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38