

ББК 95.4
Ч-823

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. Я. ЯКОВЛЕВА**
2012. № 3 (75)

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 редактор Л. Н. Улюкова

Ответственный секретарь А. А. Сосаева

Редакционная коллегия:

Алексеев А. А. (г. Москва), Андреев В. И. (г. Казань), Анисимов Г. А. (г. Чебоксары), Артемьев Ю. М. (г. Чебоксары), Базиев Р. С. (г. Москва), Баранова Э. А. (г. Чебоксары), Беловолов В. А. (г. Новосибирск), Белозерцев Е. П. (г. Воронеж), Бондырева С. К. (г. Москва), Габдреев Р. В. (г. Казань), Григорьев В. С. (г. Чебоксары), Данилов И. П. (г. Чебоксары), Драндров Г. Л. (г. Чебоксары), Карпов И. П. (г. Йошкар-Ола), Козлов О. А. (г. Москва), Кондратьев М. Г. (г. Чебоксары), Кузнецова Л. В. (г. Чебоксары), Кузьмина Г. П. (г. Чебоксары), Лавина Т. А. (г. Чебоксары), Медведев Л. Г. (г. Омск), Мухтарова Ш. М. (г. Караганда, Казахстан), Павлов И. В. (г. Чебоксары), Петренко Н. И. (г. Чебоксары), Резник Ю. М. (г. Москва), Рыбаков Л. Н. (г. Чебоксары), Рязанцева И. М. (г. Чебоксары), Сергеев Л. П. (г. Чебоксары), Тенюкова Г. Г. (г. Чебоксары), Ульенкова У. В. (г. Нижний Новгород), Филиппов Ю. В. (г. Нижний Новгород), Харитонов М. Г. (г. Чебоксары), Хрисанова Е. Г. (г. Чебоксары), Широков О. Н. (г. Чебоксары).

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

Тел.: (8352) 62-08-71

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

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

ГУМАНИТАРНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37.01(091)

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

**FORMING LINGUISTIC SKILLS AT STUDENTS
IN V. A. SUKHOMLINSKY PEDAGOGICAL SYSTEM**

Г. А. Анисимов

G. A. Anisimov

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

Аннотация. В статье анализируются формы, методы и средства формирования лингвистической грамотности учащихся как важнейшей основы культуры личности в педагогической системе В. А. Сухомлинского.

Abstract. The article analyzes the forms, methods and means for forming linguistic skills at students as the most important basis of personality culture in V. A. Sukhomlinsky pedagogical system.

Ключевые слова: *формирование, лингвистическая грамотность, учащиеся, педагогическая система В. А. Сухомлинского.*

Keywords: *forming, linguistic skills, students, V. A. Sukhomlinsky pedagogical system.*

Актуальность исследуемой проблемы. Формирование лингвистической грамотности учащихся в современных условиях, характеризующихся снижением общего уровня речевой, письменной грамотности населения, является насущной проблемой образования. В решении данной проблемы неиссякаемым научно-методическим источником является педагогическая система В. А. Сухомлинского, направленная на формирование общей культуры человека через обучение детей культуре речи, воспитание в них языкового чутья средствами языка.

Материал и методика исследований. Овладение детьми «одним из лучших даров человеческой природы – даром живого слова» (В. П. Острогорский) в начальных классах во все времена привлекал и привлекает внимание многих педагогов прошлого и настоящего. Все они указывали на зависимость развития речи школьника от расширения у них реальных жизненных представлений, поэтому настойчиво советовали учителям воспитыва-

вать в детях умение зорко наблюдать окружающие предметы и явления, правильно и верно выражать мысли о них (К. Д. Ушинский), отражать в собственных высказываниях впечатления бытия (Л. Н. Толстой); накапливать впечатления на специальных экскурсиях (М. А. Рыбникова), рассказывать о пережитом в творческих самостоятельных работах (А. А. Алферов, К. Б. Бархин, В. А. Добромыслов). Если интенсивно и систематически не работать над воспитанием в учащихся наблюдательности и умения ясно излагать свои мысли литературным языком, то это неизбежно порождает так называемый вербализм, то есть оперирование словами, которые не связаны в сознании ребенка с полноценными, точными наглядными представлениями (Л. В. Занков).

В ходе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ и синтез, сравнительно-сопоставительные методы.

Результаты исследований и их обсуждение. Проблема формирования грамотности детей как процесс развития у них речемыслительных способностей остро волновала выдающегося советского педагога-новатора В. А. Сухомлинского, который, опираясь на лучшее, что создано методистами прошлого, обобщив опыт передовых советских учителей и теоретически осмыслив деятельность руководимого им коллектива Павлышской средней школы, разработал научно обоснованную систему обучения детей культуре речи, воспитания в них языкового чутья, формирования средствами языка нравственности, этики – показателей общей культуры человека. Воспитание «чувствительности к слову», любви к слову В. А. Сухомлинский считал одной из предпосылок гармоничного развития личности. В книге «Рождение гражданина» он писал: «От культуры слова к эмоциональной культуре, от эмоциональной культуры к культуре моральных чувств и моральных отношений – таков путь к гармонии знаний и нравственности» [1].

Тонкий знаток и ценитель языка В. А. Сухомлинский хорошо понимал магическую силу слова в воспитании благородно мыслящих и чувствующих [5]. Искусство воспитания, по его мнению, включает прежде всего искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу. Слово В. А. Сухомлинского доходило до каждого его воспитанника, каждого задевало за живое и заставляло думать, переживать. Он воспитывал учеников словом и личным примером.

Известно, что пример учителя – самый действенный способ обучения и воспитания. В. А. Сухомлинский не добился бы поразительных успехов в своей педагогической деятельности, если бы его слово расходилось с делом, если бы он не владел в совершенстве искусством слова и не умел зажигать своими идеями, творческими замыслами и поисками дружный коллектив учителей-единомышленников. Вспоминая свои первые годы руководства школой, В. А. Сухомлинский отмечал, что он переживал необыкновенное счастье творческого вдохновения, когда перед ним «открылась удивительно богатая, неисчерпаемая по красоте грань педагогического мастерства – умение учить детей думать» [2, 10], когда сознанием педагогического коллектива овладела идея единства слова и мысли, когда учителя воодушевились поисками путей и способов интеллектуального и речевого развития детей, когда замечательный педагог заложил первые камни здания своей знаменитой «Школы радости», где ребенок живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии и творчества, где проводятся интереснейшие «путешествия» к истокам мысли и слова: в сад, в лес, на берег реки, в поле. В. А. Сухомлинский страстно верил, что чем ближе дети к окружающему миру, тем богаче и выразительнее будет их речь, тем легче будут они понимать величие, силу и красоту родного слова. Как и К. Д. Ушинский, он очень высоко ценил роль родного языка в формировании личности школьника. «Через посредство слова ребенок становится

сыном народа». Поэтому В. А. Сухомлинский призывал учителей «творить детство родного языка». Именно в ту пору, когда ребенок только становится на ноги, он должен полюбить на всю жизнь родное слово, ощутить его неповторимые оттенки. В. А. Сухомлинский вел детей в мир родной речи во время путешествий в природу. В его программе было «сто таких путешествий, сто навеки запечатленных в сердце и памяти минут» [1].

В. А. Сухомлинский, обладая чудесным даром – даром видения, щедро наделял своих питомцев, уча их наблюдать, сравнивать, сопоставлять предметы, вещи, явления, подмечать их взаимодействие, находить слова, обороты, конструкции, наиболее точно и образно передающие восприятие, чувства, переживания. Каждое такое путешествие развивало в детях дар живого слова. Они писали сочинения, миниатюры, стихи, придумывали сказки, которые заносились затем в «Альбом родного слова», сохраняли в «словесной шкатулке» удачные обороты, фразы, словосочетания. В. А. Сухомлинский мастерски умел создавать у детей поэтическое настроение, вовлекать их в творческую работу, когда в предлагаемых обстоятельствах ученик как бы сам, по собственной потребности, начинает искать слова для выражения мыслей и чувств. Умение выразительно говорить успешно формируется, когда в душе ребенка пробуждается чувство восторженного изумления перед картинами природы, когда он учится видеть красоту жизни, постигая и осмысливая ее, когда у него появляется сильное стремление к самовыражению.

Сознавая, что «творчество не приходит к детям по какому-то наитию», что «творчеству надо учить» [4, 180], В. А. Сухомлинский использовал любую возможность для пробуждения в детских сердцах поэтического вдохновения. «Дайте простор детской фантазии, не ломайте детский язык сказочного видения мира» [4, 46], – призывал педагог.

С целью развития воображения, фантазии, мышления и речи детей В. А. Сухомлинский каждое занятие проводил интересно, связывая его с игрой, направляя деятельность учащихся в творческое русло. В то же время он добивался результативности этих занятий, «чтобы школа не превратилась в бесконечную, внешне увлекательную, но пустую игру» [4, 23]. Он не стремился сделать процесс обучения развлекающим, а требовал от ребенка преодоления посильных трудностей, напряжения мысли.

Помимо игры, без которой «нет и не может быть полноценного умственного развития», В. А. Сухомлинский для развития творческих способностей детей умело использовал живопись, музыку, сказки, интересные книги, которые вошли в золотой фонд национальной и общечеловеческой культуры.

Достоин подражания сам подход В. А. Сухомлинского к обучению детей грамоте. Он настаивал на том, что, пока ребенок не почувствовал аромат слова, не увидел его тончайших оттенков, нельзя начинать обучение грамоте. Важно, «чтобы дети вслушивались в слово, как в чудесную мелодию, чтобы красота слова и красота той частицы мира, которую это слово отражает, пробуждала интерес к тем рисункам, которые передают музыку звуков человеческой речи, – к буквам» [4, 66]. «Путешествия» к истокам мысли и слова, связанные с рисованием, игрой, выразительные подписи к рисункам, составление миниатюрных сочинений о природе – все это необходимо, чтобы научить ребят хорошо читать. Только предварительная кропотливая работа над словом, охватывающая все сферы активной деятельности, духовной жизни детей – труд, игру, общение с природой, музыку, творчество, может заставить их полюбить книги.

Путь к сердцу и сознанию ребенка, по мысли В. А. Сухомлинского, идет с двух сторон: от книги, от прочитанного слова – к устной речи; от живого, освоенного, прочувствованного ребенком слова – к книге, чтению, письменной речи. В. А. Сухомлинский

стремился, чтобы дети не только читали, любили произведения мастеров художественного слова, восхищались ими, но и сами пытались сочинять стихи, сказки. «Детское магическое творчество, – как справедливо замечает он, – нельзя считать признаком одаренности. Оно такое же закономерное явление, как рисование: рисуют ведь все, через это проходит каждый ребенок» [4, 189–190]. Под влиянием чувств, пробуждаемых сказочными образами, сопереживая героям сказок, дети учатся облекать мысли в слова. Именно в сказке слово находит реальную форму выражения духовных сил ребенка, как в игре – движение, а в музыке – мелодия. Слушая музыку, ребенок в новом свете воспринимает предметы и явления окружающей действительности, «и его мысль рисует яркую картину; эта картина просится в слово. Ребенок творит словом, черпая в мире материал для новых представлений и размышлений» [4, 186].

В. А. Сухомлинский, анализируя весь комплекс знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть выпускник средней школы, выявил существенные недостатки в формировании грамотности учащихся, связанные с отсутствием научного предвидения в их интеллектуальном развитии. В программах по грамматике хотя и предусматривается изучение тех или иных орфографических и пунктуационных правил, но ученики сплошь и рядом ошибаются в написании слов и постановке знаков препинания. Так, десятиклассник пишет имя существительное *объявление* без твердого знака, а в корне глагола *извините* он употребляет букву *е* вместо *и*. Где же, на каком этапе процесса обучения он должен был усвоить правильное написание этих слов настолько твердо, чтобы никогда не допускать ошибок, чтобы у него не было надобности прибегать к грамматическим и орфографическим справочникам, чтобы не думать о графическом облике данных слов, а направлять мысль на содержание высказывания?.. «Никто не может дать ответ на данный вопрос, – подчеркивает В. А. Сухомлинский в “Разговоре с молодым директором школы” [3, 149], – никто не задумывался над этим».

Заслуга В. А. Сухомлинского заключается в том, что он сумел выделить те элементарные знания, которые надо обязательно хранить в памяти и пользоваться ими в овладении основами наук. Все важнейшие умения, которые должны быть выработаны у ученика в течение десяти лет, он зафиксировал в такой последовательности: умения наблюдать явления окружающего мира; думать-сопоставлять, сравнивать, противопоставлять, находить непонятное и удивляться; выражать мысли о том, что ученик видит, наблюдает, думает, делает бегло, выразительно; сознательно читать; достаточно быстро и правильно писать; выделять логически законченные части в прочитанном, устанавливая взаимосвязь и взаимозависимость между ними; находить книгу по вопросу, интересующему ученика, а в ней – нужный ему материал; производить предварительный логический анализ текста в процессе чтения; слушать учителя и одновременно кратко записывать содержание его рассказа; читать текст и одновременно слушать инструктаж учителя по его анализу; писать сочинения по личным впечатлениям и т. д.

Наблюдая и изучая работу учеников в разных классах, В. А. Сухомлинский определил также и время овладения каждым умением: когда, на каком этапе обучения то или иное умение соответствует необходимым требованиям. Исключительно большое значение он придавал, например, формированию у ученика умения бегло, выразительно, сознательно читать. Этим умением он должен овладеть в конце первого полугодия третьего года обучения, между тем у многих школьников, по наблюдениям Василия Александровича, это умение отрабатывалось лишь в VII–VIII классах, что, естественно, порождало у них значительные трудности в усвоении учебных предметов и приводило к потере

у них интереса к занятиям в школе. До тех пор, пока ребенок не научится бегло, выразительно, сознательно читать, не думая о процессе (технике) чтения, книга не сможет стать для него источником знаний, и у него не сформируются должным образом и правописные навыки. Следовательно, для того чтобы ученик не ошибался в письменном оформлении текста, необходимо научить его читать уже в первых двух классах и на этой основе выработать у него умение бегло, достаточно быстро и правильно писать.

В. А. Сухомлинский давал учащимся специальные задания на мышление, построенные на наблюдениях. Это не только метод изучения материала, но и средство умственного развития, воспитания у детей разума и любознательности. Пытливость, самостоятельность, гибкость, емкость, творческий характер ума формируются у детей благодаря тому, что они с первых дней обучения в школе учатся мысленно анализировать факты и явления окружающей среды, исследовать их сущность.

Ученый-педагог рассматривал формирование и совершенствование грамотности школьников в качестве важнейшего фактора развития умственных способностей, придавая в этом процессе большое значение сочинениям детей о том, что они видят, думают, чувствуют, переживают. В них дается простор детской фантазии. Ученики учатся чувствовать красоту, аромат слова. В начальных классах Павлышской школы сочинения составляются, как правило, среди природы, во время путешествий к истокам родного слова. В средних и старших классах ребята пишут сочинения и на литературные темы. Некоторые сочинения представляют собой развитие, углубление мысли, высказанной великими людьми – писателями, художниками, учеными.

В разработанной В. А. Сухомлинским и осуществленной им же на практике системе воспитания у ребенка любви к слову звучит предостережение о недопустимости перенасыщения воображения и памяти детей обилием фактов, что чревато опасностью «перекормить» их знаниями и впечатлениями. При этом в качестве совета он призывает воспитателей воздействовать на чувства, воображение, фантазию ребенка, постепенно открывая окно в безграничный мир.

Резюме. В формировании грамотности ученика В. А. Сухомлинский основное значение придавал определению орфографического минимума, распределению по годам обучения слов, подлежащих активному усвоению, сознательному изучению правил их написания и выполнению упражнений творческого характера. В. А. Сухомлинский предлагал, чтобы ученик твердо запомнил правило без специального заучивания – благодаря анализу фактов живой речи и употреблению слов с трудными орфограммами в связных высказываниях, составляемых им на основе наблюдения над предметами и явлениями реального мира и установления причинно-следственных отношений между ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сухомлинский, В. А.* Живая вода криницы / В. А. Сухомлинский // Литературная газета. – 1970. – 26 октября.
2. *Сухомлинский, В. А.* Разговор с молодым инспектором школы / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1970. – 146 с.
3. *Сухомлинский, В. А.* Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение. – 1973. – 208 с.
4. *Сухомлинский, В. А.* Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. школа, 1973. – 244 с.
5. *Тартаковский, Б.* Повесть об учителе Сухомлинском / Б. Тартаковский. – М. : Мол. гвардия, 1972. – 271 с.

УДК 373.5.016:811.161.1'35

**ВОСПИТАНИЕ ПУНКТУАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ
У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ БЕЛОРУССКОЙ ШКОЛЫ
НА КОММУНИКАТИВНОЙ И ТЕКСТООРИЕНТИРОВАННОЙ ОСНОВЕ**

**DEVELOPING PUNCTUATION SKILLS AT THE BELORUSSIAN SENIOR SCHOOL
PUPILS ON THE COMMUNICATIVE AND TEXT BASIS**

Г. А. Анисимов¹, Л. В. Смирнова²

G. A. Anisimov¹, L. V. Smirnova²

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

²ГОУ «Стриговский детский сад-средняя школа», г. Кобрин

Аннотация. Установлено, что эффективность формирования пунктуационной грамотности у учащихся при изучении русского языка обеспечивается созданием определенных педагогических условий.

Abstract. It is established that the efficiency of developing punctuation skills at pupils when studying Russian is provided with the creation of certain pedagogical conditions.

Ключевые слова: *пунктуационная компетентность, модель формирования пунктуационных умений.*

Keywords: *punctuation competence, model of developing punctuation skills.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одна из важнейших задач белорусской школы состоит в том, чтобы учащиеся, наряду с родным языком, овладели и русским языком как средством познания основ наук. Активное двуязычие способствует не только общекультурному развитию школьников, но и лучшему усвоению ими других учебных дисциплин, тем более что в условиях билингвизма расширяется сфера функционирования русского языка и свободное владение им позволяет улучшить качество обучения детей устной и письменной речи.

Формирование письменной грамотности учащихся невозможно без усвоения правил пунктуации, без знания функций знаков препинания, пунктограмм. Нельзя не согласиться с мнением 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» [2, 60].

Социолингвометодическое исследование, проведенное в белорусских школах, показало, что в среднем на одного учащегося пунктуационных ошибок приходится в не-

сколько 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, обусловленным тем обстоятельством, что правила постановки знаков препинания, пунктограммы преимущественно изучались в них в связи с усвоением синтаксических понятий и конструкций, не выходя за рамки отдельно взятых предложений. При всем при этом накоплен немалый опыт разработки теоретических и практических проблем формирования у учащихся пунктуационных умений и навыков при изучении русского языка как родного и как неродного. Изучение литературы по теме исследования позволяет установить как достижения в этой области лингводидактики, так и упущения. Заслуживают внимания прежде всего 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 (И. Р. Палей, 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. Галимова, В. А. Мандыч). В исследованиях Г. Г. Граник, М. Л. Микулинской, А. С. Славиной, А. Ф. Тихоновой и других даны психологические объяснения причин пунктуационных ошибок, допускаемых учащимися на письме. Методистами-русистами Г. И. Блиновым, Л. Т. Григорян, А. В. Дудниковым, А. Ф. Ломизовым, Г. П. Фирсовым выявлены основные трудности в усвоении школьниками пунктуационных правил, установлена зависимость пунктуационных обобщений, пунктограмм от характера умственной деятельности учащихся, намечены пути совершенствования методики формирования у них пунктуационных умений. Все эти аспекты обучения пунктуации необходимо учитывать в преподавании русского языка как родного или неродного на коммуникативной, функционально-семантической и текстоориентированной основе. Улучшение качества обучения нерусских школьников правилам постановки знаков препинания (одиночных и двойных) видится нами именно в том, чтобы учащиеся знали и умели ставить эти знаки препинания не только в рамках отдельных предложений, но и в связном тексте в целом. Кстати, этому обстоятельству не могли не уделять внимание ученые-исследователи в прошлом. В трудах известных лингвистов и методистов обращалось внимание на необходимость обучения пунктуационному оформлению целостных текстов (М. Т. Баранов, Н. С. Валгина, Л. Т. Григорян, К. К. 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, что обучение школьников пунктуационному оформлению письменных текстов предполагает использование в учебном процессе новых подходов, принципов, методов и средств формирования и совершенствования у учащихся навыков постановки знаков препинания с учетом присущих им функций и значений, проявляемых в речевых высказываниях (в их фрагментах, абзацах, автосемантических предложениях и т. д.).

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 теории и методике обучения русскому языку.

Материал и методика исследований. В процессе исследования был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы по теме исследования, изучение современных официальных документов об образовании), эмпирических методов (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, сравнительный анализ языков) и методов математической статистики (количественная и качественная обработка результатов экспериментальной работы).

Основной экспериментальной базой исследования являлись Запрудская базовая школа, Стриговский детский сад-средняя школа Кобринского района и средняя общеобразовательная школа № 6 г. Кобрин Брестской области Республики Беларусь.

Результаты исследований и их обсуждение. Многие ученые-педагоги и лингвисты сходятся во мнении, что основополагающей частью современных образовательных систем является компетентностный подход. Под понятием пунктуационной компетентности (грамотности) подразумевается интегративное свойство личности, предполагающее владение знаниями о пунктуации целостного текста, умениями и навыками постановки знаков препинания (способность обосновывать выбор того или иного знака препинания, выразительно «читать» знаки препинания, проводить пунктуационный разбор текста, производить пунктуационную правку текста, правильно выделять абзацы в продуцируемых письменных высказываниях); совершенствование умения употреблять одиночные и двойные знаки препинания в разнотипных и разножанровых текстах.

Пунктуационная грамотность формируется благодаря системному подходу к обучению русскому языку в двуязычной среде на функционально-семантической и текстоориентированной основе [1, 174].

Успешность воспитания пунктуационной грамотности у учащихся-билингвов обеспечивается соблюдением учителями-русистами определенных педагогических условий, таких как:

- поэтапное ознакомление школьников со всем набором знаков препинания, употребляемых в разнотипных и разножанровых текстах;
- создание и реализация в учебном процессе модели формирования у учащихся старших классов умений и навыков пунктуационного оформления текста;
- разработка системы упражнений на текстоцентрической основе, построенных с учетом явлений транспозиции и интерференции взаимодействующих в учебном процессе белорусского и русского языков и направленных на предупреждение и устранение текстовых пунктуационных ошибок учащихся;
- осуществление мониторинга сформированности у школьников текстовых пунктуационных умений и навыков.

Обоснование этих педагогических условий было сопряжено с решением актуальных проблем лингводидактики:

- выявление степени разработанности исследуемой проблемы в теории и методике обучения русскому языку в национальной школе;

- определение уровней сформированности у учащихся белорусской школы умения пунктуационно правильно оформлять письменный текст;
- установление причин ошибок, допускаемых учащимися средних и старших классов в письменном оформлении текстов (диктантов, изложений, сочинений), определение способов их предупреждения и устранения;
- разработка модели формирования у учащихся старших классов умений и навыков пунктуационного оформления текста, которая включает следующие взаимосвязанные компоненты: цель, задачи, содержание, принципы, методы, формы, средства, результат обучения.

Внедрение данной модели формирования у учащихся старших классов умений и навыков пунктуационного оформления текста позволило расширить их знания о пунктуации целостного текста, вооружить школьников приемами пунктуационной правки письменного текста, его редактирования, обучить их синтаксическому и пунктуационному анализу текста и его фрагментов, совершенствовать у них умения расставлять одиночные и двойные знаки препинания в текстах разных типов, стилей и жанров с учетом смысловых отношений между компонентами целостного высказывания.

Разработанная нами модель формирования у учащихся старших классов умений и навыков пунктуационного оформления текста соответствует образовательному стандарту по русскому языку и способствует удовлетворению потребности обучаемых в овладении пунктуационными умениями.

При осуществлении мониторинга языковой и коммуникативной подготовленности учащихся-белорусов как одного из педагогических условий воспитания пунктуационной грамотности мы руководствовались следующими критериями определения уровней сформированности пунктуационных умений:

– *мотивационным критерием* (наличие у учащихся положительной мотивации к изучению пунктуации текста, стремление использовать полученные знания в процессе создания целостных высказываний);

– *когнитивным критерием* (полнота, прочность, осознанность пунктуационных знаний);

– *деятельностно-практическим критерием* (сформированность грамотной письменной речи, отсутствие в продуцированных высказываниях пунктуационных ошибок, устойчивость в соблюдении пунктуационных норм текста и его составляющих, способность обучаемых составлять связные тексты на русском языке с опорой на стилистику);

– *конструктивно-коммуникативным критерием* (высокий уровень речевой культуры, способность строить целостные высказывания (диалоги и монологи) в зависимости от ситуации и коммуникативного намерения пишущего).

Выделяются три уровня сформированности пунктуационной грамотности у учащихся старших классов. *Высокий уровень* ее развития характеризуется наличием у школьников устойчивого интереса к изучению пунктуации текста, отсутствием пунктуационных ошибок в конструируемых письменных текстах; владением навыками составления разнотипных текстов и правильного их пунктуационного оформления.

Для *среднего* уровня сформированности пунктуационной грамотности характерны способность ученика употреблять в письменной речи синтаксические конструкции с соблюдением пунктуационных норм; допущение в письменной речи некоторых пунктуаци-

онных ошибок, обусловленных влиянием родного языка; умение редактировать связные тексты, в которых есть случаи нарушения пунктуационных норм; возникновение у школьников некоторых трудностей при самодиагностике написанного высказывания.

Для *низкого* уровня сформированности пунктуационной грамотности учащихся характерно слабое знание правил постановки знаков препинания в тексте; допущение в продуцируемых высказываниях пунктуационных ошибок; неумение обосновать выбор одиночных и двойных знаков препинания, расставлять их в письменных работах.

Экспериментальное обучение пунктуационному оформлению текста с соблюдением выявленных педагогических условий 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 грамотности
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

Таким образом, данные таблицы доказывают эффективность выявленных нами педагогических условий.

Резюме. Соблюдение учителями-русистами обоснованных педагогических условий обеспечит эффективность формирования пунктуационной грамотности у учащихся-билингвов при изучении русского языка.

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 (63). – С. 174–177.
2. Шапиро, А. Б. Основы русской пунктуации / А. Б. Шапиро. – М. : Изд-во АН СССР, 1955. – 398 с.

УДК 377.5

**МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ТЕХНИКА-ПРОГРАММИСТА
В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**PATTERN OF PROFESSIONAL TRAINING OF PROGRAMMING TECHNICIAN
IN SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION**

С. А. Балунова

S. A. Balunova

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

Аннотация. В статье рассмотрена актуальность модернизации подготовки техника-программиста в системе среднего профессионального образования, предлагается модель профессиональной подготовки, описаны педагогические условия ее реализации.

Abstract. The article considers the relevance of the process of modernization of programming technician's training in secondary professional education. The pattern of professional training is suggested, the pedagogical conditions for its implementing are defined.

Ключевые слова: *модель, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка.*

Keywords: *pattern, professional competence, professional training.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современном обществе для эффективного решения технических задач информатизации требуется IT-специалист качественно нового типа: профессиональный в своей области, коммуникабельный, конкурентоспособный, готовый к самостоятельной постановке целей и их творческому достижению. Это предъявляет принципиально новые требования к уровню развития и качеству подготовки техника-программиста. Наибольшая эффективность в процессе обучения будущего специалиста может быть достигнута благодаря созданию модели подготовки и выполнению комплекса педагогических условий.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина и охватывало около 200 студентов по специальности «Профессиональное обучение» (по отраслям) специализации «Программирование в компьютерных системах». В ходе исследования был использован комплекс методов: теоретических (анализ литературы), эмпирических (изучение и обобщение педагогического опыта, учебных результатов, анкетирование, тестирование, интервьюирование) и метод моделирования.

Результаты исследований и их обсуждение. Обучение IT-специалиста среднего звена должно ориентироваться на опережающий уровень развития технологий, услуг, производственных и общественных отношений, он должен гибко реагировать на изменяющиеся научно-технические, социально-экономические, технико-экономические, производственно-технологические условия в своей трудовой деятельности. Однако в последние годы наблюдается устойчивая тенденция снижения уровня подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования, что объективно объясняется противоречиями между новыми требованиями к IT-специалистам и преобладающей традиционной системой обучения. Для решения данной проблемы необходимо реализовать следующие задачи:

- проанализировать профессиональную деятельность техника-программиста, выявить основные требования к профессионально значимым качествам специалиста со стороны работодателей и сравнить их с требованиями к уровню подготовки выпускника, включенными в государственный образовательный стандарт специальности;

- усовершенствовать технологии профессиональной практической подготовки IT-специалистов среднего звена.

В данных условиях значимым становится использование научно обоснованных подходов к разработке технологии профессиональной подготовки техника-программиста. Профессиональная подготовка в среднем профессиональном учебном заведении включает в себя общеобразовательную, профессиональную теоретическую и практическую подготовку. Профессиональная практическая подготовка – часть обучения в профессиональном учебном заведении, в процессе которого студент получает необходимые для профессиональной деятельности умения и специальные практические знания. Содержание профессиональной практической подготовки определяется учебными программами, разработанными на основе квалификационной характеристики, и реализуется в процессе практических занятий и профессиональной практики [6, 161]. Методологической основой этого процесса являются следующие теоретические положения и принципы:

- ориентация профессионального обучения на принципы непрерывности, гуманизации и технологизации, научности и творчества;

- направленность процесса обучения на формирование профессиональных умений будущих специалистов, способных к активной творческой деятельности, осознающих себя субъектом профессиональной деятельности в новых социально-экономических, социокультурных условиях;

- единство и взаимосвязь теоретической, практической и производственной подготовки.

Разработка технологии профессиональной подготовки IT-специалистов среднего звена потребовала изменений в технологическом конструировании учебного процесса, в определении содержательных единиц и уровней усвоения учебного материала, в осуществлении взаимосвязи форм, методов, средств обучения, обеспечении системы диагностики результатов образования, коррекции знаний, умений, навыков, ценностных установок.

Системообразующим фактором подготовки техника-программиста является принцип базовой дисциплины – в данном случае по профессиональному модулю «Выполнение работ по рабочей профессии «Оператор ЭВМ»». Согласно стандарту СПО нового поколения одним из основных требований является наличие квалификационного

разряда по рабочей профессии отрасли. Комплекс педагогических условий при подготовке техника-программиста в условиях модернизации системы среднего профессионального образования включает:

- создание модели подготовки техника-программиста в системе среднего профессионального образования, состоящей из аксиологического, содержательного, информационно-коммуникационного, организационно-технологического и результативного уровней;
- разработку электронной информационно-образовательной среды для подготовки по рабочей профессии «Оператор ЭВМ» и методических пособий;
- обоснование, разработку и внедрение технологии применения информационно-образовательной среды для организации учебно-познавательной деятельности студентов по профессиональному модулю подготовки по рабочей профессии «Оператор ЭВМ».

В педагогической науке при изучении проблем профессионального образования широко используется моделирование. Модель (франц. *model* – образец) – это «мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна заменить его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» (по В. А. Штоффу). По мнению В. Г. Афанасьева, модель является упрощенным, определенным образом схематизированным отражением объекта или явления. Он выделяет следующие основные характеристики модели [5, 5]:

- *целенаправленность*, т. е. увязка параметров модели с поставленной перед оригиналом целью, с ожидаемым результатом;
- *нейтральность* по отношению к субъективным оценкам и предпочтениям участников моделирования;
- *отвлеченность и абстрагирование* некоторых параметров системы от оригинала.

Кроме того, важными характеристиками модели являются ее простота, доступность и удобство оперирования. В основу модели профессиональной подготовки техника-программиста в условиях модернизации системы среднего профессионального образования и глобальной информатизации всех сфер жизни положены принципы гуманизации, технологизации и профессиональной направленности обучения, а также единства и взаимосвязи теоретической, практической и производственной подготовки с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Модель подготовки техников-программистов включает следующие уровни (рис. 1):

- **Аксиологический уровень** модели предполагает социальный заказ на подготовку ИТ-специалиста начального и среднего звена, обладающего профессиональными компетенциями, вследствие интенсивного развития ИТ-технологий и мировой информационной сети Интернет. Это определяет мотивационно-целевой компонент социально-педагогического уровня, состоящий из трех направлений: приобретение профессионального опыта, развитие личностных и профессиональных качеств, развитие общих и профессиональных компетенций. Данные разделы направлены на профессиональную подготовку техника-программиста в системе среднего профессионального образования исходя из современного состояния информационных технологий, существующего программного обеспечения и задач, которые выдвигают работодатели. Кроме того, они позволяют учесть назревающие тенденции в области подготовки ИТ-специалиста, предви-

деть изменения в соответствующей отрасли информационно-коммуникационных технологий и производства аппаратного и программного обеспечения, обусловленные непрерывной сменой поколений компьютеров и технологических процессов.

• **Содержательный уровень** модели описывает основы формирования профессиональных компетенций в системе подготовки техника-программиста. Необходимо учитывать предметное поле познания, которое характеризуется преобразованием предметно-тематической конструкции содержания обучения в системно-деятельностную в условиях модернизации системы среднего профессионального образования и реализации интегративно-компетентностного подхода [1, 93]. Система подготовки включает в себя подготовку по профессиональным дисциплинам и по профессиональным модулям. При подготовке техника-программиста базовым является профессиональный модуль «Выполнение работ по рабочей профессии «Оператор ЭВМ»», который базируется на блочно-модульной основе и включает в себя два междисциплинарных курса (табл. 1).

Таблица 1

Структура профессионального модуля по рабочей профессии «Оператор ЭВМ»

Профессиональный модуль по рабочей профессии 230103.01 «Оператор электронно-вычислительных машин»	
МДК 1 Осуществление работ по эксплуатации аппаратного обеспечения, операционной системы, периферийных устройств, офисной оргтехники ПК	МДК 2 Выполнение обработки информации с помощью прикладного программного обеспечения для персонального компьютера
Модули: <ul style="list-style-type: none"> • Профессия оператора ЭВМ и информационные технологии и системы. • Технические средства информационных технологий. • Программное обеспечение информационных технологий. • Защита информации, компьютерные вирусы. • Электронные коммуникации и сетевые технологии обработки информации. • Технологии модернизации ЭВМ, причины сбоев 	Модули: <ul style="list-style-type: none"> • Технологии подготовки документов. • Технологии обработки графической информации. • Технологии подготовки компьютерных презентаций. • Технологии обработки информации в табличном виде. • Технологии хранения и поиска информации. • Архивация данных. • Владение правовыми аспектами правовой деятельности
У ч е б н а я п р а к т и к а	
П р о ф е с с и о н а л ь н ы е к о м п е т е н ц и и	
ПК 5.1.1. Подготавливать к работе, настраивать и обслуживать аппаратное обеспечение и операционную систему персонального компьютера. ПК 5.1.2. Подготавливать к работе, настраивать и обслуживать периферийные устройства ПК и компьютерную технику. ПК 5.1.3. Осуществлять ввод и обмен данными между персональным компьютером и периферийными устройствами и ресурсами локальных компьютерных сетей	ПК 5.2.1. Создавать на персональном компьютере текстовые документы, таблицы, презентации, управлять ими и содержанием баз данных. ПК 5.2.2. Осуществлять навигацию по ресурсам, поиск, ввод и передачу данных с помощью технологий и сервисов Интернета. ПК 5.2.3. Создавать и обрабатывать цифровые изображения и объекты мультимедиа. ПК 5.2.4. Обеспечивать меры по информационной безопасности

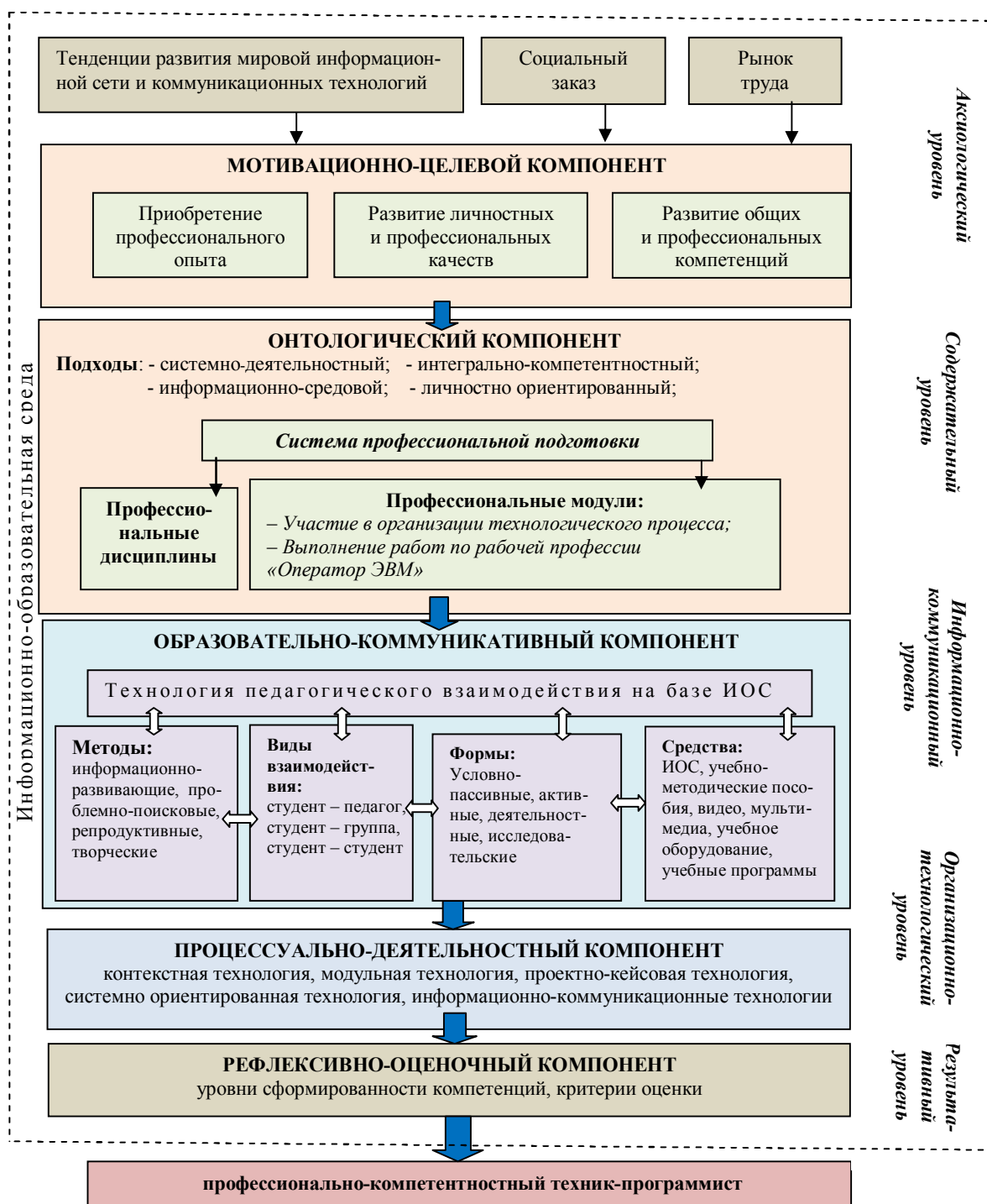


Рис. 1. Модель профессиональной подготовки техников-программистов в системе среднего профессионального образования

Методологической основой технологии профессиональной подготовки ИТ-специалистов в системе СПО являются следующие теоретические закономерности, принципы подготовки и современные педагогические подходы:

– *системно-деятельностный подход* обеспечивает целостность построения и взаимосвязь отдельных компонентов технологии обучения основам профессионального мастерства техника-программиста, переход от абстрактно научных к конкретным профессиональным знаниям и от знаний – к практическим умениям и навыкам;

– *интегративно-компетентностный подход* позволяет осуществить включение обучающихся в поэтапно усложняющуюся и разнообразную по содержанию и типам решаемых задач профессионально ориентированную деятельность, целенаправленное, непрерывное развитие профессиональных умений и навыков в ходе выполнения академических и творческих заданий. Этот подход реализуется на основе следующих принципов: персонализации, модульно-компетентностной ориентации учебного процесса, психологической комфортности [2, 15];

– *лично ориентированный подход* обеспечивает создание структуры технологии профессионального обучения, систематизацию знаний и умений на каждом этапе процесса обучения, разработку системы учебных проблемных ситуаций, единство деятельности преподавателя и студента и овладение системой деятельности техника-программиста;

– *информационно-средовой подход*, основой которого является диалектическое понимание управляемых процессов модернизации профессионального образования в современной **информационной среде**, которая исторически обоснована культуросообразным информационным развитием социума, а также активными ценностными и познавательными установками личности, детерминированными стремительным развитием информационных ресурсов, информационных технологий и компьютерных средств и их внедрением в образовательную и профессиональную сферу [4, 56].

Информационно-образовательная среда (ИОС) – это педагогическая система плюс ее обеспечение, т. е. подсистемы: финансово-экономическая, материально-техническая, нормативно-правовая и маркетинговая. К основным характеристикам ИОС, значимым для организации процесса обучения, можно отнести: открытость, целостность, полифункциональность. Такая среда позволяет реализовать дидактические возможности инновационных технологий, эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу студентов, обеспечивая тем самым целенаправленное развитие их самостоятельной познавательной деятельности.

• **Информационно-коммуникативный уровень модели** обеспечивается образовательно-коммуникативным компонентом, в котором осуществляется технология педагогического взаимодействия на базе ИОС. Структура информационно-образовательной среды ИТ-специалиста в системе среднего профессионального обучения состоит из технических и программных средств, информационно-справочной базы, интерактивной поддержки учебного курса, учебного материала дисциплинарного ядра, нормативных документов и образовательных технологий. Важным компонентом ИОС является дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения, которое выполняет организационную, обучающую, контролирующую, корректирующую, коммуникативную, рефлексивную и прогностическую функции. Основными принципами ИОС профессиональной подготовки техника-программиста являются: многокомпонентность, интегральность, адаптивность, технологичность, индивидуальность.

Интерактивные технологии ИОС осуществляют взаимодействие участников учебного процесса. Взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Интерактивный процесс – это процесс целенаправленного взаимодействия и взаимовлияния участников педагогического процесса. В основе этого взаимодействия лежит личный опыт каждого из участников. Интерактивная поддержка учебного процесса в ИОС профессиональной подготовки техника-программиста включает в себя: форумы, чаты, виртуальные лаборатории, дистанционные курсы, тестирование, курсовое и дипломное проектирование, сайты учебного заведения и выпускающей кафедры, блоги преподавателей, творческую площадку Вики-портала. Взаимодействие в ИОС происходит по сценариям студент ↔ преподаватель (специалист), студент ↔ группа, студент ↔ студент и имеет следующие формы:

- *условно-пассивные*: отсутствует взаимодействие пользователя с контентом, при этом контент имеет неизменный вид в процессе использования;
- *активные*: простое взаимодействие пользователя с контентом на уровне элементарных операций с его составляющими;
- *деятельностные*: конструктивное взаимодействие пользователя с элементами контента;
- *исследовательские формы*: исследования ориентируются не на изучение предложенных событий, а на производство собственных событий. Пользователю не предлагается заданное множество действий, его манипуляции с представленными или сгенерированными в процессе взаимодействия с ЭОР объектами и процессами могут быть произвольными [7].

• **Организационно-технологический уровень модели** представлен педагогическими технологиями, которые формируют профессиональные компетенции предметного содержания системы профессиональной подготовки техника-программиста. Процессуально-деятельностный компонент имеет целью развитие системного мышления, проективных, исследовательских, технологических умений в области IT-технологий, креативности, самостоятельности, активности. Этого можно достичь применением адекватных педагогических технологий, форм, методов и средств. Модульная, проектно-кейсовая, информационно-коммуникационная, системно-ориентированная технологии и технология контекстного обучения являются базовыми в процессе профессиональной подготовки IT-специалиста среднего звена.

Следующим уровнем модели является **результативный**, который предусматривает осуществление студентами самоанализа и анализа своей учебной деятельности.

Таким образом, в ходе исследования на учебно-методическом уровне выявлена совокупность следующих педагогических условий профессиональной подготовки техника-программиста, которые способствуют эффективному формированию профессиональных компетенций:

1. Подготовка будущих IT-специалистов должна быть ориентирована на формирование конкурентоспособного выпускника, востребованного на рынке труда, компетентного в области информационно-коммуникационных технологий. Содержание подготовки должно быть направлено на формирование профессиональных компетенций, которые

характеризуют способность и готовность личности к самостоятельному проектированию и реализации основных возможностей IT-технологий, профессиональному росту и освоению смежных областей профессиональной деятельности.

2. В ходе обучения должна осуществляться ориентация на моделирование будущей профессиональной деятельности, на кросспрофессиональные технологии обучения, на проектно-творческую деятельность за счет разработки и внедрения студентами реальных web-проектов в сети Интернет.

3. Учебный процесс техника-программиста должен быть организован на базе информационно-образовательной среды.

Резюме. Модель профессиональной подготовки техника-программиста в системе среднего профессионального образования реализует цели повышения эффективности обучения IT-специалиста в соответствии с социальным заказом и требованиями государственного образовательного стандарта. Технологический процесс приобретения знаний с использованием информационно-образовательной среды значительно повышает качество подготовки будущего специалиста. Использование модели технологии профессиональной подготовки техника-программиста позволяет моделировать профессиональную деятельность, повышает мотивацию обучения, обеспечивает личностно ориентированный подход в учебном процессе, способствует формированию профессиональной самостоятельности, обеспечивает на современном уровне непрерывный технологический процесс формирования профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Власова, Н. С.* Научно-методическое обеспечение формирования web-компетенции у будущих специалистов в области web-дизайна / Н. С. Власова // Образование и наука. – 2010. – № 8. – С. 88–98.
2. *Грибова, Л. Н.* Проектирование содержания среднего профессионального образования нового поколения / Л. Н. Грибова. – Н. Новгород : ВГИПУ, 2011. – 33 с.
3. *Иванова, Е. О.* Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М. : Просвещение, 2011. – 220 с.
4. *Кирилова, Г. И.* Принципы информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования / Г. И. Кирилова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 54–60.
5. *Любичанковский, В. А.* Концепция современного естествознания : учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов / В. А. Любичанковский. – Оренбург : ОГУ, 1998. – 78 с.
6. *Морева, Н. А.* Педагогика среднего профессионального образования : учебник для студ. высш. учебных заведений : в 2. Т. 1. Дидактика / Н. А. Морева. – М. : Академия, 2008. – 432 с.
7. *Осин, А. В.* Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы [Электронный ресурс] / А. В. Осин. – Режим доступа: www.ict.edu.ru/ft/005559/12-29.pdf.

УДК 81'373.2

**МИР СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЯЗЫКА
(РУССКО-ЧУВАШСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ)**

**THE WORLD IN THE LIGHT OF THE LANGUAGE
(THE RUSSIAN AND CHUVASH PARALLELS)**

Л. В. Борисова

L. V. Borisova

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

Аннотация. Приведены результаты лингвокультурологического анализа переносных значений слов, являющихся названиями птиц отряда сов, в русском и чувашском языках. Слова данной лексико-семантической группы представляют один из фрагментов языковой картины мира этноса, и предпринятый анализ вносит определенный вклад в реконструкцию целостной языковой картины мира, а также позволяет выявить некоторые особенности национального мировосприятия.

Abstract. This article gives a linguistic and cultural analysis of figurative meanings of the words which nominate the order of owls in the Russian and Chuvash languages. The words in the given lexical and semantic group are one of the fragments of the language picture of the world of ethnos. This analysis contributes to the reconstruction of the integrated language picture of the world and also helps to reveal some peculiarities of the national world-view.

Ключевые слова: *языковая картина мира, лингвокультурология, концепт, сопоставительная семантика, полисемия, коннотация.*

Keywords: *language picture of the world, linguistic and cultural studies, concept, comparative semantics, polysemy, connotation.*

Актуальность исследуемой проблемы. В последнее время мировой наукой и практикой признана актуальность исследования национально-культурной специфики языковой картины мира. Проблемы межкультурного и межнационального общения включены в перечень приоритетных направлений исследования Российской коммуникативной ассоциации, сотрудничающей с Национальной коммуникативной ассоциацией США. Академик Ю. Д. Апресян отметил, что «реконструкция цельной картины мира (“образа мира по данным языка”) становится сверхзадачей современной теоретической семантики и лексикографии» [1, 43]. Настоящая работа, по сути, исследует один из фрагментов этноязыковой картины мира.

Семантическому анализу орнитонимов в чувашском языке посвящена кандидатская диссертация Л. П. Петрова [8], но в целом сопоставительное лингвокультурологическое исследование орнитонимов в русском и чувашском языках не проводилось. Этот факт обуславливает научную новизну представленной работы.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужила карта, составленная автором на основе выборки из толковых и двуязычных словарей, указанных в списке литературы, а также примеры, отобранные из произведений устного народного творчества.

В работе были использованы следующие методы: анализ словарных дефиниций, сопоставительный, концептуальный и лингвокультурологический анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. Как уже ранее было отмечено, в настоящей статье проведен сопоставительный лингвокультурологический анализ переносных значений и коннотаций русских и чувашских слов, являющихся названиями птиц отряда сов. Во главу угла автор ставит анализ ценностного отношения представителей русского и чувашского этносов к различным видам животных и растений. К отряду сов зоологи относят следующих птиц: **сову** (виды: *полярная* (диал. пороша), *болотная*, *ушастая*, *сплюшка*), **филина (пугача)**, **сыча** (виды: *домовой*, *мохноногий*), **сычика**, **неясыть** (виды: *серая*, *длиннохвостая*, *бородатая*), **сипуху** [5]. Ко всем этим птицам в русском мировосприятии закрепилось негативное отношение, они вызывали страх, ужас (сравните название филина – *пугач*). *Сова не принесет добра* [4, 378]. *Пугач (филин) не к добру кричит (хохочет)* [4, 535]. *Филин да ворон – злоеющие птицы, крик их к несчастью. Сыч хозяина выживает, если кричит на дому. Не глядел бы, что на сыча* [4, 378].

Эти птицы считались связанными с нечистой силой. В толковом словаре В. И. Даля приведена такая информация: «Пугач – большой ушастый филин; он же леший, завывает и рассыпается хохотом» [4, 535]. Следовательно, **филин** в русском мировосприятии – одно из обличий лешего.

Сове в русском фольклоре приписываются такие качества, как хищность (*Сова спит, а кур видит*), глупость и эгоизм (*Сова своих детей хвалила, что они лупоглазые. Сова о сове, а всяк о себе*) [3, 112]. Неодобрительное отношение выражается в поговорке «Посмотри, сова, сама какова» [3, 112]. В словаре В. И. Даля приведена, к примеру, такая поговорка: «*Совушка вдовушка бедокурная*» [4, 376]. Сове, отрицательно оцениваемой хищной птице, в русском фольклоре противопоставляются положительно оцениваемые хищные птицы – сокол и орел. *Орел орла родит, а сова сову плодит. Сова хоть бы под небеса летала, а все соколом не будет. Знать сокола по полету, сову – по подъему. Полюбится сова лучше ясного сокола* [3].

С **сычем** ассоциируются такие качества, как угрюмость, замкнутость. *Сычем глядеть* – быть угрюмым, мрачным. *Сычем жить* – жить замкнуто, уединенно. Слово «сыч» применительно к человеку (преимущественно немолодому) является в русском языке бранным [9]. *Старый сыч* (бран.) – о старом человеке [9]. *Сычевка* (бран.) – карга, хрычовка, злая баба [4, 378].

Название еще одной птицы отряда сов – **неясыти** – в русском языке имеет переносное значение: «Человек, ненасытимо жадный к пище (богатству, отличиям и т. д.)» [4, 543]. В чувашском языке аналогичное переносное значение выражают орнитонимы *карапӑл* «беркут» и *сӑхан* «ворон» [2, 148].

В чувашском языке все птицы отряда сов обозначаются словом **тӑмана**. В чувашском мировосприятии **тӑмана** – злоеющая птица, связанная с нечистой силой. Считалось, что крик ее предвещает несчастье. *Тӑмана ӱлет – усала чӑнет* – «Сова кричит – призывает черта (дьявола)» [12, 318]. *Атте карти – сат карти. / Сат картинче – саркайӑк. / Ирӑн-касӑн юрлатчӑ, / Юрлани килӑшетчӑ. / Кӑсалхи сула ситрӑмӑр, / Тӑмана авӑтма*

пусларё, / Чуна-чёрене тапратать – «Батюшкин двор – цветущий сад. / В саду – иволга. / Днем и ночью пела она песни, / Ее пение ласкало душу. / В нынешнем году / Начала кричать сова, / Крик ее пугает душу» [10, 115]. *Тамана* «сова, филин» в чувашской языковой картине мира, как и в русской, характеризуется отрицательной коннотацией. Более того, слово *тамана* применительно к человеку является бранным [14]. Сова в чувашской языковой картине мира – символ глупости. Слово *тамана* в чувашском языке выражает следующие переносные значения: 1) глупый, бестолковый человек; невежа (*Тамана пек, хайне ул-таланине те сисмест* – «Как сова (глупец), не понимает, что его обманывают» [2, 266]. *Эй, тамана! Килчэ ханана!* – «Эй, сова (невежа)! Явился в гости!» [2, 266]. *Тамана ййранё* – бестолочь, тупица [14, 454]); 2) вялый, медлительный, непроторный человек; разиня (*Эс те сав, тамана, хав уманти кайака та тытаймаран!* – «Эх ты, сова (разиня), не смог поймать птицу перед своим носом!» [2, 266]); 3) соня (*Тамана – нумай сыварма юратакан сын* – «Сова – человек, любящий долго спать» [7, 37]. *Пёчэк ача анаслать, кушсем хунансё пулсан, аслисем: «Таманисем килчэс, иккен», – теçсё* – «Если малыш зевает, у него слипаются глазки, старшие говорят: “Видать, совушки прилетели”» [11, 21]).

Выражение *суккяр тамана* (букв.: слепая сова) соответствует русскому «слепая курица» [14, 81].

В чувашской языковой картине мира сова составляет антонимичную пару с ястребом. *Килте ларакан тамана пулнй, тухса сурекен хурчак пулнй* – «Сидящий дома стал совой, а тот, кто повидал мир, стал ястребом» [6, 96]. *Хурлах куракан хурчка пулнй, тухман сын тамана пулнй* – «Терпящий беды станет ястребом, сидящий в тепле – совой» [12, 209]. *Хуси майри хурчка пек, хани-вэрли тамана пек* – «Хозяйка дома подобна ястребу (расторопна и проворна), а гости подобны совам (невежи и разини)» [2, 266]. В антонимичной паре *хурчак* «ястреб» – *тамана* «сова» ястреб обладает положительной коннотацией, а сова – отрицательной.

В чувашском фольклоре сова часто упоминается в свадебных корильных песнях. С совой могли сравниваться и юноши, и девушки, причем такое сравнение всегда является выражением насмешки. *Тёввик-тёввик тамани / Кунён-сёрён чях сыхлать. / Чяххисем чее, тыттармас, / Тамани ухмах – тытаймасть. / Сакй ялан каччисем / Кунён-сёрён хёр сыхлас, / Хёрёсем чее, тыттармас, / Каччисем айван – тытаймас* – «Твик-твик, сова / Днем и ночью подстерегает кур. / Курицы хитры, не поддаются ей, / Сова глупа, не может поймать их. / Парни этой деревни / Днем и ночью подстерегают девушек. / Девушки хитры, не поддаются им, / Парни глупы, не могут их поймать» [13, 444]. *Тёввик-тёввик тамани / Уя тухсан уй курман, / Яла кёрсен ял курман; / Ой, йймък Зоя нур / Ямаш хура каччисёр / Урэх каччй тупайман* – «Твик-твик, сова, / Выходя в поле, не видела поля, / Входя в деревню, не видела деревни. / Ой, наша сестрица Зоя, / Не смогла подобрать себе суженого, / Кроме некрасивого парня из деревни Ямаши» [13, 442].

На первый взгляд кажется странным, что такой отрицательно коннотированный орнитоним, как сова, упоминается в чувашском этикетном благопожелании: *Тамана пек тёлкё пулър, ймарткайак пек йслй пулър!* – «Будьте в пуху, как совы; будьте умны, как орлы!» [12, 87]. *Тамана пек тёлкё пулър* (букв.: будьте в пуху, как совы) – это пожелание богатства. Густой перьевой покров совы ассоциировался с защищенностью, неуязвимостью. Сравните поговорку: *Тамана урине там тивмен* – «Ноги совы мороз не берет» [12, 87]. А далее возникла смысловая параллель: как густой перьевой покров совы служит надежной защитой от холода, так и богатство служит надежной защитой от превратностей судьбы (бед, несчастий).

Резюме. В результате проведенного исследования было выявлено, что птицы отряда сов оцениваются отрицательно в мировосприятии и русского, и чувашского народов. Представители обоих этносов считали этих птиц связанными с нечистой силой, предвестниками беды. В языковых картинах мира обоих народов с совой ассоциируется глупость, у чувашей сова – это символ глупости. Слово *тáмана* «сова» применительно к человеку в чувашском языке является бранным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Апресян, Ю. Д.* Отечественная теоретическая семантика в конце XX столетия / Ю. Д. Апресян // Известия АН. – 1999. – Т. 58. – № 4. – С. 48–53.
2. *Ашмарин, Н. И.* Словарь чувашского языка. Чăваш сáмахёсен кёнеки. Т. 13–14 (Ç–Т) / Н. И. Ашмарин. – Чебоксары, 2000. – 660 с.
3. *Даль, В. И.* Пословицы русского народа : сборник : в 2 т. Т. 1 / В. И. Даль. – М. : Худож. лит., 1984. – 212 с.
4. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. 4 / В. И. Даль. – М. : Рус. яз.-Медиа, 2006. – 832 с.
5. *Животный мир Чувашии.* Иллюстрированный справочник / И. М. Олигер, А. И. Олигер, Л. Г. Сысолетина, Н. Т. Хмельков, В. М. Шабалкин, Л. В. Егоров, В. И. Кириллова. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2011. – 431 с.
6. *Патмар, И. А.* Халăх аслăлăхĕ : в 5 т. Т. 5 / И. А. Патмар. – Çĕрпÿ, 1995. – 112 с.
7. *Патмар, И. А.* Халăх мерченĕсем / И. А. Патмар. – Çĕрпÿ, 1993. – 86 с.
8. *Петров, Л. П.* Чувашская орнитонимия и история ее формирования : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.06 / Л. П. Петров. – Чебоксары, 1995. – 28 с.
9. *Словарь русского языка* : в 4 т. Т. 4 / под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Русский язык, 1988. – 800 с.
10. *Халăх сáмахлăхĕ.* Хрестомати / Г. Ф. Юмарт пухса хатĕрленĕ. – Шупашкар : Чăваш кĕн. изд-ви, 2003. – 415 с.
11. *Чăваш тĕнчи.* Чăваш халăх каларăшĕсем / В. П. Галошев пухса хатĕрленĕ. – Шупашкар : Чăваш ун-чĕ, 2003. – 164 с.
12. *Чăваш халăх пултарулăхĕ.* Ваттисен сáмахĕсем / О. Н. Терентьева. – Шупашкар : Чăваш кĕн. изд-ви, 2007. – 493 с.
13. *Чăваш халăх сáмахлăхĕ.* Т. 3 : Юрăсем / отв. ред. Г. Ф. Юмарт. – Шупашкар : Чăваш кĕн. изд-ви, 1978. – 512 с.
14. *Чувашско-русский словарь* / под ред. М. И. Скворцова. – М. : Русский язык, 1982. – 712 с.

УДК 654.191(430 344)

**ЧУВАШСКОЕ КНИЖНОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
И ГАЗЕТА «СОВЕТСКАЯ ЧУВАШИЯ»:
ВОПРОСЫ СОХРАНЕНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

**CHUVASH PUBLISHING HOUSE AND «SOVIET CHUVASHIA» NEWSPAPER:
ISSUES ON MAINTENANCE OF SPIRITUAL CULTURE**

Г. В. Вакку

G. V. Vakku

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

Аннотация. В статье рассматривается деятельность Чувашского книжного издательства и газеты «Советская Чувашия» в области сохранения духовной культуры.

Abstract. The article considers the activity of the Chuvash publishing house and «Soviet Chuvashia» newspaper in the area of maintenance of spiritual culture.

Ключевые слова: *духовная культура, издательство, пресса.*

Keywords: *spiritual culture, publishing house, press.*

Актуальность исследуемой проблемы. Вопросы сохранения, формирования и развития духовно-нравственных ценностей общества, гармонизации межнациональных и межконфессиональных отношений, воспитания толерантности остаются актуальными для общества. Искусство, литература и СМИ стали главными рычагами для реализации поставленных задач в этой области.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на основе деятельности Чувашского книжного издательства и ведущего печатного издания республики «Советская Чувашия». В ходе исследования применялись как теоретические (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование), так и эмпирические (наблюдение) методы исследований.

Результаты исследований и их обсуждение. Политика духовного, культурного возрождения Чувашской Республики, несмотря на сложные экономические и социальные условия, активизировала работу по формированию и решению проблем духовного, морально-нравственного развития общества, личности.

При поддержке Главы Чувашской Республики, Кабинета Министров Чувашской Республики, благодаря взаимодействию с органами власти и местного самоуправления, с общественными организациями, творческими объединениями в целом происходят положительные изменения в сохранении, формировании и развитии духовно-нравственных ценностей общества, гармонизации межнациональных и межконфессиональных отноше-

ний, воспитания толерантности, определении роли искусства, литературы и СМИ. Перед обществом стоят следующие задачи: «развивать основные формы деятельности по формированию духовности общества; закрепить положительные результаты, сосредоточив усилия на мобилизации имеющегося потенциала интеллектуальных сил на решение современных проблем в соответствии с приоритетами; обеспечить активное участие культурных, образовательных учреждений в дальнейшей реализации программных мероприятий; развивать формы сотрудничества в духовно-нравственной и историко-культурной сферах; обеспечить взаимодействие между государственными учреждениями и общественными организациями» [6].

Первый Президент Чувашии Н. В. Федоров еще 28 декабря 2005 г. в своем Послании Государственному Совету Чувашской Республики «Думать по-новому, работать творчески» и в указе от 28 декабря 2005 г. № 127 «О годе духовного просвещения» отмечал: «Только сила нашей духовности сохранит наш этнос, наш народ, защитит его природную колыбель, обеспечит здоровое потомство для будущего». В этом процессе велико значение книг, газет и журналов.

В решении данных проблем огромная роль отведена учреждениям культуры и СМИ. Чувашское книжное издательство ежегодно печатает более 100 наименований книг общим тиражом более 300 тыс. экземпляров. Приоритетными видами в издании социально значимой литературы являются художественные произведения, книги для детей, краеведческая литература, научно-популярные труды по искусству, этнографии, фольклору, справочно-энциклопедическая литература, а также учебно-методические пособия и учебники. В Чувашии сегодня избрана наиболее удачная форма регулирования книгоиздания – государственная целевая поддержка издания национальной литературы. Это государственное проектирование, представляющее собой субсидирование книгоиздания, имеющего социально значимую, культууроформирующую направленность для решения общенациональных задач в сфере образования, культуры, науки и экономики. На достижение этих целей из бюджета республики в среднем ежегодно выделяется около 7–8 млн руб.

По данным Книжной палаты Чувашской Республики, количество выпущенных книг и брошюр в республике за I квартал 2012 г. составило 410 наименований общим тиражом 184120 экз., из них 51 – на чувашском языке, а общий тираж – 94755 экз. За соответствующий период 2011 г. количество книг и брошюр составило 464 наименования общим тиражом 181988 экз., из них на чувашском языке – 51, общий тираж – 71300 экз. Таким образом, количество наименований выпускаемых книг и брошюр в Чувашии за один год уменьшилось на 12 %. Примечателен тот факт, что увеличилось количество экземпляров на чувашском языке. Это связано с государственным заказом. Правительство Чувашии под руководством Главы Чувашской Республики М. В. Игнатьева уделяет большое внимание изданию учебников и художественной литературы на чувашском языке.

Книга не только источник знаний, но и один из главных элементов национальной культуры. Рынок национальной книги все же требует совершенствования. Он требует внимания и государственной поддержки, особенно это касается национальной книги за пределами национально-государственных образований, в местах компактного проживания чувашской диаспоры.

Что наблюдаем в распространении чувашской книги в регионах компактного проживания чувашей, доходит ли она до читателя в достаточном количестве? Стоит отметить, что в последние годы в этой сфере появились серьезные проблемы и недостатки.

Особенно они заметны в Самарской и Ульяновской областях, где проживает более 212 тыс. человек чувашского населения. Это составляет 26 % диаспоры. Если в 2003 г. в Самарской области приобретено 7467 экз. книг на родном языке, то в 2010 г. – 83 экз.

В Ульяновской области следующая картина. Если в 2003 г. приобретено литературы на сумму 99,9 тыс. руб. (3733 экземпляра книг), то в 2010 г. – на сумму 12,5 тыс. руб. (263 экземпляра книг), в т. ч. на 7,3 тыс. руб. – Ульяновской епархией, 5,2 тыс. руб. – библиотеками Ульяновской области. Можно утверждать, что, несмотря на то, что более 50 % чувашского населения проживает за пределами республики, доля реализации книжной продукции за пределами республики очень низкая: в 2007 г. реализовано 7,6 % от общего объема, в 2008 г. – 9,8 %, 2009 г. – 3,7 %, 2010 г. – 4,0 %, т. е. чувашское население за пределами республики не обеспечено в достаточном количестве литературой на чувашском языке. В регионах, где власть понимает необходимость поддержания и развития национально-культурной составляющей современного общества, важность сохранения традиций и обрядов населения, проживающего на территориях республик и областей, находятся возможности для приобретения национальной, в данном случае чувашской, литературы для библиотек муниципалитетов, где проживает чувашское население.

Для улучшения доступности книг для чувашской диаспоры Чувашское книжное издательство открывает новые формы сотрудничества с региональными издательствами и книготоргующими организациями. Организован книгообмен с книжными издательствами Татарстана и Башкортостана, книги реализуются через фирменные магазины «Чувашская книга – Чăваш кĕнеки». Работники издательства часто проводят семинары для работников библиотек указанных регионов, обслуживающих чувашские села и деревни. Книги издательства распространяются также и через книготорговые фирмы Москвы и Московской области, Казани, Уфы и Самары. По цене, качеству полиграфического исполнения и содержательному уровню продукция Чувашского книжного издательства не хуже книг многих российских издательств. В рейтинге региональных издательств по числу наград, полученных в основных российских книжных конкурсах, Чувашское книжное издательство, по данным Ассоциации книгоиздателей (АСКИ) России, занимает лидирующее положение. В течение 2008–2010 гг. за издания коллектив получил 5 дипломов АСКИ, 4 Почетные грамоты Российского профсоюза работников культуры, Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям и Минсвязи России. Книги чувашских издателей в составе объединенного стенда АСКИ участвовали в международных выставках Великобритании, Германии, Австрии и других странах [1].

Работниками издательства и в Чувашии проводятся различные мероприятия. Проект республиканского конкурса по распространению чувашских национальных книг «Сохраним духовность Чувашии» родился в 2006 г. еще в рамках реализации постановления коллегии Министерства культуры Чувашской Республики по вопросу распространения чувашских национальных книг в сельской местности. Анализ показывает: книги издаются, а новых каналов их распространения, особенно в сельских районах республики, нет. Если и есть, то они неэффективны. Поэтому решено провести конкурс среди торговых предприятий книжной продукции и задействовать сеть магазинов Чувашпотребсоюза. Организатором конкурса стало руководство Совета Чувашского республиканского союза потребительских обществ.

Цель конкурса – пропаганда чувашской национальной книги, обогащение духовности, нравственного, творческого, интеллектуального потенциала общества. В рамках конкурса Министерством культуры Чувашии проведена акция «Праздник книги и чтения», в ней приняли участие представители Министерства, Ассоциации литераторов и издателей, Чувашпотребсоюза, Чувашского книжного издательства, книготоргующих организаций, главные редакторы районных и городских газет, издательских домов. Чувашским республиканским союзом потребительских обществ был проведен конкурс по сбору художественной литературы для библиотечек пайщика. Итоги конкурса подведены по двум номинациям. В номинации «Лучший продавец чувашских национальных книг» первое место заняли работники Комсомольского районного потребительского общества. В номинации «Сбор художественной литературы для библиотечек пайщика» победителями стали представители Ядринского района.

Сегодня в Чувашии насчитывается около 400 средств массовой информации – печатные издания, электронные СМИ, информационные агентства. В республиканском эфире – несколько десятков радио- и телевизионных программ, в каждом муниципальном районе выходит своя районная газета. Работают портал «СМИ Чувашии», Интернет-сайты всех СМИ. Две трети посетителей данного портала и сайтов – пользователи из других регионов и зарубежных стран.

В 2009–2012 гг. продолжился процесс преобразования СМИ. Акционировано государственное унитарное предприятие «Газета “Советская Чувашия”», редакции республиканских и районных газет переведены в автономные учреждения, создано Национальное радио и Национальное телевидение Чувашии. Они являются важнейшими составляющими «Национальной телерадиокомпании». Изменение организационно-правовой формы позволяет редакциям зарабатывать и эффективнее распоряжаться финансовыми средствами.

Среди главных проблем печатных редакций и почтовиков можно выделить спор на предмет разницы между каталожной и подписной ценой. Нет компромисса. Чтобы удержать читателя, редакции уже несколько лет не могут поднять цену на газеты. В течение ряда лет редакции газет развивают альтернативные институты распространения. Это позволяет держать уровень цен, не потерять читателя. Наиболее успешно в этом работают газеты «Советская Чувашия» (табл. 1), «Грани». «Советская Чувашия» расширяет также свою сеть киосков, именно она во многом позволяет газете достойно конкурировать на рынке [2].

В таблицу включены данные по всем районам Чувашии и городам Чебоксары и Новочебоксарск. К сожалению, результаты неутешительные. Учреждения культуры за 1 полугодие 2011 г. выписали 32 экз., а образовательные учреждения еще меньше – 20 экз. Сельхозпредприятия полностью перестали выписывать самую главную общественно-политическую газету Чувашской Республики. Есть примеры, когда газету, выписанную в единственном экземпляре администрацией сельского поселения, передают в библиотеку, школу, офис врача общей практики, докладывают же, что подпиской охвачены все названные учреждения. Одной из причин падения тиража газет является то, что Интернет-сайты республиканских изданий с годами становятся все более востребованными, чем сами печатные издания, и это сокращает количество потенциальных подписчиков.

**Сведения по принятой подписке на 1 полугодие 2011 г.
на издание «Советская Чувашия» (экз.)**

№ п/п	Наименование районов	Всего принято	В том числе от населения	Ведомственная подписка	Органы самоуправления	Сельхозпредприятия	Учреждения культуры	Учреждения образования	Учреждения здравоохранения	Прочие организации
1	Алатырский	98	97	1	0	0	0	0	0	1
	г. Алатырь	10	9	1	0	0	0	0	0	1
2	Аликовский	38	38	0	0	0	0	0	0	0
3	Батыревский	97	89	8	1	0	0	0	1	6
4	Вурнарский	101	94	7	0	0	0	2	0	5
5	Ибресинский	34	32	2	0	0	0	0	0	2
6	Канашский	52	43	9	0	0	4	2	0	3
	г. Канаш	12	7	5	0	0	0	2	0	3
7	Козловский	36	30	6	0	0	5	0	0	1
8	Комсомольский	40	38	2	0	0	2	0	0	0
9	Красноармейский	20	20	0	0	0	0	0	0	0
10	Красночетайский	24	20	4	1	0	1	0	0	2
11	Моргаушский	186	176	10	1	0	3	1	0	5
12	Мар-Посадский	80	78	2	1	0	1	0	0	0
13	Порецкий	7	7	0	0	0	0	0	0	0
14	Урмарский	57	47	10	3	0	4	0	0	3
15	Цивильский	56	52	4	1	0	3	0	0	0
16	Шемуршинский	89	82	7	2	0	0	0	1	4
17	Шумерлинский	57	44	13	1	0	6	2	0	4
	г. Шумерля	32	19	13	1	0	6	2	0	4
18	Ядринский	94	84	10	3	0	2	2	0	3
19	Яльчикский	83	75	8	2	0	0	0	1	5
20	Янтиковский	25	22	3	3	0	0	0	0	0
21	Кугесьский	38	35	3	1	0	0	0	0	2
22	г. Новочебоксарск	18	15	3	0	0	0	0	0	3
23	г. Чебоксары	460	321	139	1	0	1	11	1	125
	ИТОГО	1844	1539	251	21	0	32	20	4	174

Материалы по теме духовной культуры чувашского народа в газете «Советская Чувашия» печатаются в следующих рубриках: «Наследие», «Религия сегодня», «Таланты», «Память», «Традиции», «Диаспора», «Духовная сфера», «Концерты», «Осторожно, сектанство!», «Календарь», «С натуры», «Творчество», «Выставка», «Фестиваль», «Конкурсы», «Находки», «Личность», «Из истории», «Театр».

Редакция газеты выпускает специальное приложение к изданию под названием «Сцена Чувашии». Стоит отметить, что оно печатается в формате А-3 на четырех полосах один раз в месяц. Иногда при насыщенной культурной и духовной жизни Чувашской Республики печатается и два раза. Такое встречается в рассмотренном нами периоде – марте, июне.

Названия материалов, подготовленных журналистами и общественными корреспондентами, раскрывают их содержание. Таковы, например: «К батюшке за справкой», «Режиссеры считают зрителей», «На сцене только бабушки», «В ожидании благодатного огня», «Семьи строят часовни», «Барон стал председателем», «Вышивание с секундомером в руках», «Сабантуй на чувашской земле», «Сохраняя культуру, сохраняем народ», «К Матронушке с любовью», «Неделя песнопений», «Чувашские узоры в детском исполнении», «Проведем Акатуй на достойном уровне», «Акатуй на Симбирской земле», «С любовью к родной культуре».

Педагогам и журналистам следует вырабатывать навык ежедневного чтения газет школьниками. Сегодня школьники мало или совсем не читают газеты и журналы, а также не слушают и не смотрят информационные, образовательные радио- и телепрограммы. В этом случае они не ощущают связь событий со своей жизнью. Заместитель главы администрации Яльчикского района Леонид Левый убежден, что «человек, постоянно читающий периодику, становится более образованным, у него формируется общая система знаний об окружающем мире. Такой человек в курсе последних событий, даже речь его может измениться, стать более четкой» [5].

В таблице 2 представлено количество печатных материалов в газете «Советская Чувашия» за 1 полугодие 2012 г. [4], в которых отражены предметы и явления, относящиеся к духовной культуре (обычаи, праздники, обряды, религия, отношения в семье и обществе, народные знания и представления, искусство и творчество).

Таблица 2

Духовная культура на страницах газеты «Советская Чувашия»

Духовная культура	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь	За 1 полугодие
Обычаи	3	2	4	5	4	7	25
Праздники	3	2	5	7	7	9	33
Обряды	2	2	5	3	6	5	23
Религия	2	2	5	9	5	3	26
Отношения в семье и обществе	4	5	6	5	8	4	32
Народные знания и представления	3	4	8	8	8	4	35
Искусство, творчество	6	6	10	11	12	6	51
Всего за месяц	23	23	43	48	50	36	225

Анализ показал, что в среднем за месяц публикуется 37 материалов по проблемам духовной культуры. Неплохой показатель. Постоянными авторами являются журналисты редакции Елена Зайцева, Людмила Арзамасцева, Елена Бабушкина, а также внештатные авторы.

Резюме. Чувашское книжное издательство и газета «Советская Чувашия» проводят много мероприятий по сохранению духовной культуры чувашского народа. В частности, в июне 2011 г. был проведен «круглый стол» по теме «Чувашский мир и книга» с участием писателей и журналистов из чувашской диаспоры. В октябре прошлого года в Чувашском государственном университете имени И. Н. Ульянова на факультете журналистики состоялась научно-практическая конференция «Чувашское книжное издательство: 90 лет в истории». Викторина «Чăваш кĕнеки» и конкурс детских рисунков «Моя любимая книга на чувашском языке» привлекли внимание тысяч школьников. Подобные творческие состязания для юных читателей издательство и редакция намерены организовать и в будущем году. Кроме этого, состоялся конкурс на лучшее оформление книги, итоги подведены в четырех номинациях. Прошли различные презентации и акции в книжных магазинах и так далее.

Целенаправленно осуществляется работа по картографированию материальной и духовной культуры чувашского народа. Подготовлена и издана многотомная чувашская энциклопедия, к работе над которой привлечен образовательный и культурный потенциал республики, издаются серии «Выдающиеся люди Чувашии», «Библиотека Президента Чувашии». Вся эта деятельность направлена на решении задач в области сохранения и развития духовной культуры чувашского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Из выступления* директора ГУП Чувашской Республики «Чувашское книжное издательство» Минкультуры Чувашии В. П. Комиссарова на заседании круглого стола с руководителями национально-культурных объединений чувашей субъектов Российской Федерации и зарубежных стран 24 июня 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.chuvbook.ru/publishing/vystupleniya/>.
2. *Доклад* ко Дню российской и чувашской печати : материалы торжественного мероприятия, посвященного Дням российской и чувашской печати, от 15 января 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.chuvbook.ru/publishing/vystupleniya/>.
3. *По состоянию* на 1 января 2011 г. на основе данных Управления федеральной почтовой связи Чувашской Республики – филиала ФГУП «Почта России» : статистический ежегодник ЧР. 2011. – Чебоксары : Чувашстат, 2011. – 482 с.
4. *Советская Чувашия* за 2011–2012 гг.
5. *Советская Чувашия*. – 2011. – 1 июня.
6. *Харитонова, В. Г.* Формирование этнокультурного мировоззрения: некоторые подходы / В. Г. Харитонова // *Духовность общества: проблемы формирования и пути их решения* : материалы республиканской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2004. – С. 67–71.

УДК 331.103.3–057

НОРМИРОВАНИЕ ТРУДА СЛУЖАЩИХ
WORK QUOTA SETTING OF EMPLOYEES

М. Н. Васильева

M. N. Vasilyeva

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

Аннотация. В динамично изменяющихся условиях развития экономики для любого предприятия необходима корректировка организационных структур управления. Основными количественными характеристиками организационной структуры управления являются показатели численности руководителей, специалистов и служащих, которые можно рассчитать с помощью нормирования труда.

Abstract. In dynamically changing conditions of development of economy the correction of organizational structures of management is indispensable for any enterprise. The main quantitative characteristics of organizational structure of management are the indices of the number of heads, experts and employees. The indices can be calculated by means of work quota setting.

Ключевые слова: *нормирование труда служащих, рациональная организация труда, производительный труд, трудовая операция, дифференцированные нормативы, трудовая функция, норма управляемости.*

Keywords: *work quota setting of employees, rational organization of work, productive work, labour operation, differentiated standards, labour function, span of control.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблемы нормирования труда в последние годы выдвинулись на первый план и являются одним из важных элементов системы управления персоналом предприятия. Связано это, прежде всего, с необходимостью повышения эффективности использования трудового потенциала работников, оптимизации их численного и профессионального состава исходя из условий рынка. Этого без нормирования труда не достичь.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на базе предприятий разных форм собственности Чувашской Республики.

В процессе исследований был использован комплекс теоретических методов (аналитически-расчетный, аналитически-исследовательский: фотография, самофотография, фотохронометражные наблюдения), опытно-статистический метод исследования нормирования труда кадровых работников, микроэлементное нормирование труда. Материалами исследования стали нормативные материалы по нормированию труда, статистические данные оперативного учета, учебные пособия, научные журналы, Интернет-ресурсы.

Результаты исследований и их обсуждение. Многие ученые занимались проблемами нормирования труда управленческого персонала, рабочих. Практика свидетельствует о возрождении, повышении роли организации и нормирования труда в современных условиях. В рыночной экономике нет и не может быть повышения эффективности труда работников без современных методов нормирования труда. Успешная деятельность любой организации – государственного предприятия, учреждения или частной коммерческой фирмы – немыслима без четкой организации и нормирования труда, позволяющих точнее оценить организационно-технический потенциал организации, определить резервы более эффективного использования ее персонала. В условиях развития экономики страны возрастает необходимость возрождения и развития основы научной организации труда – нормирования труда применительно к условиям конкретного предприятия независимо от форм собственности и структур управления.

Эффективность управленческого труда во многом зависит от правильности определения трудоемкости отдельных видов выполняемых работ и на этой основе установления требуемой для их выполнения численности [2, 235].

Методологические основы нормирования труда руководителей, специалистов и служащих определяются особенностями содержания труда этой категории работающих. По характеру выполняемых функций содержание труда руководителей, специалистов и служащих разделяется на три категории – осуществление руководства, разработка решений и подготовка информации. Разделение труда по этим функциям определяет должностной состав руководящих, инженерно-технических работников и служащих предприятия.

Основные направления и меры по совершенствованию организации труда характерны для всех категорий промышленно-производственного персонала. Вместе с тем в организации труда служащих, как и всякой другой категории работников, имеются свои особенности. Эти особенности необходимо учитывать. От этого зависит повышение эффективности труда этих работников.

Специфика труда служащих состоит в том, что сами они не производят материальные ценности, а обеспечивают управление действиями других людей. Непосредственным предметом труда служащих является информация, характеризующая состояние управляемого объекта в данный момент, а продуктом, результатом труда – соответствующие решения и действия, необходимые для изменения состояния этого объекта в направлении достижения поставленных перед ним целей и задач.

Характеризуя содержание труда служащих в сфере материального производства, следует иметь в виду, что этот труд является производительным, поэтому его результаты должны оцениваться не по количеству изданных распоряжений или документов, а по их влиянию на деятельность всего коллектива предприятия или его подразделения.

Анализ существующих методик расчета численности персонала и практики их использования различными предприятиями показывает, что в настоящее время оптимальной или универсальной методики для расчета численности управленческого персонала не существует. Поэтому возникает объективная потребность в разработке единой доступной методологии расчета. Суть ее состоит в следующем.

Каждая трудовая функция подразделяется на подфункции и работы, которые в соответствии с процедурами их выполнения можно расчленить на операции. Разделение трудовых функций служащих на подфункции, работы и операции представляет

особый интерес с точки зрения дальнейшего совершенствования нормирования численности служащих. На основе такого разделения появляется возможность разрабатывать дифференцированные нормативы численности служащих, которые, несмотря на некоторое увеличение объема работ по созданию нормативов и усложнение самого процесса нормирования в связи с ростом числа нормируемых объектов, позволяют повысить точность и обоснованность расчета нормативной численности служащих [1, 82]. Степень дифференциации трудовых функций служащих (вплоть до операций) зависит от того, какие нормативные материалы предполагается разрабатывать на основе этой классификации.

В общем виде формула для расчета численности служащих будет иметь следующий вид:

$$Ч_{об} = Н_y + Ч_{\phi_1} + Ч_{\phi_2} + \dots + Ч_{\phi_n}, \quad (1)$$

где $Ч_{об}$ – общая численность служащих учреждения, занятых управлением производством, чел;

$Н_y$ – норма управляемости руководителей, осуществляющих общее руководство, чел;

$Ч_{\phi_1}, Ч_{\phi_2}, \dots, Ч_{\phi_n}$ – численность служащих по каждой функции управления, чел.

Численность служащих по каждой функции управления определяется по формулам:

$$Ч_{\phi_1} = Н_{y\phi_1} + \sum_{i=1}^n П_{\phi_1}, \quad (2)$$

$$Ч_{\phi_2} = Н_{y\phi_2} + \sum_{i=1}^n П_{\phi_2}, \quad (3)$$

$$Ч_{\phi_n} = Н_{y\phi_n} + \sum_{i=1}^n П_{\phi_n}, \quad (4)$$

где $Н_{y\phi_1}, Н_{y\phi_2}, \dots, Н_{y\phi_n}$ – норма управляемости руководителей, осуществляющих функциональное руководство, чел;

$П_{\phi_1}, П_{\phi_2}, \dots, П_{\phi_n}$ – нормативы численности по каждой подфункции (от 1 до n), рассчитываемые различными способами, чел.

Методы расчета нормативов численности по подфункциям осуществляются на базе расчетного метода, который имеет ряд преимуществ:

- расчетный метод позволяет специалисту по нормированию установить нормы на основе нормативов, что исключает необходимость изучения процесса труда путем наблюдений на рабочем месте;

- расчетный метод менее трудоемок, чем исследовательский, так как не требует проведения фотографий рабочего времени, хронометражных наблюдений и других видов измерения и анализа затрат труда. В результате снижается трудоемкость нормировочной работы и высвобождается время у специалистов по нормированию для контроля за качеством применяемых норм;

- обеспечивается возможность разработки равнонапряженных норм при одинаковых (или сходных) организационно-технических условиях, а также единого подхода к расчленению работы на элементы.

Методы расчета нормативов численности по подфункциям обладают некоторыми особенностями:

1) каждая подфункция характеризуется конкретной работой, осуществляемой одним или группой исполнителей;

2) комбинация параметров каждой подфункции равна численности работников, определяемой различными методами с использованием двух видов коэффициентов: корректирующего коэффициента ($k_{кор}$) и поправочного коэффициента ($k_{попр}$). $k_{кор} \geq 1$, так как использование этого коэффициента связано с увеличением времени основных работ на долю ненормируемых или несвойственных работ, времени на отдых и личные надобности, потери рабочего времени и т. п. $k_{попр} \leq 0,5$, так как этот коэффициент является понижающим и применяется только к дополнительным работам, которые не могут составлять более 50 % от фонда рабочего времени.

Данная методика предлагает следующие нормативные формулы для расчета численности работников по подфункциям.

По основным работам:

$$П_{\phi 1} = \frac{N \cdot T_{cp}}{\Phi_{pw}} \cdot k_{кор}, \quad (5)$$

где N – количество объектов управления (организаций, предприятий и пр.), ед.;

T_{cp} – средневзвешенные затраты рабочего времени на обслуживание одного объекта управления, ч;

Φ_{pw} – полезный фонд рабочего времени одного работника за год, ч;

$k_{кор}$ – корректирующий коэффициент, учитывающий ненормируемые или несвойственные работы, время на отдых и личные надобности, потери рабочего времени и т. п., определяемый по формуле:

$$k_{кор} = \frac{1 + V_{нен}}{1 - V_{нен}}, \quad (6)$$

где $V_{нен}$ – удельный вес ненормируемых или несвойственных работ, времени на отдых и личные надобности, потерь рабочего времени и т. п. в фонде рабочего времени, $V_{нен} = \%/100$.

$$П_{\phi 2} = \frac{N}{H_n} \cdot k_{кор}, \quad (7)$$

где N – общее количество выполненных работ (обслуживаемых объектов, работников, вычислительной техники и пр.) за год, ед.;

H_n – среднегодовые нормы нагрузки на одного исполнителя, ч;

$k_{кор}$ – корректирующий коэффициент, учитывающий ненормируемые или несвойственные работы, время на отдых и личные надобности, потери рабочего времени и т. п.

По дополнительным работам:

$$П_{\phi 3} = N \cdot k_{попр}, \quad (8)$$

где N – количество объектов управления (организаций, предприятий и др.), ед.;

$k_{\text{доп}}$ – поправочный коэффициент, учитывающий дополнительные работы, обеспечивающие функционирование N-го количества объектов управления, определяемый по формуле:

$$k_{\text{доп}} = \frac{0,5 - V_{\text{доп}}}{1 + V_{\text{доп}}}, \quad (9)$$

где $V_{\text{доп}}$ – удельный вес дополнительных работ, $V_{\text{доп}} = \% / 100$.

Выбор метода расчета нормативной численности по подфункциям зависит от возможности определить следующие показатели:

– $T_{\text{ср}}$ – средневзвешенные затраты рабочего времени на обслуживание одного объекта управления, ч.;

– $H_{\text{н}}$ – среднегодовые нормы нагрузки на одного исполнителя, ч.

Расчет этих показателей целесообразно проводить следующими способами:

– на основе статистических данных (по первичной документации, отчетам, записям);

– на основе построения рациональных балансов затрат рабочего времени;

– на основе экспертной оценки;

– на основе метода многомерного статистического анализа. Этот метод расчета численности персонала может применяться в любых организациях различных форм собственности.

Резюме. Для эффективной системы нормирования труда и управления персоналом необходимы современные нормы труда и методы нормирования труда. Одним из основных видов норм являются нормы и нормативы численности служащих. Нормы численности представляют собой регламентированную численность служащих определенного профессионально-квалификационного состава, необходимую для выполнения определенных объемов работ. Предложенная методика расчета численности персонала может применяться в любых организациях различных форм собственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бычин, В. Б. Нормирование труда / В. Б. Бычин, С. В. Малинин ; под ред. Ю. Одегова. – М. : Экзамен, 2006. – 320 с.
2. Пашуто, В. П. Организация, нормирование и оплата труда на предприятии : учебно-практическое пособие / В. П. Пашуто. – 5-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2009. – 320 с.

УДК [371.112.011.3-051:7]:004

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**MAIN DIRECTIONS OF FUTURE FINE ARTS TEACHERS' TRAINING
IN THE FIELD OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

А. Г. Герасимова

A. G. Gerasimova

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

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятий «подготовка» и «готовность» будущих учителей изобразительного искусства (ИЗО) в области информационных и коммуникационных технологий. Рассмотрены инвариантная, вариативная и дополнительная составляющие подготовки будущих учителей ИЗО в области информационных и коммуникационных технологий.

Abstract. The article reveals the essence of the concepts «training» and «readiness» of future fine arts teachers in the field of information and communication technologies. It considers the invariant, variational and additional components of future fine arts teachers' training in the field of information and communication technologies.

Ключевые слова: *подготовка студентов ИЗО в области информационных и коммуникационных технологий, готовность студентов ИЗО в области информационных и коммуникационных технологий.*

Keywords: *fine arts students' training in the field of information and communication technologies, readiness of fine arts students in the field of information and communication technologies.*

Актуальность исследуемой проблемы. Процесс информатизации современного общества обусловил необходимость разработки новой модели системы образования, основанной на применении информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Внедрение ИКТ в профессиональную деятельность педагогов является приоритетным направлением модернизации российского образования в целом и художественного образования в частности.

Материал и методика исследований. Для исследования основных направлений подготовки будущих учителей ИЗО в области информационных и коммуникационных технологий использовался теоретический анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы. Теоретические основы профессиональной деятельности учителя разработаны в трудах О. А. Абдуллиной, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. А. Слостенина, А. И. Щербакова и др. Подготовкой учителя в области ИКТ занимались Я. А. Ваграменко, Т. В. Добудько, А. Ю. Кравцова, А. А. Кузнецов, О. А. Козлов, Т. А. Лавина [2], М. П. Лапчик, И. В. Роберт, О. Г. Смолянинова и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Подготовка будущих учителей ИЗО должна включать теорию и практику использования ИКТ в профессиональной деятельности. Для понимания сущности понятия «подготовка будущего учителя ИЗО к использованию ИКТ в профессиональной деятельности» рассмотрим вначале общие термины «подготовка» и «информационная подготовка».

Согласно В. Г. Онушкину, Е. И. Огареву [3, 272], подготовка – это «общий термин, употребляемый применительно к прикладным задачам образования, когда имеется в виду освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, обычно связанных с определенным видом в той или иной мере регулярной деятельности». В своих исследованиях О. А. Козлов определяет информационную подготовку как «обязательную составляющую образовательного процесса, направленную на подготовку специалистов, способных эффективно применять ИКТ в процессе осуществления своей профессиональной деятельности» [1]. По мнению авторов, целью подготовки является формирование готовности к тому или иному виду деятельности.

Остановимся на определении готовности. Г. А. Кручинина характеризует готовность студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий обучения в будущей профессиональной деятельности как интегральное образование, включающее высокую мотивацию к использованию ИКТ, знание теоретических аспектов использования ИКТ, проявление соответствующих эмоционально-волевых качеств и реализацию комплекса педагогических умений в новых условиях деятельности.

Отсюда под *подготовкой будущего учителя ИЗО к использованию ИКТ в профессиональной деятельности* будем понимать процесс освоения теории и практики использования ИКТ для осуществления сбора, обработки, хранения, передачи, продуцирования различной информации (текстовой, графической и др.), реализации информационного взаимодействия с целью решения общепедагогических, методических задач, а также задач проектирования и дизайна.

В процессе подготовки будущих учителей ИЗО в рассматриваемом аспекте, помимо изучения студентами педвуза возможностей использования ИКТ для совершенствования учебного процесса, расширения самостоятельности при получении образования, ключевой составляющей является процесс изучения специального программного и аппаратного обеспечения. Следовательно, подготовка будущего учителя ИЗО в области ИКТ будет иметь следующую структуру: пользовательская, общепедагогическая и специальная подготовка.

В результате пользовательской подготовки студенты получают знания о возможностях стандартного программного и аппаратного обеспечения, а также навыки работы с аппаратными и программными средствами на уровне пользователя, у будущих учителей формируются потребность в использовании стандартных программных и аппаратных средств, умение оценить необходимость применения ИКТ (дисциплина «Информатика»).

В процессе общепедагогической подготовки в аспекте применения ИКТ формируются знания в области оптимального использования ИКТ, ориентированных на реализацию педагогических целей обучения, воспитания, а также навыки решения инвариантных образовательных задач средствами ИКТ, потребность в использовании ИКТ в образовательных целях, способность оценить результат применения ИКТ и скорректировать процесс их применения (дисциплина «Использование современных ИКТ в учебном процессе»).

В результате специальной подготовки у будущих учителей ИЗО формируются знания в области применения специального программного и аппаратного обеспечения, умения и навыки использования их возможностей, а также основные приемы работы со специальными программными средствами на уровне специалиста; вырабатываются потребность в использовании специальных программных и аппаратных средств, умение оценить результат и скорректировать процесс их применения (дисциплины «Компьютерная графика», «Компьютерные технологии»).

Таким образом, вследствие подготовки по вышеописанной структуре у будущих учителей ИЗО формируется готовность к всестороннему (комплексному) использованию ИКТ в профессиональной деятельности.

Готовность будущих учителей ИЗО к использованию ИКТ в профессиональной деятельности определяется нами как сложная личностно-профессиональная характеристика будущего специалиста, включающая мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Готовность к профессиональной деятельности характеризуется целостностью, взаимосвязанностью компонентов, наличием потенциала, позволяющего самостоятельно решать задачи на современном этапе информатизации образования.

Формирование готовности будущих учителей ИЗО к применению ИКТ в профессиональной деятельности можно рассматривать в нескольких направлениях. Во-первых, следует повышать мотивацию, развивать познавательную активность студентов, поддерживать стремление к самосовершенствованию в области применения ИКТ. Во-вторых, требуются знания возможностей использования ИКТ в профессиональной деятельности. В-третьих, необходимо развить умения и навыки для самостоятельного решения узкопрофессиональных задач с применением специального программного и аппаратного обеспечения.

Для формирования вышеописанных компонентов готовности необходимо осуществить инвариантную, вариативную и дополнительную подготовку. Об этих составляющих непрерывной подготовки учителей любых специальностей в области использования ИКТ подробно изложено в трудах Т. А. Лавиной.

Инвариантная подготовка учителя ИЗО в аспекте формирования пользовательских умений и навыков затрагивает вопросы владения аппаратными и программными средствами на уровне пользователя. Пользовательские умения и навыки в вузе целенаправленно формируются в ходе изучения дисциплины «Информатика» («Математика, информатика»). Хотя дисциплину «Информатика» изучают все школьники, результаты тестирования студентов – будущих учителей ИЗО до начала изучения дисциплин «Информатика» и «Использование современных ИКТ в учебном процессе» показывают, что существующий после школы уровень пользовательских умений и навыков является недостаточно высоким (высокий уровень составляет 11 %, средний – 24 %, низкий – 65 %). При формировании пользовательских умений и навыков изучается стандартное программное обеспечение на основе профессионально ориентированных задач.

На этапе обучения в вузе студенту необходимо сформировать общие подходы к применению ИКТ в учебно-воспитательном процессе школы. Этому способствует изучение дисциплины «Использование современных ИКТ в учебном процессе», в ходе которого формируются навыки использования цифровых образовательных ресурсов и экспертной оценки их качества; реализации потенциала распределенного информационного ресурса в образовании; использования ИКТ для информационно-методического обеспече-

ния учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением; осуществления психолого-педагогической диагностики и тестирования, оценки знаний и умений учащихся с использованием ИКТ и др. Также требуется подготовить студентов художественно-графического профиля к разработке и реализации различных методик применения ИКТ на уроках ИЗО.

Вариативная подготовка включает изучение особенностей профессиональной деятельности учителя ИЗО в аспекте внедрения ИКТ в предметную область «Изобразительное искусство». Особую роль в вариативной подготовке занимают навыки работы с современными компьютерными программами обработки графики, такими как Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, CorelDraw, Macromedia Flash и др. В рамках вариативной подготовки будущих учителей ИЗО необходимо освоение специального аппаратного обеспечения – графического планшета (дигитайзера), специальной мыши (пера), плоттера и др.

В процессе дополнительной подготовки приобретает дополнительную квалификацию, позволяющую осуществлять новый вид профессиональной деятельности (заместителя директора по информатизации, веб-дизайнера, компьютерного верстальщика и др.).

Резюме. Основными направлениями подготовки будущих учителей ИЗО в области ИКТ являются:

– инвариантная подготовка учителя ИЗО в аспекте формирования пользовательских умений и навыков (владение аппаратными и программными средствами на уровне пользователя);

– вариативная подготовка (изучение особенностей профессиональной деятельности учителя ИЗО в аспекте внедрения ИКТ в предметную область «Изобразительное искусство»);

– дополнительная подготовка (приобретение дополнительной квалификации, позволяющей осуществлять новый вид профессиональной деятельности).

ЛИТЕРАТУРА

1. Козлов, О. А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений / О. А. Козлов. – Тула : МО РФ, 2002. – 181 с.
2. Лавина, Т. А. Содержательно-организационный аспект непрерывной подготовки учителей в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности / Т. А. Лавина // Информатика и образование. – 2006. – № 7. – С. 105–109.
3. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. Т. 1 / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – 568 с.

УДК 793.4(075.8)

**МОНИТОРИНГ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ
КОНТИНГЕНТА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА РОССИИ
MONITORING OF PHYSICAL READINESS OF TEENAGERS IN THE CONDITIONS
OF THE NORTHERN REGION OF RUSSIA**

С. С. Гуляева

S. S. Gulyaeva

*ФГБОУ ВПО «Чурапчинский государственный институт
физической культуры и спорта», с. Чурапча (Республика Саха (Якутия))*

Аннотация. Работа посвящена исследованию особенностей физической подготовленности учащихся среднего школьного возраста в условиях Крайнего Севера. В статье представлен анализ соответствия полученных в результате мониторинга данных физической подготовленности подростков, проживающих в Республике Саха (Якутия), нормативным требованиям государственного образовательного стандарта. Результаты работы могут явиться предпосылкой для совершенствования процесса физического воспитания в образовательных учреждениях.

Abstract. The article is devoted to the research of features of physical fitness of middle-school pupils in the conditions of the Far North. It analyzes the compliance of the data of monitoring of physical fitness of the teenagers who live in the Republic of Sakha (Yakutia) with the requirements of the state educational standard. The results of the research may serve as the precondition for improvement of physical training process in educational institutions.

Ключевые слова: мониторинг, физическое здоровье, гиподинамия, физическая подготовленность, средний школьный возраст, северный регион.

Keywords: monitoring, physical health, hypodynamia, physical fitness, middle school age, northern region.

Актуальность исследуемой проблемы. В целях совершенствования работы по укреплению здоровья населения и улучшению физического развития детей, подростков и молодежи Правительством Российской Федерации принято постановление от 29 декабря 2001 г. № 916 «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья, физического развития детей, подростков и молодежи» [7].

В Федеральном законе от 30 марта 2008 г. № 329 «О физической культуре и спорте в РФ», в ст. 28 «Физическая культура и спорт в системе образования» записано «проведение ежегодного мониторинга физической подготовленности и физического развития обучающихся» [9].

Процесс мониторинга подразумевает прогнозирование, наблюдение за состоянием физического здоровья населения, физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи, сбор, хранение, обработку и систематизацию данных.

Кондиционные физические качества являются основной составляющей физическое здоровья. Именно уровень их развития в наибольшей степени отражает состояние морфофункциональной подготовленности организма человека, следовательно, и его физического здоровья [8, 4].

Оптимальный уровень общей физической подготовленности является основой процесса физического совершенствования человека.

Как было отмечено Л. П. Матвеевым, совершенствование физического развития, а следовательно, укрепление физического здоровья происходят на основе развития свойственных каждому человеку физических качеств, особенно тех качеств, которые ведут к подъему общего уровня функциональных и адаптационных возможностей организма [6, 16].

Исследованию показателей физической подготовленности детей, подростков и молодежи, проживающих в различных регионах России, посвящены труды таких авторов, как А. Н. Тяпин, Ю. П. Пузырь, И. С. Решетников (2002); М. Х. Индреев, З. А. Хатуев, З. М. Анхутов и др. (2003); Б. Х. Ланда (2000, 2001); Т. А. Банникова, А. С. Горошко (2003); С. И. Изаак (2006) и др.

Постоянное динамическое наблюдение за показателями физической подготовленности является средством контроля над эффективностью процесса физического воспитания в образовательных учреждениях и внесения соответствующих корректив в учебные программы и педагогическую деятельность самих учителей физической культуры.

Контрольные упражнения (тесты) дают возможность преподавателю увидеть недостатки в подготовленности занимающихся и по возможности индивидуально планировать физические нагрузки, реально оценивать уровень достижений и систематически управлять ростом достижений [2].

Тем не менее в системе государственного образования должным образом не налажена система постоянного, динамического наблюдения за физическим развитием и физической подготовленностью детей и учащейся молодежи; фактически отсутствует система оздоровления детей с низким уровнем физического развития и физической подготовленности средствами коррекционной и оздоровительной физической культуры [4].

Данная проблема особенно актуальна на фоне имеющейся необходимости радикальной перестройки физического воспитания в системе образования, связанной с резким обострением вопроса о здоровье.

Гиподинамия стала массовым явлением современного общества. По данным Института возрастной физиологии Российской академии образования, недопустимо низкая двигательная активность отмечена у 25 % учащихся. У 35 % она не соответствует оптимальному объему, способствующему гармоничному развитию и сохранению здоровья ребенка [5, 8–9].

Научно-исследовательский институт гигиены и охраны здоровья детей и подростков Российской академии медицинских наук (РАМН) информирует о том, что доля здоровых детей, по итогам Всероссийской диспансеризации, составила 33,8 %.

Начиная с прошлого столетия исследования, проведенные в различные годы и в различных регионах, указывают на влияние среды проживания на физическое здоровье населения. Доказано, что экстремальные условия Крайнего Севера за счет снижения двигательной активности оказывают отрицательное воздействие на состояние здоровья и уровень физической подготовленности человека [3], [1].

Материал и методика исследований. В аспекте вышеизложенной проблемы нами проведен мониторинг физической подготовленности учащихся среднего школьного возраста Республики Саха (Якутия). В исследовании приняли участие подростки, относящиеся к коренному населению Крайнего Севера, проживающие в условиях сельской местности.

Были использованы тестовые задания, имеющие высокую степень надежности и информативности (Б. А. Ашмарин (1978); Г. Ф. Лакин (1980); Е. Я. Бандаревский (1984); Л. А. Хасин и др. (1999); Б. Х. Ланда (2004); М. А. Годик и др. (1994) и др.). Изучен уровень развития таких двигательных качеств учащихся, как выносливость, гибкость, скоростно-силовые и силовые способности.

Полученные данные по физической подготовленности учащихся Республики Саха (Якутия) были сопоставлены с данными учащихся из центральной полосы России, общероссийскими нормативными требованиями. Результаты проведенного сравнительного анализа позволили выявить значительный разброс в показателях.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ показателей физической подготовленности испытуемых мужского пола выявил, что в беге на 30 м показатели школьников Республики Саха (Якутия) ниже по всем возрастным группам, чем показатели учащихся из центральной полосы России, т. е. наблюдается отставание в проявлении быстроты. Так, результаты мальчиков 11 лет из Республики Саха (Якутия) по сравнению с результатами мальчиков из центра России ниже на 14,3 %. В 12 лет показатели мальчиков Республики Саха (Якутия) отстают на 4,36 %; в 13 лет отставание составляет 12,5 %; в 14 лет – 18,5 %; в 16 лет – 15,2 %.

В тесте, характеризующем силовые способности мальчиков (динамометрия кисти), во всех возрастных группах, кроме 11 лет, наблюдается отставание учащихся из Республики Саха (Якутия) по сравнению с учащимися из центра России. Так, в возрастных группах 11 лет разница недостоверна (1,6 %); в 12 лет разница – 9 %; в 13 лет отставание составляет 19,1 %; в 14 лет – 22,5 % и в 15 лет – 21,4 %. В старших классах тенденция отставания прогрессирует.

Анализ результатов теста, характеризующего скоростно-силовые способности мальчиков, показал, что во всех возрастных группах учащиеся из центра России превосходят по показателям учащихся из Республики Саха (Якутия). Так, в возрастных группах 11 лет преимущество равно 10,9 %; 12 лет – 12,7 %; 13 лет – 16,3 %; 14 лет – 17,8 % и 15 лет – 19,4 %.

Результаты теста на гибкость позволяют говорить о том, что учащиеся Республики Саха (Якутия) во всех возрастных группах превосходят своих сверстников из центра России. Так, в возрастных группах мальчиков 11 лет преимущество якутян равно 20,7 %, 12 лет – 22,7 %; 13 лет – 28,5 %; 14 лет – 18,9 %; 15 лет – 32 %.

В проявлении выносливости учащиеся (мальчики) из Республики Саха (Якутия) во всех возрастных группах, кроме 12 лет (разница недостоверна), показали более высокие результаты. В возрастных группах 11 лет учащиеся превосходят сверстников из центра России на 14,2 %; в 13 лет – на 6,3 %; в 14 лет – на 9,3 %; в 15 лет – на 2,5 %. Более высокая разница наблюдается в возрастных группах 11 и 14 лет.

Анализ результатов аналогичных контрольных тестов девочек 5–9 классов в беге на 30 м показал, что во всех возрастных группах наблюдается преимущество учащихся из центральной России. В возрастных группах девочек 11 лет преимущество девочек из центральной полосы России равняется 11 %; 12 лет – 4,5 %; 13 лет – 12,1 %; 14 лет – 8,8 %; 15 лет – 7,2 %.

Результаты теста на силу (динамометрия кисти) показали, что во всех возрастных группах девочки из Республики Саха (Якутия) отстают от сверстниц из центра России. Так, в возрастных группах девочек 11 лет отставание представительниц Республики Саха (Якутия) равно 3 %; 12 лет – 5,7 %; 13 лет – 8,7 %; 14 лет – 11,7 %; 15 лет – 21,05 %. Большая разница наблюдается в 13–15 лет.

Тест «Прыжок в длину с места», который объективно характеризует скоростно-силовые способности, показал, что девочки 11–15 лет из Республики Саха (Якутия) во всех возрастных группах прыгают на меньшее расстояние, чем ученицы из центра России. В возрастных группах 11 лет отмечается отставание – на 15,6 %; в 12 лет – на 11,5 %; в 13 лет – на 7,6 %; в 14 лет – на 5,2 %; в 15 лет – на 5,7 %.

В проявлении гибкости результаты девочек из Республики Саха (Якутия) оказались лучше, чем таковые девочек из центральной полосы России. Так, в возрастных группах 11 лет превосходство составляет 22,2 %; в 12 лет – 50 %; в 13 лет – 36,3 %; в 14 лет – 23 %; в 15 лет – 34,6 %.

Для определения степени развития качества выносливости испытуемые пробегали дистанцию 1000 м. Анализ результатов показал, что во всех возрастных группах, кроме 12 лет, девочки из Республики Саха (Якутия) оказались выносливее своих сверстниц из центральной России. Так, в 11 лет их результаты лучше на 6,5 %; в 12 лет – разница недостоверна; в 13 лет – на 7,8 %; в 14 лет – на 8,9 %; в 15 лет – на 4,2 %.

Результаты данного исследования дают право говорить о том, что учащиеся, проживающие на территории Крайнего Севера, в частности в Республике Саха (Якутия), по большинству показателей уровня физической подготовленности имеют статистически достоверные различия по сравнению с учащимися центра России. Обнаружено заметное отставание учащихся Республики Саха (Якутия) в проявлении силовых, скоростных и скоростно-силовых способностей. Сравнительный анализ показателей учащихся сельских школ с учащимися городских школ Республики Саха (Якутия) свидетельствует об отсутствии между ними достоверной разницы в показателях физической подготовленности.

Резюме. По итогам проведенной работы можно констатировать, что учащиеся, проживающие на территории Крайнего Севера, в частности в Республике Саха (Якутия), по уровню физической подготовленности имеют существенные статистически достоверные отставания от нормативных требований государственного образовательного стандарта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бакшина, А. И.* Повышение двигательной активности школьников средствами физической культуры в условиях Крайнего Севера / А. И. Бакшина // Физическая культура и детско-юношеский спорт в современных условиях: идея, духовность, воспитание : мат. межд. науч. конф. – Якутск, 2008. – С. 50.
2. *Бянкин, В. В.* Тестирование физической подготовленности / В. В. Бянкин, Ю. И. Бойко // Физическая культура и спорт в современном обществе : мат. всерос. науч. конф. – Хабаровск, 2011. – С. 47.
3. *Гуляев, П. Д.* Модель оценок общей физической подготовленности студентов физкультурного вуза в условиях севера / П. Д. Гуляев. – М. : Спутник, 2006. – 148 с.
4. *Изаак, С. И.* Состояние физического развития и физической подготовленности молодого поколения России и их коррекция на основе технологии популяционного мониторинга : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. И. Изаак. – М., 2006. – 49 с.
5. *Ланда, Б. Х.* Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности : учебное пособие / Б. Х. Ланда. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Советский спорт, 2008. – 244 с.
6. *Матвеев, Л. П.* Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. – М. : Физическая культура и спорт, 1991. – 543 с.
7. *Постановление* Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 916 «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи».
8. *Семенов, Л. А.* Мониторинг кондиционной физической подготовленности в образовательных учреждениях / Л. А. Семенов. – М. : Советский спорт, 2007. – 168 с.
9. *Федеральный закон* от 30 марта 2008 г. № 329 «О физической культуре и спорте в РФ», ст. 28.

УДК 811.512.111

**О СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ПАРЦЕЛЛЯЦИИ
ВТОРОСТЕПЕННЫХ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ЧУВАШСКОМ ЯЗЫКЕ**

**ON THE STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF PARCELLING
OF SECONDARY PARTS OF A SENTENCE IN THE CHUVASH LANGUAGE**

Т. Н. Гурьева

T. N. Guryeva

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

Аннотация. В статье рассматривается структурно-семантическая характеристика парцелляции второстепенных членов предложения в чувашском языке.

Abstract. This article discusses the structural and semantic characteristics of parcelling of secondary parts of a sentence in the Chuvash language.

Ключевые слова: *парцелляция, синтаксическая структура предложения, рематический центр, парцеллят, парцеллированные конструкции.*

Keywords: *parcelling, syntactic structure of a sentence, rhematic centre, parcellate, parcelled constructions.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современная лингвистическая наука признает, что парцелляция – «явление живое, активное, преуспевающее», особенно в языке художественной литературы и публицистики [5].

Впервые термин «парцелляция» в современном значении использовал профессор А. Ф. Ефремов в работе «Язык Н. Г. Чернышевского». Фундаментальные исследования парцелляции появились в середине 60-х гг. XX века. Это работы Е. А. Иванчиковой, Ю. В. Ванникова [3], [2].

В чувашской лингвистике проблема парцелляции не получила детального освещения. Этому явлению уделено внимание лишь в нескольких работах Н. П. Петрова [4]. В связи с этим изучение парцелляции в чувашском языке представляет собой актуальную проблему.

Несмотря на активный интерес к парцелляции, не все вопросы, связанные с изучением этой проблемы, имеют решение. Спорным остается, в частности, вопрос о сущности этого явления. Многие особенности структурной организации парцеллированного предложения и семантики синтаксических отношений, подвергаемых разрыву, еще не описаны или не получили удовлетворительного объяснения в лингвистической литературе, о чем свидетельствует отсутствие четкой терминологической базы, обозначающей исследуемый синтаксический процесс и его признаки.

Таким образом, актуальность настоящей работы заключается в необходимости уточнения сущности понятия «парцелляция» и анализа ее структурных и семантико-синтаксических особенностей в чувашском языке.

Материал и методика исследований. При изучении избранной темы в качестве исходного материала взяты художественные произведения чувашской литературы XX – начала XXI века. В работе использовался метод структурно-семантического анализа.

Результаты исследований и их обсуждение. Под парцелляцией будем понимать такое интонационное расчленение единой синтаксической структуры – предложения, в результате которого оно предстает в виде двух или более фраз.

Парцеллированную конструкцию можно разделить на две части: базовую и парцеллированную (парцеллят). Парцеллят находится после главного предложения, семантически с ним связан, продолжает его мысль, чаще всего имеет функцию дополнения или уточнения.

Парцеллироваться могут части как простых, так и сложных предложений. Приведем примеры.

Ну, Укахви, часрах ура çине тӑркала та – санаторие каятӑн. Кӑнтӑра. Железноводск хулине – «Ну, Укахви, вставай быстрее – поедешь в санаторий. На юг. В город Железноводск». Данная конструкция представляет собой парцелляцию частей простого предложения. Здесь два парцеллята: 1. *Кӑнтӑра.* 2. *Железноводск хулине.* Они отделены от базовой части интонационно, несут добавочную информацию, являются однородными обстоятельствами. Каждый парцеллят создает новый речитический центр.

Другой пример представляет собой парцелляцию сложного предложения: *Яланах пурӑнма ёмӑтлет. Мӑншӑн тесен уӑн килте ачасем пур – «Всегда мечтает жить. Потому что дома у него есть дети».* Здесь придаточная часть сложноподчиненного предложения *Мӑншӑн тесен уӑн килте ачасем пур* отделена от главной, образует новый речитический центр и является парцелляцией.

В чувашском языке от основного состава предложения чаще всего отчленяются сказуемые, второстепенные члены предложения (обстоятельства, определения, дополнения), реже – подлежащие.

В данной статье рассмотрим более подробно парцелляцию второстепенных членов предложения. Проанализировав примеры парцелляции, можно сказать, что наиболее часто в чувашском языке встречается парцелляция обстоятельства. Е. А. Андреева выделяет обстоятельства образа действия, места, времени, причины, количества/степени. Парцелляции подвергаются все виды обстоятельств [1].

Рассмотрим следующие случаи парцелляции обстоятельств:

– образа действия: *Кӑç-вӑç ватлӑх çитсе тӑнине те сиссе юлаймастӑр ёнтӑ. Пурнӑçӑн сӑткенне туймасӑрах, курмасӑрах – «Даже не заметим, как пришла старость. Не почувствовав вкус жизни, не увидев жизнь».* Парцеллят *Пурнӑçӑн сӑткенне туймасӑрах, курмасӑрах* является обстоятельством образа действия и отвечает на вопрос как?

Еще один пример: *Çитменнине, сиплемелле вӑт. Пурте больница шучӑне – «Кроме этого, надо еще лечить. И все за счет больницы»;*

– места: *Лар, тусӑм, лар. Кравать çинех лар – «Сядь, друг мой, сядь. Прямо на кровать сядь».* Парцеллят *Кравать çинех лар* является обстоятельством места и отвечает на вопрос куда? Парцеллят дает добавочную информацию.

Кунта кйна мар, пёр уйрӑмрах пулмалла-ха эфир. Пульмонологире – «Вроде не только здесь, а еще и в одном отделении мы. В пульмонологии». Парцеллят *Пульмонологире* является обстоятельством места, отвечает на вопрос *где?* Имеет функцию уточнения;

– времени: *Эсир мана ытлашишпех мухтатӑр, комплимент нумай калатӑр. Пёрре курсах – «Вы меня излишне хвалите, говорите много комплиментов. С первого взгляда».* Парцеллят *Пёрре курсах* отвечает на вопрос *когда?* и является обстоятельством времени;

– причины: *Больницӑра ёслекенсем те эрехпе аташаççе тесе шутламан эӗ. Яваплахӗ ытла та пысӑкран – «Не думал я, что работники больницы балуются спиртным. Из-за большой ответственности».* Парцеллят *Яваплахӗ ытла та пысӑкран* является обстоятельством причины, отвечает на вопрос *почему?* Эта группа является одной из самых многочисленных среди парцеллированных обстоятельств.

Малтанхисем, Вована Валерка, тёрмене лекрӑç. Патшалӑх предприятийӗнчен тӗслӗ металл вӑрласа тухнӑшӑн – «Первые, Вова с Валеркой, в тюрьму попали. За кражу из государственного предприятия цветного металла». Парцеллят *Патшалӑх предприятийӗнчен тӗслӗ металл вӑрласа тухнӑшӑн* является обстоятельством причины, отвечает на вопрос *почему?* Несет добавочную информацию.

После базовой части может стоять несколько парцеллятов. Часто первый парцеллят имеет функцию отрицания, а второй – уточнения информации. Например: *(Михайлов) Гусев патне кайса килме тӗв турӗ. Сюжет шыраса статья çырма мар, журналти хыпарсене пӗлме – «(Михайлов) решил сходить к Гусеву. Не за сюжетом для статьи, а узнать новости в журнале».* Парцеллят *Сюжет шыраса статья çырма мар* имеет функцию отрицания, парцеллят *журналти хыпарсене пӗлме* – уточнения.

Это видно и в следующем примере: *(Галя) уйӑшкисем патакланӑ хӗрарӑмсене лайӑх пӗлет. Пёр палатӑра выртнӑран мар, Кӑнтӑр микрорайонта пӗрле пурӑннӑран – «(Галя) хорошо знает женицин, избитых мужьями. Не потому, что лежит в одной палате, а потому, что живет вместе в Южном микрорайоне»;*

– количества/степени: *Пульмонологин вун виççемӗш палатинче эӗ. Хальлӗхе пӗччен – «Я в пульмонологии, в третьей палате. Пока один».* Парцеллят *Хальлӗхе пӗччен* является обстоятельством степени, отвечает на вопрос *сколько?*

Подводя итог структурно-семантическому анализу парцеллированных обстоятельств в чувашском языке, следует отметить, что эта группа примеров является самой многочисленной среди второстепенных членов предложения, функционирующих в парцеллированных конструкциях.

Как показал наш материал, дополнения также отчленяются в парцелляты. Данная группа является второй по численности среди парцеллированных конструкций, демонстрирующих отчленение второстепенных членов предложения.

Çирӗм сакӑр тултарсан тин качча тухнӑ вӑл... Илья Николаевича – «Только в двадцать восемь лет вышла она замуж... За Илью Николаевича». В данном примере *Илья Николаевича* является парцеллированным дополнением, отвечает на вопрос *за кого?* Имеет функцию уточнения.

Из второстепенных членов предложения в чувашском языке реже всего подвергаются парцелляции определения. В чувашском языке определение всегда стоит перед определяемым словом, но это правило в парцеллированных конструкциях нарушается. Парцеллированное определение имеет функцию уточнения или добавления информации о предмете.

Кроме этого, следует отметить, что парцелляции подвергаются лишь те определения, которые произошли от имен прилагательных в выделительной форме с аффиксами *-и* или *-скер*. Это видно и в примерах:

Акă, чăнах та пĕр машина курăнчĕ. Хĕрлĕ хĕреслĕскер – «И вот, на самом деле, появилась одна машина. С красным крестом».

Пар мана ёç! Чи йывăрри! Чи асапли! – «Дай мне работу! Самую сложную! Самую мучительную!».

Парцелляты *Хĕрлĕ хĕреслĕскер, Чи йывăрри, Чи асапли* выражены именами прилагательными в выделительной форме.

Во всех остальных случаях парцеллят, выраженный именем прилагательным, является сказуемым. Приведем пример: *Пушмакĕ лутра кĕллĕскер. Сарă – «Ботинок на низком каблукѣ. Желтый».* В данном случае парцеллят *Сарă* является сказуемым.

Резюме. Парцелляция – характерная особенность живой разговорной речи. Этому явлению в чувашском языке могут подвергаться все второстепенные члены предложения. Анализ примеров показал, что наиболее распространенная группа – парцелляция обстояательства, затем – дополнения, в последнюю очередь – определения. Парцелляции подвергаются лишь те определения, которые произошли от имен прилагательных в выделительной форме с аффиксами *-и* или *-скер*.

После базовой части может стоять как один, так и несколько парцеллятов. Они могут иметь одну или разные функции. Парцеллированные второстепенные члены предложения по морфологическим признакам не отличаются от непарцеллированных.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева, Е. А.* Современный чувашский язык. Синтаксис / Е. А. Андреева. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2005. – 61 с.
2. *Ванников, Ю. В.* Вопросы строения предложения / Ю. В. Ванников, Т. Р. Котляр. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1960. – 63 с.
3. *Иванчикова, Е. А.* Парцелляция, ее коммуникативно-экспрессивные и синтаксические функции / Е. А. Иванчикова // Русский язык и советское общество. Морфология и синтаксис современного русского литературного языка / под ред. М. В. Панова. – М., 1968. – С. 277–299.
4. *Петров, Н. П.* Парцелляция в газетно-публицистической речи / Н. П. Петров // Вопросы истории чувашского литературного языка и его стилей : материалы научной конференции. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 1999. – С. 48–50.
5. *Ринберг, В. Л.* Конструкции связного текста в современном русском языке / В. Л. Ринберг. – Львов : Вища школа, 1987. – 165 с.

УДК 159.922.4

ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ

ISSUES OF SPIRITUAL AND MORAL ORIENTATION OF YOUNGER GENERATION

Г. С. Дулина

G. S. Dulina

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

Аннотация. Социально-нравственный портрет современного молодого человека имеет сегодня совершенно новые характеристики, разительно отличающиеся от таковых еще лет десять назад. Все с большей ясностью проступают в этом портрете ростки как нравственного, так и безнравственного – ростки, по сути, того, что так щедро (или скупое) подпитывалось в детской душе всем ее окружением: социумом, родителями, педагогами. В современном мире социальное воздействие на молодое поколение в сравнении с педагогическим во многих случаях оказывается доминирующим. Изучение взаимосвязи духовного мировоззрения личности и степени ее психической адаптации является актуальным и важным вопросом в изменяющемся современном обществе.

Abstract. The social and moral portrait of a modern young person differs drastically from the one which was ten years ago. The portrait is characterized with both moral and immoral manifestations the contribution to which was made by the society, family and school. Nowadays the social influence on the younger generation is dominant in comparison with the family one. Studying the interrelation of spiritual world-view of a person and the extent of the psychological adaptation is an urgent and significant issue in today's changing society.

Ключевые слова: *духовность, нравственность, мировоззрение, духовные и материальные ценности.*

Keywords: *spirituality, morality, philosophy, spiritual and material values.*

Актуальность исследуемой проблемы. Мы живем в такое время, когда в российском общественном сознании происходит формирование новых ценностей и переосмысление старых. Среди молодежи наблюдается неуклонный рост интереса к получению знаний, умений и навыков, способствующих росту материального благосостояния человека. В понимании духовности наблюдается смешение различных подходов, начиная с житейского и заканчивая самыми сложными, имеющими вид строгих научных форм. В разных толковых словарях значения термина «духовность» не совпадают, в сферах духовной жизни общества (науке, культуре и религии) в понимание духовности вкладывается различное содержание. Духовный потенциал человека, его нравственные (безнравственные) характеристики, особенности их формирования в юношеском возрасте в различных социальных условиях являются основой характера его от-

ношения к объектам окружающего мира, проявляющегося в действиях, словах, позициях, поступках, и формируют всю его жизнедеятельность, определяя направленность личности и смысл ее существования.

Проблема духовности общества и личности прочно вошла в психологию последней трети XX века, но, анализируя научную литературу, мы находим ее корни в древней философии. Так, в немецкой классической философии на проблемы духовности и нравственности обратили внимание И. Кант, И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегель, Л. Фейербах. К этой проблеме обращались З. Фрейд, К. Г. Юнг [5], К. Хорни, Э. Фромм, Л. Первин, О. Джон, Дж. Эби, Р. Эммонс [4]. Особенно обогатили наше представление о духе и духовности человека работы В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, Н. О. Лосского, С. Н. Булгакова, В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева. Понятия духовности и нравственности подчеркивают глубину и сложность личности, содержательную сторону ее жизни, несводимую к простой совокупности психических процессов, свойств и состояний (Б. В. Ничипоров, Б. С. Братусь [1]), т. е. разносторонне освещают грани проблемы духовно-нравственных аспектов личности и особенностей их формирования и становления, противоречий и целостности.

Духовность личности трансформируется в духовность общества. Под потенциалом личности понимают определенный уровень ее психологических возможностей и внутренней энергии, направленных на творческое самовыражение и самоутверждение. Психические возможности складываются из интеллектуального, эмоционального и волевого потенциалов. Они, в свою очередь, предполагают наличие у личности развитого сознания и самосознания, способности критического восприятия поведения окружающих и собственного поведения, способности сознательного выбора своей позиции в жизни. Вместе с тем исходные конституционно-психологические предпосылки индивидуального своеобразия даны в определенной мере каждому человеку уже от природы, генетически [2].

Существует проблема психологической интерпретации нравственного поведения личности и ее духовного развития, когда значимость самой морали, самой нравственности (моральности) или, напротив, безнравственности (аморальности) личности, ее духовных аспектов не недооценивается (преуменьшается) и не переоценивается (преувеличивается). Безнравственность же является феноменом социально внушаемого порядка, главными детерминантами которого становятся, во-первых, пропаганда потребительского отношения к жизни, людям, ресурсам планеты и, во-вторых, все большее разделение, разъединение людей, отчуждение их друг от друга (на основе критериев материального статуса). Нравственность не выражается в конкретных нормах и формах поведения, она формируется вместе с личностью индивида, имеет отношение к его внутреннему духовному миру и неотделима от его «Я». Нравственность человека выступает в качестве механизма проявления (экстериоризации) его внутренних ценностей, сформированных в процессе личностного развития и основанных на доброжелательном отношении к людям, на признании человека как высшей ценности. Так, основным содержанием духовно-нравственного воспитания В. А. Сухомлинский считал формирование таких качеств личности, как идейность, гуманизм, гражданственность, ответственность, трудолюбие, доброта, сочувствие ближнему, благородство и умение управлять собой [3].

Материал и методика исследований. Предметом нашего исследования являются социально-психологические особенности формирования духовности и нравственности у развивающейся личности. Поставленная цель конкретизируется в следующих основных задачах: выявлении индивидуально-психологических особенностей формирования духовности и нравственности в процессе самопознания, саморазвития и самосовершенствования; изучении социальных детерминантов, определяющих различные условия развития формирующейся личности в современном обществе, способствующих ее духовно-нравственной направленности. В процессе исследования был применен комплекс методов: наблюдение, беседа, опрос, математическая статистика. Были также использованы диагностические тесты, среди которых – анкета «Отношение молодежи к материальным и духовным жизненным ценностям», направленная на выявление ориентации интересов личности на духовные или материальные жизненные ценности (вещизм); «Анкета религиозных ориентаций» И. М. Богдановской; «Самоактуализационный тест» Э. Шострома; тест-опросник «Поведение родителей и отношение к ним подростков» Е. Шафера; тест «Добро – зло» Л. М. Попова и А. П. Кашина – адаптированный опросник для выявления психологических основ нравственности личности. В исследованиях принимали участие испытуемые в количестве 90 человек в возрасте 17–18 лет: студенты Чебоксарского кооперативного техникума, учащиеся Чебоксарского духовного училища, студенты Чувашского государственного института культуры и искусств.

Результаты исследований и их обсуждение. В результате обработки анкеты «Отношение молодежи к материальным и духовным жизненным ценностям» были получены следующие данные: из общего числа испытуемых более половины (51,6 %) можно охарактеризовать как имеющих склонность к развитию духовно-нравственных основ личности, опирающихся на индивидуальность и автономию. Остальная часть, составляющая 48,4 % от числа испытуемых, заинтересована в материальных успехах и развивается в рамках потребительской психологии. Все интересы такого человека лежат в материальной плоскости. Духовные потребности слабо развиты, находятся в забвении, а то и отрицаются как в себе, так и в других. «Вещистская» ориентация вносит свой вклад в противонравственную составляющую поведения личности тем, что бескорыстные поступки, тем более самопожертвование, признаются нецелесообразными и крайне нежелательными. Таким образом, приведенные выше данные подчеркивают различие ценностных ориентаций, преобладающих в данных группах респондентов, что подтвердило их выбор духовно-нравственной направленности.

«Самоактуализационный тест» Э. Шострома показал, что из трех групп испытуемых высокий уровень самоактуализации с преобладанием внутреннего локуса контроля показали учащиеся Чебоксарского духовного училища (80,0 %). Среди студентов Чувашского государственного института культуры и искусств количество респондентов с высоким уровнем самоактуализации было намного меньше – 36,6 %. Для студентов Чебоксарского кооперативного техникума более характерны низкий уровень самоактуализации личности и преобладание зависимости от внешних жизненных обстоятельств (23,3 %). Мы сделали вывод о том, что акцентирование собственной жизни на материальных ценностях делает человека более зависимым от внешних обстоятельств, лишая его самостоятельности и способности нести ответственность за свою жизнь, полноценности и позитивного мировосприятия.

«Анкета религиозных ориентаций» И. М. Богдановской позволила выяснить, что глубинные признаки религиозности отмечены только среди учащихся Чебоксарского духовного училища, а несоблюдение религиозных предписаний и одновременное причисление себя к верующим испытуемыми двух других групп можно объяснить их причислением к религии как модному в современном обществе явлению.

Тест-опросник «Поведение родителей и отношение к ним подростков» Е. Шафера показал, что различные условия социальной воспитательной среды в семье по-разному влияют на формирование духовно-нравственного потенциала личности: способствуют развитию духовно-нравственной составляющей личности ребенка или препятствуют данному процессу.

С помощью адаптированного теста «Добро – зло» Л. М. Попова и А. П. Кашина определили, что показатели конструктивной (добро) и деструктивной (зло) направленности личности у разных групп испытуемых значительно отличаются друг от друга.

Проанализировав результаты исследований по всем использованным методикам, мы можем сказать, что больше половины респондентов (51,6 %), участвовавших в испытаниях, выбирают в качестве приоритетных духовные ценности. Это говорит том, что общество ориентировано на духовное оздоровление. Среди тех, кто отдал предпочтение материальным благам, больше студентов Чебоксарского кооперативного техникума. Это вызвано особенностями специфики избранной ими профессии и современной экономической ситуацией, вынуждающей людей заботиться о собственном благополучии. В информационном обществе с навязываемой рекламой потребительской («вещистской») ориентацией население живет в условиях информационных перегрузок, потребительства, порождающего конкуренцию за лучшие материальные блага. При этом его духовно-нравственные интересы отходят на второй план.

Эпоха технического прогресса с преобладанием желаний иметь как можно больше материальных ценностей ставит перед личностью в качестве главной цели воспитание материально независимого человека, имеющего власть, ресурсы. Именно такие цели определили для себя 76,7 % студентов Чебоксарского кооперативного техникума, причисливших себя к колеблющимся в вопросах веры (40,1 %) или к атеистам (10,0 %). И только 23,3 % из них подчеркнули свою религиозность. Учащиеся Чебоксарского духовного училища в полном составе (100 %) отнесли себя к верующим, подчеркивая высокую самоактуализацию (80,0 %), конструктивную направленность в нравственном развитии (89,0 %), ориентацию на духовные ценности (80,0 %), благоприятное воздействие семьи как воспитательной социальной среды (62,0 %). Это означает, что образовательная среда имеет значительное влияние на развитие духовно-нравственных основ личности. Процесс социализации, формирующий все грани личности, начинается в семье – мощном институте человечества. Факт влияния воспитания в семье как позитивного или негативного фактора духовно-нравственного развития личности подтверждают цифры нашего исследования. В семьях, где главенствуют такие методы воспитания, как эмоциональное принятие ребенка, доверие к нему, уважение его личности, родительское одобрение и поддержка, дети растут духовно и нравственно здоровыми гражданами общества. Об этом говорят 62,0 % студентов-респондентов Чебоксарского духовного училища и 46,0 % – Чувашского государственного института культуры и искусств и 33,0 % – Чебоксарского кооперативного техникума, благоприятно отзывавшихся о взаимоотношениях с родителями в семье. В этих же группах респондентов отмеча-

ется высокий уровень конструктивной нравственной направленности (89,0; 71,0; 57,0 % соответственно). Студенты гуманитарных специальностей больше ориентированы на развитие духовных начал, творческих способностей, религиозности, на достижение внутренней гармонии. Ориентация на «вещизм» (75,0 %) студентов Чебоксарского кооперативного техникума с их деструктивной нравственной направленностью (43,0 %) говорит о «нравственном выгорании» некоторой части молодежи, что должно беспокоить общество. Среди студентов Чувашского государственного института культуры и искусств данные показатели несколько ниже: ориентация на «вещизм» – 50,0 %, деструктивная нравственная направленность – 29,0 %. Именно на обществе лежит ответственность за воспитание подрастающего поколения, за развитие у него духовно-нравственной основы, формирующейся под влиянием семьи, учебного заведения, СМИ, церкви, учреждений культуры, то есть всех слоев общества. Таким образом, мы выявили, что социально-психологические особенности социальной среды формируют духовно-нравственную составляющую личности современной молодежи, а также определяют уровень ее духовно-нравственного развития или «нравственное выгорание».

Резюме. Условия социальной среды по-разному формируют основы духовно-нравственного потенциала личности и ценностные ориентации современной молодежи. Духовность порождает в человеке высшие качества духа, одним из которых является нравственность, включающая в себя синтез задач, приобщающих человека к активному социальному действию. Современное воспитание направлено на развитие всех сторон личности. Только глубокое осмысление научных основ содержания нравственного воспитания и творческий подход к определению тех конкретных моральных свойств и качеств, которые необходимо формировать у учащихся того или иного возраста, дают возможность для правильной ориентированности как в планировании психолого-педагогической работы, так и в организации эффективного психолого-педагогического воздействия на современную молодежь.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Братусь, Б. С.* Психологические аспекты нравственного развития личности / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
2. *Парыгин, Б. Д.* Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
3. *Сухомлинский, В. А.* О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1979. – 470 с.
4. *Эммонс, Р.* Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс ; пер. с англ. ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 416 с.
5. *Юнг, К. Г.* Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг ; пер. с нем. А. М. Боковой. – М. : Изд. группа «Прогресс» : Универс, 1994. – 329 с.

УДК 332.832

**ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ РЕСУРСОБЕРЕЖЕНИЕМ
В ЖИЛИЩНОЙ СФЕРЕ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**URGENT PROBLEMS OF RESOURCE-SAVING
IN HOUSING SPHERE IN THE CHUVASH REPUBLIC**

Г. А. Емельянова

G. A. Emelyanova

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

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные региональные проблемы ресурсосбережения в жилищной сфере; дана оценка мероприятиям, которые позволят организациям жилищно-коммунального хозяйства достичь реального ресурсосбережения.

Abstract. The article considers the urgent regional problems of resource-saving in housing sphere; it gives the estimation of the measures which will allow the organizations of housing and communal services to achieve efficient resource-saving.

Ключевые слова: *жилищная сфера, ресурсосбережение, управление многоквартирным домом, приборы учета, ресурсосберегающие технологии.*

Keywords: *housing sphere, resource-saving, tenement-house management, accounting devices, resource-saving technologies.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблемы реформирования жилищно-коммунального комплекса актуальны на протяжении многих лет. Особенности реформирования сферы услуг жилищно-коммунального комплекса определяют приоритет принципа трех начал:

- достижение консенсуса интересов власти, общества и бизнеса;
- удовлетворение требований потребителей услуг;
- установление дисциплины частного рынка услуг.

Проблемы развития бизнеса в сфере управления процессами предоставления жилищных услуг связаны со многими факторами, основными из которых являются следующие:

– реально плохое энергоэффективное состояние жилищного фонда и его инженерной инфраструктуры, требующих больших финансовых вложений на замену и модернизацию, высокий накопленный недоремонт и высокая динамика выбытия жилья в разряд ветхого и аварийного;

– многообразие собственников жилых и нежилых помещений в каждом конкретном доме и необходимость выработки согласованных решений всех собственников в отношении планов модернизации и реконструкции жилья;

– неопределенность с источниками и объемами возмещения затрат на работы капитального характера, модернизацию и реконструкцию жилищного фонда, особенно после окончания действия Федерального закона № 185-ФЗ;

- отсутствие реальных договорных отношений с населением и управляющими организациями;
- административные барьеры на пути становления самоуправления граждан в жилищной сфере;
- отсутствие у потребителя-гражданина реального права заказать услуги необходимого количества, качества и ответственности за оплату полученных услуг.

Одной из острых проблем в этой сфере, как мы видим, является проблема эффективного использования энергоресурсов в различных аспектах деятельности организаций жилищно-коммунального хозяйства, чем и определена актуальность исследования.

Материал и методика исследований. Исследование выполнялось на основе анализа реализации нормативных документов, регулирующих организационно-экономические основы управления жилищно-коммунальным хозяйством региона. Анализ проблем ресурсосбережения позволяет определить пути их решения на уровне законодательных и нормативных документов Правительства России и Чувашской Республики.

Результаты исследований и их обсуждение. Проблема ресурсосбережения чрезвычайно важна, так как деятельность предприятий жилищно-коммунального хозяйства остается неэффективной и высокочрезвычайно затратной. Так, потребление воды больше в России в 3 раза, и это при том, что тарифы в странах Европы в 5–10 раз выше российских [2, 7–8]. А сектор многоквартирного жилья считается одной из самых проблемных областей в том, что касается экономии энергии. Большинство многоквартирных домов не отвечают современным требованиям энерго- и ресурсосбережения, так как построены с учетом старых строительных норм.

Специалисты в области энергосбережения предлагают следующие направления решения проблем энергосбережения в многоквартирном доме:

- проведение энергетического аудита, который даст общую картину потерь тепла в доме и выявит слабые места, и уже после этого можно будет приступать к решению этих проблем, выбирать вариант, наиболее подходящий для того или иного дома;
- развитие дополнительного профессионального образования в области энерго- и ресурсосбережения;
- сокращение потребления энергии в процессе эксплуатации дома;
- формирование энерго- и ресурсосберегающего поведения жильцов дома;
- развитие перспективных направлений строительства и эксплуатации жилья;
- повсеместное измерение потребления коммунальных ресурсов;
- оборудование системами водоснабжения (холодного и горячего), канализации, газоснабжения, устройство водоподкачек, бойлерных, газоходов;
- утепление многоквартирных домов (работы по улучшению теплозащитных свойств ограждающих конструкций, устройство наружных тамбуров, оконные заполнения с тройным остеклением), хотя, к сожалению, в многоквартирных домах отсутствует возможность утепления снаружи отдельно взятой стены, поэтому происходит утепление изнутри;
- установка общедомовых приборов учета расхода холодной и горячей воды, тепловой энергии на горячее водоснабжение и отопление и квартирных приборов учета холодной и горячей воды;
- настойчивое внедрение ресурсосберегающих технологий, новых материалов, приборов учета холодной и горячей воды, тепловой энергии и т. д. [2, 14].

Известно, что сократить теплопотребление можно за счет:

- теплоизоляции труб в подвалах – до 15 %;
- промывки стояков или замены отопительно-нагревательных приборов – до 15 %;

– утепления ограждающих конструкций (стен, кровли, окон, подъездных дверей) – до 25 %;

– внедрения автоматической системы погодного регулирования теплопотребления – до 25 % [2, 16].

Реализации указанных направлений способствует проведение капитального ремонта многоквартирных домов. Однако и здесь наблюдаются проблемы по внедрению инновационных технологий, которые должны были привести к ресурсосбережению. Многие подрядные организации, выполняющие капитальный ремонт, попытались сэкономить выделенные им средства и устанавливали устаревшие по отопительным характеристикам и использованным материалам системы отопления.

Постановлением Кабинета Министров Чувашской Республики от 21 июля 2011 г. № 283 была утверждена республиканская адресная программа «Капитальный ремонт многоквартирных домов, расположенных на территории Чувашской Республики» на 2011 год. Общая стоимость программы – 165,2 млн рублей, из них средства: Фонда содействия реформированию жилищно-коммунального хозяйства – 93,86 млн рублей; республиканского бюджета – 30,99 млн рублей; местного бюджета – 32,07 млн рублей; собственников помещений в многоквартирных домах – 8,28 тыс. рублей. В рамках Программы в 2011 году капитально отремонтировано всего 98 многоквартирных домов общей площадью 119,4 тыс. кв. м, в которых проживает 5287 человек [1].

На 2012 год Чувашской Республике на капитальный ремонт многоквартирных домов установлен лимит предоставления финансовой поддержки за счет средств государственной корпорации – Фонда содействия реформированию жилищно-коммунального хозяйства – в сумме 192,5 млн рублей.

Одним из наиболее действенных способов стимулирования к экономии потребляемых энергоресурсов является установка приборов учета. На 1 июля 2012 г. уровень оснащенности многоквартирных домов общедомовыми приборами учета энергоресурсов и воды по республике составил 73,9 %. В том числе: на отопление – 60,1 %, горячее водоснабжение – 76,8 %, холодное водоснабжение – 47,7 %, электроэнергии – 97,7 %. Алатырский, Аликовский, Батыревский, Моргаушский, Яльчикский, Янтиковский районы завершили данную работу. В то же время, низкими темпами идет работа в Козловском (59,7 %), Канашском (58,3 %) районах, г. Канаше (55,1 %), г. Алатыре (48,2 %) [3].

Работы по оснащению многоквартирных домов общедомовыми приборами учета потребляемых энергоресурсов согласно Федеральному закону «Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности, о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» полностью завершены к 1 июля 2012 года.

Экономия от установки общедомовых приборов учета по холодному, горячему водоснабжению, отоплению, электроэнергии составит приблизительно 300 млн рублей, то есть затраты по проведенной работе окупятся уже в 2017 году. Однако, главное – не установить приборы, а наладить их бесперебойную эксплуатацию. Установка общедомовых приборов учета, к сожалению, не решает проблему ресурсосбережения в жилищной сфере без установки квартирных приборов учета. А эта проблема еще не нашла законодательного решения.

В Чувашской Республике совместно с ГК «РоснаноТех» реализуется пилотный проект энергоэффективного малоэтажного дома эконом-класса «Умный дом», в том числе с использованием нанотехнологий. После реализации пилотного проекта планируется тиражирование полученных результатов как на территории Чувашской Республики, так и в других регионах. Пилотный дом является трехэтажным, двухподъездным, двадцатичетырехквартирным домом. Класс энергетической эффективности дома не ниже «А» (наивысший класс). В рамках

проекта необходимо провести отбор наиболее эффективных материалов и технологий для малоэтажного строительства с точки зрения энергоэффективности, экологичности и качества жизни. В процессе поиска и отбора материалов особое внимание уделяется материалам, в производстве которых используются следующие нанотехнологии: REID-метки; наноструктурированные защитные покрытия; наноструктурированные мембраны и разделительные модули на их основе; пленки с дифракционными оптическими элементами, модификаторы дорожного покрытия; светодиодные системы освещения; наноструктурированные оптические волокна и устройства на их основе; базальтопластиковая арматура; малогабаритные измерительные преобразователи взрывоопасных и угарного газов, солнечные батареи.

В ходе исследования нами установлено наличие многих проблем, охватывающих вопросы ресурсосбережения. Однако, на наш взгляд, в настоящее время одним из основных сдерживающих факторов для развития ресурсосбережения в сфере обслуживания жилищного фонда является несовершенство договорных отношений. Во многих случаях формальный подход к формированию договоров подряда обусловлен отсутствием экономической заинтересованности управляющих организаций в экономии потребления энергоресурсов в многоквартирных домах, а с другой стороны – отсутствием заинтересованности подрядных предприятий во внедрении ресурсосберегающих технологий [3].

Управляющие организации несут серьезные риски, обусловленные экономической непривлекательностью среды (экономически необоснованный тариф на услуги по управлению, содержанию и текущему ремонту общего имущества многоквартирного дома; неравноправные взаимоотношения с коммунальными предприятиями, обеспечивающими ресурсоснабжение многоквартирных домов); неудовлетворительным техническим состоянием объектов управления; законодательной незащищенностью (возможность смены управляющей организации в любое время по решению собственников жилья). Правила предоставления коммунальных услуг собственникам жилых домов и пользователям помещений в многоквартирных домах, принятые Правительством РФ в мае 2011 года (№ 354), к сожалению, тоже не решают проблему ресурсосбережения в жилищной сфере [4].

В этих условиях управляющая организация не заинтересована не только в осуществлении эффективного планирования работ по ресурсосбережению, но и в поиске дополнительных механизмов экономии ресурсов.

Резюме. Выявлена и обоснована необходимость создания организационно-управленческих условий и внедрения рыночных механизмов, которые стимулировали бы эффективное управление жилищным фондом и его обслуживание, совершенствовали договорные отношения по предоставлению жилищно-коммунальных услуг, более активно формировали конкурентную среду в сфере обслуживания жилищного фонда. Реализация данных мероприятий позволит обеспечить эффективное использование ресурсов в жилищной сфере и повысить качество жилищно-коммунального обслуживания населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон № 8 Чувашской Республики «О Стратегии социально-экономического развития Чувашской Республики до 2020 года» / www.cap.ru
2. Колесников, А. Н. Уроки реализации Программы капитального ремонта жилья и задачи по энергосбережению / А. Н. Колесников // ЖКХ. – 2010. – № 8. – Ч. 1. – С. 15–22.
3. www.rg.ru/2011/06/01/zkhk.html.
4. www.cap.ru.

УДК 316.334.3

**ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВА
И ИНСТИТУТОВ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА
В РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**INTERACTION BETWEEN THE STATE AND INSTITUTIONS OF CIVIL SOCIETY
ON REALIZATION OF SOCIAL POLICY IN MODERN CONDITIONS**

Р. В. Еремеев

R. V. Eremeev

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

Аннотация. Автором предпринята попытка проанализировать возникающие вопросы взаимодействия субъектов социальной политики. Раскрыта содержательная характеристика социальной политики, сформулированы ее основные принципы.

Abstract. The author makes an attempt to analyze the issues on interaction among the subjects of social policy. The article reveals the substantial characteristic of the definition of social policy and formulates the main principles of social policy.

Ключевые слова: *социальная политика, гражданское общество, государство, публичная власть.*

Keywords: *social policy, civil society, state, public authority.*

Актуальность исследуемой проблемы. Социальная политика в условиях социально-экономического кризиса является важным инструментом выравнивания основных показателей уровня жизни в различных регионах нашей страны. До настоящего времени эти различия остаются чрезмерно большими, что для федеративного государства является потенциальной угрозой его фрагментации. Приоритетной в таких условиях должна стать стратегия выравнивания качества жизни в рамках общегосударственной социальной политики.

Реформирование общественной жизни глубоко затрагивает не только механизм управления обществом, но и весь комплекс интересов личности, трудовых коллективов, классов, народностей, социальных и профессиональных групп и слоев населения. Среди факторов, способствующих гармонизации интересов личности и общества, гарантирующих защиту интересов человека, его прав и свобод, особое место принадлежит социальной политике государства и всей инфраструктуре социальной работы с различными группами населения.

Одна из главных задач социальной политики на современном этапе – социальная защита населения от воздействия негативных последствий рыночных отношений. Это предполагает поддержание баланса между денежными доходами населения и товарными ресурсами; создание возможностей для улучшения жилищных условий граждан; развитие сферы услуг для населения, удовлетворение его спроса на качество товаров и услуг; расширение материальной базы укрепления здоровья населения, рост образованности и культуры. Также важное место в политике государства принадлежит обеспечению социальной справедливости в обществе. Социальная справедливость должна конкретизироваться и дополняться системой социальной работы на местах.

Сложившееся в массовом сознании россиян представление о социальной политике как исключительно сфере деятельности государственной власти остается препятствием на пути активизации этой политики, привлечения к ее формированию и реализации негосударственных субъектов и ресурсов. Начавшийся процесс осознания роли в социальной политике других субъектов, например, бизнеса и населения, т. е. граждан и их некоммерческих общественных организаций, далек от завершения и требует научного исследования.

Целенаправленная и эффективная социальная политика является для России в условиях постсоветских трансформаций важнейшей предпосылкой сохранения политической стабильности. Это вызвано тем, что масштабные изменения экономических условий и социальной структуры в результате глубоких политических трансформаций на протяжении двух последних десятилетий определили необходимость больших социальных групп приспосабливаться к этим изменениям. Низкая удовлетворенность потребностей значительной части населения России формирует политические протестные настроения. В подобных условиях требуется научное осмысление и последовательная реализация социальной политики, направленной на содействие адаптации жителей страны к изменяющимся условиям существования.

Социальная политика играет огромную роль во внутренней политике любого государства, так как проблемы, возникающие в социальной сфере, напрямую связаны с развитием экономической и политической жизни страны, а следовательно, являются своеобразным индикатором развития общества.

Социальная политика призвана гарантировать населению минимальный доход, социально защищать население от болезней, безработицы. При этом обеспечение государством минимальных условий жизни касается только тех, кто не может это сделать самостоятельно.

Период, начавшийся в первые годы XXI века, характеризуется существенным усилением роли федерального центра и сужением сферы полномочий субъектов Российской Федерации. Этот процесс протекал не только в сфере социальной политики и был определен двумя главными факторами: во-первых, стремлением федеральной власти снизить риск сепаратизма, более жестко подчинив себе органы государственной власти субъектов РФ; во-вторых, стремлением федеральной власти повысить качество стратегического управления, которое на уровне субъектов было и зачастую остается недопустимо низким. Таким образом, выстраивание действенной вертикали государственной власти отразилось на определении принадлежности социальной политики и привело к концентрации значительных полномочий по ее формированию на федеральном уровне.

Материал и методика исследований. Был осуществлен теоретический анализ отечественных и зарубежных источников. Исследование опиралось на выявление концептуальных положений и научных подходов к изучению социальной политики.

Были использованы общенаучные и специальные методы исследования, методы сбора, обработки и анализа информации.

Результаты исследований и их обсуждение. Понятие социальной политики является одной из таких категорий, которые широко применяются в практике государственного управления, особенно в официальных документах. Социальная политика – предмет широких научных дискуссий, при этом объем данного понятия и его содержание у разных исследователей значительно отличаются. Так сложилось потому, что она стала чуть ли не самой значимой сферой интересов современного общества и очень важной частью деятельности современного государства.

Социальная политика – это взаимоотношения социальных групп по поводу сохранения и изменения социального положения населения и его составляющих: классов, слоев, социальных, социально-демографических, социально-профессиональных групп, социальных общностей (семей, народов, населения города, поселка, региона и т. п.).

Для раскрытия содержательной характеристики политики необходимо описать процесс взаимодействия социальных групп в нескольких важнейших аспектах, таких как:

- круг ее реально действующих и социально пассивных субъектов;
- состав наиболее влиятельных субъектов (классов, социальных групп);
- решающие параметры их социального положения;
- их самые важные современные социальные проблемы;
- место государства в социальной политике;
- цели наиболее влиятельных субъектов социальной политики, их стратегии и программные приоритеты;
- конкретно-историческое соотношение социальных сил;
- сложившиеся устойчивые тенденции и векторы социального развития;
- степень социальной устойчивости общества, важнейшие факторы его стабильности и нестабильности.

Многие предлагаемые различными зарубежными и отечественными авторами определения социальной политики актуальны лишь применительно к решению какой-либо специальной задачи или какому-то определенному субъекту деятельности, например, государству. Одной из очевидных проблем является невыявленность во многих определениях конкретного содержательного наполнения данного понятия.

Социальная политика – это составная часть внутренней политики государства, воплощенная в его социальных программах и практике и регулирующая отношения в обществе в интересах и посредством интересов основных социальных групп населения [2, 79].

Социальная политика основана на системе принципов, выражающих характер требований к ее содержанию, формам и методам разработки и реализации:

- гуманизме и социальной справедливости;
- системности, непрерывности, преемственности;
- сбалансированности целей и возможностей реализации социальной политики (как по времени, так и по необходимым ресурсам);

- открытости (свободном выражении суждений всех групп и слоев общества по вопросам социальной политики – наличии «обратной связи» органов управления с массами);

- демократизме выработки и реализации социальной политики (открытом обсуждении проектов крупных социально-политических решений, всестороннем выявлении общественного мнения по основным вопросам социальных преобразований);

- действенном контроле общества по вопросам реализации задач социальной политики;

- адресности мер по социальной защите населения, усилении социальной помощи социально уязвимым и малообеспеченным группам населения [2, 83].

Согласно В. В. Колкову, на основе анализа деятельности современных государств можно выделить следующие структурообразующие элементы социальной политики: социальное обеспечение, социальную помощь, социальную защиту, социальную работу [3, 235]. В. М. Капицин в качестве элементов рассматривает следующие: здравоохранение и обязательное медицинское страхование; поддержку семьи, материнства, детства и отцовства; жилищную политику, коммунальное, бытовое обслуживание населения; поддержку престарелых и инвалидов; социальное обслуживание населения; охрану окружающей природной среды; федеральное и местное (муниципальное) обустройство мигрантов, особенно беженцев и вынужденных переселенцев [3, 234].

Итак, смыслом социальной политики государства является поддержание отношений как между социальными группами, так и внутри их, обеспечение условий для повышения благосостояния, уровня жизни членов общества, создание социальных гарантий в формировании экономических стимулов для участия в общественном производстве. При этом надо отметить, что социальная политика государства, выступающая как составная часть мероприятий, проводимых государством в целях регулирования условий общественного производства в целом, тесно увязана с общеэкономической ситуацией в стране [1, 35].

Исходя из этого, можно дать следующее определение: социальная политика – это система мер, состоящих из нормативной основы, стратегического плана и практической деятельности различных субъектов политики, направленных на создание условий для решения социальных проблем и повышения общественного благосостояния.

Сущность политики вообще и социальной политики в частности выявляется через взаимоотношения устойчивых элементов социальной структуры – социальных групп. Устойчивость таких групп воспроизводится благодаря действию комплекса общественных условий их существования и развития (основные из них были обозначены).

Социальные группы, различные сообщества граждан есть несомненная реальность. Но эти группы могут действовать или бездействовать, осознавать свои интересы и не осознавать, организовываться для действий в обществе или быть политически не организованными. Словом, они могут быть активными действующими социальными силами (реальными субъектами политики) либо пассивными неорганизованными участниками социальных процессов (лишь потенциальными, формальными субъектами).

Субъекты социальной политики – это реально самостоятельные и притом фактически действующие социальные группы и представляющие их органы, организации, институты. Кроме самих социальных групп, к субъектам политики относятся и представляющие их интересы организационные структуры. Получается, что они как бы раздваиваются

(удваиваются). «Первородные» (первичные) субъекты – это сами социальные группы. А вторичные (как бы порожденные первичными для удобства практического действия в политике) – это представляющие их интересы органы, организации и т. п.

Субъекты социальной политики – это граждане и социальные группы, а также их институты, организации и органы власти, реально активно взаимодействующие в социальной сфере, т. е. формирующие, отстаивающие интересы граждан и социальных групп в этой сфере.

Так, государство является субъектом социальной политики, которая представляет собой деятельность, направленную на управление социальным развитием общества, обеспечение удовлетворения материальных и духовных потребностей его членов и регулирование процессов социальной дифференциации общества. Однако очевидно, что, несмотря на определенную связь, удовлетворение социальных потребностей и регуляция общественных отношений относятся к разным функциональным системам государства. При всей условности разделения экономических, политических и социальных сфер собственно к социальной сфере относятся только социальные функции государства, тогда как регуляция общественных отношений есть политическая деятельность, направленная на решение политических задач власти.

Одним из важных структурных элементов является гражданское общество – тип общественного устройства, отличительный признак которого – многосубъектность общественной, экономической, социальной, культурной, политической жизни. В гражданском обществе реально действует множество независимых друг от друга субъектов (центров) подготовки, принятия и осуществления решений. Их взаимодействие регулируется законами и международными актами страны.

Местное сообщество как среда непосредственной жизнедеятельности человека имеет некоторые преимущества и как субъект социальной политики. Муниципальный уровень социальной политики позволяет в большей степени учитывать особенности местного сообщества как в реализации, так и в формировании местной политики на основе специфичной ресурсной базы. Помимо этого, муниципальная социальная политика может быстрее корректироваться в случае изменения социально-экономической среды или иных обстоятельств. Этот фактор оказывается важным в современных условиях активной динамики экономических, политических и социальных процессов.

Социальная политика в современном демократическом государстве должна определяться следующими факторами: наличием общей для всех субъектов социальной политики цели создания условий для решения социальных проблем и повышения общественного благосостояния; присутствием среди субъектов социальной политики, помимо государства, муниципалитетов, бизнес-структур, организаций гражданского общества и граждан; тесной взаимосвязью социальной политики и политики государственных структур различного уровня.

Сегодня отмечается стремление федеральной власти определять социальную политику для всех субъектов Российской Федерации, а посредством изменения законодательства – также и для местного самоуправления. Это подтверждается содержанием программных документов, которые принимаются Правительством РФ в сфере социальной политики. Можно констатировать, что в нашей стране начинает складываться многоуровневая социальная политика, в рамках которой определяющим понятием становятся законодательно закрепленные полномочия соответствующего уровня власти. Федераль-

ная власть в данной системе взяла на себя ответственность за формирование общей законодательной базы социальной политики и стратегических направлений деятельности в формате отраслевых концепций.

Государство и местное самоуправление в настоящее время уделяют недостаточно внимания оценке качества и эффективности своей деятельности в социальной сфере. Основными проблемами являются: привычка действовать реактивно, которая актуализировалась в условиях кризиса; слабое владение соответствующими методиками оценки современного состояния общества. Принимаемые стратегии и программы в сфере социальной политики либо не содержат методов и критериев оценки, либо предусматривают формальные методы, которые невозможно реализовать на практике. Подобная позиция является принципиально неправильной. Выйти из кризиса местные сообщества, субъекты Федерации, страна в целом могут только опираясь на своевременную оценку сложившейся ситуации, оперативную корректировку действий и открытость информации, предоставляемой гражданам.

Резюме. В нынешнее время просто необходимо, чтобы все требующиеся меры по улучшению сложившейся ситуации принимались посредством государственных решений и плавно вводились в сложную систему решения социальных проблем. Действия государства в данной области принято называть социальной политикой. Последняя в свою очередь должна способствовать гармонизации интересов личности и общества, гарантировать защиту интересов человека, его прав и свобод.

Таким образом, социальная политика – это одна из важнейших составляющих жизни любого общества, но уровень ее развития напрямую зависит от уровня развития этого общества. Социальная политика также может определяться и как деятельность государства и других общественных институтов, направленная на прогрессивное развитие социальной сферы, совершенствование условий, образа и качества жизни людей, обеспечение определенной части их жизненных потребностей, оказание гражданам необходимой социальной поддержки, помощи и защиты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуков, В. И. Потенциал человека: индекс социального развития / В. И. Жуков // *Семья в России*. – 1996. – № 3. – С. 34–40.
2. *Социальная работа: теория и практика* : учебное пособие / отв. ред. д-р ист. наук, проф. Е. И. Холостова, д-р ист. наук А. С. Сорвина. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 427 с.
3. Холостова, Е. И. *Социальная работа* : учебное пособие / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и К^о, 2004. – 692 с.

УДК 377.126

**О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ
НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
К РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ ГРУППЫ РИСКА**

**ON THE PROFESSIONAL READINESS OF TEACHERS
OF PRIMARY AND SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION
FOR WORKING WITH AT-RISK YOUTH**

О. В. Ефремова

O. V. Efremova

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

Аннотация. В данной статье рассматриваются аспекты профессиональной готовности педагогов учреждений начального и среднего профессионального образования к работе с молодежью группы риска.

Abstract. This article discusses the aspects of professional readiness of teachers of primary and secondary vocational education for working with at-risk youth.

Ключевые слова: *профессиональная готовность, педагогическая команда, воспитание, программа воспитания, молодежь группы риска, профилактика.*

Keywords: *professional readiness, teaching team, training, system of training, at-risk youth, preventive measures.*

Актуальность исследуемой проблемы. Создание условий для активного включения молодежи в социально-экономическую, политическую и культурную жизнь общества является одним из приоритетных направлений деятельности государства. Образование должно опережать запросы общества, конструировать воспитательные системы так, чтобы личность получала запас нравственных и интеллектуальных сил, необходимых для того, чтобы быть готовой активно действовать в меняющихся условиях, быть успешным и полезным в жизни. Решение этих задач связано с переосмыслением, модернизацией воспитательной деятельности образовательных учреждений всех типов и видов. В федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования (в программах духовно-нравственного развития, воспитания и социализации) подробно прописаны требования к организации воспитательного процесса. В основе обозначены ключевые воспитательные задачи, базовые национальные ценности российского общества. А в федеральных государственных образовательных стандартах начального и среднего профессионального образования данному вопросу не уделяется должно-го внимания. Лишь отмечено, что образовательное учреждение обязано формировать со-

циокультурную среду, создавать условия, необходимые для всестороннего развития и социализации личности, сохранения здоровья обучающихся, способствовать развитию воспитательного компонента образовательного процесса, включая развитие самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов. Поэтому очевидно, что каждое учреждение начального или среднего профессионального образования должно самостоятельно выстраивать систему (модель, концепцию) воспитания, созданную на новых принципах и подходах. И один из этих подходов – это формирование механизма работы с молодежью группы риска (совершившими правонарушения или преступления, живущими в неблагополучных семьях, социальными сиротами, инвалидами, мигрантами, безнадзорными и т. д.). Это вызывает у педагогов, работающих с такой категорией, соответствующие сложности в организации практической деятельности и требует более серьезной профессиональной готовности.

Материал и методика исследований. В процессе исследований был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, изучение нормативно-правовой базы в области воспитания, федеральных государственных образовательных стандартов, программ и подпрограмм воспитания учреждений начального и среднего профессионального образования Чувашской Республики), эмпирических (изучение педагогического опыта, анкетирование) и методов математической статистики (количественная и качественная обработка результатов).

Результаты исследований и их обсуждение. Профилактическая функция профессиональной деятельности педагогов чрезвычайно значима. Ведь, как известно, легче предупредить те или иные негативные влияния на человека, чем бороться с их последствиями. Профилактика (от греч. prophylaktikos – предохранительный) – комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления или устранение факторов риска. Под профилактикой понимается прежде всего научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья молодого человека; содействие в достижении им социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала [1, 125]. Процесс профилактики способствует формированию безопасной и поддерживающей среды социального развития молодого человека, обеспечивает его доступ к необходимой информации, способствует созданию условий для решения проблем социальной жизни, помогает в приобретении необходимых жизненно важных социальных навыков.

«Группа риска» – это такая категория молодых людей, которая в силу определенных причин подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов. Существование этих и других проблем подтверждают статистические данные. Так, по данным Министерства внутренних дел по Чувашской Республике за 12 месяцев 2011 года увеличилось число несовершеннолетних, принимавших участие в совершении преступлений, из учреждений профессионального образования по сравнению с аналогичным периодом прошлого года, например, из техникумов (2010 год – 20 преступлений, 2011 год – 76), наибольший рост наблюдался в г. Чебоксары (с 12 до 45 преступлений) [4]. Незначительно, но возросло количество лиц, совершивших преступления в состоянии алкогольного опьянения (с 39 до 41), допущено по 1 преступлению в состоянии наркотического опьянения, а также в сфере незаконного оборота оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ, взрывных устройств и т. д.

Анализ практики воспитательной работы учреждений начального и среднего профессионального образования Чувашской Республики показывает, что за последние годы появляются новые направления работы в этой сфере. Это связано, в первую очередь, с увеличением асоциальных явлений, особенно распространяющихся среди молодежи: злоупотреблением психоактивными веществами, экстремизмом, наркоманией. Появляются новые молодежные объединения, которые зачастую носят деструктивный характер. Получили распространение социальные сети, которые занимают существенную роль в жизни молодого человека. Эти и другие течения требуют новых форм и методов работы с молодежью. Решение сложных и ответственных задач в работе с молодежью группы риска во многом зависит от уровня подготовленности педагогов, их педагогической культуры, от знания закономерностей, принципов и методов воспитания.

Проведенный нами анализ воспитательной работы в учреждениях начального и среднего профессионального образования Чувашской Республики позволил выделить следующие трудности, с которыми сталкиваются педагоги:

1) в оценке воспитанности (педагог больше внимания обращает на внешнюю сторону поведения и дисциплину, а не на мотивы поступков);

2) в выборе методов воспитания (педагог стремится навязать способы поведения в готовом виде, а не создает ситуации морального выбора; оценивает отдельные поступки обучающегося или студента вне контекста его общего поведения);

3) в организации воспитательного процесса (педагоги не проявляют инициативу, не учитывают возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося или студента, мероприятия проводятся традиционно; в воспитательной работе предпочтение отдается массовым формам работы, а не индивидуальной работе);

4) в организации собственной деятельности (отсутствует самоконтроль и самокоррекция собственного труда) и т. д.

В связи с этим рассмотрим проблему готовности педагога к работе с молодежью группы риска в учреждении профессионального образования, выделим общие положения. Итак, педагог должен:

1) обладать системой знаний, умений и навыков по воспитанию обучающихся и студентов;

2) иметь мотивационно-ценностное отношение к воспитательной работе;

3) постоянно самосовершенствовать необходимые личностные качества и воспитательные умения;

4) строить методику воспитательной работы с обучающимися или студентами, используя новые технологии воспитания, быть «управленцем» воспитательной работы и т. д.

Педагоги, безусловно, должны знать основополагающие документы, позволяющие проводить системную работу с молодежью, попавшей в трудную жизненную ситуацию, основной задачей которой является создание реабилитационного пространства. Но анкетирование, которое проводилось среди педагогов учреждений начального и среднего профессионального образования Чувашской Республики (20 учреждений, более 30 педагогов) свидетельствует о том, что они в процессе своей работы руководствуются нормативными документами без их практического осмысления. А ведь сочетание теоретических знаний с практической работой – необходимая организация самостоятельной познавательной деятельности.

Основополагающими документами, позволяющими проводить системную работу, направленную на различные целевые группы, в том числе молодежь группы риска, являются федеральные законы «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1, «О наркотических средствах и психотропных веществах» от 08.01.1998 № 3, «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120, Постановление Главного государственного санитарного врача РФ Г. Г. Онищенко «О мерах по пресечению оборота курительных смесей на территории Российской Федерации» от 08.12.2009 № 72, законы Чувашской Республики от 07.10.2008 № 53 «О профилактике наркомании и правонарушений, связанных с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ», «О профилактике правонарушений в Чувашской Республике» от 25.11.2003 № 38, указ Президента Чувашской Республики «О дополнительных мерах по усилению контроля за потреблением алкоголя, профилактике алкоголизма и пьянства» от 04.12.2002 № 137, республиканские целевые программы, утвержденные постановлениями Кабинета Министров Чувашской Республики: «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотическими средствами и их незаконному обороту в Чувашской Республике на 2010–2020 годы», «Формирование здорового образа жизни у населения Чувашской Республики (2010–2012 годы)», «Молодежь Чувашской Республики: 2011–2020 годы», «Допризывная подготовка молодежи Чувашской Республики на 2012–2020 годы», «Профилактика терроризма и экстремистской деятельности в Чувашской Республике на 2012–2015 годы» и др. В свою очередь, учреждения начального и среднего профессионального образования создают свои собственные программы развития образовательного учреждения, где один из разделов посвящен проблеме совершенствования системы воспитательной работы. Ежегодно составляются планы воспитательной работы на учебный год. Однако целостной программы воспитательной работы во многих случаях они не имеют. Это равносильно обучению по тематическим планам без целостной учебной программы. На сегодняшний день программы воспитания действуют в двух учреждениях начального и шести учреждениях среднего профессионального образования. Педагогам необходимо понимать, что написание программы и введение ее в действие – это требование времени. Работа без нее бессодержательна, и педагог может лишь интуитивно выйти в ходе совместной деятельности с обучающимися или студентами на решение своих воспитательных задач. Но изучение педагогического опыта показывает, что педагогам легче строить отдельные конкретные занятия и мероприятия, чем проектировать весь процесс в целом. Таким образом, каждый педагог должен понимать, что программа воспитания и социализации – это стратегический документ, на основе которого создаются эффективные механизмы выделения приоритетов на каждом шаге развития системы воспитания в образовательном учреждении.

В то же время для эффективной работы с молодежью группы риска, внедрения инноваций необходимо, прежде всего, иметь ясную и перспективную структурную модель совершенствования системы воспитания. В образовательном учреждении нужна согласованная работа профессионалов: заместителей директоров по воспитательной работе, педагогов, социальных педагогов, кураторов групп, медицинских работников, объединенных в педагогическое сообщество. В нашем понимании, педагогическая команда в воспитательном процессе образовательного учреждения – это группа специалистов, занятых целенаправленным процессом воспитания ради достижения общей цели и разделяющих ответственность за полученные результаты.

Построение воспитательного процесса, стратегическое планирование, использование современных педагогических технологий являются значимыми для всех участников педагогической команды. Однако на практике следует отметить несогласованность ответственных лиц в управлении воспитательным процессом, и, как следствие, наблюдается увеличение количества правонарушений, совершаемых обучающимися или студентами, рост пропуска занятий без уважительных причин и т. д. Таким образом, необходимо продуманное, взвешенное формирование команд педагогов, определение лидера такого педагогического профессионального объединения, специальную работу с членами команды по их психологической интеграции, согласованию, координации деятельности между собой. Для этого команду необходимо создавать, обучать, искать объединяющие ее ценности, цели, чтобы обеспечить интеллектуальное, волевое, эмоциональное, мотивированное, организационное единство [5, 144].

Безусловно, будут возникать трудности при создании команды, например, противоположные взгляды на работу с молодежью (в том числе группы риска), различный статус внутри группы (молодой сотрудник и имеющий большой опыт работы) и т. д. Поэтому одним из главных условий жизнеспособности и сплоченности педагогической команды является выработка общей системы [2, 25].

Всего же в процессе становления команда проходит несколько этапов развития, основными из которых являются: принятие общей цели; этап конфликта; сотрудничество; результативная, практическая работа.

В ходе прохождения закономерных этапов развития необходимо формировать такие качества педагогических команд, как осознанность единой цели, доверие, солидарность членов, командный дух, самоуправляемость, ответственность всех и каждого, сотрудничество и удовлетворенность совместной деятельностью.

Потенциал педагогической команды складывается из нескольких составляющих:

- 1) согласованность целей и ценностей содержания воспитания;
- 2) степень развития профессиональных отношений: умение быстро решать задачи, генерация нестандартных решений;
- 3) превращение педагогического коллектива в команду единомышленников, объединенных общим видением, миссией, ценностями.

Профессиональное объединение педагогов решает целый ряд проблем воспитания и дает позитивные результаты своей деятельности тогда, когда сформировано единство мнений членов команды относительно образов и целей воспитания, методов воспитательной работы с конкретным обучающимся или студентом. Такая команда создает в воспитательном пространстве учреждения отношения «моральной заботы» (Н. Ноддингс), что особенно необходимо в работе с молодежью группы риска [3, 102]. Педагоги опираются на опыт друг друга, достигают высокого уровня деловой сплоченности, создают профессиональное объединение педагогов нового типа, нового педагогического мышления, основой деятельности которого является изучение обучающегося или студента через глубинное коллективное исследование. Результат такой творческой деятельности – не только профессиональное становление заинтересованных лиц на основе взаимного обучения, что в конечном итоге влияет на качество организации воспитательной работы, но и создание нового продукта: нетрадиционных форм организации воспитательных процессов, новых подходов в воспитании, интегрированных программ и курсов и т. д.

Взаимоотношения партнерства, субъектно-субъектные отношения взрослых и обучающихся или студентов формируют комфортный психологический климат в учреждении, обновляя формы коллективно-творческих дел. Деятельность педагогических команд привлекает к работе в ней новых союзников, помощников-единомышленников – родителей, сотрудников правоохранительных органов, социальных партнеров, – потому что коллективная деятельность способствует открытости воспитательного пространства учреждения.

Резюме. Анализ педагогической практики показывает, что знания педагогов о работе с молодежью группы риска теоретизированы и недостаточны для решения проблем определенного молодого человека. Все это делает необходимым разработку технологии подготовки педагогов к профилактике девиантного поведения, выступающей актуальным направлением междисциплинарных научно-теоретических и организационно-методических исследований. Педагоги должны быть подготовлены к формированию общей культуры личности и способствовать ее социализации и ресоциализации. Вместе с тем, важно подчеркнуть, что в современных условиях должны принципиально меняться подходы к организации профилактической работы, чтобы от мер административно-правового воздействия перейти к оказанию социально-педагогической помощи молодому человеку, его семье, помощи, основанной на изучении личности молодого человека, условий его семейного и общественного воспитания. Такая работа может вестись успешно лишь в тесном взаимодействии профессионалов (кураторов групп, социальных педагогов, психологов, медицинских работников, заместителей директоров по воспитательной работе), социальных институтов и требует новых компетенций, глубоких специальных психолого-педагогических знаний. Именно поэтому предстоит организация работы в учреждениях профессионального образования по созданию педагогических команд как фактора успешного формирования воспитательного пространства образовательного учреждения. Последовательная деятельность по их функционированию и развитию позволит создать профессиональное объединение нового типа для осуществления работы с молодежью группы риска на более высокий уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Галагузова, М. А.* Социальная педагогика. Курс лекций / М. А. Галагузова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
2. *Жуковский, И. В.* Особенности создания педагогической команды / И. В. Жуковский // Образование в современной школе. – 2005. – № 3. – С. 24–29.
3. *Ивин, А. А.* Энциклопедический словарь / А. А. Ивин. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.
4. *Официальный портал органов власти Чувашской Республики* – www.cap.ru.
5. *Поташник, М. М.* Управление качеством образования / М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

УДК 159.9:370

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ**

**ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN UNIVERSITY:
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS**

Т. Г. Жамкова

T. G. Zhamkova

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

Аннотация. Статья посвящена изучению роли психолого-педагогических аспектов оценки учебной деятельности с точки зрения мотивационно-потребностной сферы личности студента. Отмечается значимость оценки как фактора эффективности учебной деятельности, выделяются задачи балльно-рейтинговой системы, изучаются мотивы учебной деятельности студентов.

Abstract. The article is devoted to the role of psychological and pedagogical aspects of assessment of educational activities from the view of a student's personality demand and motivation. The significance of assessment as the factor of educational activities efficiency is mentioned, the goals of rating system are determined, the motives of students' educational activities are studied.

Ключевые слова: *оценка, мотивация, учебная деятельность, студенты.*

Keywords: *assessment, motivation, educational activities, students.*

Актуальность исследуемой проблемы. Главной целью любой образовательной системы является обучение и развитие личности. Развитие человека как личности и субъекта деятельности – это обязательно развитие: интеллекта, эмоциональной сферы, устойчивости к стрессорам, уверенности в себе, позитивного отношения к миру, самопринятия и принятия других, мотивации самоактуализации, самосовершенствования. Внедряемые в настоящее время интенсивные методы обучения неизбежно ведут к новым поискам в области повышения качества и эффективности педагогического контроля и появлению его новых форм, например, таких как рейтинг. Педагогическая оценка является специфическим стимулом, который действует в учебной и воспитательной деятельности и определяет ее успех.

Материал и методика исследований. В целях выявления роли наиболее важных аспектов оценки учебной деятельности был использован комплекс теоретических (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования) и эмпирических методов (наблюдение, беседа, тестирование, количественная и качественная обработка результатов). Исследование проходило на базе факультетов Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова: экономического и факультета экономики и менеджмента (всего 87 студентов II и III курсов).

Результаты исследований и их обсуждение. Многие ученые сходятся во мнении, что педагогическая оценка является специфическим стимулом, который действует в учебной и воспитательной деятельности и определяет ее успех. Среди психологических факторов особое место занимает мотивация. Именно с познавательной мотивацией связывают продуктивный творческий тип активности личности в учебной деятельности. Исследования отечественных ученых (В. А. Якунина, Н. И. Мешкова) выявили такую закономерность, что «сильные» и «слабые» студенты отличаются друг от друга не по уровню интеллекта, а по мотивации учебной деятельности. Для «сильных» студентов характерна внутренняя мотивация: они имеют потребность в освоении профессии на высоком уровне, ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических умений. Учебные же мотивы «слабых» студентов в основном внешние, ситуативного характера: избежать наказания за плохую учебу, лишения стипендии и т. п. [3, 121–122].

Контроль, оценивание знаний, умений – очень древние компоненты педагогической технологии. Важнейшими принципами контроля успеваемости учащихся как одного из главных компонентов качества образования являются: объективность, систематичность, наглядность (гласность).

Внедрение балльно-рейтинговой системы в вузе позволяет соблюсти все вышеназванные принципы, комплексно оценить качество учебной работы студентов на основе регламентации семестровых контрольных мероприятий по каждой учебной дисциплине.

Задачами балльно-рейтинговой системы являются:

- повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ;
- повышение уровня организации учебного процесса в университете;
- стимулирование студентов к систематической аудиторной и самостоятельной работе;
- раскрытие творческих способностей студентов;
- дифференциация оценки знаний для реализации принципа личностно ориентированного обучения;
- упорядочение системы контроля знаний студентов;
- создание информационных баз данных для внутриуниверситетской системы управления качеством учебного процесса;
- активизация личностного фактора на основе ранжирования студентов по учебным результатам;
- достижение объективности, непрерывности, унификации и прозрачности форм текущего и промежуточного контроля качества обучения;
- получение, накапливание и предоставление информации о результатах обучения заинтересованным лицам, в том числе родителям студентов;
- выявление лидеров и отстающих студентов при переходе на индивидуальные формы обучения.

Таким образом, балльно-рейтинговая система оценки может способствовать повышению успешности учебной деятельности с учетом психолого-педагогических факторов.

В ряде публикаций отмечается, что применение балльно-рейтинговой системы особенно эффективно на младших курсах, когда процесс формирования мотивации к профессиональному обучению еще продолжается [2, 93].

С целью выявления степени выраженности у студентов мотивов учебной деятельности нами было проведено тестирование по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реана и В. А. Якунина [1, 415].

Студенты были разделены на три группы: «сильные» (21 человек; средний балл – не ниже 4,7), «средние» (41 человек; средний балл – от 3,9 до 4,6) и «слабые» (25 человек; средний балл – менее 3,9). Данные границы устанавливаются исходя из предложенных в балльно-рейтинговой системе оценок в соотношении с традиционной четырехбалльной системой оценки. Мы предполагаем, что студенты вышеуказанных групп могут отличаться степенью выраженности мотивов учебной деятельности.

Тестирование позволило выявить, что у студентов преобладают такие мотивы учебной деятельности, как «Успешно продолжить обучение на следующих курсах» (86,2 %), «Успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”» (77,0 %), «Стать высококвалифицированным специалистом» (36,8 %), «Добиться одобрения родителей и окружающих» (34,5 %), «Приобрести глубокие и прочные знания» (19,5 %), «Достичь уважения преподавателей» (12,6 %). Прочие мотивы были отмечены менее чем у 10,0 % опрошенных.

При этом сравнительный анализ ответов студентов трех указанных выше групп показал, что для «сильных» студентов в большей степени, чем в целом по всем группам, характерны такие мотивы, как «Стать высококвалифицированным специалистом» (80,9 %), «Приобрести глубокие и прочные знания» (76,1 %), «Достичь уважения преподавателей» (33,3 %). Для «средних» студентов – «Добиться одобрения родителей и окружающих» (65,9 %), «Получить диплом» (29,3 %). Для «слабых» – «Успешно продолжить обучение на следующих курсах» (95,0 %), «Получить диплом» (35,0 %), «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу» (20,0 %).

Как показали результаты исследования, существуют определенные различия в структуре мотивационной сферы студентов с различным уровнем успеваемости: если для успевающих студентов преобладающими являются мотивы профессионального совершенствования и высокая прогностическая компетентность, то для студентов с низкой успеваемостью в целом имеет место ориентация на формальное продолжение обучения вне зависимости от его эффективности (текущей успеваемости).

Мы полагаем, что введение балльно-рейтинговой системы оценки учебной деятельности приведет к тому, что «сильные» студенты будут продолжать сохранять высокий рейтинг по дисциплине в ходе текущего, промежуточного и итогового контроля в силу ярко выраженных мотивов учебной деятельности. Систематичность балльно-рейтинговой оценки может привести к повышению мотивации студентов с низкой успеваемостью, поскольку учебные мотивы «слабых» студентов (в основном внешние, ситуативного характера) могут быть реализованы лишь при условии посещения занятий и получения высоких баллов в ходе текущего и промежуточного контроля; им придется более ответственно подходить к учебе и заниматься в течение всего семестра.

Немаловажным психологическим фактором является удовлетворенность студентов учебной деятельностью. Рассмотрение удовлетворенности деятельностью как многокомпонентного понятия основано на предположении о том, что удовлетворенность различными аспектами деятельности может изменяться независимо и должна оцениваться отдельно для каждого аспекта. Одним из аспектов является используемая система оценки учебной деятельности.

Проведенное с использованием специально разработанной анкеты исследование удовлетворенности студентов учебной деятельностью показало, что высокий уровень удовлетворенности наблюдается у 39,1 % студентов, средний – у 51,7 %, низкий – у 9,2 %. Сравнение результатов анкетирования студентов с различной степенью успеваемости также показало неоднородность уровня удовлетворенности. В группе «сильных» студентов высокий уровень удовлетворенности отмечается у 57,1 %, средний – у 33,3 %, низкий – у 9,6 %. В группе «средних» студентов высокий уровень удовлетворенности выявлен у 34,1 %, средний – у 61,0 %, низкий – у 4,9 %. В группе «слабых» студентов высокий уровень удовлетворенности наблюдается у 32,0 %, средний – у 52,0 %, низкий – у 16,0 %.

Можно предположить, что наличие низкого уровня удовлетворенности у «сильных» студентов обусловлено ориентацией учебного процесса на определенный усредненный уровень, не удовлетворяющий их потребности. Также можно отметить, что снижение уровня успеваемости приводит к уменьшению доли студентов с высоким уровнем удовлетворенности, тогда как доля студентов со средним уровнем, напротив, возрастает. Вне зависимости от успешности студента сохраняются определенные аспекты учебной деятельности, не вполне отвечающие ожиданиям студентов. К таким аспектам может быть отнесена нерегулярность текущего контроля при традиционном подходе к оцениванию успеваемости. В случае же применения балльно-рейтинговой системы оценки имеет место регулярный контроль уровня подготовленности студента, что является важным для повышения удовлетворенности учебной деятельностью.

Резюме. Внедрение в вузе балльно-рейтинговой системы тесно взаимосвязано с успешностью учебной деятельности, влияя на ее психолого-педагогические аспекты, такие как мотивация, удовлетворенность учебной деятельностью, текущая успеваемость. Происходит трансформация мотивационно-потребностной сферы, больший удельный вес приобретают внутренние мотивы, связанные с профессиональным совершенствованием и ориентацией на высокие показатели текущего контроля. Одновременно с этим возрастают уровень притязаний студентов (в особенности «сильных») и удовлетворенность учебной деятельностью «средних» и «слабых» студентов. Следует отметить, что внедрение балльно-рейтинговой системы является важным, но далеко не единственным фактором формирования мотивации учебной деятельности, повышения текущей успеваемости и удовлетворенности студентов учебной деятельностью. Затронутая проблема является далеко не полно изученной областью педагогической науки и требует продолжения исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
2. Лежина, Л. В. Балльная система оценивания как фактор повышения мотивации студентов к учебной деятельности / Л. В. Лежина, В. И. Шишковский // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 10. – С. 91–94.
3. Мешков, Н. И. Мотивация учебной деятельности студентов / Н. И. Мешков. – Саранск : Изд-во Мордовского университета, 1995. – 183 с.

УДК 159.922.4

**ЭКОНОМИЧЕСКИЙ МЕНТАЛИТЕТ
В СТРУКТУРЕ РОССИЙСКОЙ ПОЛИМЕНТАЛЬНОСТИ:
АНАЛИЗ НАУЧНОЙ КАТЕГОРИИ**

**ECONOMIC MENTALITY IN THE STRUCTURE OF RUSSIAN POLYMENTALITY:
ANALYSIS OF SCIENTIFIC CATEGORY**

А. Н. Захарова

A. N. Zakharova

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

Аннотация. Проведен анализ состояния проблемы исследования научной категории «менталитет». Обосновывается авторский подход к феномену «экономический менталитет в структуре российской полиментальности» как тесной взаимосвязи различных менталитетов с экономическим поведением населения Российской Федерации, как комплексу психологических характеристик проявлений менталитета в сфере экономической жизнедеятельности человека в общей системной целостности.

Abstract. The article gives the analysis of how thoroughly the issue of scientific category «mentality» has been studied. It substantiates the author's approach to the phenomenon of «economic mentality in the structure of Russian polymentality» as a close interrelation of different mentalities with economic behavior of the population in the Russian Federation, as a complex of psychological characteristics of mentality manifestations in the economic sphere of human life in general system of integrity.

Ключевые слова: *менталитет, экономический менталитет, российская полиментальность.*

Keywords: *mentality, economic mentality, Russian polymentality.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность изучения научной категории «менталитет» связана с тем, что в настоящее время данное понятие стало чрезвычайно широко использоваться в различных отраслях социально-гуманитарного знания. Особый интерес исследователей (экономистов, философов, политологов, социологов, психологов, ряда других) к феномену менталитета вызвало признание того факта, что объяснить целый ряд явлений современной жизни только с позиций рациональности невозможно. При всех революционных изменениях современного мира остаются некие фундаментальные, системообразующие признаки, несущие в себе глубинно-психологические архетипические детерминанты. Мировая наука постоянно доказывает, что политика, государственная идеология, экономика, а значит, и стратегия, тактика экономического реформирования должны соответствовать психологическим особенностям населения, некой глубинной психологии этноса, менталитету народа.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили научные изыскания зарубежных и отечественных ученых, посвященные проблеме менталитета, ментальности. В качестве основных методов исследования выступили изучение и анализ научной литературы.

Результаты исследований и их обсуждение. Осознание значимости понятия «менталитет» приводит нас к необходимости определения основных содержательных характеристик этого понятия, основных дефиниций изучаемого явления. Первоначально термин «менталитет» обозначал обобщенное понятие, обозначающее в широком смысле совокупность и специфическую форму, своеобразный склад разнообразных психических свойств и качеств, особенностей и проявлений, и использовался для обозначения своеобразного, оригинального способа мышления, склада ума или даже умонастроений.

Происхождение слова «менталитет» в современной научной литературе иногда связывают с латинским словом «mens» (ум, мышление, образ мыслей, душевный склад), соответственно, с прилагательным от него «mentalis» (mens, mentis – ум и alis – другие). Другие ученые полагают, что «менталитет» происходит от французского эквивалента «mentalite» – «мировидение». Обычно авторство термина «менталитет» приписывается Р. Эмерсону и датируется 1856 г.

В словаре «Современная западная философия» понятие «менталитет» предлагается рассматривать как глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания, включающий и бессознательное, как совокупность готовностей, установок и предрасположенностей индивида или социальной группы действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир определенным образом. Указывается, что ментальность формируется в зависимости от традиций, культуры, социальных структур и всей среды обитания человека и сама, в свою очередь, их формирует, выступая как порождающее сознание, как трудноопределимый исток культурно-исторической динамики» [23].

За рубежом особый интерес исследователей в различных отраслях научного знания к понятию «менталитет» проявился в связи с утверждением в этих отраслях неклассической парадигмы социального исследования, которая утвердилась на Западе к середине XX в. Анализ истории вопроса показывает, что понятие «менталитет» как категория научного познания рассматривалось в таких концепциях, как история ментальностей, семиотика, теория «карнавальной» культуры, теория социальной информации, историческая, структурная и культурная антропология, представителями историко-психологического и культурно-антропологического направлений Л. Леви-Брюлем, Л. Февром, М. Блоком и др. [13]. В первоначальном контексте менталитет означал наличие у представителей того или иного общества, трактуемого, прежде всего, как национально-этническая и социокультурная общность людей, принадлежащих к одной и той же исторически сложившейся системе культуры, некоего определенного общего «умственного инструментария», своего рода «психологической оснастки», которая дает им возможность по-своему воспринимать и осознавать свое природное и социальное окружение, а также самих себя.

Особое направление исторических исследований, появившееся во французской исторической науке в 20–30-х гг. XX века, – история ментальностей. В рамках этого направления предметом исследования стала социальная, антропологически ориентированная история. В центре социальной истории, по мнению представителей этой научной школы, стоит человек как представитель социальной общности, творящий или воспринимающий культуру.

В журнале «Анналы» к истории европейского средневековья М. Блоком и Л. Февром было применено понятие «ментальность», которое до них употреблялось этнологами лишь в отношении первобытных народов, а также понятие «умственное оснащение». По их мнению, при помощи этих понятий можно было изучать особенности сознания человека в ту или иную эпоху [11]. Л. Февр полагал, что менталитет – это эволюционно и исторически сложившаяся структура, определяющая строй мыслей, чувств и поведения и формирующая систему ценностей и норм индивида или социальной группы [24, 11]. М. Блок подчеркивал взаимосвязь менталитета с вопросами религии и народных верований.

Разработка истории ментальностей как интегральной части социальной истории активно развернулась в 60-х гг. XX в. в рамках «новой исторической науки», представителями которой являются П. Вилар, Ж.-П. Вернан, М. Вовель, Ж. Дюби, Ф. Бродель, Э. Лабрусс, Р. Мандру, Ф. Ариес и др. Целью «новой исторической науки» стало изучение ментальностей. Основное внимание при этом уделялось социально-психологическим установкам, автоматизмам и привычкам сознания, способам видения мира, представлениям людей, принадлежащих к той или иной социокультурной общности. Исследователи полагали, что ментальности диффузны, разлиты в культуре и обыденном сознании и по большей части не осознаются самими людьми, обладающими этим видением мира, проявляясь в их поведении и высказываниях как бы помимо их намерений и воли.

Авторы, рассматривавшие проблемы менталитета в контексте семиотики, полагали, что ментальности проявляются в языке и других знаковых системах, в обычаях, традициях и верованиях и выражают не столько индивидуальные установки, сколько общественное сознание.

Большую роль в исследовании менталитета сыграли также идеи представителей культурной антропологии, для которой характерна методологическая установка, уделяющая большее внимание духовным образованиям, чем материальным, а также системам социальных отношений.

Следует отметить, что в западной литературе термин «менталитет» обозначает настолько разнородные явления, что некоторые отечественные исследователи даже полагают, что опираться на иностранную литературу по этому вопросу нецелесообразно [16, 10].

Анализ научных источников показал, что и в отечественной литературе категория «менталитет» также распространяется на самые разнообразные проявления человеческой жизнедеятельности. В толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой понятие «менталитет» раскрывается как «мировосприятие, умонастроение» [20, 358].

Исследователи полагают, что менталитет – это нечто общее, лежащее в основе сознательного и бессознательного, логического и эмоционального, т. е. глубинный и потому труднофиксируемый источник мышления, идеологии и веры [11]. По мнению И. Г. Дубова, менталитет можно обозначить как определенный жизненный уклад, обусловленный психологическими особенностями проживающей общности, жизнедеятельность которой детерминирована экономическими и политическими условиями жизни в историческом аспекте [10, 27]. Менталитет рассматривается как интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и специфику реагирования на него.

Интересен подход, рассматривающий менталитет как информационный феномен, связанный с подсознанием и отражающий гиперличность народа. Гиперличность народа, по мнению автора, формируется в течение тысячелетий под воздействием среды обитания и жизнедеятельности народов. В ней проявляются пласты и наслоения различных эпох, она

создает архетип, формирует стиль жизни, традиции, привычки и формы общения людей. При этом глубинные мотивы поведения не осознаются человеком, они определяются подсознанием, которое в образной форме содержит культурный опыт едва ли не всего человечества, выраженный, как правило, в мифологических сюжетах. Поступающая в мозг информация из внешней среды опосредуется мышлением: представления людей о реальности определяются их мыслительными конструкциями, то есть моделями познания [18].

Хотя большинство представителей гуманитарной науки склонны употреблять дефиниции «менталитет» и «ментальность» как синонимичные, некоторые исследователи разделяют данные понятия [2]. Ментальность более изменчива, а менталитет более фундаментален. Соотношение ментальности и менталитета можно рассматривать как разные уровни одного и того же (группового сознания) – более «поверхностный» (осознаваемый) может быть назван ментальностью, а более «глубинный» (неосознаваемый, подсознательный) – менталитетом.

По мнению В. Крестьянинова, ментальность – это обозначение для индивидуально-го сознания с целым комплексом подсознания, стереотипов и архетипов. При этом речь идет о типичном для представителей группы образе мышления [12].

О возрастающем интересе современных исследователей к данной проблематике свидетельствует и появление многообразия вводимых терминов. Проведенный анализ диссертационных исследований последних лет показал, что в них рассматривается менталитет национальный, этнический, региональный, провинциальный. Встречается упоминание о менталитете социальной группы, слоя, класса – демократическом, мелкобуржуазном, маргинальном и др. Предлагается изучение менталитета различных возрастных групп – старшеклассников, современной молодежи [17], профессиональных групп – предпринимательского менталитета, профессионального менталитета педагогов, инженеров, учителей, госслужащих, медицинских работников, российских военнослужащих, современного педагога [8].

В зависимости от области научного знания выделяют менталитет политический, внешнеполитический, экологический, культурный, историко-культурный, правовой [4].

Понятие менталитета распространяется и на психологию больших общностей людей – менталитет населения малого провинциального города, русского дворянства, крестьянства, кавказский горский менталитет, менталитет социокультурных общностей Забайкалья, населения прединдустриального города, населения закрытых городов Урала, ряда других [15].

Следует отметить, что использование термина «менталитет» сейчас более широко представлено в трудах философов, политологов, социологов, чем представителей психологического знания.

В психологической науке изучение менталитета в первую очередь шло в русле исследовательской практики этнопсихологии. В этнопсихологии изучение народов имеет давнюю традицию. В процессе своего развития это психологическое направление не раз изменяло свое название, сохраняя при этом концептуальную преемственность. Отмечается, что в последнее время в этнопсихологии на смену понятию «национальный характер» для обозначения психологических особенностей этнических общностей все чаще приходят понятия «менталитет» и «ментальность».

Специфика российского менталитета стала широко обсуждаться отечественными философами, социологами, психологами, представителями других отраслей социально-гуманитарного знания в начале 90-х гг. XX века в ходе кардинального политического и экономического реформирования.

Из психологических исследований, посвященных проблеме менталитета, особый интерес, на наш взгляд, представляют работы, обнаруживаемые благодаря кросс-культурным сравнениям, раскрывающие особенности российского менталитета (К. А. Абульханова [1], Н. Л. Смирнова, А. Н. Славская), российской и региональной ментальности (А. В. Брушлинский), тему счастья и удовлетворенности жизнью в русском обществе (духовно-нравственной доминанты счастья в русском менталитете) (И. А. Джидарьян) [9], представления русских о нравственном идеале (М. И. Воловикова) [7].

Видный отечественный психолог К. А. Абульханова предлагает рассматривать «своеобразный “гештальт” российского менталитета» в виде условной окружности, имеющей две полусферы. В верхней отражены в основном результаты исследований социально ориентированных представлений, которые изучались изолированно друг от друга разными исследователями. Таким образом, верхняя полусфера – это психология, сознание российского общества, или ментальность в виде совокупности различных представлений – политических, правовых, моральных и т. д. Нижняя полусфера отражает попытку (в основном пока теоретическую) показать мысль в действии, т. е., согласно концепции Московичи, функциональные, жизненные, социальные, разрешающие возможности сознания и мышления. К. А. Абульханова подчеркивает, что в верхней полусфере неисследованными остались экономические представления, которые, несомненно, могут сильно изменить всю трактовку гештальта российской ментальности [1, 23].

В качестве другого перспективного направления изучения менталитета следует назвать исследования провинциальной ментальности в аспекте исторической психологии российского сознания, проводимые самарскими психологами под руководством Г. В. Аكوпова. В них осуществлен историко-психологический подход к изучению многомерного явления ментальности; дана социально-психологическая интерпретация понятия ментальности как проявления группового сознания в этническом и пространственно-временном (хронотопическом) контекстах; обозначены перспективные направления исследований российской ментальности, связанные с изучением теоретических и эмпирических аспектов специфических особенностей менталитета населения различных регионов и территориальных образований [3].

Анализ научных публикаций показал, что исследовательские подходы к определению понятия «менталитет» различаются трактовкой его содержательных характеристик, уровней анализа, соотношением осознанных и неосознанных представлений, символических образов и ценностей, сферы сознательного и бессознательного (коллективного), архетипического.

Такая многозначность термина «менталитет» в настоящее время свидетельствует как о существовании различных интерпретаций и методологических подходов к его определению, так и о недостаточном исследовании этой проблемы, что обусловлено чрезвычайной сложностью данного социокультурного явления.

Необходимость изучения целого комплекса различных аспектов и направлений исследования менталитета обусловлена многонациональностью России, сложившимся на протяжении веков широчайшим спектром культурных, исторических, социальных и экономических традиций, религиозных, нравственных норм. На наш взгляд, в качестве комплексной обобщенной характеристики, определяющей эти качественные различия российского менталитета, целесообразно использовать предложенный видным отечественным психологом В. Е. Семеновым (Санкт-Петербург) термин «*полиментальность*», обозначающий тесную взаимосвязь проявлений различных менталитетов [22].

Исходя из выделенных Л. Н. Пушкаревым этапов, менталитет народов России в историческом плане прошел несколько переломных этапов:

1) конец X века – Крещение Руси, православно-христианское воспитание, взаимодействие церкви и светской власти по распространению и утверждению православия, борьба с язычничеством;

2) татаро-монгольское иго, где русский народ сумел сохранить свою веру, свой облик, смог сбросить это иго, создать из разрозненных княжеств единую Россию;

3) конец XV века – образование Московского государства, формирование национальных черт великорусской народности;

4) петровские реформы – смешение старых домостроевских привычек с новомодными западными элементами культуры;

5) начало XX века – Октябрьская революция, попытка формирования советского народа, его менталитета;

6) конец XX века – новый период: время резких изменений в представлениях, чувствах, настроениях, оценках, попытка построения рыночного менталитета [21].

Таким образом, мы находимся на очередном переходном этапе, связанном с кардинальной перестройкой как социально-политической системы общества, так и менталитета российского народа, проявляющейся в резких изменениях в представлениях, чувствах, настроениях, попытках построения рыночного менталитета, трансформации экономического сознания и поведения различных социальных слоев населения.

Поэтому, на наш взгляд, особое значение в настоящее время имеет изучение проявлений менталитета в сфере экономической жизнедеятельности человека. Данные особенности менталитета оказывают огромное, зачастую решающее, влияние на проводимую государством экономическую политику, развитие и формирование отечественного бизнес-слоя, реализацию экономической стратегии правительства. К числу таких проявлений нами отнесены: социально-психологические особенности, аспекты, детерминанты экономического поведения всех социальных групп населения, в том числе и бизнес-слоя; особенности экономической социализации; система экономических, духовных и моральных ценностей различных слоев населения, соотношение в общей ценностной структуре экономических и духовных ценностей; различия в восприятии экономических ценностей, присущие различным слоям населения; трудовой менталитет; поведение человека в организации, его возможности и ограничения, детерминированные менталитетом; особенности восприятия богатства, богатых людей, бизнес-слоя различными группами российского общества; ряд других экономико-психологических явлений.

Становится необходимым рассматривать данные явления в тесной взаимосвязи с российским и региональным менталитетом, подвергать изучению целый ряд социокультурных характеристик и глубинных детерминант.

Взаимосвязь менталитета с экономическим поведением населения, т. е. некие проявления менталитета в сфере экономической жизнедеятельности человека, предлагается обозначить условным термином *«экономический менталитет»* и рассматривать *«экономический менталитет как структурный компонент российской полиментальности»*.

Экономическому менталитету посвящена статья В. Марьяновского, в которой он не дает точного определения этого понятия, отмечая, что основную сущность экономического менталитета составляет специфика отношения к труду как главной обязанности и потребности человека [14]. Российский экономический менталитет подвергается социально-философскому анализу отечественным философом К. А. Новозженко [19], рас-

смачивается как фактор развития корпоративных инноваций экономистом В. Х. Хизриевым [25]. В работе Е. С. Балабановой в качестве синонима понятия «экономический менталитет» используется понятие «экономическая ментальность», рассматриваемая как исторически сложившееся долговременное умонастроение, единство осознанных и неосознанных ценностей, норм и установок в их когнитивном, эмоциональном и поведенческом воплощении [5].

Проведенный анализ научных источников позволил установить, что «экономический менталитет как структурный компонент российской полиментальности» еще не являлся предметом углубленного психологического исследования.

Резюме. Проведенное теоретическое исследование, изучение степени разработанности проблемы позволяют сделать следующие выводы:

1. В 90-х гг. XX века в нашей стране в различных областях научного знания стал широко использоваться термин «менталитет». В настоящее время в научной литературе часто стала применяться такая категория, как «русский менталитет», реже – «региональный или провинциальный менталитет». Термин *полиментальность* (предложенный В. Е. Семеновым) отражает тесную взаимосвязь проявлений различных менталитетов в качестве комплексной характеристики, определяющей качественные различия русского менталитета в общей системной целостности.

2. При изучении содержательных характеристик и особенностей менталитета существуют самые различные представления о том, какие сферы жизнедеятельности людей охватывает понятие менталитета. Выявлена многозначность, и соответственно, расплывчатость трактовки данного термина.

3. Анализ категории «менталитет» показал, что данный феномен принадлежит к сложным психосоциальным явлениям, имеющим комплекс исторических, мировоззренческих, личностных детерминант и множество характеристик или измерений.

4. Несмотря на то, что отдельные аспекты русского менталитета в той или иной мере затрагивались в работах, посвященных менталитету, русскому национальному характеру, следует отметить, что взаимосвязь русского и регионального менталитета с экономическим поведением населения еще не являлась предметом углубленного психологического исследования. Особую научную новизну представляет изучение взаимосвязи различных видов менталитета с экономическим поведением населения, психологических проявлений менталитета в сфере экономической жизнедеятельности человека («экономический менталитет», «экономический менталитет в структуре российской полиментальности»).

5. В свете изучения «экономического менталитета» следует отметить, что в настоящее время не определены его содержательные характеристики, не разработаны его структура, многомерные модели на основе системного подхода, практически не изучена его российская и региональная специфика.

В связи с этим возникает необходимость теоретического и эмпирического изучения феномена «экономический менталитет в структуре российской полиментальности» в рамках психологического исследования в современных трансформирующихся социальных-экономических условиях с учетом российской и региональной специфики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова, К. А. Русский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы / К. А. Абульханова // Русский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М. : Изд-во ИП РАН, 1997. – С. 7–38.

2. *Акопов, Г. В.* Понятие и междисциплинарное значение ментальности в современной психологии / Г. В. Акопов, Т. В. Иванова // Психология и ее приложения. Ежегодник РПО. Т. 9. – М., 2002. – С. 40–41.
3. *Акопов, Г. В.* Менталистика как историко-психологическое направление науки / Г. В. Акопов, Т. К. Рулина, В. М. Привалова // История отечественной и мировой психологической мысли: постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее : мат-лы междунар. конф. по истории психологии «IV московские встречи», 26–29 июня 2006 г. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – С. 453–455.
4. *Байниязов, Р. С.* Правосознание и правовой менталитет в России : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.01 / Р. С. Байниязов. – Саратов, 2006. – 53 с.
5. *Балабанова, Е. С.* Особенности российской экономической ментальности / Е. С. Балабанова // Мир России. – 2001. – № 3. – С. 67.
6. *Брушлинский, А. В.* Ментальность российская и региональная (провинциальная) / А. В. Брушлинский // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М. : Изд-во ИП РАН, 1997. – 336 с.
7. *Воловикова, М. И.* Представления русских о нравственном идеале / М. И. Воловикова. – М. : Изд-во ИП РАН, 2005. – 332 с.
8. *Гусаченко, О. И.* Менталитет современного педагога и условия его формирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. И. Гусаченко. – М., 2004. – 28 с.
9. *Джидарьян, И. А.* Представление о счастье в российском менталитете / И. А. Джидарьян ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – СПб. : Алетей, 2001. – 242 с.
10. *Дубов, И. Г.* Феномен менталитета: психологический анализ / И. Г. Дубов // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 20–29.
11. *Кондаков, И. В.* Введение в историю русской культуры : учебное пособие для вузов / И. В. Кондаков. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 687 с.
12. *Крестьянинов, В.* К вопросу о природе ментального поля в свете судеб цивилизации / В. Крестьянинов // Человек – философия – гуманизм. Социальная философия и философия политики : сб. ст. – СПб., 1997. – С. 112.
13. *Лубский, Р. А.* Политический менталитет: методологические проблемы исследования / Р. А. Лубский. – Ростов н/Д. : СКНЦ ВШ, 2001. – 50 с.
14. *Марьяновский, В.* Российский экономический менталитет: истоки и противоречия / В. Марьяновский // Вопросы экономики. – 1996. – № 9. – С. 158–160.
15. *Мельникова, Н. В.* Менталитет населения закрытых городов Урала, вторая половина 1940-х – 1960-е гг. : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Н. В. Мельникова. – Екатеринбург, 2001. – 25 с.
16. *Ментальность россиян.* (Специфика сознания больших групп населения России) / под ред. И. Г. Дубова. – М. : Имидж-Контакт, 1997. – 478 с.
17. *Мишанова, Р. А.* Менталитет современной российской молодежи и проблемы его формирования : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Р. А. Мишанова. – М., 2003. – 24 с.
18. *Мясникова, Л.* Российский менталитет и управление / Л. Мясникова // Вопросы экономики. – 2000. – № 8. – С. 38–44.
19. *Новозженко, К. А.* Российский экономический менталитет: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / К. А. Новозженко. – Ростов н/Д., 2007. – 21 с.
20. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : А-ТЕМП, 2004. – 944 с.
21. *Пушкарев, Л. Н.* Менталитет и политическая история России: переломные этапы / Л. Н. Пушкарев // Менталитет и политическое развитие России : тезисы докладов научной конференции. Москва, 29–31 окт. 1996 г. – М. : Ин-т Российской истории, 1996. – С. 6.
22. *Семенов, В. Е.* Базовые российские менталитеты и научно обоснованная политика / В. Е. Семенов // Человек. Власть. Общество : мат-лы Азиатско-Тихоокеанского конгресса психологов. – Хабаровск, 1998. – С. 98–100.
23. *Современная западная философия.* Словарь / сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов. – 2-е изд. – М. : Остожье, 1998. – 544 с.
24. *Фильд, Д.* История менталитета в зарубежной исторической литературе / Д. Фильд // Менталитет и аграрное развитие России (XIX–XX вв.) : мат-лы междунар. конф. – М., 1996. – С. 7–21.
25. *Хизриев, В. Х.* Экономический менталитет как фактор развития корпоративных инноваций : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / В. Х. Хизриев. – М., 2011. – 26 с.

УДК 371(470.344)

**РЕСТРУКТУРИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ:
ПРОЦЕСС, ПРОЦЕДУРА, МЕХАНИЗМ, ИНСТРУМЕНТ, РЕЗУЛЬТАТ**

**RESTRUCTURING IN EDUCATION:
PROCESS, PROCEDURE, MECHANISM, TOOL, RESULT**

А. С. Иванов, В. Н. Иванов

A. S. Ivanov, V. N. Ivanov

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

Аннотация. В статье раскрываются процессуальные и инструментальные особенности реструктуризации образования в Чувашской Республике, стратегические задачи внедрения инновационных организационно-экономических моделей и механизмов, повышающих экономическую и социальную эффективность функционирования общеобразовательных школ.

Abstract. The article reveals the procedural and tool peculiarities of restructuring of education in the Chuvash Republic, strategic goals of introducing innovative organizational and economic models and mechanisms which contribute to the increase of economic and social efficiency of comprehensive schools functioning.

Ключевые слова: *реструктуризация в образовании, рациональное использование интеллектуального потенциала, комплексная оценка развития системы образования республики, реинжиниринг.*

Keywords: *restructuring in education, rational use of intellectual potential, integrated assessment of development of the system of education in the Republic, reengineering.*

Актуальность исследуемой проблемы. Стратегией развития образования в Чувашской Республике до 2040 года (утверждена Указом Президента Чувашской Республики 21 марта 2008 года № 25, далее – Стратегия-2040) [7] определена ключевая задача образовательной политики региона, которая заключается в достижении современного качества образования, обеспечивающего реализацию актуальных и перспективных потребностей личности, общества и государства. Образование признано приоритетным направлением для обеспечения динамичного и гармоничного социально-экономического развития Чувашской Республики.

Материал и методика исследований. В ходе исследований данной проблемы был использован комплекс теоретических и эмпирических методов (систематизация, анализ статистических данных, контент-анализ, сопоставление, обобщение опыта, мониторинг и др.).

Результаты исследований и их обсуждение. Главным источником стабильного процветания Чувашии являются интеллектуальный потенциал и активная позиция граждан, а основным производственным ресурсом – быстрая обучаемость, знания и технологии. Проблема заключается в том, как превратить научно-образовательный потенциал в благосостояние, т. е. перейти от «общества знаний» к «обществу благосостояния, основанному на знаниях».

Одним из аспектов общей стратегической задачи является внедрение инновационных организационно-экономических моделей и механизмов, повышающих экономическую и социальную эффективность функционирования общеобразовательных школ. Какие направления деятельности включает данный аспект? Стратегия-2040 предлагает следующий перечень:

- концентрацию бюджетных средств на реализации стратегических приоритетов развития общего образования путем расширения программно-целевых методов финансирования;
- внедрение эффективной системы показателей (индикаторов) для оценки реализации инновационных программ, степени достижения поставленных целей;
- развитие экономической самостоятельности школ;
- повышение средней заработной платы работников образования с учетом качества и результативности их труда до уровня средней заработной платы в целом по экономике в Чувашской Республике;
- развитие многоканального финансирования;
- внедрение новых организационно-правовых форм образовательных учреждений (автономные учреждения и др.);
- развитие механизмов частно-государственного партнерства в реализации перспективных инвестиционных проектов, направленных на развитие школьного образования;
- переход от финансирования образовательных программ к финансированию индивидуальных образовательных потребностей личности.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» провозглашено, что главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Система общего образования должна быть перенастроена на освоение подрастающими поколениями современных компетентностей, отвечающих общемировым требованиям к человеческому капиталу.

На протяжении ряда лет в республике идет становление такой системы общего образования, которая отвечает стратегическим нововведениям, направлена на максимальное получение социально-экономического эффекта от рационального использования интеллектуального потенциала, меняет стиль мышления и формирует демократический менталитет менеджеров образования инновационно привлекательного региона.

Старт модернизации системы образования Чувашской Республики дала Президентская программа «Новая школа», утвержденная Указом Президента Чувашской Республики от 31 января 1997 года № 10. Следует отметить, что одновременно происходили общесоциальные и экономические изменения (строительство дорог, газификация

сел, благоустройство населенных пунктов). Дальнейшая модернизация осуществлялась посредством ряда проектов: комплексного проекта модернизации образования, проекта развития системы образования и др.

Комплексная оценка развития системы образования республики за последние 10 лет подтверждает, что совершен инновационный прорыв по целому ряду системообразующих направлений. К ним можно отнести внедрение новых организационно-экономических механизмов, создание государственно-общественной системы управления образованием и независимой системы оценки качества образования и др. Особое значение мы придаем оптимизации сети общеобразовательных учреждений. И на этом направлении мы хотели бы остановиться более подробно.

В разноплановых источниках для обозначения изменения количества и структуры общеобразовательных школ региона применяют разные термины, чаще всего – оптимизацию, реструктуризацию. Являются ли они синонимичными? Несут ли эти два понятия одинаковое представление о сущности явления и процесса, определяемых данными понятиями? Возникает и еще один очень простой вопрос: одинаково ли понимание этих терминов директором школы и чиновником, менеджером муниципального органа управления образованием и экономистом? Несомненно, представляет интерес и анализ понимания этих терминов потребителем образовательных услуг.

В период активных преобразований 2002–2006 годов под *реструктуризацией* понимается *изменение* структуры сети образовательных учреждений, обеспечивающее *оптимальное размещение* образовательных ресурсов. К таковым относятся:

- человеческие ресурсы (контингент учащихся, педагогические кадры, персонал);
- инфраструктура школы, школьное здание с соответствующими коммуникациями, энергетические ресурсы;
- финансовые ресурсы;
- материально-технические ресурсы;
- информационные ресурсы;
- концептуальные ресурсы (идеи, концепции, теории);
- программно-методические ресурсы (учебные планы, программы, учебники, методические и технологические разработки);
- нормативно-правовые ресурсы [7].

Такое толкование термина «реструктуризация» объясняет его как процесс (от лат. *processus* – продвижение), совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата. Как правило, в каждом конкретном случае варианты реструктуризации вариabельны, но в целом для системы процесс реструктуризации должен быть формализован. В этом случае он представляет собой некую модель и приобретает свойства «процедуры» (франц. *procedure* от лат. *procedo* – продвигаюсь) – установленного порядка ведения, рассмотрения какого-либо дела. В то же время реструктуризация рассматривается и как главный итог этих процессов.

Постановлением Правительства РФ (от 30 октября 1997 года № 1373) была утверждена «Концепция реформирования предприятий и иных коммерческих организаций». «Под реформой предприятий и иных коммерческих организаций в настоящей Концепции понимается изменение принципов их действия, направленное на их реструктуризацию, способствующую улучшению управления, повышению эффективности производства и конкурентоспособности выпускаемой продукции, производительности

труда, снижению издержек производства, улучшению финансово-экономических результатов деятельности, а также меры государственной поддержки указанных изменений» [6]. Иными словами, реструктуризация здесь рассматривается как цель реформирования организаций.

Если посмотреть на систему образования как на организацию, то, согласно А. А. Богданову, она представляет собой сеть процессов производства, для которой характерна структура – «особый пространственно-временной образ составляющих». Структуре организации присуще состояние «динамического равновесия»: она статична только на какой-либо определенный момент времени, во временном же интервале она динамична, представляет собой последовательность равновесных (устойчивых) состояний. Организация – это не какое-то фиксированное состояние, а «процесс постоянных преобразований, связанных с непрерывной сменой состояния равновесия» [2]. Следовательно, в случае реструктуризации изменению подвергаются характеристики состояния системы.

В литературе достаточно часто реструктуризацию взаимоувязывают с реинжинирингом, нередко отождествляют эти два понятия. Основываясь на их подробном анализе, проведенном К. В. Гайдук, Г. С. Мерзликиной [3], можно отметить следующее: в ходе реструктуризации значительно изменились характеристики системы образования республики, что обычно не происходит в случае реинжиниринга, где изменения в основном затрагивают внутрисистемные процессы. Но необходимо подчеркнуть, что структура организации определяет характер процессов (бизнес-процесса), изменения процесса ведут к структурным преобразованиям. Отмечая стратегический масштаб изменений в системе образования республики, особенно изменение идеологии, можно говорить, что произошла ее стратегическая реструктуризация. По мнению ряда авторов, такие изменения больше соотносятся с тем, что называется реинжинирингом. Концепция реинжиниринга была разработана в начале XX века теоретиком и практиком менеджмента, основателем классической школы управления Анри Файолемом, который рассматривает реинжиниринг как осуществление деятельности в соответствии с поставленными задачами путем получения оптимального преимущества из всех доступных ресурсов. Не на этом ли концептуальном положении основана программа реструктуризации системы образования республики? Да, если обратить внимание на приведенное выше определение. Но следует обратить внимание на то, что понятие «реинжиниринг» обладает большей разнородностью в толковании, а понятие «реструктуризация» значительно шире, наверное, поэтому оно и закрепилось для определения тех изменений, которые были осуществлены в системе образования ряда регионов России.

В «Типовой (примерной) программе реформы предприятия», утвержденной приказом Минэкономики РФ от 01 октября 1997 года № 118, и ряде работ исследователей (М. Д. Аистовой, Л. В. Ежкина, В. И. Мазура, М. В. Одинцова, В. Д. Шапира и др.) говорится о достижении цели реформирования путем реструктуризации предприятия [1], [4], [5].

Резюме. Реструктуризация является сложным процессом, который включает разнообразные процедуры и процессы, тем самым выступает в роли механизма преобразований.

Анализ процессов и результатов, достигнутых благодаря реструктуризации, приводит нас к согласию с распространенным в менеджменте «двухэтапным подходом» к реструктуризации, который предлагает следующую последовательность: собственно реструктуризацию организации; закрепление результатов реструктуризации.

По нашему мнению, первый этап реструктуризации системы образования республики завершился к 2007 году, второй этап длится и по сей день. Успех второго этапа значительно зависит от глубины понимания данных процессов и способности к управлению ими, использования механизмов и инструментов реструктуризации, а также квалификации управленцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аистова, М. Д.* Реструктуризация предприятий: вопросы управления. Стратегии, координация структурных параметров, снижение сопротивления преобразованиям / М. Д. Аистова ; под науч. ред. Г. А. Александрова. – М. : Альпина Паблишер, 2002. – 287 с.
2. *Богданов, А. А.* Текстология. Всеобщая организационная наука : в 2 кн. Кн. 1 / А. А. Богданов ; под ред. Л. И. Абалкина. – М. : Экономика, 1989. – 303 с.
3. *Гайдук, К. В.* Основы функциональной реструктуризации в условиях кризиса : учебное пособие / К. В. Гайдук, Г. С. Мерзликина. – Волгоград : Станица-2, 2004. – 108 с.
4. *Мазур, И. И.* Реструктуризация предприятий и компаний : справочное пособие для специалистов и предпринимателей / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро. – М. : Высшая школа, 2000. – 587 с.
5. *Одинцов, М. В.* Корпоратизация и реструктуризация как две стороны реформирования предприятия / М. В. Одинцов, Л. В. Ежкин // Менеджмент в России и за рубежом. – 2000. – № 6. – С. 37–46.
6. *Постановление* Правительства РФ от 30.10.97 № 1373 «О реформе предприятий и иных коммерческих организаций». – Режим доступа: zakonprost.ru/content/base/part/146893.
7. *Стратегия* развития образования в Чувашской Республике до 2040 года. – Чебоксары : ИПК «Чувашия», 2008. – 144 с.

УДК [379.019:711.161.1'273]:002

ФЕНОМЕН РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

THE PHENOMENON OF RUSSIAN IDENTITY

П. В. Иванов

P. V. Ivanov

ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва

Аннотация. В статье формулируется понятие российской идентичности, анализируются вопросы ее формирования в современных условиях интеграции и глобализации. Для более глубокого понимания феномена российской идентичности представлены основные теоретические выкладки, основанные на анализе объяснительных моделей и концептуальных подходов, направленных на понимание и раскрытие ее сущности.

Abstract. The article formulates the definition of the concept «Russian identity», analyzes the issues of its development in modern conditions of integration and globalization. It presents the main theoretical statements based on the analysis of explanatory models and conceptual approaches to a better understanding of the essence of the Russian identity.

Ключевые слова: *изучение проблем идентичности, интеграция, российская идентичность, формирование идентичности.*

Keywords: *studying the issues of identity, integration, Russian identity, development of identity.*

Актуальность исследуемой проблемы. В последнее время в высших кругах государственной власти все большее внимание уделяется вопросу российской идентичности. На первый план выходит понятие «россияне». В связи с этим возникает потребность детального изучения феномена российской идентичности в условиях современных политических процессов.

Материал и методика исследований. Исследовательский массив, формирующий рассматриваемое нами проблемное поле, может быть структурирован в несколько взаимосвязанных блоков. Первый блок включает исследования, рассматривающие российскую идентичность как историческое понятие. Данные вопросы изучали Р. Г. Абдулатипов, В. Н. Дахин, К. В. Калинина, А. А. Мацнев, В. А. Михайлов, С. А. Пистрякова. Второй блок – исследования, сфокусированные на рассмотрении особенностей идентичности как этнического и социокультурного феномена. Этнокультурный вектор представлен работами И. Шиллза, П. Ван дер Берге, Д. Финни, Д. Горовица, К. Хейка, Р. Брубейкера, Ф. Купера, Л. Н. Гумилева, Ю. В. Бромляя, Г. У. Солдатовой, А. В. Ачкасова, З. В. Сикевич. Современные этносоциологические концепции идентичности нашли отражение в трудах Л. М. Дробижевой, В. А. Ядова, Ю. Г. Волкова, М. Н. Губогло, С. В. Рыжовой.

В контексте комплексного понимания национальной идентичности и роли государства в ее становлении значительный интерес представляют исследования Х. Сетона-Уотсона, Б. Андерсона, Э. Хобсбаума, Э. Геллнера, И. Нойманна, Э. Смита, Дж. Комароффа, Д. Белла, В. А. Тишкова, А. Г. Здравомыслова, М. В. Саввы, Р. Г. Абдулатипова, В. А. Авксентьева. Отдельный вектор научного поиска фокусирует исследовательский интерес на глобальных и политико-культурных особенностях национального идентификационного выбора. Он представлен работами С. Хантингтона, Д. Лэйтина, И. С. Семеновко, В. И. Пантина, В. В. Лапкина, А. П. Цыганкова, З. А. Жаде, Е. С. Холмогорова, В. Л. Цымбурского, К. А. Крылова. 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 методов (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 феномен идентичности заключается в том, что это понятие актуально для широкого спектра наук: психологии, философии, культурологии, истории, социологии. Наиболее полное определение российской идентичности зиждется на исторических, политических и правовых основах. Российская идентичность – это результат процесса развития социокультурной самобытности, уникальности российской цивилизации с широким уровнем культурного самоопределения индивидов.

В настоящее время семимильными шагами по планете шагает процесс интеграции. Являясь сложным и противоречивым явлением современности, она затрагивает различные сферы общественного бытия. Отношение к природе этого явления весьма различно. С одной стороны, интеграция способствует беспрецедентному развитию в области науки и информационных технологий, установлению транснациональных отношений и формированию новых международных институтов. Но оборотной стороной медали является то, что процесс объединения приводит к актуализации проблематики идентичности. З. Бауман в своем труде «Индивидуализированное общество» отмечает, что «впечатляющее возрастание интереса к обсуждению идентичности может сказать больше о нынешнем состоянии человеческого общества, чем известные концептуальные и аналитические результаты его осмысления» [1, 176–177].

Тема идентичности в последнее время становится все популярнее в научных социально-гуманитарных разработках. Особенно это ярко выражено в политических науках. Интерес политологов к этой предметной области объясняется рядом обстоятельств.

Во-первых, проблема идентичности получает новое значение в контексте изучения геополитических процессов в качестве одного из главных аспектов при анализе процесса глобализации. В научных разработках получает распространение мнение, согласно которому сильному воздействию этих процессов в различных сферах общественной жизни противостоят приобретающие все большую силу элементы самоидентификации, отражающие самобытность – цивилизационную, геополитическую, национальную, региональную, этническую. Вопросы идентичности приобретают грандиозные масштабы, измеряемые политическими критериями значимости.

Во-вторых, поиски ориентиров самоидентификации в международной среде несколько не утрачивают своей высокой значимости для России, столкнувшейся с вызовами нового мирового порядка. Дилемма «вестернизации – изоляционизма» активно обсуждается в среде российских политиков, научной литературе и средствах массовой информации.

В-третьих, процессы изменения государственно-политического устройства Российской Федерации на различных этапах ее новейшей политической истории дали новые импульсы феномену регионализации со всеми присущими ему проблемами и противоречиями – от «парада суверенитетов» до построения вертикали власти.

В наше время нет необходимости специально доказывать, что социально-гуманитарные науки испытывают очевидные трудности при осмыслении реакции российского общества на процессы интеграции и модернизации. Возросшая потребность ответить на вопрос «Кто мы?» стимулирует к исследованию идентичности как возможного ключа к созданию гармоничного общества.

Затруднения в четком понимании идентичности характеризуются, с одной стороны, различием подходов к определению самого понятия идентичности, соответствующему тем или иным контекстам, в которых это понятие используется. С другой стороны, наблюдается некритический переход от одного смыслового контекста к другому даже в рамках одного и того же научного или политического дискурса, будь он теоретически или общественно-популярным. Это выражается в эклектичности представлений, существующих в разных областях общественного сознания в условиях трансформаций последнего десятилетия, возможностей развития по традиционалистскому или современному сценарию, предполагающему гармоничное сочетание разных видов и уровней идентичности.

К сожалению, приходится отметить тот факт, что обсуждение этих важных вопросов, от решения которых зависит выработка стратегии развития государства, ведется чаще всего без профессиональных знаний, накопленных в социально-гуманитарных и политических науках. Предлагаемые варианты по интеграции общества нередко игнорируют необходимость согласования интересов различных слоев через развитие толерантности. Очень часто в проектах, рождаемых в процессе обсуждения, не содержится стратегия, построенная на взаимоприемлемости, когда «мы» не отрицает существования «они».

Естественно, российская идентичность также находится под влиянием интеграционных процессов. Да и сама российская идентичность выступает результатом интеграции, так как включает в себя все национальные идентичности граждан Российской Федерации.

Для более глубокого понимания феномена российской идентичности необходимо представить основные теоретические выкладки, основанные на анализе объяснительных моделей и концептуальных подходов, направленных на понимание и раскрытие ее сущности.

Разработка проблем идентичности и идентификации началась в середине XX века. Интерес к интерпретации понятия «идентичность» проявился после того, как этот термин получил широкое распространение в различных областях научного знания в связи с утверждением в них неклассической парадигмы социального исследования.

Начиная с этого периода идентичность традиционно связывается с общепсихологическими и социальными исследованиями. Активно изучалась обозначенная проблема в фундаментальных трудах З. Фрейда, К. Юнга, Э. Фромма, Дж. Мида, Э. Эриксона, Ю. Хабермаса, Э. Гидденса, С. Хантингтона и др.

Теоретическим предшественником вопроса идентичности считается З. Фрейд, для которого идентичность – это частный, внутренний мир, эмоциональные характеристики человека [7, 43]. В формировании идентичности он выделяет два равноценных процесса: биологический – организм становится иерархической организацией среди живых органических систем в жизненном цикле, и социальный – организмы систематизируются в группы, которые географически, исторически и культурно определены.

Идентичность – это категория, фиксирующая социокультурную самобытность той или иной цивилизации. В современном общественном сознании ясно прослеживается традиция употребления понятия «идентичность» в качестве категории собственно социального знания, прежде всего при исследовании социокультурных общностей различного порядка.

Идентичность – многоуровневое понятие. Традиционно ее относят как к индивидам, так и к иным коллективным образованиям. В философском энциклопедическом словаре идентичность (нем. Identität, англ. identity, фр. l'iden-tite) рассматривается как логическая категория, означающая отношение, члены которого тождественны друг другу. В качестве категории метафизики идентичность (тождество) есть характеристика бытия, более фундаментальная, чем различие. М. Хайдеггер в своих размышлениях об идентичности опирается непосредственно на элеатов. Идентичность для него есть всеобщность бытия. Всякое сущее тождественно самому себе и – в той мере, в какой оно есть сущее, – всякому другому сущему. Идентичность, таким образом, исключает различие (ибо исключает иное бытие и, стало быть, то, что выступает причиной инаковости – изменения) [6, 67].

Понятие «идентичность» стоит в центре критики западноевропейской философской традиции, которую ведут в 1960–1970-е гг. критическая теория франкфуртской школы, Э. Левинас и французский постструктурализм. Т. Адорно дезавуирует господствовавшее на протяжении столетий философствование в качестве «мышления идентичности». Это мышление систематически игнорирует «нетождественное» – непосредственность существования, не поддающуюся втискиванию в рамки той или иной самождественной «тотальности».

Равным образом на критике фигуры идентичности построена философия Иного (Другого) у Левинаса. Реабилитации «различия» (difference) – и, более того, демонстрации его первичности перед идентичностью – посвящены работы Ж. Делеза «Различие и повторение» (1968) и Ж. Деррида «Письмо и различие» (1967).

Роль философии в связи с этим – критическая проверка словоупотребления, в отсутствие которой комплексные и проблематичные образования начинают выступать как нечто само собой разумеющееся и простое. На это обстоятельство обратил внимание Ю. Хабермас, неоднократно выступавший против некритического употребления термина «идентичность» и, в частности, против подмены проблематики индивидуальной идентичности риторикой коллективной идентичности.

Культурная антропология, социология и социальная психология пользуются этим словом без всякого соотнесения с философией или вовсе не прибегают к термину «идентичность», довольствуясь традиционной понятийностью – «самость», «самосознание», «Я», «личностное самоопределение» и т. д. Встреча различных словоупотреблений происходит в 1960-е гг. благодаря работам Э. Х. Эриксона, который ввел слово «идентичность» в междисциплинарный научный оборот. Идентичность, по Эриксону,

есть «длящееся внутреннее равенство с собой», «непрерывность самопереживания» личности [8, 123]. Этот подход на стыке психологии и социологии практиковался в англо-американской литературе Э. Гоффманом, а до него – Ч. Кули и Мидом. Кули (в 1920-е гг.) и Мид (в 1930-е гг.) продемонстрировали, в частности, что личностная идентичность (в их терминологии – Self) не есть априори человеческого поведения, но что она складывается из свойств, продуцируемых в ходе социального взаимодействия («социальной интеракции»).

Идентичность во всех этих случаях есть горизонт, в котором некоторая личность существует и действует как целое; к этому горизонту индивид может относиться по-разному, но обойтись без него нельзя. Идентичность здесь – характеристика отношения индивида к себе самому, его «самопринадлежность», тогда как в другом контексте (который может быть обозначен как «социальный» или «социокультурный») идентичность характеризует принадлежность индивида некоторому коллективу. В соответствии с типом коллектива, с которым идентифицируют себя индивиды (государство, нация, партия, этническая или культурная группа, субкультура и т. д.), различают политическую, национальную, идеологическую, этническую, культурную идентичность. При этом, однако, нельзя забывать, что идентичность в строгом смысле может быть атрибутирована только индивидам и выражение «коллективная идентичность» всегда нуждается в дополнительных оговорках. Большой интерес для нас представляет именно «коллективная идентичность».

Используя обозначенные выше постулаты и опираясь на теоретические выкладки, мы сформулируем определение российской идентичности. Российская идентичность – это результат процесса развития социокультурной самобытности, уникальности российской цивилизации или довольно широкий уровень культурного самоопределения индивидов.

Известно, что проблемы идентичности – одни из наиболее сильно реагирующих на политические перемены в стране и в мире в целом. Каждый раз с изменением политической ситуации, исходя из теории символического интеракционизма, теории ролей, социальной категоризации, выбираются те концепты, которые интерпретаторам – политикам или политологам – кажутся наиболее приемлемыми для их проектов. Не является исключением и проблема взаимодействия и акцентации государственной, гражданской и этнической идентичности. События, произошедшие после развала СССР, являлись тому явным подтверждением.

Проблема общероссийской национальной (понимаемой как общая для всех ее граждан) идентичности является наиболее многозначной и многоаспектной из всех проблем, связанных с определением российской специфики [4, 63]. Никто не беретсся хотя бы приблизительно подсчитать количество публикаций, посвященных разным аспектам российской идентичности. Необычайная популярность данной проблемы в России в последние годы объясняется совокупностью факторов и обстоятельств. К ним можно отнести поиск новых концептов и интерпретационных схем. Лев Гудков ставит вопрос: «Откуда брать понятия дескрипции и интерпретации происходящего в России, если нет условий для систематической работы и исследовательских конвенций» [2, 41].

Директор Института этнологии и антропологии Российской академии наук В. А. Тишков в статье «Нация наций и вызовы времени», опубликованной в журнале «Стратегия России», поднимает очень серьезный вопрос о национальной политике и оп-

ределяет ее как политику государства в области обеспечения национальных интересов внутри страны и на внешней арене. Он рассуждает о советской категоризации населения, деления на «народы России», асимметричности российского федерализма и о самоопределении [5, 31]. С ним трудно не согласиться. Действительно, России идеально подходит формула «нация наций», активно пропагандируемая в США. Другое дело, что в силу определенных исторических предпосылок в сознании простых граждан данный принцип не получил закрепления. Должно пройти какое-то время, прежде чем придет осознание единства, осознание того, что «мы – россияне». Конечно же, для ускорения темпов осознания необходимо на высочайшем уровне проводить пропагандистскую политику в данной области.

В своей статье «Российская идентичность в массовом сознании» Л. М. Дробижева важным фактором становления общероссийской идентичности называет возможность совмещения этнической идентичности с гражданской идентичностью. Причем, если для русских идеи общероссийской идентичности совмещены с «русскостью», то для людей других национальностей это соединение конструируется сложнее, что порождает дополнительные проблемы интеграции [3].

Гражданская российская идентичность – еще формирующаяся идентичность. Массовое сознание фиксирует складывающиеся представления, но социальная практика еще дает примеры как позитивных действий, так и деструктивных проявлений. Такое сознание, как и во всем мире, ситуативно.

Резюме. На наш взгляд, главная особенность России заключается в том, что национализм и строительство нации довольно продолжительное время изучались со старых советских позиций. В этом одна из причин существования довольно противоречивых, можно даже сказать, разрушительных, взглядов на общество и государство. Мы убеждены в том, что наиболее объективным и научным подходом к изучаемому явлению будет тот, при котором Россия рассматривается как государство с многоэтнической российской нацией, в состав которой, наряду с русскими, входят представители других российских национальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бауман, З. Индивидуальное общество / З. Бауман. – М. : Логос, 2005. – 390 с.
2. Гудков, Л. Негативная идентичность. Статьи 1997–2002 гг. / Л. Гудков. – М. : Новое литературное обозрение, 2004. – 816 с.
3. Дробижева, Л. М. Российская идентичность в массовом сознании / Л. М. Дробижева // Вопросы национальных и федеративных отношений. – 2011. – № 10 (18). – С. 17.
4. Российская цивилизация: этнокультурные и духовные аспекты : энциклопедический словарь / сост. М. П. Мчелдов. – М. : Республика, 2001. – 544 с.
5. Тишков, В. А. «Нация наций» и вызовы времени / В. А. Тишков // Стратегия России. – 2011. – № 8 (92). – С. 31–32.
6. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.
7. Фрейд, З. Психология Я и защитные механизмы / З. Фрейд. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
8. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эрикссон. – М. : Прогресс, 2006. – 352 с.

УДК 821.161.1.09«1917/1991»

**СТРУКТУРА КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ КОДОВ
В ПОВЕСТИ Б. К. ЗАЙЦЕВА «ГОЛУБАЯ ЗВЕЗДА»**

**THE STRUCTURE OF CONCEPTUAL CODES
IN B. K. ZAYTSEV'S SHORT NOVEL «BLUE STAR»**

Н. А. Иванова

N. A. Ivanova

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

Аннотация. Художественная ткань повести Б. К. Зайцева «Голубая звезда» характеризуется многообразием и сложностью сплетения астрального, библейского, фольклорного, литературного кодов, создающих неповторимый узор высказывания, наполняя его художественностью. «Сеть» культурных кодов, сквозь призму которых рассматривается произведение, позволяет расширить тематику произведения и углубить его проблематику.

Abstract. B. K. Zaytsev's short novel «Blue star» is characterized by diversity and complexity of the astral, Bible, folklore, literary codes, which create a unique pattern of images, thus, making it artistic. The «network» of the cultural codes, which contribute to considering the work, expands and deepens the subject matter of the work.

Ключевые слова: *Б. К. Зайцев, художественное кодирование, культурный код, астральный код, библейский код, фольклорный код, литературный код.*

Keywords: *B. K. Zaytsev, artistic coding, cultural code, astral code, Bible code, folklore code, literary code.*

Актуальность исследуемой проблемы. Повесть Б. К. Зайцева «Голубая звезда» (1918) относится к числу программных произведений писателя, о чем свидетельствует запись в автобиографии: «В 1918 году <...> появилась повесть, которую я считаю самой полной и выразительной из первой половины моего пути» [7, 589]. В ней свое наивысшее воплощение находят как идейные, так и художественные искания автора.

В современном литературоведении изучению произведения «Голубая звезда» посвящены исследования М. В. Ветровой, Ю. А. Драгуновой, Е. Ф. Дудиной, Л. А. Иезуитовой, О. Г. Князевой, Л. В. Ляпаевой, Л. В. Усенко. В поле зрения исследователей находились разные аспекты анализа. Наиболее освещаемыми являлись проблема героя [4], [6], [9], [10], вопросы мотивной структуры (мотив одиночества, мотив культуры, мотив игры) [5], [12], поэтика сна [5], символика [5], [10], вопросы традиций Достоевского [3], [5], [9], Чехова [10], Вл. Соловьева [4], [5], импрессионистические черты повести [15]. Таким образом, обращение исследователей к «Голубой звезде» Б. Зайцева представлено

достаточно разносторонне, однако исследования, рассматривающие повесть сквозь призму кодов, что углубляет представление о своеобразии художественной картины мира писателя, отсутствуют. Это позволяет говорить об актуальности обозначенной темы.

Материал и методика исследований. Произведение Б. Зайцева «Голубая звезда», являющееся материалом данного исследования, характеризуется образным художественным кодированием. Художественный код как модель мировидения воссоздается через выстраивание парадигмы элементов механизма кодирования. В структуре повести как дискурса формируются особые типы высказываний, образуются пласты, удовлетворяющие условиям лигитимированного «метарассказа», – коды. Под кодом понимается «совокупность знаков (символов) и система определенных правил, при помощи которых информация может быть представлена в виде набора из таких символов для передачи, обработки и хранения» [11, 423], коды – это «ассоциативные поля», «перспектива цитации, мираж, сотканный из структур», «определенные типы *уже виденного, уже читанного, уже деланного*» [2, 454–455] (выделено автором. – *Н. И.*). «Отсылая к написанному ранее, иначе говоря, к Книге (к книге культуры, жизни, жизни как культуры), – по мысли Р. Барта, – код превращает текст в проспект этой Книги. Или так: каждый код <...> олицетворяет один из Голосов, сплетающихся в текст» [1, 45]. Структурно-семиотический подход к исследованию повести Б. К. Зайцева позволяет выделить концептуальные коды в художественной ткани произведения, определить специфику их функционирования.

Результаты исследований и их обсуждение. В структуре произведения Б. Зайцева «Голубая звезда» (1918) нами выделены такие культурные коды, как библейский, фольклорный и литературный. Однако важным в раскрытии проблематики повести писателя, основу мировоззренческих установок которого составляет космическая семантика, выступает астральный (звездный) код, заявленный в названии произведения. Название повести – «Голубая звезда» – является своеобразным кодом, вписывающим произведение в контекст историко-литературной ситуации: «звездная» тема характерна русской классической традиции. Образ голубой звезды Веги, выступающий ключевым «семантическим узлом» астрального кода в художественной ткани произведения «поэта космической жизни» (так характеризуют Б. Зайцева его современники: З. Н. Гиппиус, К. И. Чуковский, Ф. А. Степун и А. Г. Горнфельд [9, 7]), функционирует как код высшего, трансцендентного. «Дружественные» отношения с голубой звездой Вегой, альфой созвездия Лиры, выстраиваются у главного героя повести Алексея Петровича Христофорова, который считает ее своей путеводительницей: «Христофоров поднял голову. И тотчас увидел голубую Вегу, прямо над головой. Он не удивился. Он знал, что стоит ему поднять голову, и Вега будет над ним. Он долго шел, всматриваясь в нее, не надевая шляпы» [8, 222]. Голубая Вега выступает как нечто родственное голубоглазому Христофорову, близкое по духу. Эта ситуация связана аллюзивно с лирическим произведением М. Лермонтова «Выхожу один я на дорогу», в котором звездная ночь наводит героя на мысли о собственном существовании. В стихотворении «голубое сияние» придает земному пейзажу космическую широту, при этом возникающие образы («ночь», «небеса», «звезды», «Бог») выстраивают вертикальное направление – движение к высшим сферам, сферам вечности. Близость, родство героев повести Зайцева и стихотворения Лермонтова усиливает создающуюся вертикальную линию между героем Христофоровым и звездным небом, в частности звездой Вегой. «Движение по вертикали, – справедливо отмечает Л. А. Софронова, – выглядит как полет. Естественно, летать может только человек внут-

ренный. Только он высвобождается из оков...» [13, 352]. Через «общение» с голубой звездой Вегой Христофоров находит выход в вечность. Свет звезд говорит герою о вечной тайне и в то же время приоткрывает завесу над ней. Именно наедине со звездным светом герой пытается осознать свои истинные стремления, свое бытие. Для окружающих людей он предстает как человек «странный» [8, 229], «загадочный» [8, 251], «немного фантастический» [8, 224], что утверждает мысль о необъяснимости Христофорова вне рамок семантики астрального кода. Герой одинок среди людей. Именно при свете голубой звезды он распознает в Машуре духовно близкого себе человека. Он говорит: «У меня есть вера, быть может, и странная для другого: что эта звезда – моя звезда-покровительница. Я под нею родился. Когда ее вижу, то спокоен. Я замечаю ее *первой*, лишь взглянув на небо. Для меня она – красота, истина, божество. И посылает мне свет любви <...> В вас часть ее сияния. Потому вы мне родная. Потому я это и говорю» [8, 278] (выделено автором. – *Н. И.*). Христофоров начинает входить в мир светского общества, интересы которого ограничиваются кругом земных, бытовых дел, что являет собой горизонтальную плоскость в повести Зайцева. Как отмечает В. Н. Топоров, горизонтальное направление «отказывается от инициативы, от поиска новых путей и решений», оно является стабилизирующим, типовым [14, 22]. Светский мир словно пытается связать свою жизнь с вечностью, постоянно обращаясь к мировой классике, что осуществляется в повести посредством рецепции культурных кодов. Культурные коды представляют собой «не что иное, как цитации-извлечения из какой-либо области знания или человеческой мудрости» [1, 45].

Важным в характеристике мира героев повести выступает такой культурный код, как литературный. Мир московской элиты пронизан духом «литературности»: герои читают доклады («...она должна была читать доклад “К вопросу о влиянии Шатобриана на ранние произведения Пушкина”» [8, 256]), спорят, говорят о великих произведениях писателей и поэтов. Рецепция литературных кодов осуществляется и посредством использования скульптурных образов: «...прошел он [Христофоров] по Никитскому бульвару, по Тверскому, где Пушкин стоял, спокойный и задумчивый, глядя на мелькающую толпу» [8, 298]. В этом контексте сильнее ощущается противостояние между классикой, соотносимой с вечностью, и современностью, характеризующейся «мельканием». На «внутреннем» уровне рецепция кода в ткани повести осуществляется не столько через прямое упоминание имени великого гения, сколько через введение названий его произведений, цитат из его поэтических творений. Дешифровка литературного кода в отрывке – «Мать говорила о поэме “Цыгане”, а Машуре стало вдруг так грустно и жаль себя, что на глазах выступили слезы» [8, 304] – позволяет уловить внутреннее состояние героини: контраст между сильным чувством любви в поэме великого поэта (пусть герои, движимые эгоизмом, отказываются от любви, но они одержимы ею) и отношениями Машуры с Антоном («...почему-то вышло, что они стали считаться женихом и невестой» [8, 310]) вызывает в героине чувство жалости, горечи. Взаимоотношения героев и далее раскрываются посредством введения пушкинского кода. Так, например, в эпизоде ожидания Антоном встречи с Машурой литературный код выражает лирическую и ироническую экспрессию: «Стоит ли оставаться? Не надеть ли пальтишко, не уйти ли назад? Полтора месяца он с Машурой почти в ссоре, в Москве не был, а сейчас явился зачем-то – с повинной? “Невольню к этим грустным берегам”?...» [8, 254]. Введенная в повествование цитата из поэмы А. С. Пушкина «Русалка» («...Невольню к этим грустным берегам // Меня влечет неведомая сила...») позволяет уловить истинные чувства Антона к Машуре.

Раскрытию развития взаимоотношений героев способствует рецепция фольклорного кода в повести. Так, Антон говорит Машуре: «Белым-то нас всякий полюбит. Ты полюби черным. Что ж, и черным...» [8, 227]. Пословица «Полюби-ка нас вчерне, а вбеле-то (вкрасне) и всяк полюбит» позволяет усилить типичность образов, описываемых явлений, возвести изображаемое в эпическое.

Духовная атмосфера общества косвенно воссоздается и через описание комнат героев: «Солнце <...> блестит в ручках качалки с накинутым вышиванием, в книжках, фотографиях, тетрадках, где можно встретить стихи Блока и портрет Бальмонта, во всех тех маленьких пустяках, что составляют обстановку и уют московской барышни из образованной семьи» [8, 249]. А. Блок и К. Бальмонт, как известно, были кумирами разных поколений начала XX века, в особенности молодежи 1900-х годов. Наличие в «тетрадках» «московской барышни» атрибутов времени позволяет говорить о героине как о представительнице своего поколения, находящегося в интеллектуальных поисках.

В мир светского общества вхож герой Ретизанов, о котором говорят: «...собирает старинные книги, изучает ритм, изобретает новые законы гармонии, беседует с гениями и влюбляется дон Алонзо-Кихада дель Ретизанов» [8, 240]. Код известного романа М. Сервантеса позволяет охарактеризовать Ретизанова как восторженного, благородного в душе человека: Алонзо Кихадо – герой романа «Дон Кихот», рыцарь Печального Образа, бедный и очень благородный в душе испанский дворянин, помешавшийся на чтении рыцарских романов и на подражании им.

Всю призрачность происходящего в мире светского общества Христофоров с особой силой ощущает на карнавале: «... [ему] вдруг представилось, что сколь ни блестяща и весела, распущенна эта толпа, довольно одного дыхания, чтобы, как стая листьев, разлетелось все во тьму. Может быть, это все знают, но не говорят – стараются залить вином, танцами, музыкой» [8, 287]. Христофорову светское общество дает свою характеристику: «В нем есть священный идиотизм» [8, 224]. Раскрыть смысл подобной характеристики героя позволяет код романа Ф. М. Достоевского «Идиот» (сходство внутренних миров Христофорова и Мышкина).

В повести Б. Зайцева наблюдается рецепция кода рассказа Бунина «Господин из Сан-Франциско», что совершенно не было отмечено исследователями. С помощью бунинского кода повествователь передает особое восприятие мира Христофоровым в лирическом фрагменте повести: «Христофоров бессмысленно, отсутствуя, сидел в лифте, напоминавшем каюту. С ним подымались иностранного вида обитатели и разбредались по бесчисленным коридорам дома – океанского корабля» [8, 298]. Герой словно парит над миром, занимая позицию наблюдателя, созерцателя. Выявленная аллюзия говорит о соотносимости жизни с океанским миром, где человек предстает песчинкой, что подчеркивает сиюминутность человеческого бытия и вечность мира.

Как особый культурный код выступает библейский код, являющийся ключевым в раскрытии содержания разговоров Христофорова и Анны Дмитриевны, представительницы московской элиты. Так, в противовес Христофорову, утверждающему, что «нет ничего выше христианства», Анна Дмитриевна говорит своей приятельнице: «Фанни, слышишь? Легче верблюду пройти сквозь игольное ушко, нежели богатому войти в Царствие Небесное! Это про нас с тобой» [8, 268]. Героиня через библейскую цитату [Матф. 19:24] [Лк. 18:25] высказывает мысль о сложности отречения от «светских» ценностей и принятия жизни согласно христианской морали. Тем не менее, она ощущает ис-

тинность этого пути, говорит Христофорову: «С меня долго надо смывать, ах, как долго смывать прежнее. Голубчик, мне оттого с вами легко, что вы не теперешний, древний человек... Уж и сейчас похоже, что мы удалились с вами в пустыню, но это только первые шаги. Ах, иногда я мечтаю о настоящей Фиваиде, о жизни в какой-то блаженной египетской пустыне, наедине с Богом» [8, 314]. Расшифровать смысл сказанного позволяет семантика библейского кода, содержащего в себе евангельский рассказ, согласно которому Иисус Христос, ведомый Духом, удалился в пустыню, чтобы в уединении, молитве и посте подготовиться к исполнению своей миссии. Иисус сорок дней «Был искушаем от диавола и ничего не ел в эти дни, а по происшествии их взалкал» [Лк. 4:2]. Через обращение к подобному библейскому сюжету проявляется готовность героини уйти от мирской жизни, желание, пока не реализовавшееся, однако существующее как возможность.

Рецепция библейского кода осуществляется на разных уровнях, выполняя различные функции, в том числе служит и для выражения иронии, самоиронии. Так, войдя в дом Христофорова, Анна Дмитриевна говорит: «А, убежище отшельника. Здравствуйте, святой Антоний» [8, 242]. Содержание разговора отсылает читателя к житию святого Антония и непосредственно к Ветхому Завету. Преподобный Антоний известен как аскет-отшельник III–IV вв., подвизавшийся в египетской пустыне Фиваиде. Христофоров, по сути, ведет аскетический образ жизни. При этом герой органично соотносит свои взгляды с идеями Библии: «Человек не может представить себе времени, когда *его* не будет. Нельзя вообразить смерть как засыпание или сон, которому нет пробуждения. В то же время трудно понять, чтобы здесь, на земле, мы могли вечно жить. Вот недавно, на днях я испытал странное чувство. На минуту я ощутил себя блаженным и бессмертным духом, существующим вечно, здесь же, на земле. Жизнь как будто бы проносилась передо мной миражом, вечными сменами, и уходящих миражей мне не жаль было, а будущие – я знал, придут. Я забывал о прошлом и не думал о будущем. Быть может, такое состояние, со всегдашним ощущением Света, то есть Бога, и есть райская жизнь, о которой говорит Библия» [8, 314] (выделено автором. – Н. И.).

Расширению пространственно-временных границ событий, возведению реальности к сакральному в повести Б. Зайцева способствуют такие элементы библейского кода, как названия псалмов, отдельные церковные фразы, названия каких-либо церковных реалий: «Рождество у Вернадских проходило по точному ритуалу: на первый день являлись священники, пели “Рождество Твое, Христе Боже наш”», «Христос воскрес! – Воистину воскрес!», «ставила свечку “Укротительнице злых сердец”», лампадка, «пахнет ладаном», вечерня и т. д. В повести в земное время органично вливается время вечное, что подчеркивается уже тем, что оно измеряется церковным календарем: «Легко, приветливо светлел в Машуриной чистой комнате масленичный день» [8, 305], «Следующий день был четверг Страстной недели, знаменитый день Двенадцати Евангелий, длинных служб, вечернего шествия с огоньками» [8, 311], «через несколько дней, незадолго до Рождества» [8, 270]. Все это соотносится с жизнью Вечной.

Таким образом, повесть Б. К. Зайцева «Голубая звезда» предстает уникальным произведением, характеризующимся насыщенностью разнополярных связей. Структуру повести глубоко пронизывают астральный, библейский, фольклорный, литературный (пушкинский код, код Гоголя, код Блока и Бальмонта, Бунина, код Достоевского, Л. Толстого, код Сервантеса, А. Франса и др.) коды, которые выполняют характерологическую функ-

цию, функцию типизации, выражают лирическую и ироническую экспрессию, создают культурно-литературное пространство, сакральное пространство, расширяют круг образных средств. «Сеть» кодов в ткани повести «Голубая звезда» создает неповторимый узор высказывания, наполняя его астральной семантикой, библейской, фольклорной, литературной традицией, что свидетельствует об «интегрирующем» характере художественного кода произведения, заключающего в себе семантику вечности, божественного величия. Это позволяет нам говорить, что сущность оригинальных художников «не в том чужом, что заимствуемо и повторимо, а в личном, неотъемлемом... «краденые» места у них «спяны» ... и приведены к таинственному единству» [16, 605].

Резюме. Подход к исследованию художественного произведения сквозь призму кодов открывает новый круг интересных возможностей: выявление глубинной основы анализируемого текста и изучение сдвигов целых художественных систем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барт, Р. S / Z* / Р. Барт ; пер. с фр. Г. К. Косикова, В. П. Мурат. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 232 с.
2. *Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика* / Р. Барт ; пер. с фр. Г. К. Косикова, В. П. Мурат. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
3. *Библия* : книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М. : Издание Московской Патриархии, 1993. – 1372 с.
4. *Ветрова, М. В. Повесть Бориса Зайцева «Голубая звезда» : круг символистских идей и художественный опыт Достоевского* / М. В. Ветрова // Вестник Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина. Серия Филология. – 2008. – Вып. 53. – № 798. – С. 215–219.
5. *Драгунова, Ю. А. Проза Б. К. Зайцева 1901–1922 годов : автореф. дис. ... канд. филол. наук* : 10.01.01 / Ю. А. Драгунова. – Тверь, 1997. – 16 с.
6. *Дудина, Е. Ф. Творчество Б. К. Зайцева 1901–1921 годов : своеобразие художественного метода* : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Е. Ф. Дудина. – Орел, 2007. – 21 с.
7. *Зайцев, Б. К. О себе* / Б. К. Зайцев // Зайцев Б. К. Собрание сочинений : в 5 т. (т. 6–11 – доп.). Т. 4. – М. : Русская книга, 1999. – С. 587–593.
8. *Зайцев, Б. К. Собрание сочинений : в 5 т. (т. 6–11 – доп.)*. Т. 2 / Б. К. Зайцев – М. : Русская книга, 1999. – 544 с.
9. *Иезуитова, Л. В мире Бориса Зайцева* / Л. Иезуитова // Б. К. Зайцев. Земная печаль. – Л. : Лениздат, 1990. – С. 5–16.
10. *Князева, О. Г. Религиозно-философские основы художественного творчества Б. К. Зайцева 1910–1920-х гг.* : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / О. Г. Князева. – Курск, 2007. – 23 с.
11. *Культура и культурология. Словарь / сост. и ред. А. И. Кравченко.* – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 928 с.
12. *Ляпаева, Л. В. Некоторые особенности мотивной структуры повести Б. Зайцева «Голубая звезда»* / Л. В. Ляпаева // Классика и современность. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2007. – С. 43–48.
13. *Софронова, Л. А. Культура сквозь призму поэтики* / Л. А. Софронова. – М. : Языки славянских культур, 2006. – 832 с.
14. *Топоров, В. Н. Об одном парадоксе движения. Несколько замечаний о сверхэмпирическом смысле глагола «стоять», преимущественно в специализированных текстах* / В. Н. Топоров // Концепт движения в языке и культуре. – М. : Издательство «ИНДРИК», 1996. – С. 7–89.
15. *Усенко, Л. В. Импрессионизм в русской прозе начала XX века* / Л. В. Усенко. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1988. – 237 с.
16. *Ходасевич, В. Колеблемый треножник. Избранное* / В. Ходасевич. – М. : Советский писатель, 1991. – 358 с.

УДК 81'23:070.41

**ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУР
ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВЧНОГО КОМПЛЕКСА
FACTOR ANALYSIS OF NEWSPAPER HEADLINES**

Н. Л. Игнатова

N. L. Ignatova

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск

Аннотация. Установлена вариативность восприятия газетного заголовочного комплекса в зависимости от его структурно-синтаксических особенностей и выявлены его наиболее оптимальные по структуре модели.

Abstract. It is determined that the syntactic and structural peculiarities of newspaper headline blocks have a certain impact on readers' perception. The most productive headline models are revealed.

Ключевые слова: *газетный заголовочный комплекс, субъективное семантическое пространство, факторный анализ, макрофактор, продуктивные модели заголовков.*

Keywords: *newspaper headline block, subjective semantic space, factor analysis, macro factor, productive headline models.*

Актуальность исследуемой проблемы. Газетные заголовки, как и весь медийный дискурс в целом, привлекали и продолжают привлекать внимание ученых. Специфика заголовочного комплекса ранее рассматривалась в разных аспектах: структурно-синтаксическом, лексико-семантическом и с точки зрения теории текста. В последние десятилетия внимание ученых стал привлекать не только текст как таковой, но и дискурс во всем его многообразии, т. е. «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [1, 136]. Тексты масс-медиа и заголовочные комплексы обладают особой прагматической направленностью: «диалектическое единство организующе-воздействующей функции убеждения и информационно-содержательной функции сообщения есть то основное соотношение, заданное экстралингвистически, которое обязано обслужить литературный язык в газете» [3, 43]. В русле прагмалингвистики проблемы функционирования газетных заголовков разработаны еще не в полной мере. Помочь в решении этих проблем призван междисциплинарный подход, который стал весьма актуальным в последнее время.

Выбор темы исследования, таким образом, обусловлен необходимостью изучения проблематики восприятия и воздействия текстов масс-медиа не только на уровне прагмалингвистики, но и в междисциплинарном аспекте с привлечением аппарата психолингвистики и экспериментальной психосемантики. Именно в парадигме психосемантики возможен более комплексный подход к изучению медийных текстов, и заголовков в особенности, объединяющий лингвистический, прагмалингвистический и психолингвистический подходы. Сказанное выше обосновывает актуальность настоящей работы и объясняет выбор объекта и общего направления его исследования.

Материал и методика исследований. Предметом исследования являются структурно-семантические, функционально-стилистические и коммуникативно-прагматические особенности заголовочного комплекса региональной газеты, а также их влияние на его прагматический потенциал. В рамках исследования был проведен эксперимент, целью которого является изучение характера и особенностей восприятия заголовочного блока региональной газеты молодежной аудиторией. В качестве испытуемых выступили студенты Ульяновского государственного университета в количестве ста человек. Материалом исследования являются следующие наиболее тиражные региональные издания: «Аргументы и факты в Ульяновске», «Вести Ульяновска», «Дыхание земли», «Комсомольская правда в Ульяновске», «Московский комсомолец в Ульяновске», «Молодежная газета», «Народная газета», «Симбирские известия», «Симбирский курьер», «Ульяновск сегодня». Из них методом сплошной выборки были отобраны 113 заголовков и заголовочных комплексов. Respondентам были предложены таблицы с этими заголовками, содержащие следующее задание: «Оцените каждый заголовок по шкале от -5 (минимальная оценка) до +5 (максимальная оценка) по одиннадцати биполярным пятибалльным шкалам-признакам: 1) неинформативный – информативный; 2) не стимулирует к чтению статьи – стимулирует к чтению статьи; 3) абстрактный – конкретный; 4) банальный – оригинальный; 5) не имеет отношения к аудитории – близкий аудитории; 6) развлекательный – серьезный; 7) двусмысленный – однозначный; 8) дурной тон – хороший тон; 9) непонятный – понятный; 10) непривлекательный – привлекательный; 11) нетворческий – творческий».

Каждый биполярный признак составляет в совокупности фактор (например, фактор информативности), который интерпретируется в ходе работы. В результате было получено 100 заполненных по методу семантического дифференциала таблиц, где каждый заголовок был оценен по шкале от -5 до +5. Фрагмент одной из таблиц (табл. 1) представлен ниже.

Таблица 1

Заголовок	Шкала-признак										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Неужели им все можно?	1	3	-4	1	3	3	-2	4	-3	3	-3
Маньяки вышли на тропу войны. Как уберечь своих детей	4	5	-1	2	3	4	-1	2	3	3	-2
Полгода в «английской» деревне	4	5	-4	3	-3	-4	-3	4	4	4	-3

В данном исследовании был применен метод семантического дифференциала, предложенный Ч. Осгудом в качестве метода измерения прагматического или коннотативного значения [5]. Полученные на первом этапе эксперимента таблицы были подвергнуты математической обработке с целью получения сводной матрицы данных (матрицы семантических расстояний), где мерой сходства объектов является сходство их оценок, данных по биполярным градуальным шкалам. На основе этой сводной матрицы было построено субъективное семантическое пространство, которое представляет собой координатные оси с расположенными на них точками – объектами исследования. При этом координатные оси, образующие скелет семантического пространства, выступают операциональным аналогом категориальной структуры индивидуального или общественного сознания, а размещение в семантическом пространстве анализируемых значений (в нашем случае – заголовков) позволяет реконструировать их семантический состав в качестве

единиц сознания [4, 85]. Для удобства многомерное семантическое пространство было разделено на 55 плоскостей, каждая из которых образована двумя осями-факторами, которые соответствуют шкалам-признакам. Завершающим этапом эксперимента стала интерпретация выделенных с помощью факторного анализа структур [2].

Результаты исследований и их обсуждение. Исследование показало, что из 55 вариантов соотношения 11 факторов-признаков (т. е. 55 субъективных семантических пространств) линейная корреляция наблюдается в 10 случаях. Максимально коррелируют следующие факторы: (не)информативный – абстрактный/конкретный, (не)информативный – двусмысленный/однозначный, (не)информативный – непонятный/понятный, (не) стимулирует к чтению статьи – не имеет отношения к аудитории/близкий аудитории, (не) стимулирует к чтению статьи – (не)привлекательный, абстрактный/конкретный – двусмысленный/однозначный, абстрактный/конкретный – (не)понятный, банальный/оригинальный – (не)творческий, не имеет отношения к аудитории/близкий аудитории – (не)привлекательный, двусмысленный/однозначный – (не)понятный. Полученные данные позволяют объединить факторы информативности, понятности, конкретности и однозначности в один: назовем его фактором информативности, причем в обыденном сознании респондентов этот фактор в своей максимальной проявленности связан с понятиями конкретности, однозначности и понятности. Пример одного из пространств показан на рис. 1.

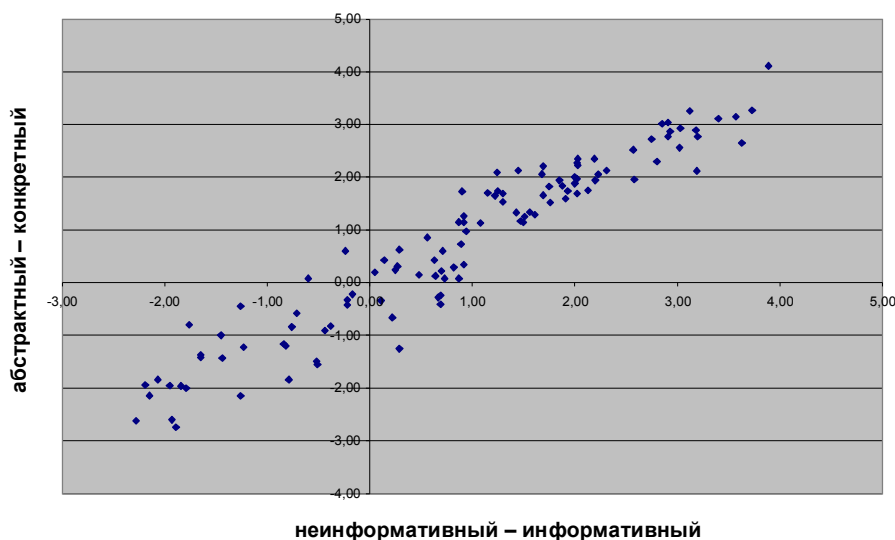


Рис. 1

Факторы стимулирования к чтению статьи, близости аудитории и привлекательности также линейно коррелируют между собой, то же можно сказать и о факторах оригинальности и творчества. Факторы стимулирования к чтению статьи и оригинальности, оригинальности и привлекательности, а также привлекательности и творчества коррелируют если не линейно, то в значительной степени их можно объединить в один макрофактор: назовем его фактором привлекательности. Данный макрофактор, учитывая все его составляющие, можно соотнести с воздействующей функцией публицистического

текста в целом и рекламной функцией заголовка в частности, т. е. рекламно-воздействующей функцией. При этом рекламную нагрузку в большей степени несут, на наш взгляд, факторы оригинальности и творчества, а функция воздействия принадлежит факторам стимулирования к чтению статьи, близости аудитории и привлекательности.

В общем, анализ полученных данных показывает, что респонденты оценивают таблицы с заголовками как максимально информативные комплексные заголовочные блоки, которые, по сути, представляют собой мини-тексты, состоящие из непосредственно заголовка и подзаголовка или лида (вводки). Исследование подтвердило, что в психосемантическом пространстве наших информантов нет прямой корреляции факторов информативности и стимулирования к чтению статьи. Таким образом, можно сделать вывод, что нет прямой зависимости между информативностью заголовка и желанием прочитать статью, которую он озаглавливает.

Большинство максимально стимулирующих к чтению статьи заголовочных комплексов состоят из заголовка и подзаголовка. Их тематика весьма разнообразна, что позволяет сделать вывод, что нашу группу информантов газета интересует далеко не только как источник развлекательной информации. Однако аудитория предпочитает, чтобы даже серьезные заголовки были написаны не казенным и штампованным языком, а языком, не лишенным стандарта и экспрессии, ведь скучный заголовок может заставить читателя пройти мимо полезной и важной для него информации.

Чуть меньшую, но тем не менее значительную степень корреляции продемонстрировали следующие четыре пары факторов-признаков: (не) стимулирует к чтению статьи/банальный – оригинальный; банальный – оригинальный/(не)привлекательный; двусмысленный – однозначный/(не)творческий; (не)привлекательный – (не)творческий. Сорок одна пара факторов-признаков (т. е. все остальные их сочетания) продемонстрировала весьма незначительную степень корреляции или полное ее отсутствие.

Резюме. Исследование показывает, что стимулирующие к чтению статьи и одновременно информативные заголовочные комплексы состоят в основном из заголовка и одного или двух подзаголовков, а также рубрики, заголовка и подзаголовка. При этом сам заголовок может быть малоинформативным, привлекая к себе внимание с помощью игры слов и других стилистических приемов, а подзаголовок, являясь чаще всего двусоставным распространенным предложением, выполняет поясняющую и дополняющую функции. Это позволяет сделать вывод, что двух- или трехступенчатая структура заголовочного комплекса наиболее продуктивна и удобна для читателя, который, с одной стороны, уже по заглавию может получить достаточно информации о содержании статьи и понять, насколько она ему интересна, а с другой – испытать эстетическое удовольствие от чтения оригинального творческого заголовка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Языкознание : большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Яреца. – 2-е (репр.) изд. – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – С. 136–137.
2. Иберла, К. Факторный анализ / К. Иберла. – М. : Статистика, 1980. – 398 с.
3. Костомаров, В. Г. Русский язык на газетной полосе: некоторые особенности языка современной газетной публицистики / В. Г. Костомаров. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1971. – 271 с.
4. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
5. Osgood, Ch. The measurement of meaning / Ch. Osgood, C. J. Susi, P. H. Tannenbaum. – Urbana : University of Illinois Press, 1957. – 586 p.

УДК 371.68

**ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

**APPLICATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES
AT LITERATURE LESSONS**

А. С. Ильин

A. S. Ilyin

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме эффективности применения мультимедийных технологий на уроках литературы. На основе научных работ исследователей рассматриваются особенности внедрения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс, раскрывается понятие «мультимедийные технологии». Описан опыт создания электронного учебного пособия по литературе, посвященного творчеству А. Н. Толстого.

Abstract. The article deals with the problem of effective use of multimedia at Literature lessons. The peculiarities of implementing information and communication technologies (ICT) into the education process based on the relevant research works are under consideration. The notion «multimedia technologies» is revealed. The experience of creating an electronic teaching aid on Literature devoted to the works by A. N. Tolstoy is presented.

Ключевые слова: *мультимедийные технологии, ИКТ, электронный учебник.*

Keywords: *multimedia technologies, information and communication technologies, electronic textbook.*

Актуальность исследуемой проблемы. Стремительное развитие компьютерных технологий в современном мире постепенно охватывает все сферы жизнедеятельности общества, в том числе образование. Возникает вопрос: как эффективно использовать колоссальные возможности технических средств в образовательном процессе? За последнее время появилось большое количество исследований, описывающих опыт применения ИКТ в преподавании предметов гуманитарного цикла. Несмотря на это, методика использования информационных технологий на уроках литературы разработана недостаточно.

Материал и методика исследований. В ходе исследования были проанализированы научные работы таких ученых, как Б. Б. Андерсен, М. В. Буланова-Топоркова, В. С. Кукушкин, Г. К. Селевко. В работе был использован комплекс теоретических

и эмпирических методов: анализ научно-методической литературы, наблюдение, эксперимент. Исследование проводилось на базе МАОУ «Гимназия № 5» г. Чебоксары в 10–11 классах.

Результаты исследований и их обсуждение. Ряд исследователей (М. В. Буланова-Топоркова, И. Г. Захарова, Г. К. Селевко) сходятся во мнении, что обучение при помощи компьютера действительно является эффективным, способствует реализации дидактических принципов организации учебного процесса, наполняет деятельность учителя новым содержанием. Проанализировав результаты научных исследований, можно выделить следующие особенности применения ИКТ в образовании:

1. ИКТ позволяют реализовать **принципы дифференцированного и индивидуального подходов** в обучении. Компьютерные средства обучения помогают учащимся самостоятельно работать с учебными материалами и решать, как их изучать, как применять интерактивные возможности программ, как организовать совместную работу в группе. Индивидуальная образовательная программа может включать различные информационные средства и использоваться в виде самостоятельного освоения предмета, выполнения индивидуального задания в классе, работы с модульной частью электронного пособия.

2. В процессе применения ИКТ происходит развитие **личностных качеств обучающегося**: наглядно-образного, теоретического, творческого видов мышления, коммуникативных способностей, умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решений в сложной ситуации, умений осуществлять обработку информации.

3. ИКТ усиливают **мотивацию** учения. По словам Г. К. Селевко, «новизна работы с компьютером, разнообразие и красочность информации (текст+звук+видео+цвет) создают интерес к учебному материалу. Такие средства позволяют устранить одну из важных причин отрицательного отношения к учебе – **неуспех**, обусловленный непониманием сути проблемы, значительными пробелами в знаниях и т. д. На компьютере ученик получает возможность довести решение любой учебной задачи до конца, опираясь на необходимую помощь» [3, 107].

4. ИКТ обладают свойством **интерактивности**: учащиеся имеют возможность активно участвовать в процессе обучения (изучать результаты, отвечать на запросы программы о своих конкретных предпочтениях, регулировать темп подачи материала и число повторений).

5. Компьютер может использоваться **на всех этапах процесса обучения**: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле.

Наряду с достоинствами некоторые исследователи отмечают недостатки применения ИКТ в образовании. Так, Б. Б. Андерсен подчеркивает, что зачастую такие сложные и запутанные способы представления информации отвлекают пользователя от изучаемого материала, рассеивая его внимание. «Возможности обратной связи с пользователем в обучающих приложениях весьма ограничены. Программы не поддерживают возможности динамического выбора различных стратегий обучения, не предоставляют развернутых комментариев правильного и ошибочного ответа. Мультимедиа-приложения не способны определить индивидуальные потребности или особенности обучающегося, поэтому они не могут реагировать подобно преподавателю» [1, 36].

С внедрением ИКТ в процесс образования произошло коренное изменение роли учителя. По мнению Г. К. Селевко, «главной компетенцией педагога становится роль помощника, консультанта, навигатора как в мире знаний, так и в становлении у ученика

“целостного качества быть Личностью”. Лозунг образования “Учить знаниям” также трансформируется через “Учить учиться” к актуальному для информационного общества “Учить оптимальному выбору индивидуального образовательного маршрута” и способов его прохождения, т. е. “навигации в образовании”, а может быть, и еще шире – выбору образа жизни, области саморазвития» [3, 102].

Стоит отметить, что в преподавании такого гуманитарного предмета, как литература, роль учителя традиционно высока. Урок построен таким образом, что педагог, общаясь с учениками, выявляет их интересы, общий уровень подготовки (знания предмета, речевые навыки, умение выразить свою позицию), что компьютерные программы сделать не в состоянии. Главную роль здесь играет именно проблемный диалог учителя и ученика. Однако, на наш взгляд, уместное, органичное включение ИКТ в образовательный процесс позволит повысить эффективность урока литературы.

Современные информационные средства обучения являются мультимедийными.

Мультимедиа-технологии – совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие человеком информации одновременно несколькими органами чувств. При этом информация предстает в наиболее привычных для современного человека формах: аудиоинформации (звуковой), видеоинформации, анимации (мультипликации, оживления) [2, 160].

Существует ряд средств применения мультимедийных технологий на уроках литературы (табл. 1). Каждый из них уже давно имеет свою историю использования и, соответственно, свои положительные и отрицательные стороны.

Таблица 1

Применение мультимедиа-технологий на уроках литературы

Средства	Цели
Презентация (программа Microsoft PowerPoint)	Наглядность обучения, создание проблемных ситуаций
Тестовый комплекс (программы MyTest, Tester, Adobe Flash и др.)	Контроль и мониторинг деятельности учащихся
Электронный учебник (программа Adobe Flash)	Индивидуализация обучения, контроль знаний, формирование умений работать с информацией

Презентация (Microsoft PowerPoint) – одно из самых популярных средств использования ИКТ, сравнительно простое с точки зрения владения компьютером. Оно требует глубокого знания изучаемого предмета. При использовании презентаций реализуется принцип наглядности. Знакомя учащихся с литературным произведением, педагог может использовать слайды с разнообразным иллюстративным материалом: репродукциями художественных картин, фотографиями, схемами и др. Таким образом можно формировать представления детей об эпохе, быте определенного периода времени. С помощью презентаций удастся успешно обобщать и систематизировать материал. Главный недостаток этого способа в том, что им можно охватить изучение лишь отдельных разделов материала (например, биографии писателя и поэта), тогда как основная часть изучается традиционным способом.

Тестовый комплекс и проверочные работы в программе Adobe Flash – несомненно, самые удачные средства применения компьютера на уроках. Они заметно облегчают труд учителя (программа сама проверяет работы и выставляет оценки), позво-

ляют качественно улучшить контроль за деятельностью учащегося, вести мониторинговый режим. Однако есть один существенный недостаток: текстуальный анализ произведений, направленный на понимание идеи, замысла автора, невозможно провести с помощью тестов.

Наиболее эффективным средством применения компьютерных технологий, на наш взгляд, являются *электронные учебные пособия*. Во-первых, их создание включает в себя другие способы работы с учебным материалом (использование презентаций и тестов). Во-вторых, такая форма работы предоставляет огромные возможности учащимся реализовать свой творческий потенциал. Работа над дизайном такого пособия потребует знаний в области изобразительного искусства. Программирование пособия и создание тестового комплекса вызовут интерес у учеников, увлекающихся информатикой. Работая с содержательной частью пособия, школьники научатся самостоятельно анализировать литературу по предмету, систематизировать полученные знания.

Разработка электронного учебного пособия является проектной деятельностью, цель которой – формирование таких важных компетенций учащихся, как способность работать с информацией, умение систематизировать ее, отделять главное от второстепенного. Подобные проекты развивают навыки групповой работы, умения эффективно взаимодействовать в коллективе.

В 2009 г. был реализован проект создания электронного учебного пособия по литературе. Материал был разработан на основе уроков по творчеству А. Н. Толстого. В создании принимали участие учащиеся 10–11 классов. Проект прошел апробацию в МАОУ «Гимназия № 5».

Данное электронное учебное пособие – это образовательный сайт, где представлена информация для учителей-предметников, учащихся и студентов. На сайте даны сведения по биографии А. Н. Толстого, фотографии и краткая характеристика творчества писателя.

Наиболее интересными для практики школьного преподавания являются разделы «Планы-конспекты уроков» и «Компьютерные презентации уроков». Здесь отражены разработки пяти уроков по роману А. Н. Толстого «Петр I» (количество часов и примерные темы уроков взяты из программы А. И. Княжицкого).

В разделе «Компьютерные презентации» можно найти вспомогательный материал для проведения занятий. Здесь даны проблемные ситуации, разделяющие урок на отдельные этапы. Таким образом, ученики видят перед собой вопросы, на которые они постепенно отвечают по ходу урока и обсуждают их с учителем. Такая «презентационная» схема позволяет несколько упорядочить ход беседы во время урока. Данная работа выявляет глубину понимания идейного содержания произведения.

На этом сайте предложены варианты тестов по произведению. Их учитель может использовать в конце работы над романом для проверки усвоения теоретического материала. Критика, данная в последнем разделе электронного учебного пособия, позволит углубить понимание идейного своеобразия произведения А. Н. Толстого.

В целом, эти методические разделы сайта представляют собой полностью разработанный комплекс занятий по произведению «Петр I» А. Н. Толстого. Планы-конспекты уроков даны отдельно, поэтому педагог может использовать только презентацию, а во время обсуждения обратить внимание на те моменты содержания или литературоведческого материала, которые он считает необходимыми. На сайте учащиеся могут найти и дополнительную информацию о романе «Петр I» и об авторе произведения.

Результаты работы были следующие: учащиеся активно включились в работу по оформлению и разработке проекта «Петр I». Ими были собраны материалы по биографии писателя и критические статьи по роману. Практиканты факультета русской филологии ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» Екатерина Молокова и Ольга Дементьева приняли участие в разработке конспектов уроков по биографии и творчеству А. Н. Толстого.

Резюме. Урок литературы с использованием мультимедийных технологий сочетает в себе преимущества традиционного способа обучения под руководством педагога и индивидуального компьютерного обучения. Компьютер становится активным помощником преподавателя. Сочетание проблемно-диалогического обучения с применением ИКТ акцентирует внимание учащихся на содержании излагаемого преподавателем материала и повышает интерес к новой теме. Обучение становится занимательным и эмоциональным. При этом существенно меняется роль педагога в учебном процессе. Учитель эффективнее использует время урока, сосредоточив внимание на обсуждении наиболее сложных фрагментов материала. Учащиеся, принимая участие в создании образовательных ресурсов, получают навыки групповой работы, учатся работать с информацией, критически к ней относиться и реализовывать свой творческий потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андресен, Б. Б.* Мультимедиа в образовании : спец. учеб. курс / Б. Б. Андресен, К. ван ден Бринк. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Дрофа, 2007. – 125 с.
2. *Педагогические технологии : учебное пособие для пед. спец. / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков ; под общ. ред. В. С. Кукушина.* – 3-е изд. испр. и доп. – М. : Ростов н/Д. : Март, 2006. – 333 с.
3. *Селевко, Г. К.* Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.

УДК 371.036.5:78

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ
ГОТОВНОСТИ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ**

**PERSONAL-ORIENTED APPROACH
TO FORMING READINESS FOR CREATIVE SELF-REALIZATION
IN ADOLESCENTS**

К. Н. Коданева

K. N. Kodaneva

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования готовности к творческой самореализации у подростков в условиях учреждений дополнительного образования, конкретно детских школ искусств (ДШИ). Рассмотрены основные педагогические условия, способствующие эффективному формированию у подростков готовности к творческой самореализации, и подробно описывается применение лично-ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе ДШИ.

Abstract. The article is dedicated to the problem of forming readiness for creative self-realization in adolescents in children's art schools. The author considers the basic pedagogical conditions which contribute to the effective forming readiness for creative self-realization in adolescents, and describes in detail the application of the personal-oriented approach in the educational process at children's art schools.

Ключевые слова: *творческая самореализация, педагогические условия, лично-ориентированный подход, дополнительное образование, детская школа искусств.*

Keywords: *creative self-realization, pedagogical conditions, personal-oriented approach, additional education, children's art schools.*

Актуальность исследуемой проблемы. В процессе становления личности подростковый период занимает особое место как в физическом и психофизиологическом развитии, так и в плане социальной самоидентификации. Значимым показателем становления личности подростка выступает уровень социальной зрелости, определяемый им самим. В оценке развития личности на современном этапе в обществе главными становятся наличие и степень выраженности таких компонентов, как саморазвитие, самоактуализация, самореализация. В этом плане дополнительное образование детей представляет собой социальную силу, способную противостоять натиску «контркультур», дестабилизирующих молодое поколение [2, 5].

Основной функцией системы дополнительного образования, и в частности детских школ искусств, является формирование личности, способной к творческой самореализации.

ции. Погружение в творческий процесс предполагает развитие у учащихся таких качеств, как креативность, целеустремленность, работоспособность, умение планировать свою деятельность, способность к сотрудничеству, стремление к самосовершенствованию, которые, в свою очередь, являются показателями готовности к творческой самореализации. Для воспитания личности, способной к самореализации, в процессе обучения в детских школах искусств (ДШИ) необходимо создать определенные педагогические условия.

Материал и методика исследований. Под педагогическими условиями формирования готовности подростков к творческой самореализации мы понимаем совокупность организационных и содержательных компонентов образовательного процесса, от реализации которых зависит этот процесс. Для выявления педагогических условий, способствующих формированию готовности к творческой самореализации подростков, была изучена специфика музыкального образования в школах искусств, определены критерии, уровни готовности к творческой самореализации; проведена опытно-экспериментальная работа на базе эстетического отделения ЧДМШ № 2 им. В. П. Воробьева г. Чебоксары и ДШИ г. Новочебоксарска.

В частности, нами была разработана и предложена преподавателям анкета, которая содержала следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы обязательным формирование у подростков готовности к творческой самореализации?
2. Как Вы оцениваете уровень готовности выпускников Вашей школы к творческой самореализации?
3. Осуществляете ли Вы работу по формированию готовности к творческой самореализации у учащихся в процессе преподавания Ваших дисциплин?
4. Какие методы и приемы педагогического стимулирования Вы применяете для формирования у учащихся готовности к творческой самореализации?
5. Необходимо ли, по Вашему мнению, создание специальных педагогических условий по формированию у учащихся готовности к творческой самореализации?

Результаты исследований и их обсуждение. В исследовании приняли участие 18 учителей общих и специальных дисциплин ДШИ и ДМШ. На первый вопрос все респонденты ответили утвердительно, считая, что формирование готовности к творческой самореализации необходимо начинать с первых классов обучения. Отвечая на второй вопрос анкеты, 65 % опрошенных оценили уровень готовности учащихся к творческой самореализации как недостаточный. На вопрос «Осуществляете ли Вы работу по формированию у подростков готовности к творческой самореализации в процессе преподавания Ваших дисциплин?» преподаватели общих дисциплин (47,6 %) ответили, что данные задачи на их занятиях ставятся редко. В основном на групповых занятиях (сольфеджио, музыкальная литература, хор) уделяют внимание изучению учебного материала по программе своего курса, но одновременно стремятся воспитывать у учеников такие качества, как самостоятельность, творческий подход при решении задач, коммуникабельность и др. В качестве регулярно используемых ими при этом методов и приемов педагоги назвали беседу, разъяснение, пример, поощрение, пробуждение интереса к музыкальной деятельности через выполнение творческих заданий, создание «ситуаций успеха», определение перспектив, соревновательные ситуации. Преподаватели специальных дисциплин (52,3 %) ответили, что данные вопросы на их занятиях рассматриваются, в частности, уделяется внимание установлению благоприятного психологического климата

в классе, раскрытию общественной и личной значимости деятельности учащегося, осуществляется личностно ориентированный подход, постановка перед учащимися определенных задач, вырабатывающих такие качества, как целеустремленность, инициативность, находчивость, креативность, изобретательность, что является показателями готовности к творческой самореализации.

На вопрос о необходимости создания специальных педагогических условий по формированию у учащихся готовности к творческой самореализации все респонденты ответили утвердительно. В своем ответе С. А. Подкорытова, преподаватель по классу гитары, подчеркнула, что создание проблемных ситуаций позволяет активизировать творческую самореализацию подростков. И. Ю. Ширкова, преподаватель по классу домры, считает, что учеников всегда надо держать в концертной форме и в творческом напряжении, так как учебно-воспитательный процесс должен проходить не только в стенах школы, но и на конкурсах, концертах, мастер-классах. Респондент Т. А. Мартыанова при обучении подростков акцентирует внимание на мотивации к творческой самореализации посредством личного примера: заинтересованности и самоотдачи любимому делу, а также активной концертной деятельности.

На основе наблюдения, изучения опыта работы учителей нами были определены следующие педагогические условия, способствующие эффективному формированию у учащихся-подростков готовности к творческой самореализации в условиях ДШИ:

- реализация личностно ориентированного подхода;
- использование форм и методов обучения, активизирующих творческую деятельность учащихся (создание проблемных ситуаций, стимулирующих творческую деятельность учащихся, привлечение учащихся к активной концертной деятельности и конкурсам);
- активизация самостоятельной работы учащихся;
- разработка программного обеспечения учебно-воспитательного процесса детской школы искусств, соответствующего требованиям современной практики;
- организация сотрудничества детской школы искусств с различными образовательными учреждениями.

Формирование готовности к творческой самореализации у подростков, обучающихся в детских школах искусств, будет проходить более эффективно при применении личностно ориентированного подхода с учетом первоначального уровня развития их способностей. Реализация данного подхода предполагает комплексное взаимодействие личностного, диалогового, ситуационного и возрастного подходов. В условиях ДШИ они особенно актуальны, так как занятия проходят как в индивидуальной, так и в групповой формах.

Личностно ориентированный подход заключается в управлении развитием человека, которое основано на знании личностных качеств и особенностей уровня жизни [1, 139]. Понимание индивидуальных особенностей детей, умение найти подход к каждому учащемуся – один из показателей педагогического мастерства. К индивидуальным особенностям принято относить: своеобразие ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, особенности темперамента, способностей и характера личности. Личностно ориентированный подход создает благоприятные условия для развития коммуникативных качеств, творческой активности, т. е. формирования готовности к творческой самореализации каждого.

В ДШИ, где основная часть занятий проходит в индивидуальной форме, предоставляются благоприятные условия для использования личностно ориентированного подхода к обучению учащихся. При данном подходе учет возрастных особенностей приобретает новую окраску. Необходимо уделять внимание диагностике потенциальных возможностей и определению перспектив на каждом этапе развития учащегося. Для всех учеников составляются индивидуальные планы обучения на индивидуальных занятиях (основной музыкальный инструмент, сольное пение, общее фортепиано и другие дисциплины). На групповых занятиях происходит разделение на группы в соответствии с уровнем начальной подготовки учащихся. С учетом индивидуальных и возрастных особенностей ребенка подбирается изучаемый репертуар, составляется план его развития по полугодиям. Личностно ориентированный подход предполагает отношение к учащемуся как к самоценной личности и направлен на уважение и доверие. Развитие ребенка – это первоочередная ценность в обучении и воспитании, которая требует опоры на психологические закономерности «личностного роста», понимания того, что личностный рост возникает на пересечении двух линий развития: индивидуальной возможности, т. е. компетентности ребенка («Я могу») и его активности, стремления («Я хочу») [3, 73]. Совпадение возможностей ребенка и активности их проявления способствует формированию готовности к творческой самореализации потенциальных возможностей личности учащегося.

Дифференцированное обучение позволяет максимально учитывать возможности, способности и интересы подростков. При этом учащиеся имеют возможность сами определить направление обучения: углубленная специализация для дальнейшей профессиональной творческой самореализации или общее эстетическое образование, что тоже подразумевает формирование готовности к творческой самореализации (лишь ниже уровнем).

Данный принцип обучения предполагает составление педагогом индивидуальной программы для каждого учащегося, учитывая его индивидуальные способности, возможности, интерес к занятиям, которые педагог должен развивать и укреплять. Оба направления (специализированное и общее эстетическое) предполагают свободный переход учащегося из одного в другое, в зависимости от развития его творческих способностей и желания. Дифференциация учебного процесса в ДШИ – одна из приоритетных задач, так как процесс формирования готовности к творческой самореализации не может быть для всех одинаковым.

Известно, что неподготовленному школьнику зачастую трудно раскрыть и реализовать свои способности ввиду отсутствия определенных знаний, умений и опыта в творческой деятельности. Учет возрастных особенностей личности обучаемого – основной педагогический принцип. Опираясь на него, учителям необходимо регламентировать нагрузку, устанавливать оптимальные объемы занятости различными видами деятельности и отдыха. Тот или иной возрастной этап развития предполагает специальные воздействия на учащегося с целью формирования у него готовности к творческой самореализации.

Подростковый возраст характеризуется возросшей активностью и самостоятельностью. В ДШИ особое внимание уделяется образовательным программам, способствующим раскрытию творческого потенциала учащихся, стимулирующим саморазвитие личности, активный самостоятельный поиск и творческую самореализацию. В программу вводятся такие предметы, как «Аккомпанемент», «Ансамбль», «Аранжировка», «Композиция и импровизация» и другие, поскольку музицирование способствует формированию более разностороннего музыкального мышления, развитию исполнительских навыков и формированию творческой самореализации.

Учитывая индивидуальные и возрастные особенности учащихся, педагог также должен: апеллировать к актуальным потребностям и мотивам учащегося в конкретный период; опираться на ресурсы ученика; сопровождать подростка в продвижении к его самореализации, исходя из его индивидуального темпа развития [4]. Одной из важнейших задач преподавателей ДШИ является воспитание у подростков интереса к событиям музыкальной жизни (посещение фестивалей, конкурсов, музыкальных спектаклей, конкурсов и т. д.), а также обучение грамотному и обоснованному высказыванию своих суждений.

Весомое значение в реализации личностного подхода принадлежит личности учителя, который в значительной степени формирует взгляды, убеждения, потребности, вкусы, идеалы и цели учащихся, воспитывает их характер, содействует активизации интереса к музыке, подготавливая к практической музыкальной деятельности. Истинным преподавателем ДШИ может стать только тот педагог, который тонко чувствует духовный мир ребенка, способен мотивировать его на достижение успехов в творческой деятельности. В свою очередь, профессия учителя требует постоянного самосовершенствования, развития интересов, творческих способностей, расширения кругозора.

Опыт творческой деятельности в сочетании со знанием основ общественных наук, психолого-педагогических дисциплин создает предпосылки для грамотного владения методикой музыкального образования и осуществления личностного подхода к каждому ученику [3, 76]. Как отмечают Л. Н. Буйлова и Н. В. Кленова, в дополнительном образовании педагог не просто передает определенный объем новой информации, а формирует развивающую среду. На первоначальном этапе обучения создаются благоприятные условия для участия ребенка в творческом процессе; затем необходимо наладить сотрудничество в творческой деятельности; на дальнейшем этапе следует самостоятельное творчество: поиск форм и средств выражения творческого потенциала учащегося.

Резюме. Таким образом, проведенное исследование по выявлению условий, способствующих творческой самореализации подростков, позволило сделать вывод, что в учреждениях дополнительного образования существуют объективные предпосылки для использования личностно ориентированных технологий. На практике реализация личностно ориентированного подхода в дополнительном образовании заключается в создании особой творческой воспитательно-образовательной среды, ориентированной не только на получение учащимися знаний и умений, но и осуществляющей педагогическую поддержку, формирующую у подростков социальный опыт, коммуникативные навыки, стремление к саморазвитию и готовность к творческой самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1996. – 631 с.
2. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н. Л. Селивановой. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 187 с.
3. Разуткина, Л. И. Формирование музыкального вкуса у школьников младшего и среднего возраста в детской школе искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00 01 / Л. И. Разуткина. – Чебоксары, 2008. – 19 с.
4. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Б. В. Куприянов и др. ; под ред. А. В. Мудрика. – М. : Академия, 2004. – 240 с.

УДК 304.442

**ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ
ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ***

**ETHNOCULTURAL SOCIALIZATION
AS A BASIS OF PERSON'S CIVIC IDENTITY FORMATION**

И. В. Кожанов

I. V. Kozhanov

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования гражданской идентичности личности. Указывается на основополагающее значение в этом этнокультурной социализации, невозможной без формирования этнической идентичности. Дается определение этнокультурной компетентности.

Abstract. The article is devoted to the problem of person's civil identity formation. It indicates the value of ethnocultural socialization which is impossible without forming ethnic identity. It also gives the definition of ethnocultural competence.

Ключевые слова: *этнокультурная социализация, этническая идентичность, гражданская идентичность, формирование.*

Keywords: *ethnocultural socialization, ethnic identity, civic identity, formation.*

Актуальность исследуемой проблемы. Поликультурность и многоэтничность современного мира обуславливают повышение требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности членов общества, ответственности и свободе личностного выбора, самоактуализации.

Характерные для настоящего этапа развития социума два типичных для социализации любой личности процесса: с одной стороны – приспособление (социальная адаптация), которую можно свести к унификации образа жизни человека (характера его труда, быта, общения), с другой стороны – автономизация, проявляющаяся в усилении тенденций к сохранению и проявлению этнокультурного своеобразия, ставят новые задачи перед системой образования.

Центральной задачей становятся сохранение и обогащение как русской культуры, так и национального своеобразия других народов, населяющих Россию, на основе открытости и равноправного диалога культур, культурного плюрализма, сохранения и развития

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Этнокультурная социализация учащихся в условиях поликультурной среды Среднего Поволжья», проект № 12-16-21013.

всего многообразия культурных ценностей, норм и образцов, форм деятельности, существующих в нашем обществе. Очевидной становится задача формирования личности, принадлежащей к определенным этносоциуму, культуре, исторической эпохе, что происходит в процессе этнокультурной социализации, и в то же время личности – гражданина своей страны, что подразумевает формирование гражданской идентичности. В связи с этим возникает проблема взаимосвязи и взаимозависимости двух процессов: этнокультурной социализации и формирования гражданской идентичности личности.

Материал и методика исследований. В качестве основного метода исследования мы использовали теоретико-методологический анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. Этнокультурная социализация личности невозможна без формирования этнической идентичности, которую Т. Г. Стефаненко определяет как составную часть социальной идентичности личности, психологическую категорию, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. Этническая идентичность – это, в первую очередь, результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, определенная степень отождествления себя с ним и обособление от других этносов [2]. В структуре этнической идентичности обычно выделяют два основных компонента – когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик) и аффективный (оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства) [5]. И что же представляет собой этническая идентичность? Результат эмоционально-когнитивного процесса осознания этнической принадлежности, отождествление индивидом себя с представителями своего этноса и обособление от других этносов, а также глубокое личностно значимое переживание своей этнической принадлежности.

Понятие «этническая идентичность» не эквивалентно понятиям «этничность», «этническая принадлежность», «этническое самосознание», «этническая идентификация». Если этничность (или этническая принадлежность) – это приписываемая обществом категория на основе объективных критериев, то этническая идентичность – это результат самокатегоризации, достигаемой индивидом в итоге конструирования образа окружающего мира и своего места в нем [9]. На данный процесс огромное влияние оказывает социальная среда, которая как в городских, так и в сельских условиях сложна и нестабильна. Отрицательный опыт от взаимоотношений с другими людьми может привести к его стереотипизации, а затем и к закреплению в структуре личности ребенка [6]. Поэтому истинная этническая идентичность человека может не совпадать с официально предъявляемой или приписываемой этнической принадлежностью. Говоря об этнической идентичности, мы подразумеваем осознание человеком себя на разных ступенях онтогенетического развития, но она не тождественна и этническому самосознанию, поскольку не сводится только к осознанию этнической принадлежности, так как содержит в себе слой этнического бессознательного и предполагает эмоционально-ценностное значение, придаваемое человеком своей этнической принадлежности. Наряду с причислением индивидом себя к представителям своего этноса этническая идентичность включает, прежде всего, глубоко значимое переживание данной принадлежности как одной из важнейших составляющих в системе представлений личности о себе. Если идентификация – это процесс, благодаря которому реализуется этническое отождествление, то идентичность – это результат и итог процесса идентификации [8]. Становление и развитие идентичности заключается

в синтезе идентификаций, которые интегрируются в систему составляющих компонентов целостной идентичности. Среди основных критериев этнической идентификации могут быть такие, как родной язык, общность происхождения, культура, традиции, религия, общее историческое прошлое, чувство привязанности к родной земле, своей Родине, общей территории проживания и многое другое. В разные исторические периоды у разных народов доминирующая роль как ведущих критериев этнической идентификации, так и этноидентифицирующих признаков может меняться [4]. Посредством идентификации транслируются и усваиваются эталоны и этнические стереотипы поведения, нормы и ценности, традиции и обряды народа, осуществляется становление этнически обусловленного мировосприятия.

В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка. Одним из первых концепцию развития у ребенка осознания принадлежности к национальной группе предложил Ж. Пиаже. В исследовании 1951 г. он проанализировал как две стороны одного процесса формирование понятия «Родина» и одновременно с ним развивающихся образов «других стран» и «иностранцев». Развитие этнической идентичности швейцарский ученый рассматривает прежде всего как создание когнитивных моделей, ответом на которые являются этнические чувства. Пиаже выделяет три этапа в развитии этнических характеристик: 1) в 6–7 лет ребенок приобретает первые – фрагментарные и несистематичные – знания о своей этнической принадлежности; 2) в 8–9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации – национальность родителей, место проживания, родной язык; 3) в младшем подростковом возрасте (10–11 лет) этническая идентичность формируется в полном объеме, ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры. Этническая идентичность не статичное, а динамичное образование: процесс ее становления не заканчивается в подростковом возрасте. Внешние обстоятельства могут толкать человека любого возраста на переосмысление роли этнической принадлежности в его жизни, приводить к трансформации этнической идентичности.

Являясь одним из важнейших составляющих компонентов социальной идентичности, этническая идентичность тесно взаимосвязана с гражданской идентичностью, которая трактуется как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе. Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к социальному и природному миру [2].

Формирование гражданской идентичности призвано обеспечить интеграцию, единство и целостность самосознания личности как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных ценностей, свободу его самовыражения на основе учета многообразия социальных установок, норм и ценностей.

Формирование гражданской идентичности предполагает формирование следующих структурных компонентов:

– когнитивного (познавательного) – знания о власти, правовой основе организации общества, государственной символике, общественно-политических событиях, о выборах, политических лидерах, партиях и их программах, ориентация в их функциях и целях;

– эмоционально-оценочного (коннотативного) – рефлексивность знаний и представлений, наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям, способность четко выражать и аргументировать свою точку зрения и суждения;

– ценностно-ориентировочного (аксиологического) – уважение прав других людей, толерантность, самоуважение, признание права на свободный и ответственный выбор каждого человека, умение определять влияние общественной жизни на свою собственную, готовность к принятию и анализу явлений общественной жизни; принятие и уважение правовых основ государства и общества;

– поведенческого – участие в общественной жизни образовательного учреждения; желание и готовность участвовать в общественно-политической жизни страны; самостоятельность в выборе решений, способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям; ответственность за принятые решения, действия и их последствия.

Как и этническая идентичность, гражданская может иметь два крайних проявления: положительное и негативное. Положительная гражданская идентичность будет включать в себя позитивные гражданские чувства и социальные установки удовлетворенности своим членством в данном государстве, желание принадлежать ему, гордиться достижениями сограждан. Негативная гражданская идентичность – это наличие негативных социальных установок к своим согражданам, включая отрицание собственного гражданства, чувство униженности, стыда, предпочтения гражданства других стран в качестве референтных. При этом очевидно, что негативная гражданская идентичность является неприемлемой для формирования, поэтому необходим некий мост, основа, которая будет вести школьника от позитивно сформированной этнической идентичности к положительной гражданской идентичности.

В этом заключается роль этнокультурной социализации, которая в соответствии с приоритетным подходом функционирования системы национального образования – принципом от «близкого к далекому», предполагающим целесообразное ознакомление подрастающего поколения с собственной историей, искусством, традициями в контексте культурного развития России и мира в целом, – служит основой для формирования гражданской идентичности личности. Этнокультурная социализация не допускает самоизоляции этноса, обеспечивает единое культурное и образовательное пространство, способствует расширению социальной мобильности личности [3].

Достижение всего вышеперечисленного обуславливается главным образом такой составляющей этнокультурной социализации, как этнокультурная компетентность.

Этнокультурная компетентность может быть определена как «совокупность знаний о той или иной этнической общности и ее культуре» [10]. Более детальное определение этого понятия было дано Т. В. Поштаревой. «Этнокультурная компетентность – это свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию» [7]. То есть обладать этнокультурной компетентностью – значит признавать мультикультурализм, обладать глубокими знаниями об этнических общностях и их культуре, осознавать их различия [1]. При этом хотелось бы отметить, что знания рассматриваются не как некая сумма обладания информацией о той или иной этнической общности, а как деятельностные основания, реализуемые для достижения эффективного межэтнического взаимопонимания и взаимодействия.

Этнокультурная компетентность предполагает понимание происхождения источников и последствий нетерпимого отношения к другим. Важно также знать причины межэтнических конфликтов и пути их урегулирования. В этом случае этнокультурная компетентность помогает достичь взаимного уважения, понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения, присущих этническим группам и их представителям без применения давления, преимущественно при помощи компромиссного и приемлемого для всех решения [10].

Цель формирования этнокультурной компетентности имеет как внешнюю, так и внутреннюю направленность. Внешняя цель состоит в стабилизации межнациональных отношений и учете этнических особенностей, интересов каждого народа, в стремлении к межэтническому диалогу. Внутренняя целевая направленность заключается в том, что учащийся должен быть не только «носителем» знаний в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия, но и их активным пользователем. Этнокультурная компетентность позволяет принять и понять своеобразие образа жизни иноэтнических общностей, увидеть позитивные стороны мультикультурализма. А это, в свою очередь, будет способствовать развитию конструктивного межэтнического диалога.

Резюме. Обобщая широкий спектр исследований по проблемам этнокультурной социализации и формированию гражданской идентичности личности, можно сделать следующий вывод: этнокультурная социализация – одно из направлений социализации, обеспечивающих включение личности в сферу этнических отношений. Важной составляющей этнокультурной социализации является этнокультурная компетентность, на основе которой и формируется гражданская идентичность личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Васильева, А. А.* Поликультурное образование в контексте мирового опыта: аккультурационный и диалоговый подходы / А. А. Васильева // Проблемы и перспективы развития образования в России : сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2011. – С. 20.
2. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова.* – М. : Просвещение, 2011. – С. 37.
3. *Кожанова, М. Б.* Готовность педагога к реализации этнокультурного компонента содержания дошкольного образования: теоретический аспект / М. Б. Кожанова // Этнокультурная социализация ребенка-дошкольника : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – С. 29–39.
4. *Лебедева, Н. М.* Межкультурный диалог в школе. Кн. 1. Теория и методология / Н. М. Лебедева, Т. Г. Стефаненко, О. В. Лунева. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 195 с.
5. *Мусханова, И. В.* Этнопедагогизация формирования личности в образовательном пространстве Чеченской Республики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. В. Мусханова. – Владикавказ, 2012. – 54 с.
6. *Петрова, Т. Н.* Этнокультурное пространство села в социальном воспитании детей / Т. Н. Петрова, Е. В. Петрова. – М. : Рекламно-производственная компания ООО «КОННЕКТ-ЛАБ», 2011. – 104 с.
7. *Поштарева, Т. В.* Формирование этнокультурной компетентности / Т. В. Поштарева // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 35.
8. *Солдатова, Г. У.* Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Т. Ю. Прокофьева, О. А. Кравцова. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
9. *Стефаненко, Т. Г.* Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 208 с.
10. *Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде : учебное пособие / под ред. В. Н. Гурова и др.* – М. : Педагогическое общество России, 2004. – С. 55.

УДК 378.172

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ***

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INCREASING
STUDENTS' PHYSICAL ACTIVITY**

Л. И. Костюнина, Е. А. Анисимова

L. I. Kostyunina, E. A. Anisimova

*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет
имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск*

Аннотация. В статье раскрываются наиболее значимые педагогические условия повышения физической активности студентов: относительная свобода выбора видов и форм занятий физическими упражнениями; высокий профессионализм преподавателей; разнообразие средств, методов и форм организации занятий физическими упражнениями; активизация познавательной деятельности. Экспериментально обосновывается, что физическое воспитание с учетом этих условий приводит к существенному повышению показателей физической активности и физической подготовленности студентов.

Abstract. The article reveals the most significant pedagogical conditions for increasing students' physical activity: relative freedom of choice of types and forms of physical exercises; high level of professionalism of teachers; variety of means, methods and forms of organizing physical exercises; activation of cognitive activity. The article experimentally substantiates the fact that physical training leads to sufficient increase of indices of physical activity and physical fitness of students taking into account the mentioned conditions.

Ключевые слова: педагогические условия, физическая активность, физкультурно-спортивная деятельность, студенты, физическая подготовленность.

Keywords: pedagogical conditions, physical activity, physical and sport activity, students, physical fitness.

Актуальность исследуемой проблемы. В решении задачи укрепления и поддержания здоровья учащейся молодежи особая роль принадлежит физической активности, которая представляет собой мотивированную, регулярную деятельность по использованию системы специальных физических упражнений, нацеленных на поддержание и совершенствование кинезиологического потенциала человека [1]. Систематические, орга-

* Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ № 2 шифр 6.663.2011

низованные в рамках учебного процесса занятия физическими упражнениями позволяют ликвидировать дефицит двигательной активности, который наблюдается уже в дошкольном и продолжает прогрессивно расти в школьном и студенческом возрасте.

В высшей школе физическая культура представлена не только как учебная дисциплина, но и как важнейший базовый компонент формирования общей культуры молодежи. Обучение данному предмету направлено на формирование физической культуры личности, определяющей готовность и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности.

Между тем результаты научных исследований и наблюдений за состоянием традиционной практики физического воспитания студентов свидетельствуют о низком уровне их физической активности [2], [3], [4], [5]. В связи с этим ученые отмечают необходимость изменения практики физического воспитания студенческой молодежи, предлагая создавать условия для перехода студента от пассивного объекта педагогических воздействий преподавателя на позицию активного субъекта собственной физкультурно-спортивной деятельности, направленной на достижение личностно значимых целей.

Наряду с этим вопросы повышения физической активности у студентов в процессе физического воспитания в вузе в настоящее время остаются недостаточно разработанными.

Анализ и обобщение педагогической практики физического воспитания студентов вузов и научно-методической литературы по проблеме исследования выявили существование противоречий:

– *на социально-практическом уровне*: между высокой социальной и личностной значимостью физической активности студентов для укрепления здоровья, физического самосовершенствования и подготовки к предстоящей профессиональной деятельности, с одной стороны, и низким уровнем ее проявления у большинства выпускников вузов – с другой;

– *на научно-методическом уровне*: между программно-нормативным обеспечением физического воспитания студентов, обуславливающим его направленность на формирование у них внутренней готовности к активному присвоению ценностей современной физической культуры через занятия физическими упражнениями, с одной стороны, и недостаточной научной разработанностью педагогических условий эффективного решения этой задачи в процессе обучения в вузе – с другой.

Необходимость разрешения этих противоречий обуславливает социальную, практическую и научную актуальность проблемы повышения эффективности процесса формирования у студентов внутренней готовности к активному присвоению ценностей современной физической культуры через занятия физическими упражнениями.

В связи с этим цель данного исследования – выявить и научно обосновать педагогические условия повышения физической активности студентов.

Задачи исследования:

– выявить и теоретически обосновать педагогические условия повышения физической активности студентов;

– экспериментально апробировать эффективность реализации этих условий в процессе физического воспитания в вузе.

Материал и методика исследований. Для решения поставленных задач применялся комплекс методов научного исследования, включающий анализ и обобщение научно-методической литературы, анкетный опрос, педагогическое наблюдение, тестирование, эксперимент и методы математической статистики.

Анализ и обобщение научно-методической литературы проводились для выявления и теоретического обоснования педагогических условий повышения физической активности студентов.

Методика анкетного опроса применялась для измерения показателей отношения студентов к учебным занятиям по физической культуре.

Педагогическое наблюдение использовалось для определения показателей физической активности, таких как: посещаемость учебных занятий по физической культуре, участие в спортивно-массовых мероприятиях, количество самостоятельных занятий физическими упражнениями и количество занятий в спортивных секциях.

Педагогическое тестирование применялось для оценки показателей физической подготовленности. Использовались следующие тестовые упражнения:

- бег на 100 м (учитывалось время пробегания дистанции с точностью до 0,01 с);
- бег на 2000 м (учитывалось время пробегания дистанции с точностью до 0,1 с);
- прыжок в длину с места (учитывался лучший результат из трех попыток с точностью до 1 см);
- сгибание-разгибание рук в упоре лежа (учитывалось максимально возможное количество повторений упражнения);
- поднимание и опускание туловища без помощи рук из положения лежа на спине (учитывалось максимально возможное количество повторений упражнения).

Педагогический эксперимент проводился для проверки эффективности практической реализации выявленных нами педагогических условий повышения физической активности студентов.

Методы математической статистики применялись для количественного анализа результатов исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Для определения педагогических условий повышения физической активности студентов нами было изучено их отношение к различным сторонам учебных занятий по предмету «Физическая культура» (таблица 1).

Таблица 1

Отношение студентов к занятиям физической культурой

Вопросы	Варианты ответов	Ответы, %
При каких условиях, на Ваш взгляд, физкультурно-спортивная деятельность оказывает на студентов положительное влияние?	а) если занятия проводит высококвалифицированный преподаватель;	28,6
	б) при стремлении студентов усвоить предлагаемые двигательные задания;	8,5
	в) если содержание занятия соответствует интересам, возможностям и способностям студентов	60,9
Какими, по Вашему мнению, должны быть учебные занятия по физической культуре?	а) с интеллектуальной направленностью;	12,3
	б) стимулировать умственную и двигательную деятельность;	16,8
	в) вызывать положительные эмоции;	59,5
	г) учитывать специфику нашей профессии;	10,4
	д) формировать интерес и потребность в средствах физической культуры и спорта	10,0

Вопросы	Варианты ответов	Ответы, %
Что принесет Вам удовлетворение от учебных занятий по физической культуре?	а) высокий уровень общей и профессиональной культуры преподавателя; б) сочетание интеллектуальных и двигательных заданий; в) усвоение методики организации и проведения самостоятельных занятий	67,9 11,7 20,3
Какие учебные занятия по физической культуре Вы посещали бы с удовольствием?	а) где знакомят с методикой индивидуального выбора и использования средств физической культуры и спорта; б) где формируют навыки самостоятельного выполнения физических упражнений; в) где применяется научно обоснованный подход к организации и проведению учебных занятий по физической культуре; г) где осуществляется лично ориентированный подход к занимающимся	23,6 30,9 12,0 35,5
В чем Вы видите основную задачу учебных занятий по физическому воспитанию?	а) воспитание общей и физической культуры; б) приобщение к систематическим занятиям физическими упражнениями; в) овладение разнообразными видами спортивной деятельности; г) формирование основ здорового образа жизни (воспитание культуры питания; обеспечение оптимальной двигательной активности; умение взаимодействовать с людьми разного возраста и социального статуса и т. д.); д) эстетическое воспитание средствами физической культуры и спорта	20,9 17,9 34,5 25,0 6,7

В анкетном опросе приняли участие 76 студентов I и II курсов (52 девушки, 24 юноши).

В ходе анкетирования было выявлено, что наиболее привлекательными являются учебные занятия, проводимые с учетом индивидуального своеобразия образовательных потребностей и возможностей студента в области физической культуры (60,9 % респондентов). При этом необходимо отметить, что наибольший интерес вызывают учебные занятия, которые проводят тренеры-преподаватели, специалисты, имеющие личный опыт спортивной деятельности, обладающие выраженными профессионально-коммуникативными компетенциями (28,6 %).

По мнению 59,5 % респондентов, содержание и направленность учебных занятий по физической культуре должны вызывать положительные чувства, быть эмоционально привлекательными.

67,9 % респондентов связывают удовлетворенность от учебных занятий по физической культуре с высоким уровнем профессионализма преподавателей.

На высокую значимость реализации лично ориентированного подхода для повышения физической активности на учебных занятиях указали 35,5 % студентов, каждый четвертый респондент (23,6 %) отметил значимость ознакомления с основами выбора и использования физических упражнений, 30,9 % респондентов ответили, что их привлекают учебные занятия, на которых они овладевают двигательными умениями и навыками выполнения физических упражнений.

Почти каждый третий студент (34,5 %) считает основной задачей занятий физической культурой овладение техникой различных видов спорта, на втором месте по значимости стоит задача формирования основ здорового образа жизни (25,0 %), на третьем – формирования общей и физической культуры (20,9 %), на четвертом – приобщения к систематическим занятиям физическими упражнениями (17,9 %).

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, обобщение собственного педагогического опыта и результатов собственных научных исследований, включая материалы анкетного опроса, позволили выявить основные педагогические условия повышения физической активности студентов в процессе физического воспитания в вузе:

1) относительная свобода выбора студентами видов и форм занятий физическими упражнениями. Возможность занятий эмоционально привлекательными видами физических упражнений, отвечающих индивидуальному своеобразию образовательных потребностей и способностей в области физической культуры, позволяет студентам перейти на позицию активного субъекта собственной, не навязанной извне физической активности;

2) высокий профессионализм преподавателей;

3) разнообразие средств, методов и форм организации занятий физическими упражнениями как фактор повышения непосредственной эмоциональной привлекательности учебной деятельности;

4) активизация познавательной деятельности через создание педагогических ситуаций, включающих нестандартные двигательные задачи, решение которых требует от студентов проявления творческого мышления, применения определенных знаний, двигательных умений и навыков, самовыражения и самореализации личности.

Для практического обоснования эффективности реализации выявленных педагогических условий повышения физической активности студентов нами был организован и проведен формирующий педагогический эксперимент, в котором приняли участие студенты I и II курсов естественно-географического факультета Ульяновского государственного педагогического университета.

Эксперимент проводился в течение двух лет – с сентября 2009 года по май 2011 года.

Были организованы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы, в каждой – по 22 человека. В КГ учебные занятия проводились в рамках традиционных подходов к физическому воспитанию студентов, в ЭГ – с учетом выделенных нами педагогических условий.

В содержание учебных занятий испытуемых ЭГ с учетом требований личностно ориентированного подхода включались физические упражнения, отвечающие интересам и уровню физических возможностей занимающихся, соответствующие высоким эстетическим критериям оформления составляющих их содержание двигательных действий. Широко использовались деловые игры, направленные: на обучение элементарным способам организации самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности; на вооружение знаниями в области физической культуры на уровне требований учебной программы (основных закономерностей и принципов физического воспитания, спортивной терминологии; сущности эстетики физических упражнений); на выявление физкультурно-спортивных интересов студентов для самореализации в физкультурно-спортивной деятельности.

По окончании каждого семестра (декабрь, май) оценивались *показатели физической активности*: посещаемость учебных занятий по физической культуре, участие в спортивно-массовых мероприятиях, количество самостоятельных занятий физическими упражнениями и количество занятий в спортивных секциях.

Установлено, что в ЭГ по сравнению с КГ существенно улучшилась *посещаемость учебных занятий*. Так, в КГ количество пропусков без уважительной причины в первом семестре составило 18,0 %, по окончании четвертого семестра данный показатель увеличился до 23,0 %. В ЭГ выявлено снижение числа пропусков занятий: после первого семестра отмечено 19,2 % пропусков, после четвертого – всего 7,8 % ($p < 0,05$).

В ходе опроса, проведенного в начале педагогического эксперимента, было выявлено, что число студентов, регулярно занимающихся в спортивных секциях, спортивных клубах, в КГ составляет 9,7 %, в ЭГ – 10,4 %. Самостоятельные формы физической активности (утреннюю зарядку, оздоровительный бег, велосипед, пеший туризм и др.) предпочитают 27,4 % опрошенных студентов КГ и 25,2 % студентов ЭГ. Принимали участие в внутришкольных, районных, городских соревнованиях 15,3 % студентов КГ и 17,1 % студентов ЭГ.

По завершении педагогического эксперимента в КГ число занимающихся в спортивных секциях возросло до 13,6 %; принимали участие в соревнованиях 36,4 %. В ЭГ реализация учебно-воспитательного процесса по физической культуре с учетом выявленных педагогических условий обусловила более существенное повышение показателей физкультурно-спортивной активности. 78,5 % студентов ЭГ активно участвовали в соревнованиях первокурсников на первенство факультета, университета. Из них 10,4 % выступали в составе сборных команд университета на городских, областных соревнованиях; число занимающихся в спортивных секциях возросло до 43,2 %. Наиболее инициативные студенты ЭГ активно включились в волонтерскую деятельность по подготовке к Всемирной Универсиаде в г. Казани.

До и после завершения педагогического эксперимента у испытуемых обеих групп определялись *показатели физической подготовленности* с использованием следующих тестовых упражнений: бег на 100 м, бег на 2000 м, прыжок в длину с места, сгибание-разгибание рук в упоре лежа, поднимание и опускание туловища без помощи рук из положения лежа на спине.

Установлено, что в начале эксперимента обе группы испытуемых существенно не различались по показателям физической подготовленности.

Результаты тестирования после завершения педагогического эксперимента свидетельствуют о росте показателей в обеих группах испытуемых.

Наряду с этим студенты ЭГ отличались от таковых КГ более высокими темпами прироста показателей физической подготовленности за время эксперимента и, как следствие, более высоким уровнем развития физических качеств в конце эксперимента ($p < 0,05$).

В частности, если результаты испытуемых КГ в беге на 100 м улучшились на 0,62 с (от 17,83 с в начале эксперимента до 17,21 с в конце), то у испытуемых ЭГ – на 0,90 с (от 17,91 до 17,01 с). В беге на 2000 м результаты в КГ улучшились на 50,8 с (от 805,4 до 754,6), в ЭГ – на 87,4 с (от 811,2 до 723,8 с). В прыжке в длину с места результаты испытуемых КГ повысились на 6,39 см (от 162,48 до 169,87 см), у студентов ЭГ – на 16,98 см (от 160,76 до 177,72 см). Более высокие темпы прироста показателей у испытуемых ЭГ наблюдались и в других тестовых упражнениях.

Резюме. Физическое воспитание с учетом выявленных и обоснованных педагогических условий приводит к существенному повышению показателей физической активности студентов – посещаемости учебных занятий по физической культуре, участия в спортивно-массовых мероприятиях, количества самостоятельных занятий физическими упражнениями и количества занятий в спортивных секциях. Более высокий уровень физической активности приводит к существенному повышению показателей физической подготовленности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бальсевич, В. К.* Здоровьесберегающая функция образования / В. К. Бальсевич // Образовательная политика. – 2007. – № 6. – С. 4–9.
2. *Визитей, Н. Н.* Физическая культура и спорт как социальное явление: философские очерки / Н. Н. Визитей. – Кишинев : Штинца, 1986. – 164 с.
3. *Гусева, Н. Л.* Оптимизация двигательной активности студентов с использованием различных форм физкультурно-спортивной деятельности / Н. Л. Гусева // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 3. – С. 7–8.
4. *Лубышева, Л. И.* Спортивная культура в школе / Л. И. Лубышева. – М. : Теория и практика физической культуры и спорта, 2006. – 174 с.
5. *Столяров, В. И.* Модернизация физического воспитания в общеобразовательной школе / В. И. Столяров, В. К. Бальсевич, В. П. Моченов, Л. И. Лубышева. – М. : НИЦ «Теория и практика физической культуры», 2009. – 320 с.

УДК 82.09

**ПРОБЛЕМЫ И ХАРАКТЕРЫ В ПОВЕСТЯХ Л. ТАЛЛЕРОВА
«АРХИП – ВНУК АРХИПА», «ЧТОБЫ ЖИТЬ»**

**PROBLEMS AND CHARACTERS IN «ARKHIP IS ARKHIP'S GRANDSON»,
«IN ORDER TO LIVE» BY L. TALLEROV**

Л. Л. Кузьмина

L. L. Kuzmina

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

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и характеры в повестях чувашского прозаика Л. Таллерова. Раскрываются истоки, причины самобытности современной личности.

Abstract. The article considers the problems and characters in the stories by the Chuvash prose writer L. Tallero. It reveals the sources and reasons for the unique identity of the contemporary personality.

Ключевые слова: *проблема, характер, «маленький человек», личность.*

Keywords: *problem, character, a humble man, personality.*

Актуальность исследуемой проблемы. Изучение проблем и характеров в творчестве чувашского прозаика Л. Таллерова дает возможность лучше понять современную литературу, выявить доминантные признаки национальной литературы, а также проследить эстетические воззрения писателя.

Материал и методика исследований. В процессе исследований были использованы теоретические и методологические труды литературоведов, критиков М. М. Бахтина, Д. С. Лихачева, Л. Я. Гинзбург. Кроме этого использован историко-литературный метод исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Л. Таллеров – один из чувашских прозаиков, который остро прочувствовал дух времени и насущные проблемы современности. Проблемы современности есть «зеркало» и последствия нашей прошлой действительности. Человек – личность, формируемая определенным историческим временем, и есть доминанта, несущая в себе временную печать.

Во многих произведениях литературы последних пятнадцати-двадцати лет делается попытка оценить, охарактеризовать тот период истории нашей страны, который назван временем застоя и сталинского тоталитаризма, так как для осмысления глобальных социальных вопросов и явлений художнику просто необходимо обращаться к переломным моментам истории, «звездным» и «роковым» периодам в судьбе народа. При этом обычно «новый взгляд» на события прошлых лет – это прежде всего выражение позиции по острейшим проблемам современности. В связи с этим в нынешней литературе вновь (как

и в 60-е годы XX века) на передний план выходит образ «маленького человека», его философия, его взгляд на мир. Однако «маленький человек» этого периода не совпадает с характерами героев Гоголя и Достоевского, и «маленьким» он назван лишь потому, что живет повседневными, но отнюдь не «великими» общественно значимыми делами. И для писателей он наиболее интересен либо как носитель извечных духовных ценностей, мудрости народа (Ю. Скворцов, М. Карим, А. Гилязов, Ч. Айтматов и др.), либо как олицетворение невежества, лицемерия, духовной нищеты человека (А. Емельянов, Л. Таллеров, Ф. Агивер, Г. Федоров, Д. Гордеев, А. Хахимов и др.). Поэтому этот «маленький человек» в литературе становится явлением неоднородным и имеет двойственный характер. И в нем уже сочетаются духовное богатство и отсутствие социальных привилегий в обществе (к примеру, герои Ю. Скворцова) или же власть, социальное положение и «нищета» души (герои А. Емельянова, Д. Гордеева, Г. Федорова и др.). Изображение двойственности характера «маленького человека», вероятнее всего, делается для того, чтобы создать более или менее объективную картину исторического времени, углубить духовную драму человека.

Повесть Л. Таллерова «Архип – внук Архипа» начинается с описания спокойной и степенной походки героини повести Веры Андреевны. Однако это не просто описание походки – таким образом писатель намечает дальнейший ход всего повествования. Не торопясь, отрывками, осторожно и намеками ведет художник свою беседу с читателем. Писатель Л. Таллеров не любит говорить обо всем одновременно, не начинает разговор о самом главном сразу. Вначале он подготавливает своего читателя, не договаривая, намекая о чем-то, разжигает его интерес к повествованию.

Застенчивый, тихий характер Веры Андреевны писатель передает через ее однообразный, спокойный и медленный шаг. «Наверх ли, вниз ли идет она – тело держит прямо, лицо спокойное, глаза, будто стремясь избавиться от надоевшего однообразия и увидеть что-то новое, устремлены вперед» [4, 6]. Героиня все время о чем-то размышляет. И в то же время она пробует избавиться от своих бесконечных размышлений мыслью, что «вместо того, чтобы терзать душу давно прошедшим, ей бы стоило искренне благодарить свою судьбу».

Вот, например, один из эпизодов ежедневных разговоров среди пациентов больницы. Сама Вера Андреевна не вмешивается в эти разговоры, тем не менее успевает замечать никем не замеченное. О чем же так горячо спорят эти больные учреждения «для начальников и их заместителей, высокопоставленных пенсионеров и известных знаменитостей?». О разном. Однако каждый из них – будь это прославившийся учитель или председатель известного колхоза – вспоминая свои «славные дела», затрагивает вопросы политики, народного хозяйства и нравственности. Они стремятся оправдать слабость своей души, свою вину перед всем народом той отговоркой, что «им, мужикам, нельзя не быть изворотливыми». Однако почему же все эти разговоры происходят в присутствии Веры Андреевны? Да потому, что эту семидесятилетнюю женщину, как груженным возом, жизнь прижимала к земле. И именно эти оправдывающиеся сегодня и перед ней начальники и их заместители наслаждались на том возе. Вот как закручивает свою мысль писатель. Таким образом, он незаметно распускает и клубок воспоминаний Веры Андреевны. В ней в этот момент начинают борьбу две непримиримые силы – ненависть и прощение. С одной стороны, героиня сочувствует власти предрержащим, пробует оправдать их поступки. С другой стороны, это лишь ее минутная слабость. Обида слишком сильна, она не дает забыть, не позволяет простить.

Повесть Л. Таллерова «Архип – внук Архипа» отличается отсутствием серьезного конфликта между героями произведения. Конфликт, публицистическая полемика и в какой-то степени художественно-философский спор с самой собой развиваются в воспоминаниях и размышлениях Веры Андреевны. Иногда в этот спор включается и повествователь. Вот один из таких примеров внутреннего спора. Героиня размышляет о прошлом и о сегодняшнем дне. Она думает о том, что правда должна торжествовать, однако ее пугает одно: «Как бы снова в жизни все не перепуталось, не начались разрушения. Что ни говори, сегодняшняя жизнь не так-то плоха и для Верук, в сравнении с временем лишений и унижений, во сто раз лучше». И поэтому вновь и вновь повторяя, что «там мы ошиблись, здесь не так сделали, призывая изменить и перестроить, не дать бы распоясаться снова таким...» [4, 51]. Такие мысли героя рождают череду еще более горячих, убедительных рассуждений. Верук в какой-то мере противоречит самой себе: в ходе своих размышлений она своей каждой новой мыслью оспаривает предыдущую. «Кого останавливать? Зачем? Почему же всех судишь одинаково? Разве виноват мой Керкус за содеянное где-то каким-то руководителем? Надо ли обвинять народ за неумение вышестоящих руководить? Ведь народ – это партия, это двадцать миллионов. Мой Керкус по приказу бригадира был готов идти в огонь и в воду...» [4, 51].

В ходе развития сюжета писатель все убедительнее показывает взаимосвязь вчерашнего и сегодняшнего, сегодняшнего и завтрашнего дней. Оказывается, в народе и в период перестройки еще остались завистливые и кривящие душой, а у власти – бюрократы, предпочитающие инструкции, но не людей. И вновь они стремятся сломать и душу, и судьбу человека. Именно смена поколений, эта связь судьбы и происшествий, исходящая от деда Архипа к внуку Архипу, для Л. Таллерова становится методом расширения пространственно-временных границ повести.

Ложное обвинение Амука и Мирона в краже красок становится настоящей проверкой чистоты, человечности и душевной силы для другого героя – майора милиции Архипа Егоровича Железина. Не перед кем-нибудь, а именно перед Верой Андреевной, которая знала и деда, и отца Армановых, проверяет своего героя писатель, заставляет держать ответ за весь свой род. Не сломается ли молодой Архип? Не придется ли ему плакать так же как отцу Ягуру, деду Архипу, подчиняясь судьбе и сетуя на свою слабость? Оказывается, нет. Молодое племя и крепче, и сильнее. И любовь дочери Веры Андреевны Даши оказалась намного счастливее, чем ее собственная любовь.

Не менее примечательна другая повесть Л. Таллерова «Чтобы жить». В повести автор художественно-философски осмысливает ущербность человеческой души. В ней наблюдается единство идеи, сюжета и образной системы. Точкой опоры произведения является главный герой Степан Омежников. Автор стремится отобразить борьбу добра и зла через морально-нравственные качества человека. Поэтому как духовность и человечность, так и жадность и жестокость героев этих произведений являются критериями человеческих ценностей.

Своеобразным прологом повести становится характерный для Л. Таллерова метод описания. Писатель рисует бурный ледоход на Волге. В повести он выступает не только как явление природы, но и как символ нравственной чистоты и обозначается эпитетом «вода, бурлящая весенней оживленностью». Именно так проводится невидимая параллель между явлением природы и человеческой безнравственностью. Для писателя важно также, чтобы небо над Волгой было чистым. Тем самым автор обозначает главную линию дальнейшего повествования.

Идеей повести «Чтобы жить» становится губительность человеческой жадности, духовная нищета. К сожалению, в современном обществе Степан Омежников стал скорее привычной составляющей, чем прискорбным исключением.

Для раскрытия замысла повести Л. Таллеров пользуется разными художественными средствами. В их числе гипербола и контраст. Методом контраста писатель в основном пользуется при описании интерьера жилища или внешности и характера героя. В повести таких эпизодов достаточно. Например, первая встреча героя-повествователя Сергея Андреевича Карпова с главным героем Степаном Омежниковым. Вспоминая свое детство и юность, Сергей Карпов подробно описывает внешность Степана. Оказывается, в детстве Степан носил только купленные в магазине вещи, начиная с ботинок и кончая кепкой, и в руках у него был кожаный портфель с блестящим замком... «Повзрослев, он стал одеваться еще наряднее. Поэтому все остальные импортную одежду узнавали по его вещам». И тут же внимание повествователя переносится на внешность сегодняшнего Степана: «На голове у него шляпа, изъеденная молью, сам одет в фуфайку. С торчащей там и смятой ватой, на ногах прохудившиеся сапоги, подвергнутые ремонту уже несколько раз, а под фуфайкой виднеется давно потерявшая свой цвет рубашка – словно надели ее на него, вытащив из мусора» [4, 85]. Такие же изменения Сергей Карпов отмечает в лице и фигуре своего давнего знакомого. Естественно, писатель в этих описаниях сгустил краски для более полного раскрытия сущности человеческой жадности.

В повести есть и описание интерьера дома Степана Омежникова, которое также построено на контрастности и на гиперболе. В начале автор показывает «темную, как чаша, из-за заваленности вещами» веранду. И тут же «среди покрытых пылью вещей» он замечает «сделанные детской рукой рисунки». Весь интерьер дома разделен на два разных мира: в передней части дома – «вещи, к которым привыкли с детства: широкие и длинные скамейки, маленький стол, покрытый клеенкой, рядом с ним стул со спинкой, большая печь, табуретка», во внутренней же части – «другой мир, комфорт сегодняшнего дня!». Однако не это удивляет Сергея Андреевича. «У Степана богатая библиотека! Четыре шкафа полных книг! Книги о искусстве, архитектуре, театре, кино, купленные по подписке тома знаменитых писателей, энциклопедия». Жаль, для Омежникова все это лишь часть интерьера: «Их никто не читал: страницы впервые отделялись друг от друга» [4, 91–92]. Для него мебель и обстановка комнаты важнее этих книг. Писатель подробно и многосторонне показывает, как Степан становится рабом этих вещей. У него много богатства, добра, но дом пуст. Пуста вся его жизнь. Жена, дети, родная сестра бежали от него, не выдержав такой жизни. И вторая жена Елюк, несмотря на то, что она тиха, как тень, не желает полностью подчиниться Степану. Поэтому герой ждет помощи от Сергея Карпова, чтобы сломить последнюю волю жены и превратить ее в молчаливую, не смеющую свободно жить рабыню.

Следя за развитием сюжета, невольно задаешься вопросом: может не только Степан, но и его жена болеют этой болезнью? Почему, молчаливо соглашаясь, как раба, живет она? Художник мало внимания уделяет образу Елюк. Эта женщина успокаивает себя тем, что свою ношу придется нести самой и чашу своей судьбы испить лишь ей одной. Однако писатель не может согласиться с этим: он неоднократно восклицает – «Он злой – будь и ты злым!».

Все образы повести «Чтобы жить» помогают более полно раскрыть характер одного героя – Степана Омежникова. В их числе и Анюк (сестра Степана), Улюк (его первая

жена), Елюк. Писатель стремится глубоко и полно осмыслить причины такого явления, как жадность. Поэтому и повествователь Сергей Андреевич пробует как-то оправдать друга детства. Он размышляет о том, что «на их стороне, далекой от города и лесов (если говорить о прошлом) ничто не оставалось безхозяйственно брошенным на земле. И он сам много раз подбирал на улице проволоку, делал из нее гвозди, которыми ремонтировали забор или ставили новый». Именно из такого места переехали в город Омежниковы, в город, где кругом разбросано бесхозное добро. «И как тут утерпеть, чтобы что-то подобрать, не затащить домой?» [4, 110]. Глубокие корни такой жадности Степана автор ищет в нарастающей нищете всего народа. Однако это не единственная причина: «Разве не психология раба всеобщности и бесхозяйственности, когда на первом месте стоят “не мое”, “ладно, не для меня”, порождает халатность, никому ненужность и безхозяйственность?». Обе эти причины писатель связывает в одно звено: «Именно поэтому мы согласились с нуждой, стремясь жить “как все”, “как остальные, так и я” [4, 111].

Эпилог повести «Чтобы жить» традиционен для стиля Л. Таллерова. Писатель верит в победу справедливости, в торжество добра. Его героиня Елюк все-таки нашла в себе силы и мужество порвать невидимые оковы Омежникова и обрести свободу. Писатель хорошо осознает, что это бегство Елюк не решило проблему, не искоренило зло. В сети Степана попала другая «несчастливая». И, кажется, опять завертелось колесо вечной борьбы добра и зла. Вопрос лишь в том, кто же поможет этой «несчастной», как помог Сергей Карпов бедной Елюк.

Резюме. Л. Таллеров – один из чувашских прозаиков, который глубоко осмыслил истоки, причины жизненных коллизий. Анализируя противоречия современной действительности, писатель стремится понять и художественно постичь суть характера современника. Причины проблем современности он видит прежде всего в историческом прошлом. Насущные проблемы современности есть «зеркало» и последствия нашей прошлой действительности. И потому человек для прозаика – это личность, сформированная определенным историческим временем и несущая в себе временную печать. Прозаик увидел взаимосвязь вчерашнего и сегодняшнего, сегодняшнего и завтрашнего. Это говорит о том, что творчество писателя ценно для нас не только художественным изображением современной действительности, но и его глубоким философским взглядом на жизнь, где человек есть доминанта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / И. Я. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Гинзбург, Л. Я. О литературном герое / Л. Я. Гинзбург. – Л. : Сов. писатель. Ленинградское отд-е, 1979. – 222 с.
3. Лихачев, Д. С. Очерки по философии художественного творчества / Д. С. Лихачев. – РАН. Ин-т рус. лит. – СПб. : Рус.-Балт. информац. центр БЛИЦ, 1996. – 159 с.
4. Таллеров, Л. В. Архип мӓнукӓ – Архип : повеӓсем, калавсем / Л. В. Таллеров. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1992. – 319 с.

УДК 37.018.1;374

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

**PATTERN OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL POTENTIAL
OF A FAMILY IN INFORMATION AND EDUCATION SPACE
OF CHILDREN'S EXTRACURRICULAR ACTIVITY CENTRE**

Л. А. Метлякова

L. A. Metlyakova

ФГБОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет», г. Пермь

Аннотация. В статье представлена содержательная и структурная характеристика воспитательного потенциала семьи; рассматривается проблема развития воспитательного потенциала семьи в условиях информационного пространства учреждений дополнительного образования детей. Предложена модель и педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития воспитательного потенциала семьи в учреждениях данного типа.

Abstract. The article presents the essential and structural characteristic of educational potential of a family; considers the problem of development of educational potential of a family in information and education space of children's extracurricular activity centres. The pattern and pedagogical conditions, which provide the effectiveness of development of educational potential of a family in such institutions, are propounded.

Ключевые слова: *воспитательный потенциал семьи, компоненты воспитательного потенциала семьи, информационное пространство учреждения дополнительного образования детей, уровни развития воспитательного потенциала семьи.*

Keywords: *educational potential of a family, components of educational potential of a family, information space of children's extracurricular activity centre, levels of development of educational potential of a family.*

Актуальность исследуемой проблемы. Деструктивное влияние проявившихся негативных тенденций продолжает сказываться на состоянии современной российской семьи. Особенно остро происходящие изменения отражаются на ее воспитательной функции. Социально-культурная ситуация современной России обеспечивает становление качественно новой системы образования, ориентированной на развитие воспитательного потенциала семьи. Понятие «воспитательный потенциал семьи» рассматривается в научных исследованиях Е. П. Арнаутовой, Н. В. Додокиной, В. М. Ивановой, Л. Н. Константиновой, А. А. Чуприной и др. Различные аспекты развития исследуемого

потенциала представлены в трудах А. И. Антонова, В. А. Болотова, А. Т. Бардиан, Т. А. Гурко, М. Ф. Дементьевой, И. Климентович, А. Т. Кокоевой, О. В. Кучмаевой, М. Медкова, Л. А. Никитиной, Е. Н. Пивненко, Р. К. Сережниковой, И. А. Хоменко, Е. А. Чередовой и др. Вместе с тем на сегодняшний день исследуемое понятие не получило полного и окончательного определения, неоднозначны подходы к определению его компонентного состава, концептуально не исследованы научно-методические особенности процесса развития воспитательного потенциала семьи в условиях образовательных учреждений различных типов, в том числе и учреждений дополнительного образования детей.

Для понимания сущности воспитательного потенциала семьи наибольшую ценность для нас представляет позиция М. М. Прокопьевой [3], определяющей данное понятие через социально-педагогическую самоорганизацию как деятельность по развитию способности системы семейного воспитания к непрерывному самообновлению посредством преодоления противоречий своего развития усилиями самих членов семьи и ближайшего окружения.

Таким образом, под «*воспитательным потенциалом семьи*» мы понимаем совокупность реальных и потенциальных возможностей ее социально-педагогической самоорганизации, позволяющих целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации [1].

Под «*развитием воспитательного потенциала семьи*» в исследовании понимается качественное изменение социально-педагогической самоорганизации семьи, происходящее в процессе актуализации ее внутренних резервов (мотивация, знания, опыт, отношение, деятельность, рефлексия и т. п.) и при взаимодействии с внешней социокультурной средой (учреждениями системы образования, культуры, социальной защиты населения, СМИ и т. п.) как целенаправленно, так и стихийно [1].

В современной образовательной практике огромными социально-педагогическими возможностями для развития воспитательного потенциала семьи обладают учреждения дополнительного образования детей (УДОД) (В. П. Голованов, Ю. А. Ларченко, Ю. А. Верхотурова, И. Ю. Кульчицкая, Р. Д. Мубинова, Е. Н. Сорокина, А. И. Щетинская и др.). При этом в качестве эффективного средства развития воспитательного потенциала семьи в УДОД мы рассматриваем информационное пространство, практика использования которого в поддержке семейного воспитания в связи с увеличивающимися дидактическими возможностями информационных ресурсов в образовании приобретает все большую актуальность. Опираясь на исследования в области информационного пространства образовательного учреждения (А. Х. Ардеев, Т. Ф. Борисова, Т. А. Година, Н. Н. Гладченкова, В. В. Гур, В. А. Новикова, С. В. Панюкова, В. В. Петрусинский, А. Силуянов, Г. Слюсарев и др.), мы определили понятие «*информационное пространство учреждения, ориентированное на развитие воспитательного потенциала семьи*», которое представляет собой открытую образовательную систему информационных и образовательных ресурсов учреждения, обеспечивающую возможность субъектов оценивать полезную и значимую информацию, отбирать ее и целенаправленно использовать в процессе семейного воспитания, удовлетворяя личностную потребность в саморазвитии и самореализации [2].

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось на базе муниципальных образовательных учреждений дополнительного образования детей г. Перми: «Сигнал», «Ритм», «Рифей», «Луч», «Дворец детского (юношеского) творчества» и Пермского края: «Социально-досуговый центр детей и молодежи “Лидер”», г. Чайковский; «Молодежный центр “Ровесник”», г. Краснокамска; «Детско-юношеский центр», г. Губахи. Основное экспериментальное исследование проводилось в Центре «Сигнал» г. Перми; «Детско-юношеском центре» г. Губахи; «Молодежном центре “Ровесник”» г. Краснокамска. Общую выборку составили 1020 человек (в том числе 158 руководителей и педагогов системы дополнительного образования детей, 425 родителей и 437 обучающихся).

В процессе исследований был использован комплекс теоретических методов (анализ и обобщение научных трудов и нормативных документов по теме исследования; педагогическое моделирование), эмпирических (изучение и обобщение практического опыта работы учреждений; педагогическое наблюдение, интервьюирование, анкетирование, диагностические методы) и методов математической статистики (количественная и качественная обработка результатов – количественный и качественный анализ результатов исследования; статистическая обработка данных (многофункциональный статистический критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера)).

Результаты исследований и их обсуждение. Как целостный и целенаправленный процесс развитие воспитательного потенциала семьи в условиях информационного пространства УДОД представлено нами в виде структурно-содержательной модели (рис. 1). В исследовании данная модель рассматривается как совокупность идей, описывающих концептуальные положения, и позволяет средствами организационно-педагогического механизма планировать реализацию, отслеживать ход и осуществлять влияние с целью эффективного решения задач развития воспитательного потенциала современной семьи в информационном пространстве УДОД. Методологические и методические основания для разработки данной модели выделены на основании анализа теоретических исследований, обобщения опыта и анализа существующих моделей взаимодействия с семьей в УДОД и других образовательных учреждениях (Л. А. Боровцова, В. Н. Бушина, Ю. А. Гладкова, Н. В. Додокина, Т. Н. Касимова, Ю. А. Ларченко, М. М. Прокопьева, Е. Н. Сорокина, С. В. Теряева, И. А. Хоменко, Е. Г. Чигвинцева, А. Ю. Черняева, Ю. И. Якина и др.), а также данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента.

Целостность модели обеспечивается пятью блоками – *целевым, концептуальным, содержательным, процессуально-технологическим, оценочно-результативным.*

Целевой блок определяет требования к организации рассматриваемого процесса. В качестве конкретной цели, однозначно определяющей результат, в нашей модели мы рассматриваем развитие воспитательного потенциала семьи в условиях информационного пространства УДОД, а в качестве перспективной – формирование у субъектов, включенных в информационное пространство учреждения, установки на дальнейшее целенаправленное развитие воспитательного потенциала своей семьи и, как следствие, успешную самореализацию всех членов семьи в социуме.

Целевой блок	Согласованность социально-личностных потребностей						
	Потребность современного общества в педагогически активных семьях с высоким воспитательным потенциалом как полноправных субъектах собственной жизнедеятельности		Потребность родителей в информационно-педагогическом сопровождении развития воспитательного потенциала семьи; потребность детей в педагогически компетентных родителях		Потребность практики в научно-методическом обеспечении процесса развития воспитательного потенциала семьи в условиях информационного пространства УДОД		
Концептуально-альтернативный блок	Целевой компонент						
	Цель: развитие воспитательного потенциала семьи в условиях информационного пространства учреждения		Задачи: 1) создать условия для развития мотивации родителей и детей к качественно-позитивным изменениям воспитательного потенциала собственной семьи через включение в информационное пространство УДОД; 2) транслировать родителям и детям через информационное пространство УДОД знания о воспитательном потенциале семьи, об эффективных способах его развития в условиях семейного воспитания; 3) содействовать самообразованию родителей в области семейного воспитания средствами информационных ресурсов; 4) создать методическое обеспечение проектирования и организации информационного пространства УДОД как средства развития воспитательного потенциала семьи				
Содержательный блок	Компонент научного обеспечения						
	Подходы: системный; синергетический; информационный и интегративно-пространственный			Принципы: аксиологической направленности содержания информационных материалов; субъектности; взаимодействия субъектов пространства; достаточности и открытости информационных ресурсов			
Процессуально-технологический блок	Воспитательный потенциал семьи как совокупность реальных и потенциальных возможностей социально-педагогической самоорганизации семьи, позволяющих целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации, представляют компоненты:						
	аксиологический: - соблюдение и выполнение членами семьи духовно-нравственных норм и принципов поведения; - ценностное единство всех членов семьи		компетентностный: - педагогическая компетентность родителей; - социальная компетентность детей в быту и семейной жизни		эмоционально-коммуникативный: - характер внутрисемейных отношений; - стиль семейного воспитания		организационный: - самоорганизация семьи в бытовой, трудовой, игровой, учебно-познавательной, культурно-досуговой деятельности и в общении
Оценочно-результативный блок	Технологический компонент						
	Методы: интерактивного моделирования общения с родителями и детьми; метод включения родителей и детей в информационную деятельность; просмотр видеоматериалов; метод проблемного изложения; диагностические; рефлексивные		Средства: педагогические; материально-технические; обучающие		Формы: Интернет-консультирование; создание и участие в реализации информационных проектов; издательская деятельность образовательной продукции о семейном воспитании (информационные буклеты, памятки; газета, журнал); «Теле-радио-пресс-центр»; информационный стенд с использованием замочек из СМИ; видеотренинги; медиа-лаборатория; семейный медиафестиваль; конкурсы с участием семей, «информационный час»; родительский лекторий и др.		
	Организационный компонент						
Оценочно-результативный блок	Этапы развития воспитательного потенциала семьи в информационном пространстве учреждения:		1) <i>мотивационно-целевой;</i> 2) <i>деятельностно-развивающий;</i> 3) <i>аналитико-проектировочный</i>				
	Результативно-рефлексивный компонент						
	Диагностика уровня развития воспитательного потенциала семьи						
	Критерии воспитательного потенциала семьи						
	Соблюдение и выполнение членами семьи духовно-нравственных норм и принципов поведения		Ценностное единство всех членов семьи	Педагогическая компетентность родителей	Социальная компетентность детей в быту и семейной жизни	Характер внутрисемейных отношений	Стиль семейного воспитания
Уровни развития воспитательного потенциала семьи							
«Неприемлемый» (очень низкий уровень)		«Кризисный» (низкий уровень)		«Нормативный» (средний уровень)		«Креативный» (высокий уровень)	
Диагностические методики и методы математической статистики							
Результат: положительная динамика уровня развития воспитательного потенциала семьи – переход семьи на более высокий и качественно отличный от предыдущего уровень							

Рис. 1. Структурно-содержательная модель развития воспитательного потенциала семьи в условиях информационного пространства учреждения дополнительного образования детей

Концептуальный блок модели представлен методологическими подходами и принципами развития воспитательного потенциала семьи в рамках данной модели. В качестве методологических оснований проектирования модели выбраны положения системного, синергетического, информационного и интегративно-пространственного подходов. *Системный подход* (А. Г. Асмолов, В. П. Беспалько, А. А. Богданов, К. Витек, А. Б. Орлов, В. Н. Садовский, В. П. Симонов, Т. И. Шамова, Э. Г. Юдин и др.) выступает ведущим при разработке модели, при рассмотрении семьи как живой социальной системы, а также при обосновании структуры воспитательного потенциала семьи как взаимосвязанной системы компонентов. *Синергетический подход*, опирающийся в познании любых сложных систем на происходящие в них процессы самоорганизации и саморазвития (Л. А. Баев, М. Ю. Казаринов, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. Пригожин, И. Стингерс и др.), позволяет определить сущность воспитательного потенциала семьи и необходимость развития его компонентов. *Информационный подход* (В. Г. Афанасьев, Г. А. Герцог, В. З. Коган, Л. А. Осьмук, Н. А. Скляднева и др.) раскрывает специфику пространственной организации социальной информации и закономерности информационного взаимодействия. *Интегративно-пространственный подход* (А. П. Беляева, Г. И. Герасимов, В. Н. Максимова, Л. Н. Павленко, Ю. С. Тюников, А. А. Факторович, М. Хайдеггер, А. В. Шумакова, И. Г. Шендрик и др.) раскрывает способы объединения информационных ресурсов учреждения в целостнообъединяющее единство и является основополагающим при обосновании возможностей информационного пространства в развитии воспитательного потенциала семьи, а также при проектировании такого пространства в учреждениях дополнительного образования.

Наряду с методологическими подходами в основу проектирования модели положены *принципы* развития воспитательного потенциала семьи в информационном пространстве УДОД:

– *принцип аксиологической направленности содержания информационных материалов* предполагает наполнение информационного пространства УДОД материалами, которые имеют ценностный смысл для субъектов, раскрывают ценности современной семьи, обеспечивают формирование у родителей и детей ценностно-позитивного образа семьи и семейных отношений и в целом процесс ценностного взаимодействия родителей, детей и педагогов в условиях такого пространства;

– *принцип субъектности* предполагает такую организацию информационного взаимодействия в пространстве, которая способна обеспечить всем субъектам (родителям, детям, педагогам) систему возможностей для эффективного личностного саморазвития и самоизменения. Реализация принципа субъектности предполагает активное включение семьи в информационное пространство УДОД, учет актуальных потребностей субъектов при разработке информационных материалов, их активную рефлексивную позицию;

– *принцип взаимодействия субъектов пространства* предполагает, что информационное пространство УДОД организуется не только с целью удовлетворения информационных потребностей субъектов в процессе пассивного освоения ими актуальной информации, но и стимулирует творческое развитие личности субъектов, активно контактирующих с другими творческими личностями (педагогами, другими семьями) в процессе информационного взаимодействия. При этом такое пространство направлено на обновление, расширение опыта родителей и детей, обеспечивает высокий уровень эмоционально-ценностного взаимодействия между ними;

– принцип достаточности и открытости информационных ресурсов: достаточность ресурсов предполагает, что процесс развития воспитательного потенциала семьи необходимо полностью обеспечить соответствующими ресурсами такого пространства (интеллектуальными, техническими, методическими и т. п.). Оценка достаточности этого обеспечения характеризуется качеством информации, ее достоверностью, систематизированностью, полнотой, точностью, оперативностью, экономичностью, лаконичностью, полезностью, ценностью для субъектов. *Открытость* понимается как обеспечение доступности ресурсов и открытости информационных потоков всем субъектам, включенным в такое пространство, кроме того, она предполагает процесс активного взаимодействия информационного пространства УДОД с внешними источниками информации (федеральный, региональный уровни).

Необходимо отметить, что все вышеизложенные принципы взаимосвязаны, реализация отдельно взятого принципа невозможна без реализации остальных.

Содержательный блок раскрывает сущность воспитательного потенциала семьи, который представлен четырьмя компонентами: аксиологическим, компетентностным, эмоционально-коммуникативным, организационным – и соответствующими критериями. *Аксиологический компонент* представлен соблюдением и выполнением членами семьи духовно-нравственных норм и принципов поведения; ценностным единством всех членов семьи (С. П. Акутина, Т. И. Власова, Е. И. Зритнева, Е. Н. Рябухина, Т. В. Семеняка и др.). *Компетентностный компонент* включает в себя педагогическую компетентность родителей (Л. П. Алексеева, В. Н. Бушина, С. С. Пиюкова, В. В. Селина, Н. А. Хрусталькова и др.) и социальную компетентность детей в быту и семейной жизни (О. Ф. Борисова, Е. А. Нестерова, О. П. Николаева и др.). *Эмоционально-коммуникативный компонент* представлен характером внутрисемейных отношений (супружеских, детских, детско-родительских) (Т. В. Лодкина, А. В. Маркова, А. С. Спиваковская, С. В. Теряева и др.) и стилем семейного воспитания (И. А. Койшибаева, Н. Н. Мизина, В. М. Минияров, Р. В. Овчарова и др.). *Организационный компонент* представлен уровнем социально-педагогической самоорганизации семьи в быту, в трудовой, игровой, учебно-познавательной, культурно-досуговой деятельности, в общении с социумом (М. М. Прокопьева).

Процессуально-технологический блок представлен технологическим (адекватный выбор *методов, средств и форм* развития воспитательного потенциала семьи в рамках данной модели) и организационным (*этапы* развития воспитательного потенциала семьи в информационном пространстве учреждения) компонентами.

Оценочно-результативный блок модели заключается в выявлении критериев и показателей уровня развития воспитательного потенциала семьи, определении эффективных диагностических методик, позволяющих выявить этот уровень. Исходя из цели исследования и определения понятия «воспитательный потенциал семьи», мы определили критерии и показатели, по которым можно охарактеризовать уровень развития воспитательного потенциала семьи. Так, в нашем исследовании были выделены четыре уровня развития воспитательного потенциала семьи: «неприемлемый» (*очень низкий*), «кризисный» (*низкий*), «нормативный» (*средний*), «креативный» (*высокий*) уровни.

«Неприемлемый» уровень. Характеризуется непризнанием гуманистических идеалов, общечеловеческих норм морали, социальной ответственности друг перед другом всеми членами семьи. Родители не признают уникальность и ценность своего ребенка, не способны изменить систему требований по отношению к детям. Отсутствуют взаимопо-

нимание и поддержка в отношениях. Очень низкий уровень семейной самоорганизации. Психологическая установка на сотрудничество и доверительные отношения в семье отсутствуют. Для детей характерны социальная неадекватность поведения, проявления агрессивности, нетерпимости к окружающим, бесцельное, социально вредное времяпрепровождение в семье.

«Кризисный» уровень. Характеризуется ситуативным проявлением общечеловеческих норм морали и гуманистических ценностей, выполнением обязательств друг перед другом в семье. Преимущественно конфликтный характер внутрисемейного общения, отсутствие взаимности, доверия, сплоченности между членами семьи. Наличие межличностной дистанции в отношениях. Эпизодический, неустойчивый характер самоорганизации семьи. В семье ослаблена трудовая атмосфера, отсутствуют семейные традиции. Родительская компетентность проявляется на низком уровне. Дети избирательно анализируют свое поведение в семье, ситуативны в проявлении эмпатии и терпимости к другим членам семьи.

«Нормативный» уровень. Характеризуется осознанным отношением к соблюдению общечеловеческих норм морали на основе признания гуманистических идеалов. Достаточно выраженная ориентация членов семьи на ценности семьи и рода. Во внутрисемейных отношениях преобладает доброжелательность, основанная на любви и желании быть вместе. Видимых конфликтов не наблюдается, однако встречаются отдельные случаи отсутствия взаимопонимания между членами семьи. Семейная самоорганизация стабильна. Родители достаточно компетентны в воспитании детей, однако испытывают некоторые трудности. Дети имеют достаточно устойчивую потребность к анализу своих поступков, к урегулированию взаимоотношений в семье, но не всегда способны к их проявлению.

«Креативный» уровень. Характеризуется осознанным стремлением к соблюдению общечеловеческих норм морали. Ярко выражена ориентация на ценности семьи и рода, на взаимосвязь со старшим поколением. Полная согласованность внутрисемейных отношений. Высокий уровень семейной самоорганизации. Активная субъектная позиция всех членов семьи во всех сферах ее жизнедеятельности. Родители проявляют высокий уровень педагогической компетентности. Дети проявляют ярко выраженную установку на сотрудничество и доверительные отношения с родителями, доброжелательность и терпимость к другим, высокий уровень творческой самореализации в семье и социуме.

Отметим, что выделенные уровни взаимосвязаны и каждый предыдущий обуславливает последующий уровень. На основании выделенных уровней представлена *«Критериально-уровневая модель оценки развития воспитательного потенциала семьи»*.

Для получения объективной информации об уровне развития воспитательного потенциала семьи были подобраны такие диагностические средства, которые позволили наиболее полно раскрыть сущность исследуемого компонента, провести количественный и качественный анализ его проявлений в процессе включения семьи в информационное пространство УДОД (анкетирование, беседа, целенаправленное педагогическое наблюдение, анализ родительских и детских сочинений, выполнение практических ситуаций, анализ рефлексивных анкет, экспертная оценка, самооценка, методики «Диагностика сплоченности и гибкости семейной системы» (Д. Олсон, Д. Портнер, И. Лави), «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман), опросник «Осознанное родительство» (М. О. Ермихина) и др.).

В качестве результата данной модели нами определена положительная динамика уровня развития воспитательного потенциала семьи, ее переход на более высокий и качественно отличный от предыдущего уровень (от «неприемлемого» до «креативного»).

Для повышения функционирования модели необходим комплекс *педагогических условий*, реализация которых способствует развитию воспитательного потенциала семьи. Исходя из возможностей теоретико-методологических подходов, содержательных особенностей разработанной модели, информационного пространства учреждения дополнительного образования детей, мы выделили следующие педагогические условия, представляющие собой необходимую и достаточную совокупность мер процесса развития воспитательного потенциала семьи. К ним относятся: 1) целенаправленная организация информационного пространства учреждения, ориентированного на развитие воспитательного потенциала семьи; 2) включение родителей и детей в активное освоение и содержательное наполнение информационного пространства учреждения; 3) разработка и реализация образовательной программы для педагогов, родителей и детей, направленной на развитие воспитательного потенциала семьи. Новизна выделенных условий заключается в их использовании для выбранного нами предмета исследования, их содержательном наполнении, комплексном обосновании и представлении [2].

Первое педагогическое условие – *целенаправленная организация информационного пространства учреждения, ориентированного на развитие воспитательного потенциала семьи* – определено нами как необходимое. Его сущность заключается в специальной организации такого пространства на основе выделенных структурных составляющих: целевого, субъектного, содержательного; психолого-педагогического; ресурсно-технологического; административно-управленческого; функционального; результативно-диагностического компонентов. Сущность целенаправленной организации информационного пространства учреждения видится нами в преобразовании неупорядоченной информации в четко структурированную, содержание которой аккумулирует и транслирует социально-педагогическую информацию о воспитательном потенциале семьи, об эффективных способах его развития [4].

Второе педагогическое условие – *включение родителей и детей в активное освоение и содержательное наполнение информационного пространства учреждения дополнительного образования детей*. Включенность родителей и обучающихся в информационное пространство не только как активных пользователей ресурсов, но и как создателей дает возможность лично сориентировать воспитательные воздействия субъектов, создать условия для развития воспитательного потенциала семьи. Субъекты не просто получают информацию, а создают свое личное понимание процесса, в котором они участвуют. Возможными методами такого процесса выступают: участие родителей и детей в совместной издательской деятельности образовательной продукции о семейном воспитании (издание газеты, журнала, видеопроодукции); включение родителей в совместную разработку с детьми ТВ-радиопроодукции в рамках «Теле-радио-пресс-центра» на семейную проблематику; совместные детско-родительские видеотренинги; разработка и реализация совместных проектов, разработка родителями и детьми педагогических рекомендаций по семейному воспитанию; совместное обучение родителей и детей в дистанционном режиме на тему детско-родительских взаимоотношений и т. п.).

Третье педагогическое условие – *разработка и реализация образовательной программы для педагогов, родителей и детей, направленной на развитие воспитательного потенциала семьи*. Программа выступает в двухвекторном направлении: с одной стороны, она предстает в виде плана деятельности по развитию воспитательного потенциала семьи в УДОД, раскрывая возможности информационного пространства учрежде-

ния в этом процессе, с другой стороны, она представляет собой учебно-тематический план по развитию воспитательного потенциала семьи, отражающий содержательно-процессуальную сторону этого процесса. В реализацию данной образовательной программы необходимо включить всех субъектов учреждения (родителей, детей и педагогов). Так, были разработаны образовательные курсы *для родителей* – «Школа успешного родителя», *для детей* – «Школа компетентного семьянина». Отличительной особенностью данных курсов является использование рефлексивных приемов и саморазвитие субъектов. Только соединение опыта информационного взаимодействия, обмена и потребления субъектами соответствующей информации о воспитательном потенциале семьи и рефлексии этого опыта делает возможным переход процесса развития воспитательного потенциала семьи в режим саморазвития. Программа развития воспитательного потенциала семьи предусматривает и разработку содержания образовательных курсов *для педагогов* – «Проектирование информационного пространства в учреждениях дополнительного образования детей в процессе взаимодействия с семьей», целью которых является повышение компетентности педагогов в использовании информационно-педагогических средств в развитии воспитательного потенциала семьи, обучение теоретическим и организационно-педагогическим основам работы с семьей.

Резюме. Подводя итоги, отметим, что спроектированная нами модель характеризуется:

– *целостностью*, так как все указанные блоки взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат;

– *прагматичностью*, так как модель выступает средством активизации практических действий по организации информационного пространства УДОД, направленного на развитие воспитательного потенциала семьи;

– *открытостью*, так как модель логично встроена в контекст образовательного процесса УДОД, в деятельность которого включены субъекты информационного взаимодействия (родители, дети, педагоги).

Достоинством рассматриваемой модели является ее независимость от конкретной реализации в каком-либо образовательном учреждении. Она не зависит от определенного актуального уровня развития воспитательного потенциала семьи. Динамика модели определяется реализацией связанных с ней педагогических условий и применяемых принципов, методов, средств и форм.

Выявленные в ходе теоретического осмысления проблемы модель и педагогические условия развития воспитательного потенциала семьи в информационном пространстве учреждений дополнительного образования детей были подвергнуты нами экспериментальной проверке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Метлякова, Л. А.* Воспитательный потенциал современной семьи: структурно-компонентный анализ и диагностика : учеб.-метод. пособие / Л. А. Метлякова, В. В. Коробкова. – Пермь : ПГПУ, 2011. – 164 с.
2. *Метлякова, Л. А.* Педагогические условия развития воспитательного потенциала семьи средствами информационного пространства учреждений дополнительного образования детей / Л. А. Метлякова, В. В. Коробкова // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – 2011. – № 6. – С. 105–109.
3. *Прокопьева, М. М.* Основы самоорганизации семьи / М. М. Прокопьева. – Якутск : Бичик, 2000. – 112 с.
4. *Семья и школа: информационное пространство взаимодействия* / под ред. О. А. Щекиной. – СПб. : СПбАППО, 2010. – 250 с.

УДК 159.9:355.11

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-КОНТРАКТНИКОВ
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНАХ БЕЗОПАСНОСТИ**

**PROFESSIONAL ADAPTATION OF MILITARY CONTRACTORS
TO FUNCTIONING IN SECURITY SERVICES**

А. Г. Михайлов

A. G. Mikhaylov

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

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются особенности профессиональной адаптации молодых сотрудников федеральной службы безопасности, приступивших к работе, раскрываются теоретические и методологические основы их адаптации.

Abstract. The article considers the peculiarities of professional adaptation of young military contractors of the federal security service, reveals the theoretical and methodical bases of their adaptation.

Ключевые слова: *профессиональная адаптация, психологические особенности адаптации сотрудников федеральной службы безопасности к профессиональной деятельности, компоненты и показатели эффективности профессиональной адаптации сотрудников.*

Keywords: *professional adaptation, psychological peculiarities of adaptation of the federal security service personnel to professional activity, components and indices of efficiency of professional adaptation of personnel.*

Актуальность исследуемой проблемы. Спецификой профессиональной деятельности сотрудников федеральной службы безопасности (ФСБ) является наличие экстремальных факторов, воздействие которых при недостаточном развитии механизмов устойчивости личности приводит к снижению качества выполнения деятельности, негативным изменениям личности сотрудника и психосоматическим нарушениям в процессе профессиональной адаптации. В связи с этим возникает необходимость в социально-психологическом прогнозировании и обеспечении успешной профессиональной адаптации военнослужащих-контрактников к деятельности в органах безопасности.

Из анализа трудов отечественных (М. А. Галагузова, В. Д. Иванов, Л. Ц. Негровский и др.) и зарубежных (Д. Банностер, И. Д. Калайков, В. Франкл, Ф. Франселла, Э. Фромм и др.) ученых следует, что профессиональную адаптацию составляют множество валидных по своему значению процессов, таких как адекватное взаимодействие объекта с социальной средой, формирование новых качеств личности, процесс ресоциализации, выбор референтной группы, социальная идентификация, суггестия и т. д. Однако в этих трудах не в полной мере раскрыты специфика профессиональной адаптации личности военнослужащих к экстремальным условиям профессиональной деятельности, психологические особенности, обеспечивающие успешность процесса адаптации, а главное, эффективность профессиональной адаптации. В связи с этим исследование проблемы адаптации к профессиональной деятельности приступающих к службе в федеральных органах безопасности военнослужащих-контрактников является по-прежнему актуальным.

Материал и методика исследований. Методологической и теоретической основой исследования послужили концепции отечественных психологов о структуре личности (Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, Л. Н. Собчик); психической адаптации и ее нарушении (Ю. А. Александровский, Ф. Б. Березин, О. П. Вертоградова, В. И. Лебедев, В. И. Медведев, А. А. Налчаджан, Т. А. Немчин, А. О. Прохоров, Л. Н. Собчик) и психологического сопровождения сотрудников спецподразделений ФСБ (А. Волосников, В. С. Мухина и др.).

Основополагающими явились следующие принципы и методологические подходы: единства личности и деятельности (Е. А. Климов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), системный подход в педагогике и психологии (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов), психологические подходы к проблеме деятельности человека в экстремальных условиях (Ю. А. Александровский, В. П. Вахов, А. А. Деркач, П. Н. Ермаков, М. Е. Зеленова, В. И. Лебедев, И. О. Котенев, М. И. Марьин, А. М. Столярченко и др.).

В исследовании использовалась совокупность методов, направленных на решение поставленных задач: наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, метод экспертных оценок. В исследовании применялись следующие диагностические методики: стандартизированный многофакторный личностный опросник СМЛЛ (Л. Н. Собчик), опросник 16-PF (Р. Б. Кэттелл), индивидуально-типологический опросник ИТО (Л. Н. Собчик), методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), метод цветовых выборов (М. Люшер), также использовался «А»-тест – ВИЗИЭС (визуальной и знаковой идентификации и эмоциональной стабильности).

Для обработки и интерпретации результатов исследования применялись также методы математической статистики.

Результаты исследований и их обсуждение. Теоретический анализ исследуемой проблемы позволил нам рассматривать понятие «профессиональная адаптация» сотрудников органов безопасности как целостный процесс активного усвоения ими знаний о профессиональной деятельности, приобретение умений и навыков организации жизнедеятельности в новом статусе на основе освоения профессиональных норм и ценностей. Важными компонентами ее являются: ориентация личности в конкретной социальной и профессиональной среде; правильная постановка целей; конструирование профессиональных, специальных стратегических, тактических и оперативных задач; анализ, сравнение и интерпретация данных, предложение новых решений; координация согласования оценок результативности профессиональной деятельности. Профессиональная адаптация будущих сотрудников ФСБ включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности, оптимизируя процесс освоения профессии до необходимого уровня самостоятельности, настроив на преодоление социальных и профессиональных трудностей и сложностей на службе.

На основании анализа особенностей профессиональной деятельности на начальном этапе исследования нами выявлена динамика профессиональной адаптации военнослужащих-контрактников к деятельности в органах безопасности. Материалы исследования показывают, что уровень их профессиональной адаптированности взаимосвязан с индивидуально-психологическими и личностными особенностями, а также с длительностью пребывания в профессии. Мы установили, что психологические особенности молодых сотрудников ФСБ, успешно и неуспешно адаптированных к экстремальным условиям профессиональной деятельности, обнаруживаются в специфике личностных особенностей, в специфических особенностях их ценностной сферы, в особенностях актуального психо-эмоционального состояния.

Интегральная характеристика профессиональной адаптации военнослужащих-контрактников к деятельности в органах безопасности определяется, как показало наше исследование, сочетанием следующих показателей: профессиональной успешности как способности эффективно справляться со служебными задачами, высокого сознательного контроля поведения, избирательности в контактах, аналитичности мышления. Эффективность профессиональной адаптации сотрудников определяется также стремлением к самостоятельности, смелостью, доминантностью, склонностью к риску. Нам удалось также выявить, что психологическими особенностями военнослужащих-контрактников службы безопасности, плохо адаптированных к экстремальным условиям профессиональной деятельности, являются: высокий уровень внутреннего напряжения, спонтанность, тревожность; неадекватный уровень оптимистичности, сензитивность; наличие хронического стрессового состояния, агрессивность, а также рост ригидности, конфликтности, агрессивности, связанный с неблагоприятным психическим состоянием.

Исследователи отмечают, что понятие «социальная адаптация» исходит из процесса взаимодействия личности с социальной средой. Поиск принципиальных социально-психологических черт социальной адаптации позволил ученым установить ряд положений, в основе которых лежат следующие аспекты:

а) социальная адаптация имеет социально трансформированные способы и средства вхождения личности в изменившиеся социальные обстоятельства, поэтому качественно отличается от приспособительных механизмов в животном мире;

б) социальная адаптация личности является динамичным явлением, проходя в своем функционировании ряд стадий, последовательность развертывания которых весьма различна;

в) в общественной жизни адаптация личности выступает фактором оптимизации и регуляции общения, условием и предпосылкой эффективности человеческой деятельности;

г) по своей структуре социальная адаптация состоит из двух взаимосвязанных компонентов: адаптивной ситуации и адаптивной потребности.

Процесс социальной адаптации рассматривается как соответствие личности новым условиям ее жизнедеятельности [1]. Исходя из этого, можно сделать обобщение, что в социологии, педагогике и психологии социальная адаптация рассматривается в трех аспектах: как совокупность приспособительных реакций человека в обществе к окружающей его действительности; как приспособление личности к окружающей социальной среде, связанное с изменением видов деятельности и жизнедеятельности человека, и как освоение индивидуумом различных социальных ролей, в том числе и профессиональных.

В нашем исследовании адаптация личности военнослужащего выступает как процесс ее взаимодействия с профессиональным пространством, поэтому она проявляется в двух видах: адаптация к профессиональной деятельности, к потребностям изменившейся социальной среды, а на этой основе – формирование взаимодействия личности с социальной средой, адаптация как процесс формирования новых качеств личности, в том числе ее ориентация на профессионально значимые ценности.

Мы проанализировали также концепцию социально-педагогической адаптации.

В. Я. Осенников рассматривает социально-педагогическую адаптацию как сложный процесс, отражающий различные стороны деятельности:

– формирование мировоззрения, патриотических убеждений, идеологической культуры и социальной активности (общественно-идеологическая адаптация);

– приобретение необходимых знаний и умений, овладение специальностями и приспособление к условиям изучения новой техники (адаптация инновационных процессов);

– включение в трудовой коллектив, установление иерархии отношений (социальная адаптация) [2].

В процессе образования разные стороны адаптации – все три составляющие – следует рассматривать в их тесной взаимосвязи.

Таким образом, анализ различных концепций адаптации дает нам возможность уточнить такое понятие, как профессиональная адаптация. Профессиональная адаптация рассматривается как способность организма человека приспособляться к различным условиям внешней среды. Это процесс динамичный, длительный и сложный, требующий создания специальных условий в профессиональной сфере. Поэтому профессиональную адаптацию военнослужащих-контрактников службы безопасности мы рассматриваем как вид социальной адаптации с установлением оптимальных отношений между личностью и требованиями к конкретной профессиональной деятельности. Процесс профессиональной адаптации военнослужащих-контрактников определяется как возрастными особенностями, так и спецификой профессиональной подготовки в условиях службы. К их возрастным особенностям мы относим: активное профессиональное самоопределение, развитие самосознания, формирование готовности к личностному жизненному самоопределению и к новому типу ведущей деятельности.

Резюме. В исследовании определено состояние проблемы, изучена логика развития основных направлений исследования в данной области знаний, которые внесли принципиально новое в понимание данного вопроса, что позволило нам сделать следующие выводы:

1. Профессиональную адаптацию военнослужащих-контрактников можно характеризовать с позиций формирования нового социального статуса, освоения новых социальных ролей, приобретения новых личностных и профессиональных ценностей, осмысления значимости традиций профессиональной деятельности. Это единый реальный взаимообусловленный процесс социального, профессионального, психофизиологического вхождения сотрудника в профессиональную деятельность, где он находит возможность самореализоваться, самоутвердиться. В этом процессе происходит формирование ценностей профессиональной деятельности, а также приспособление к новым типам внутриколлективных отношений и позитивное изменение их.

2. Профессиональная адаптация военнослужащих-контрактников характеризуется формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему профессиональных и социальных отношений.

3. Процесс адаптации сотрудников федеральной службы безопасности выступает как диалектическое единство противоположных сторон: приспособления к среде профессиональной деятельности и активного изменения данной среды. Причем, обе стороны не существуют друг без друга и служат в совокупности выражением единого процесса освоения сотрудником окружающей его адаптируемой профессиональной среды. Следовательно, процесс профессиональной адаптации военнослужащих-контрактников происходит как специфическое социально-психологическое состояние личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Винокурова, Г. А.* Технологии психологического сопровождения профильного обучения / Г. А. Винокурова, А. Н. Яшкова // Молодежь и общество. – 2006. – № 3. – С. 78–123.
2. *Осенников, В. Я.* Социально-педагогическая адаптация подростков в условиях оздоровительного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Я. Осенников. – М., 2009. – 21 с.

УДК [378.016:811.161.1'271]:004

**ИНФОРМАЦИЯ И КОММУНИКАЦИЯ
В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ**

**INFORMATION AND COMMUNICATION
IN THE SYSTEM OF SOCIAL MANAGEMENT**

А. П. Михайлов

A. P. Mikhaylov

*ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ», г. Москва*

Аннотация. Рассматриваются информация и коммуникация как основные элементы социального управления. Вследствие воздействия информационной революции на общество возникла информационная сфера, сформировался особый тип информационных отношений – информативно-коммуникативные отношения, появилась необходимость в развитии нового типа управления – информационного управления.

Abstract. The article considers the information and communication as the key elements of social management. Due to the impact of the information revolution on society the information sphere has appeared, a specific type of information relations, which are informative-communicative relations, has formed, the need in development of a new type of management, that is information management, has appeared.

Ключевые слова: *информация, коммуникация, информационное управление, информативное общество.*

Keywords: *information, communication, information management, information society.*

Актуальность исследуемой проблемы. Информационная революция обуславливает резкий процесс модернизации и реформирования всех сфер жизнедеятельности общества. В этой связи возрастает роль информации как инструмента управления всеми общественными отношениями, всеми сферами жизнедеятельности людей. Информация и коммуникация неразрывно связаны друг с другом: без информации нет коммуникации, а без коммуникации нет информации.

Появился новый вид детерминизма – информационный детерминизм [1, 43]. Информационная революция вызвала бурное развитие средств массовой коммуникации, главным образом в сфере Интернета. В результате произошло увеличение числа информационных потоков между различными субъектами, особенно обострилось взаимодействие в системе «власть – СМИ – общество».

Вследствие воздействия информационной революции на общество возникла информационная сфера, сформировался особый тип информационных отношений – информативно-коммуникативные отношения, появилась необходимость в развитии нового типа управления – информационного управления. Последнее мы рассматриваем как специфическое направление, особенность которого заключается в том, что встает проблема

управления информационной сферой с помощью информации. Известное высказывание «Кто владеет информацией, тот владеет миром» приобретает новый формат: «Кто владеет информацией, тот управляет миром». Мудрость управления состоит в том, чтобы сознательная деятельность государственных органов в значительной степени соответствовала требованиям объективных законов: экономических, политических, социальных, духовных. Системообразующим является закон ментальной идентичности [3, 236]. Его требования проявляются, прежде всего, в необходимости гармонизации интересов гражданского общества и интересов государства, власти, элиты и народа.

Материал и методика исследований. В рамках нашего исследования выделим понятие информации как результат отражения одного объекта в другом, используемый в конечном счете для формирования управляющих воздействий. Иными словами, это основополагающий элемент процесса управления; это необходимое, существенное, неотъемлемое его свойство.

Информация как неотъемлемый атрибут коммуникации является средством, во-первых, *самоуправления*, во-вторых, *внешнего управления*. Поэтому всякое управление есть, по сути, управление географическим, экологическим, экономическим, политическим, социальным и другими пространствами с помощью информации [1, 30].

Управление – элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающих сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программ [4].

Управленческая информация – это совокупность сведений о состоянии и процессах, протекающих внутри и вне системы. Информацию об объектах управления и происходящих в них событиях и процессах не без основания называют их своеобразной моделью, а также словесным или цифровым портретом [5, 42].

Результаты исследований и их обсуждение. С точки зрения социальной информатиологии существуют два аспекта управления:

- 1) управление всеми процессами (природными, социальными, планетарными и т. д.) с помощью информации и коммуникации;
- 2) управление информационными, коммуникативными процессами с помощью информации и коммуникации.

Управление процессами, основанное только на жизненном опыте, не принесет должных результатов, поэтому на первый план выходит информационная культура [6, 50–51] – свод умений и навыков человека оценивать, потреблять, усваивать, передавать воспринимаемую по межличностному, групповому и массовому коммуникативным каналам социальную информацию [2, 24]. Качество циркулирующей в обществе социальной информации зависит от наличия в ней «культурных свойств», которые обычно сводятся к полезности, полноте, достоверности, новизне, ценности.

Стратегическим объектом такого управления является информационное общество. Информационная политика – средство его формирования.

Информационное общество – не простое продолжение индустриального, как сегодня его некоторые представляют, а на самом деле новый тип общества в будущем, в котором должны появиться новая идеология, новое содержание информационной политики [7, 68]. Но в основе их должны сохраняться лучшие черты и особенности менталитета российского народа. Иначе степень эффективности управления не будет зависеть от насыщенности электронными средствами информационных технологий.

В идеале управляющая система должна получать от управляемой системы внутреннюю информацию о ее состоянии при помощи мониторинга общественного мнения, жизни населения, его интересов и т. д. На основе этих данных управляющая система выработывает команды управления и передает их в управляемую систему для исполнения.

Больше всего времени будет уделяться процессу коммуникации, т. е. передаче информации от одного человека к другому. Обмен информацией между руководителем, органом управления и исполнителями – все это коммуникация. Исследования показывают, что на коммуникацию и сбор необходимой информации менеджер, например, затрачивает до 85 % своего рабочего времени.

Передача информации – коммуникация – идет по трем направлениям:

1. Сверху вниз (постановка задач, инструктирование).
2. Снизу вверх (сообщения о результатах проверки, донесения об исполнении заданий, о личном мнении сотрудников и т. д.).
3. По горизонтали (обмен мнениями, координация действий).

Отсюда выделяют три модели информационного управления: тоталитарное, манипулятивное и диалоговое. В информационном обществе наиболее эффективной из них считается манипулятивное, когда субъект и объект находятся во взаимодействии; другими словами, выстраивается система, охватывающая все процессы от постановки проблемы до логического принятия наиболее качественного решения.

Во-первых, происходит обмен мнениями по данной проблеме. И субъект, и объект оценивают ее масштаб, особенности, с точки зрения власти и общества.

Во-вторых, субъект производит подготовку проекта решения с учетом всех замечаний на первом этапе.

В-третьих, необходима научная экспертиза предлагаемых путей решения проблемы.

В-четвертых, требуется доработка проекта с учетом научной экспертизы.

В-пятых, необходимо обеспечить открытый доступ для народа к публикации проекта. Для этой цели надо использовать средства массовой информации и коммуникации. Здесь будет происходить «народное» обсуждение проекта.

В-шестых, проект снова корректируется и доводится до итогового состояния, после чего отправляется в соответствующий орган для утверждения законопроекта либо в иной орган, если будет приниматься программа.

Субъект в данной модели должен проявить максимальную компетентность и коммуникативность. Информация же должна быть защищена от внешнего вмешательства третьих лиц.

Новые информационные технологии играют огромную роль в процессе информационного управления. В условиях быстрых изменений возникает проблема обеспечения безопасности социально-экономических систем. Информационная культура тесно связана с информационной безопасностью страны и устойчивостью ее социально-политической системы: чем выше уровень информационной культуры, тем надежнее информационная безопасность и социально-политическая устойчивость страны. Информационные войны управляются определенным кругом лиц, знающих и понимающих всю суть воздействия информации на общество. В этих условиях выигрывают те, кто овладел теорией и практикой информационного менеджмента – управленческой деятельностью, причем эта теория включает информационное управление.

В процессе планирования и реализации информационного управления выделим следующие этапы:

1. Осознание проблемы, анализ ситуации и формулировка целей. На этих принципах базируется медиапланирование. При этом используются результаты социологических исследований, цель которых – анализ аудитории отдельных средств массовой информации. Медиапланирование позволяет определить, как создать и наиболее эффективно передать требуемую информацию в нужное место и в нужное время.

2. Сегментация целевой аудитории, изучение и анализ характеристик ее сегментов. Целевая аудитория – группа людей, на которых направлено информационное воздействие. Обязательно учитывается территориальный, отраслевой, профессиональный аспекты, а также психологические характеристики индивидуальности и стиля жизни.

3. Построение дерева целей, разработка концепции, стратегии, программы и сценария эволюции. Концепция информационного управления – документ, излагающий общее представление о текущем состоянии системы, ее предыстории, прогнозах информационного управления в будущем.

4. Разработка курса действий, выбор методов и средств реализации информационного управления. Необходимо правильно понимать, на какую целевую аудиторию рассчитано информационное управление, для чего оно вырабатывается и какими средствами реализуется, о чем следует информировать участников целевой аудитории, каким содержанием следует наполнить информационное управление.

5. Мониторинг, контроль, анализ эффективности и корректировка. Определение эффективности и выявление результатов управления социально-экономическими системами остается одной из наименее исследованных областей науки управления. Еще больше сложностей этот вопрос вызывает в практической деятельности органов власти и управления. Вместе с тем совершенно очевидно, что оценка эффективности социального управления представляет чрезвычайную практическую ценность, поскольку позволяет подсчитать, насколько правильно выбраны направления деятельности и какой результат она приносит.

Резюме. Информация и коммуникация – это важнейший и неотъемлемый атрибут всякого управления. Это обуславливается тем, что на первом месте в общественном прогрессе стоит человек, который обладает высшим уровнем психики – сознанием и способен воспринимать информацию, осмысливать, переваривать ее и формировать свою позицию. Таким образом, для эффективного социального информационного управления важно достичь соответствия между требованиями объективных законов и сознательной управленческой деятельностью, но уже с учетом информационной революции, которая диктует новые законы жизнедеятельности людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атаманчук, Г. В. Управление – фактор развития (размышления об управленческой деятельности) / Г. В. Атаманчук. – М. : Экономика, 2002. – 567 с.
2. Информационная политика: в контексте социальной информатиологии : хрестоматия / сост. Н. П. Арапова. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 247 с.
3. Киричек, П. Н. Информационная культура общества / П. Н. Киричек. – М. : Изд-во РАГС, 2010. – 208 с.
4. Моисеев, Н. Н. Универсум. Информация. Общество / Н. Н. Моисеев // Информационная политика: в контексте социальной информатиологии : хрестоматия / сост. Н. П. Арапова. – М. : Изд-во РАГС, 2007.
5. Попов, В. Д. Информация: как открывается ящик Пандоры / В. Д. Попов. – М. : Изд-во РАГС, 2009. – 110 с.
6. Попов, В. Д. Социальная информатиология и журналистика : учебное пособие / В. Д. Попов. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 336 с.
7. Социальная информатиология : словарь / сост. Л. И. Мухамедова ; под общ. ред. В. Д. Попова. – 2-е изд. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 172 с.

УДК 159.922.72-053.4

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА
ПОИСКОВО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**THEORETICAL APPROACHES TO ORGANIZING PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOLER
AS A SUBJECT OF SEARCH AND COGNITIVE ACTIVITY**

А. Р. Мустафина

A. R. Mustafina

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

Аннотация. Современные преобразования в сфере образования выводят на первый план вопросы преемственности основных образовательных программ между различными звеньями системы образования, в том числе между дошкольным и начальным школьным. Существенное значение в этой связи приобретает формирование субъектности дошкольников в осуществлении поисково-познавательной деятельности, что обеспечивает основу, фундамент для выработки личностных и метапредметных компетенций в начальном периоде обучения. Определение принципов и условий психолого-педагогического сопровождения становления дошкольника как субъекта поисково-познавательной деятельности является актуальной задачей современной психологической науки и практики.

Abstract. Modern changes in the sphere of education bring to the foreground the problems of continuity of basic educational programs among different levels of educational system including preschool and elementary school education. Forming preschoolers' subjectness in the process of search and cognitive activity takes on enormous significance. This provides the basis, the foundation for developing personal cross-curriculum competence during elementary educational period. Defining the principles and conditions of psychological and pedagogical support of development of preschooler as a subject of search and cognitive activity is most pressing challenge of the modern psychological science and practice.

Ключевые слова: *дошкольники, поисково-познавательная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение, субъектность.*

Keywords: *preschoolers, search and cognitive activity, psychological and pedagogical support, subjectness.*

Актуальность исследуемой проблемы. Введение федерального государственного образовательного стандарта актуализирует вопросы преемственности дошкольного и начального школьного образования в решении многих задач и, прежде всего, актуальной задачи формирования ребенка как субъекта поисково-познавательной деятельности, так как дошкольный возраст обладает повышенными возможностями в развитии познавательного

отношения ребенка к миру, в формировании основ его мироощущения, мировосприятия. Реализация обозначенной задачи предполагает формирование мотивационной направленности на поисково-познавательную деятельность, на процесс и результат познания, формирование интеллектуальных и регуляционных возможностей ребенка в достижении объективного познавательного результата. Однако с теоретико-методических позиций вопросы организации психолого-педагогического сопровождения развития субъектности ребенка в поисково-познавательной деятельности пока еще не получили широкого освещения.

Материал и методика исследований. В процессе исследования использовался комплекс теоретических методов (анализ научной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, изучение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, теоретическое моделирование системы психолого-педагогического сопровождения развития субъектности ребенка в поисково-познавательной деятельности).

Результаты исследований и их обсуждение. Субъектное становление личности уходит корнями в ранние этапы онтогенеза, прежде всего в дошкольный, в силу чего этот период жизни ребенка представляет для психологов и педагогов особый интерес. Развитие детской субъектности в этом возрасте связывается с качественным своеобразием проявлений активности, автономности, творчества в различных областях жизнедеятельности: в игре, в коммуникативной, ориентировочно-исследовательской, познавательной и других видах деятельности. Это, в свою очередь, создает прочную основу для становления у ребенка важнейших компетенций: личностных (готовности и способности к саморазвитию, мотивации к обучению и познанию) и метапредметных (универсальных учебных действий, в частности, познавательных), обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, а также способности к организации своей учебной деятельности, к самостоятельному успешному освоению новых знаний, умений, видов и способов деятельности [3].

Нельзя не признать, что в сфере дошкольного образования накоплен научно-методический материал, обеспечивающий практикоориентированное решение задачи повышения субъектности детей в познавательной деятельности. Авторы выделяют: оптимальным образом организованное взаимодействие со взрослыми и сверстниками (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Д. Б. Годовикова, Т. В. Дуткевич, Е. И. Русина и др.); педагогическое мастерство, тип мотивации учителя (Ю. Б. Гатанов, Ю. Я. Левков, Г. М. Цукерман, Г. И. Щукина и др.); игру (Т. М. Бабунова, Л. Н. Вахрушева, А. М. Даллакян и др.); расширение осведомленности об объектах живой и неживой природы, формирование системных знаний об окружающей действительности (С. Ф. Арсентьева, В. И. Логинова и др.); использование проблемных ситуаций, элементарной поисковой деятельности (Л. М. Маневцова, Т. А. Серебрякова и др.); элементов теории решения изобретательских задач (М. С. Гафитуллин, Е. Н. Яковлева); экспериментирование, учебное исследование (А. Н. Подьяков, А. И. Савенков, А. С. Обухов и др.), создание соответствующего предметно-средового пространства (Е. А. Лобанова) и др.

Вместе с тем вопросы психолого-педагогического сопровождения развития ребенка как субъекта поисково-познавательной деятельности пока трудно признать исчерпывающе разработанными, что и побудило нас к определению принципов и эффективных условий организации психолого-педагогической деятельности в этом направлении.

Принципиально важным для нас явилось понимание того, что субъектом какой-либо деятельности индивид может считаться при условии овладения им всеми структурными компонентами осуществляемой деятельности. На этапе дошкольной подготовки это означает, что ребенок 6–7 лет как субъект поисково-познавательной деятельности на уровне оптимальных возрастных возможностей внутренне мотивирован на процесс и результат познания, владеет доступными в этом возрасте средствами и способами «открытия» нового, приобретения новых знаний, имеет представление о разнообразии источников получения сведений в процессе познавательного поиска, умеет нацелить себя на эту деятельность и сотрудничество в ней с другими детьми, преодолевая возникающие при достижении познавательного результата трудности и адекватно оценивая итог деятельности, а также сам процесс движения к нему.

Задача оптимизации процесса формирования дошкольников как субъектов поисково-познавательной деятельности предопределила необходимость выделения ряда важных, с нашей точки зрения, теоретических принципов, которые могут быть положены в основу системы организации психолого-педагогических условий в детском саду.

1. Принцип субъектности, который предполагает обеспечение развития способности ребенка становиться субъектом поисково-познавательной (а в дальнейшем и учебной) деятельности. Этот принцип диктует особенность педагогического воздействия, заключающаяся в том, чтобы постоянно и неуклонно апеллировать к сознанию ребенка, предоставляя ему возможность воспринимать и понимать суть происходящего явления; инициировать его самостоятельность и активность в познавательной деятельности.

2. Принцип целостности выражает требование возбуждения всех форм существования и проявления единого отношения: эмоциональной, практически-действенной и рефлексивно-оценочной. Это означает воздействие педагога по трем каналам, на три сферы психики, а именно: на процесс активации и стимуляции эмоционального отношения к поисково-познавательной деятельности, на формирование соответствующих операционально-технических структур, обуславливающих качество этой деятельности, а также на регуляционные процессы, обеспечивающие возможность получения непосредственного продукта этой деятельности и саморефлексию в ней.

3. Принцип диалогизации педагогического процесса. Смысловое содержание этого принципа раскрывается в двух составляющих: 1) в установлении субъект-субъектных отношений в системах «взрослый – ребенок» и «ребенок – ребенок»; 2) в применении форм сотрудничества, отражающих их динамику в процессе формирования детской субъектности: от максимальной помощи в решении познавательных задач к постепенному нарастанию собственной активности детей до максимальной на уровне возрастных возможностей саморегуляции в поисково-познавательной деятельности.

4. Принцип единства познания и практики предусматривает развивающее обучение ребенка в его активной практической деятельности, что особо значимо в рамках дошкольного возраста, характеризующегося преимущественным развитием наглядных форм мышления, опирающихся на практическое действие и осмысление наглядных ситуаций.

5. Принцип учета психовозрастных и индивидуальных психологических особенностей развития детей подразумевает индивидуализацию и дифференциацию организации психолого-педагогических условий, исходя из возрастных норм развития психики, психологических и личностных особенностей детей, а также характера и выраженности отставания в уровне сформированности поисково-познавательной деятельности.

Выделенные теоретические принципы определили вычленение ряда ключевых с организационной точки зрения условий формирования субъектной активности ребенка 6–7 лет в поисково-познавательной деятельности.

1. В качестве центрального, стержневого условия мы выдвигаем формирование мотивации на поисково-познавательную деятельность, выделяя в качестве ведущего мотива познавательный интерес. При этом акцентируем внимание на необходимости его актуализации, исходя из его психологического строения как интегративного (эмоционально-интеллектуально-деятельностного) психического образования, выражающего субъектное (т. е. действенное) эмоционально-положительное отношение ребенка к получению и поиску новых знаний об объективной окружающей действительности.

2. Следующее условие предполагает, что формирование субъектности ребенка должно иметь поэтапную, ступенчатую реализацию, предусматривающую движение от стимуляции непосредственно побуждающих мотивов, обусловленных яркостью, новизной, занимательностью, внешней привлекательностью объектов и т. п., к актуализации интеллектуально побуждающих мотивов, в основе которых лежат получение удовлетворения от самого процесса познания, стремление овладеть определенными навыками, увлеченность самим процессом решения познавательных задач и т. п.

3. Два первых условия определяют специфику педагогических факторов, из чего вытекает условие построения содержательно-организационного аспекта педагогического процесса в соответствии с логикой развития субъектности в познавательной деятельности – от совместной со взрослым практической деятельности к самостоятельной.

4. Необходимым условием является также насыщение предметно-средового пространства автодидактическими материалами для осуществления самостоятельной интеллектуальной и познавательной деятельности. В таком предметно-средовом пространстве ребенок имеет возможность самостоятельно выбрать тему, вид деятельности и способ реализации замысла, что создает оптимальные условия для творческого самовыражения ребенка, реализации им своих познавательных устремлений.

5. В прямой связи с вышеобозначенным нам видится следующее условие – единство, целостная неразделимость специфических и неспецифических путей воздействия.

Дифференцируя пути влияния на формирование у старших дошкольников всех компонентов поисково-познавательной деятельности на специфические и неспецифические, мы следуем высказанной ранее позиции Д. Б. Годовиковой [1], однако вкладываем в эту терминологию и собственный содержательный смысл.

Специфические пути влияния призваны обеспечить непосредственное формирование у ребенка всех компонентов поисково-познавательной деятельности – познавательного отношения к окружающему миру, способов познавательных действий, целостного стиля исследовательского поведения, навыков самостоятельного осмысления и стратегии исследовательского поиска при решении проблемных задач, умений самостоятельного осуществления контрольно-оценочных действий. Роль неспецифических путей влияния заключается в укреплении положительной оценки себя, уверенности в своих возможностях, что обеспечивает смещение фокуса центрирования с собственных психологических проблем на проявление активности в познании окружающего мира.

6. Возможности результативного воплощения специфических и неспецифических путей обеспечиваются организацией субъект-субъектного взаимодействия между педагогом и детьми. Лишь такой подход позволяет видеть в ребенке не «объект» приложения

усилий со стороны педагога, а «субъект», и не только собственной деятельности, но и всего педагогического процесса в целом. Такой тип взаимодействия предполагает равноправность позиций педагога и ребенка, когда они выступают в педагогическом процессе как со-субъекты (термин Л. Н. Перельгиной [2]).

7. Продуктивность реализации программы формирования ребенка как субъекта поисково-познавательной деятельности в силу специфики индивидуально-психологических особенностей личности детей дошкольной группы, на наш взгляд, должна быть обеспечена соответствующей психологической поддержкой формирования данной сферы психики, учитывающей индивидуальные варианты ее развития, характерные психологические особенности членов группы и специфические психологические особенности личности конкретных воспитанников.

Не имея в целом непосредственного касательства к формированию интересующей нас сферы, это условие создает благоприятные перспективы интеллектуального и личностного роста каждого члена детской группы вследствие снижения риска действия таких негативных факторов, как несформированность позитивных взаимоотношений, выраженная агрессивность или, напротив, повышенная тревожность, проявляющихся у отдельных детей.

8. Вышеобозначенное условие порождает необходимость слаженного, тесного профессионального сотрудничества педагога группы и практического психолога в едином образовательном процессе. Функция психолога в этом случае состоит в психолого-педагогической диагностике уровня развития поисково-познавательной деятельности, характерных психологических черт группы и личностных особенностей детей, в разработке и реализации специального комплекса мер психологической коррекции негативных проявлений в поведении и личности воспитанников, а также в составлении рекомендаций для педагога группы касательно тактики поведения по отношению к каждому ребенку. Это условие становится реальным воплощением принципа индивидуально-дифференцированного подхода в процессе взаимодействия воспитателя и ребенка.

Резюме. Итак, анализ современного состояния проблемы формирования субъектности дошкольника в поисково-познавательной деятельности свидетельствует о недостаточной разработанности практикоориентированных аспектов психолого-педагогического сопровождения этого процесса, что существенно затрудняет реализацию задачи повышения активности ребенка в познании объективного мира. Полагаем, что успешное ее решение возможно, если психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка как субъекта поисково-познавательной деятельности будет построено на целостной системе выделенных нами психолого-педагогических условий, в основе которой будут лежать обозначенные нами теоретические принципы. Это позволит обеспечить продуктивную оптимизацию процесса психолого-педагогического сопровождения формирования ребенка как субъекта познания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Годовикова, Д. Б. Общение и познавательная активность у дошкольников / Д. Б. Годовикова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 34–40.
2. Перельгина, Л. Н. Гуманистические особенности педагогического процесса в отечественной дошкольной педагогике начала XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. Н. Перельгина. – М., 1996. – 24 с.
3. *Федеральный образовательный стандарт начального общего образования* // Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf.

УДК 371.3

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ
ПРИРОДО- И РЕСУРСОПОЛЬЗОВАНИЯ
КАК ВЕДУЩЕГО ФАКТОРА СОХРАНЕНИЯ СРЕДЫ ОБИТАНИЯ**

**THE MAIN DIRECTIONS OF CREATING THE CULTURE
OF NATURE AND NATURAL RESOURCES MANAGEMENT
AS THE MAJOR FACTOR IN HABITAT PRESERVATION**

А. В. Назаренко

A. V. Nazarenko

*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет
имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск*

Аннотация. В статье актуализируется проблема экологического просвещения, оптимизации общественного производства. Подчеркивается необходимость придания профессиональной подготовке учителей и преподавателей экологической направленности, которая будет способствовать целенаправленному формированию экологического сознания, приобретению навыков бережного отношения к окружающей природе.

Abstract. The article reveals the problem of environmental education, optimization of social production. It stresses the necessity of ecological focus on the professional training of teachers. This focus will contribute to forming ecological awareness, acquiring the skills of careful treating the environment.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, будущие педагоги, культура природосо-
бережения, природопользование, экологическое просвещение.*

Keywords: *professional training, future teachers, nature preservation culture, nature manage-
ment, environmental education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема кардинальной переориентации отношения общества к среде обитания с потребительского до рационального является ведущей, так как антропогенный пресс на среду обитания представляет серьезную угрозу для состояния биосферы и жизни людей. Если раньше благодаря естественным процес-сам саморегуляции экосистемы биосферы справлялись с негативным воздействием на окружающий мир, то по мере увеличения масштабов и темпов производственной дея-тельности изменения в биологических, химических, физических показателях биосферы достигли таких масштабов, что поставили ее на грань катастрофы [4]. Поэтому главным условием устойчивого развития современной цивилизации является обеспечение эколо-гического благополучия. Критическое состояние среды обитания требует незамедлитель-ного поиска путей выхода из сложившейся ситуации.

В настоящее время возникла настоятельная необходимость своевременной подго-товки к природоохранной деятельности, поиска путей повышения эффективности обра-зовательного процесса посредством расширения и углубления системы знаний об усло-виях жизни людей, состоянии окружающей среды.

Целью данной работы является теоретическое подтверждение необходимости оптимизации общественного производства, становления культуры природопользования.

Материал и методика исследований. Были проанализированы труды ученых, посвященные рассматриваемой проблеме, проведен опрос педагогов общеобразовательной и высшей школы с целью выявления у них знаний о проблемах природо- и ресурсопользования, а также защиты природы.

Результаты исследований и их обсуждение. В. И. Вернадский (1870–1959) оценивал человеческую деятельность как отрицательный фактор, разрушающий естественное состояние природы, и считал, что деструктивные процессы в среде обитания людей должны прекратиться с появлением новой формы человеческой культуры, обеспечивающей необратимость эволюционного процесса и направленной на обеспечение:

- единства человека и биосферы;
- роста научных знаний и их широкого внедрения;
- прогрессивного развития технологий;
- планомерности и рациональности управления социоприродными процессами.

Появление новой культуры призвано усилить разумный аспект человеческой деятельности, ответственность за все принимаемые решения [1].

Концепцию коэволюционного развития, основанную на сосуществовании и совместном развитии человека и природы, поддерживают многие ученые: Н. Н. Моисеев [5], В. И. Никитин [7], Н. Ф. Реймерс [8] и др. Основой такого развития должно стать постоянное соизмерение деятельности человека с возможностями окружающей среды. Это обуславливает необходимость прогнозирования своих действий, концентрации внимания, во-первых, на проблемах собственно природопользования, во-вторых – сбалансированного использования первичного и вторичного потенциала с предельной мобилизацией научной мысли на поиск решения проблемы рационального использования отходов производственного и конечного потребления.

Данное направление рассматривается не только в сфере ресурсопользования, но и при решении задач рационального управления социоприродными процессами с целью сохранения нормальной среды обитания.

В процессе взаимодействия общества с природой отчетливо проявляются две тенденции:

- непрерывно возрастающий объем изъятия и прямого использования природных веществ (с минимизацией затрат труда и при их частичном использовании, с негативным воздействием на окружающую среду);
- повышение уровня рационализации процесса использования извлекаемых из недр ресурсов и совершенствование природозащитной деятельности [3].

Данные тенденции обусловлены как увеличением объема производства и потребностей человека, так и усложнением их структуры. Многие из новых потребностей людей связаны с объективной необходимостью расширения границ познания мира, духовными запросами, более содержательной организацией досуга, стремлением к использованию эстетического, оздоровительного и рекреационного потенциала природы. Природные ресурсы выполняют двойную функцию – средообразующую и функциональную, необходимую для процесса жизнедеятельности (запасы пресной воды, воздуха, плодородной земли, леса и т. д.). Следовательно, природу необходимо рассматривать в качестве ресурсного фонда общественного производства, имеющего потребительскую стоимость.

Одно из главных свойств природных ресурсов заключается в том, что, чем больше оборотов совершает единица массы каждого из них, воплощаясь в каждом новом цикле в более совершенные субстанции (в этом и состоит цель научно-технического прогресса), тем больше пользы и потребительной стоимости будет обеспечивать данная ресурсная единица. Однако запасы ресурсов на Земле ограничены, поэтому повышение эффективности общественного производства должно осуществляться путем сохранения в обороте извлеченной из недр массы для ее еще большего увеличения и обеспечения роста потребительных стоимостей.

В. И. Вернадский показал, что энергоматериальный потенциал человеческого общества, его обмен с природой стали соизмеримы с геологическими и геохимическими процессами на Земле. Экстраполяция тенденций общественного развития при объективной ресурсной, термодинамической, физико-химической ограниченности земных условий приводит к выводу, что для обеспечения непрерывности этого развития необходимы новые формы функционирования общества.

До последнего времени природная среда и ее ресурсы использовались при минимуме затрат на защиту окружающего мира. Такой подход нанес значительный ущерб народному хозяйству – сегодня общество испытывает существенный недостаток во многих природных ресурсах. Кроме того, в некоторых регионах преодолен порог самовосстановления и самозащиты среды обитания. В итоге пришлось резко увеличить затраты на воспроизводство необходимых ресурсов и защиту природы путем плантационного восстановления леса, морехозяйственного производства (разведения подводных растений и моллюсков), заводского производства (рыборазведения) и др. В. И. Вернадским были сформулированы принципы формирования относительно самостоятельной системы кругооборота функционирования общества. Данная система предусматривает создание энергоматериальной структуры жизнеобеспечения в рамках общественного производства, при котором товаро-материальные ценности, использованные в одном цикле, становятся сырьем для последующей переработки [1]. В связи с этим можно полагать, что степень эффективности использования природных ресурсов и качество окружающей среды в значительной степени определяют уровень экономического и социального развития общества.

Оптимизация общественного производства должна быть направлена на создание принципиально иной структуры, в основе которой будет заложено рациональное использование всей массы природных и материальных ресурсов с учетом средозащитных факторов. Цель такой оптимизации – использование ресурсов для создания максимума потребительных стоимостей, обеспечения потребностей общества. Рациональность ресурсопользования при нарастающем дефиците природных ресурсов заключается в получении наибольшего количества потребительных стоимостей за счет появляющегося нового для биоэкономических систем субстрата, способного стать массой дополнительных потребительных стоимостей. Это – неиспользуемая масса текущих отходов производства и вторичных ресурсов, образующихся на конечных стадиях потребления, в том числе из накопленного материалофонда.

Группа экспертов ООН во главе с В. Леонтьевым полагает, что в третьем тысячелетии все регионы мира будут в состоянии максимально использовать потенциальные возможности вторичной переработки ресурсов. Реальные возможности рециркуляции материалов оцениваются экспертами в среднем на уровне 55,0 % от всего объема их образования. Экономической системой России эта неутраченная масса контролируется очень слабо, несмотря на то, что является первоисточником, нарушающим нормативные параметры среды обитания в городах и других поселениях разного масштаба [3].

Процесс ресурсопользования необходимо направить на решение общенациональных и международных проблем обеспечения населения материальными и духовными благами, что невозможно без коренного пересмотра методологии рационализации ресурсопользования, его экономики, организации управления и планирования с целью обеспечения безотходности промышленного производства. При этом очень важно, чтобы экономическая рационализация осуществлялась на каждом участке производственной деятельности с учетом всех имеющихся материальных ресурсов и продуктов при сохранении их взаимосвязей и взаимообусловленностей. Объективная оценка масштабов ресурсопотребления, анализ характера производственных процессов и тенденций их дальнейшего развития свидетельствуют о том, что экономия и рациональное использование, а также охрана материальных ресурсов должны представлять самостоятельную подсистему хозяйственной деятельности страны под общим названием – ресурсопользование, действующую по своим специфическим принципам и правилам [6].

Масштабность данной проблемы детерминирует сложность задач оптимизации общественного производства, реализация которых только силами специалистов в области ресурсопользования и природоохраны не представляется возможной. Тем более что подготовка таких специалистов в рамках среднего и высшего технического образования не проводится.

Следовательно, до появления профессиональных работников в данной сфере народного хозяйства неотложные задачи реформирования систем природо- и ресурсопользования, наряду с охраной среды обитания, призваны решать педагоги и родители, формирующие характер и мировоззрение подрастающего поколения.

Острота проблемы подчеркивается появившимися в последнее время публикациями, свидетельствующими о начале новых эпохальных тенденций, выражающихся в децелерации, грацилизации, трофологическом синдроме, смещении времени скачка ростовых показателей и т. д., что обусловлено экологическим неблагополучием окружающей среды [2]. Сложившаяся ситуация выдвигает новые, более высокие требования к педагогу, который должен владеть навыками организации и проведения научно-исследовательской и научно-методической работы, активизации познавательной деятельности учащихся в сфере природо- и ресурсопользования для лучшего понимания необходимости защиты окружающей среды как одного из важнейших условий сохранения жизнедеятельности людей, их здоровья.

Таким образом, сегодня на первый план выступает задача развития и совершенствования творческого потенциала педагогических коллективов средних и высших учебных заведений, в том числе путем самообразования, создания условий для личностного и профессионального роста.

С целью выявления знаний и представлений педагогов общеобразовательной и высшей школы о проблемах природо- и ресурсопользования, а также защиты природы нами был проведен опрос, в котором приняли участие 129 учителей общеобразовательных школ и 186 преподавателей вузов различного профиля (в том числе педагогического университета г. Ульяновска). Выяснялись следующие вопросы:

1. Какое место, на Ваш взгляд, занимает экология среди других учебных дисциплин в школе и вузе?
2. Нужен ли, по Вашему мнению, учителям общеобразовательных школ и преподавателям вузов определенный уровень знаний в области природо- и ресурсопользования, а также защиты окружающей среды?

3. Насколько актуальна, на Ваш взгляд, проблема оптимизации системы использования природных ископаемых?
4. Каким образом, по Вашему мнению, можно сформировать бережное отношение к природе и использованию ее ресурсов?
5. Нужны ли, на Ваш взгляд, специалисты в области природоохраны и ресурсопользования?
6. Насколько целесообразно, по Вашему мнению, решение проблемы утилизации промышленных, сельскохозяйственных и бытовых отходов?
7. Какова роль детей и подростков в решении проблемы разумного отношения к окружающей среде?
8. С какого возраста, на Ваш взгляд, нужно формировать экологическое сознание людей?
9. Какое министерство, по вашему мнению, должно заниматься организацией деятельности по оптимизации природо- и ресурсопользования, а также охраны окружающей среды?

По мнению респондентов, экология как научная учебная дисциплина должна занять свое место в специальных вузах (36,44 %). Учителя общеобразовательных школ и преподаватели вузов призваны давать общее представление об экологии (54,37 %). Проблему оптимизации природо- и ресурсопользования, охраны среды обитания необходимо решать наряду с другими первоначальными задачами, такими как увеличение роста промышленного и сельскохозяйственного производства, повышение уровня жизни населения и его социальной защиты (69,17 %). Родители и учителя должны воспитывать бережное отношение детей и подростков к природе с раннего возраста (93,11 %). Проблемой оптимизации природо- и ресурсопользования, охраны окружающей среды должно заниматься соответствующее министерство (71,12 %). Все вопросы в данной сфере жизнедеятельности обязаны решать специалисты, имеющие профильное образование (83,41 %).

Общество не имеет объективного представления о кризисе природной среды обитания, критическом состоянии воды, воздуха, земли, леса, масштабном сокращении сельскохозяйственных угодий, рыбного хозяйства, животного мира и т. д. Люди в своем большинстве не знают о вредном воздействии на их здоровье неиспользованных природных ресурсов, промышленных и бытовых отходов и многих других проблемах, обусловленных недостаточным вниманием к ним государственных структур.

Это актуализирует проблему экологического просвещения, детерминирует необходимость пропаганды знаний в данной области путем разработки и введения в общеобразовательные школы и вузы спецкурсов по проблеме использования природных ресурсов и защиты среды обитания.

В педагогическом университете г. Ульяновска на естественно-географическом факультете после цикла лекций об истоках и истории возникновения экологии, характере изменения окружающей среды в результате непродуманных действий людей, современном состоянии природы мнения преподавателей кардинально изменились. Через полгода после окончания спецкурса на ранее изложенные вопросы были получены следующие ответы:

1. Экология как научная и учебная дисциплина должна занять место в учебном плане общеобразовательных школ и вузов наряду с профильными предметами (57,92 %).

2. Выпускники средних и высших педагогических учебных заведений обязаны иметь соответствующий уровень знаний в сфере природо- и ресурсопользования, защиты окружающей среды (52,43 %).

3. Проблема оптимизации системы использования природных ископаемых требует кардинального решения (63,24 %).

4. Бережное отношение к природе необходимо целенаправленно формировать с дошкольного возраста силами педагогических кадров системы дошкольного образования (55,26 %).

5. До подготовки требуемого количества специалистов в сфере природо- и ресурсопользования, защиты среды обитания основную просветительную, пропагандистскую, образовательную и воспитательную функции призваны выполнять учителя и преподаватели (70,68 %).

6. Необходимо принять неотложные меры по утилизации промышленных, сельскохозяйственных и бытовых отходов (49,83 %).

7. Дети и подростки должны понимать недопустимость засорения окружающей среды мелким бытовым мусором 59,13 %.

8. Экологическое сознание нужно формировать с дошкольного возраста, закрепляя эти навыки в младшем школьном и подростковом периодах (51,94 %).

9. Организацией деятельности по утилизации промышленных и непромышленных отходов, охране природы должно заниматься Министерство природо- и ресурсопользования, охраны окружающей среды (64,27 %).

Резюме. Можно сделать вывод о том, что значительная часть населения не владеет информацией в сфере природо- и ресурсопользования и сохранения среды обитания. Специально организованное обучение показало, что с получением минимума знаний в данной области у учителей и преподавателей в корне меняются представления, убеждения, мнения, и при системной профессиональной подготовке студентов они смогут решать задачи пропаганды и просвещения людей по экологическим проблемам до того времени, когда в стране будет создана необходимая государственная структура, призванная решать все вопросы, связанные с природо- и ресурсопользованием.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вернадский, В. И.* Научная мысль как планетное явление / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1991. – 211 с.
2. *Козликина, Н. Б.* Некоторые особенности физического развития детей (6–10 лет) с разными темпами ростовых процессов / Н. Б. Козликина, Н. К. Гайнанова // Биологическая наука и образование в педагогических вузах : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы биологической науки и образования в педагогических вузах» (31 марта – 2 апреля 2001). – Вып. 7. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2011. – С. 98–102.
3. *Леонтьев, В.* Будущее мировой экономики. Доклад группы экспертов ООН во главе с В. Леонтьевым / В. Леонтьев. – М. : Международные отношения, 1979. – 212 с.
4. *Мамедов, Н. М.* Экология общества / Н. М. Мамедов // Экология и жизнь. – 1998. – № 3. – С. 26–28.
5. *Моисеев, Н.* Можно ли говорить о России в будущем времени / Н. Моисеев // Экос. – 1998. – № 3. – С. 33–39.
6. *Назаренко, А. В.* Совершенствование системы учета использования сырья и образования отходов / А. В. Назаренко // Организационные и социально-экономические проблемы научно-технического прогресса в Российской Федерации : сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2002. – С. 106–108.
7. *Никитин, В. И.* Экологическое возрождение. О кризисе окружающей природной среды и внутреннего мира человека / В. И. Никитин // Посев. – 1996. – № 1. – С. 19–21.
8. *Реймерс, Н. Ф.* Начало экологических знаний / Н. Ф. Реймерс. – М. : Наука, 1999. – С. 80–91.

УДК 343.122

**ПРОБЛЕМЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СТАТУСА ПОТЕРПЕВШИХ
ПО УГОЛОВНЫМ ДЕЛАМ
С ДОСУДЕБНЫМ СОГЛАШЕНИЕМ О СОТРУДНИЧЕСТВЕ**

**LEGAL STATUS OF THE VICTIM IN THE PRELIMINARY INVESTIGATION
WITH PRE-TRIAL IMMUNITY AGREEMENT**

Е. В. Ортиков

E. V. Ortikov

ФГКОУ ВПО «Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации», г. Москва

Аннотация. Дискуссионным вопросом в отечественной юридической науке является правовое положение потерпевших по уголовным делам с досудебным соглашением о сотрудничестве.

Abstract. The legal status of the victim in the preliminary investigation with pre-trial immunity agreement is debating issue in the Russian science of law.

Ключевые слова: *статус, потерпевший, досудебное соглашение о сотрудничестве.*

Keywords: *legal status, victim, pre-trial immunity agreement.*

Актуальность исследуемой проблемы. Досудебное соглашение о сотрудничестве – сравнительно новый для российского уголовного процесса институт. Глава 40.1 «Особый порядок принятия судебного решения при заключении досудебного соглашения о сотрудничестве» была введена в Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации Федеральным законом от 29.06.09 № 141-ФЗ. Еще на стадии разработки законопроекта он вызвал многочисленные дискуссии в отечественной правовой науке. Одним из актуальных вопросов является правовое положение потерпевших по уголовным делам с досудебным соглашением о сотрудничестве. Реализация предоставленных законом прав по уголовным делам с досудебным соглашением о сотрудничестве имеет существенную специфику. Новизна института досудебного соглашения о сотрудничестве в российском уголовном процессе обуславливает отсутствие единообразной практики его применения, неоднозначность толкования ряда норм и, как следствие, актуальность проблемы.

Материал и методика исследований. В качестве теоретической основы исследования предполагается изучение статей, монографий, иных научных трудов по рассматриваемой теме. Эмпирической базой исследования послужили материалы уголовных дел, акты органов судебной власти, нормативно-правовые акты органов государственной власти и иные аналитические материалы.

В ходе исследования предполагается использовать сравнительно-правовой и системный методы исследования, а также метод моделирования.

Результаты исследований и их обсуждение. Потерпевший, как известно, является одним из центральных участников уголовного судопроизводства. Именно его права и интересы защищаются законом и государством под угрозой применения уголовно-правовых санкций; жизнь, здоровье, имущество, имущественные и неимущественные права потерпевшего являются объектом преступного посягательства.

На основании ст. 42 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации (далее по тексту – УПК РФ) потерпевший вправе знать о предъявленном по делу обвинении, предоставлять доказательства, заявлять ходатайства и отводы, знакомиться по окончании предварительного следствия с уголовным делом, участвовать в судебных заседаниях, а также пользоваться иными правами, предусмотренными УПК РФ.

Однако институт досудебного соглашения о сотрудничестве практически никаких процессуальных прав потерпевшего при заключении и исполнении соглашения не предусматривает, что вызывает неоднозначную оценку отечественных юристов.

Исходя из законодательного определения, изложенного в п. 61 ст. 5 УПК РФ, досудебное соглашение о сотрудничестве – соглашение между сторонами обвинения и защиты, в котором указанные стороны согласовывают условия ответственности подозреваемого или обвиняемого в зависимости от его действий после возбуждения уголовного дела или предъявления обвинения.

Потерпевший является одним из участников уголовного судопроизводства со стороны обвинения. Однако в отличие от следователя и прокурора воля потерпевшего при заключении и исполнении досудебного соглашения о сотрудничестве практически не учитывается. Потерпевший не знает о поданном ходатайстве о заключении досудебного соглашения о сотрудничестве, о принятом по данному ходатайству следователем, руководителем следственного органа, прокурором решении, не участвует в заключении соглашения, не может протестовать против каких-либо его условий либо, наоборот, ходатайствовать о включении каких-либо условий в соглашение.

Более того, даже после окончания предварительного следствия при ознакомлении с материалами дела потерпевший по-прежнему остается в неведении относительно досудебного соглашения о сотрудничестве. Этому способствует содержащийся в ч. 1 ст. 216 УПК РФ запрет на ознакомление потерпевшего, гражданского истца, гражданского ответчика и их представителей с документами, указанными в ч. 2 ст. 317.4 УПК РФ, а именно с ходатайством о заключении досудебного соглашения о сотрудничестве, постановлением следователя о возбуждении перед прокурором ходатайства о заключении с подозреваемым или обвиняемым досудебного соглашения о сотрудничестве, постановлением прокурора об удовлетворении ходатайства о заключении досудебного соглашения о сотрудничестве, самим досудебным соглашением о сотрудничестве [3].

Несколько более широким является круг прав потерпевшего в судебных стадиях уголовного судопроизводства. Так, необходимо обратить внимание на то, что согласно ч. 3 ст. 227 УПК РФ в стадии подготовки к судебному заседанию по просьбе стороны суд вправе предоставить ей возможность для дополнительного ознакомления с материалами уголовного дела. Следовательно, потерпевший, гражданский истец, гражданский ответчик и их представители вправе обратиться с соответствующим ходатайством в суд и ознакомиться со всеми материалами уголовного дела [1]. Так как законодательство не содержит обязательного требования о приобщении данных документов в отдельный кон-

верт, на практике они часто просто подшиваются в уголовное дело. Поэтому ничто не мешает потерпевшему ознакомиться со всеми документами, касающимися заключения досудебного соглашения о сотрудничестве, уже в суде.

Подобное положение вещей делает нормы ч. 1 ст. 216 УПК РФ в известной степени декларативными.

В соответствии со ст. 317.7 УПК РФ судебное заседание и постановление приговора в отношении подсудимого, с которым заключено досудебное соглашение о сотрудничестве, проводятся в порядке, установленном ст. 316 УПК РФ, а данная статья, в свою очередь, предусматривает согласие потерпевшего на применение особого порядка судебного разбирательства. В то же время, исходя из особенностей правового регулирования досудебного соглашения о сотрудничестве, воля потерпевшего относительно возможности рассмотрения дела в особом порядке не учитывается и в судебном заседании.

Как следует из п. 13 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 28.06.12 № 16 «О практике применения судами особого порядка судебного разбирательства уголовных дел при заключении досудебного соглашения о сотрудничестве» возражение потерпевшего (его законного представителя, представителя), гражданского истца и его представителя против особого порядка проведения судебного заседания в отношении подсудимого, с которым заключено досудебное соглашение о сотрудничестве, само по себе не является основанием для рассмотрения дела в общем порядке.

В то же время, при условии сообщения потерпевшим сведений, свидетельствующих о нарушении участниками уголовного судопроизводства, в частности обвиняемым, условий заключенного досудебного соглашения о сотрудничестве, суд на основании ч. 3 ст. 317.6 УПК РФ вправе отказаться от рассмотрения дела в особом порядке.

Как уже было упомянуто, положение потерпевших по уголовным делам с досудебным соглашением о сотрудничестве вызывает серьезную критику в отечественной правовой науке.

А. В. Иванова, комментируя данные нормы УПК РФ, приходит к выводу, что такое положение существенно ущемляет права потерпевшего, поскольку смягчение подсудимому наказания напрямую затрагивает права потерпевшего, поэтому он должен быть активным и защищенным участником такого сотрудничества. Поэтому в целях реализации прав потерпевшего А. В. Ивановой предлагается внести в уголовно-процессуальный закон обязанность следователя разъяснять права потерпевшему, представляя процессуальный документ, в котором содержатся указания на право потерпевшего участвовать в различных формах судебного разбирательства уголовного дела, предусмотренных УПК РФ, условия, порядок и последствия применения особого порядка судебного разбирательства, предусмотренного главами 40 и 40.1 УПК РФ [2, 58–60].

По мнению М. М. Головинского, такая правовая норма лишней раз подтверждает наличие процессуальных преимуществ, по сравнению с потерпевшим, у лица, совершившего преступление, заботу государства о нем, тем самым нарушается принцип состязательности и равноправия сторон в уголовном процессе. Неучет мнения потерпевшего относительно заявленного ходатайства о заключении досудебного соглашения о сотрудничестве создает благоприятные условия для лиц, совершивших преступления, является нарушением уголовно-процессуальных принципов, конституционных прав граждан.

Однако позиция Конституционного Суда РФ по данному вопросу несколько иная. В определении Конституционного Суда РФ от 02.11.11 № 1481-О-О «По жалобе граждан Ковальчука Владимира Степановича и Ковальчук Тамары Николаевны на нарушение их конституционных прав частью второй статьи 317.6 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации» судом было установлено, что по уголовному делу в отношении гражданина К. по его ходатайству между ним и заместителем прокурора Ленинградской области было заключено досудебное соглашение о сотрудничестве. Уголовное дело в отношении К. поступило в суд с представлением прокурора об особом порядке проведения судебного заседания и вынесения судебного решения по делу, в связи с чем суд, выяснив, что условия, предусмотренные частями 1 и 2 ст. 317.6 УПК РФ, соблюдены, рассмотрел дело в порядке главы 40.1 УПК РФ и назначил наказание с учетом положений ст. 62 УК РФ.

Признанные потерпевшими по данному уголовному делу В. С. Ковальчук и Т. Н. Ковальчук возражали против проведения судебного заседания и постановления приговора в особом порядке, однако их ходатайство о рассмотрении дела в общем порядке было отклонено. С таким решением суда первой инстанции согласилась Судебная коллегия по уголовным делам Верховного Суда РФ, оставив в этой части кассационные жалобы потерпевших без удовлетворения (определение от 14.03.11).

По мнению заявителей, ч. 2 ст. 317.6 УПК РФ нарушает их права, гарантируемые статьями 15 (части 1 и 2), 17 (часть 1), 18, 45, 46 (часть 1), 47 (часть 1), 55, 118 (часть 1), 120 (часть 1) и 123 (части 1 и 3) Конституции Российской Федерации, поскольку позволяет суду при рассмотрении уголовного дела в отношении обвиняемого, с которым заключено досудебное соглашение о сотрудничестве, проводить судебное заседание и выносить судебное решение в особом порядке вопреки возражениям потерпевших.

Конституционный Суд РФ пришел к выводу, что обязанность государства обеспечивать восстановление прав потерпевшего от преступления не предполагает наделение потерпевшего правом предопределять необходимость осуществления уголовного преследования в отношении того или иного лица, а также пределы возлагаемой на это лицо уголовной ответственности. Такое право в силу публичного характера уголовно-правовых отношений может принадлежать только государству в лице его законодательных и правоприменительных органов. Нормы главы 40.1 УПК РФ не предусматривают участие потерпевшего или гражданского истца в процедуре заключения досудебного соглашения о сотрудничестве и не ставят в зависимость от его волеизъявления саму возможность использования данного соглашения по уголовному делу и назначения более мягкого наказания лицам, содействовавшим следствию. Такое ограничение прав участников уголовного процесса, признанных потерпевшими или гражданскими истцами по уголовному делу, допускается в целях защиты прав и законных интересов других лиц и организаций от преступлений, возмещения причиненного вреда, восстановления конституционных прав и свобод, что соответствует конституционно оправданным целям (ч. 3 ст. 55 Конституции Российской Федерации, п. 1 ч. 1 ст. 73 УПК РФ).

В связи с этим необходимо согласиться с утверждением М. М. Головинского о том, что институт досудебного соглашения весьма специфичен, имеет особое предназначение. Его цель состоит не только в сокращении и ускорении производства по уголовному делу, но и в борьбе с организованной преступностью. Вероятно, принимая во внимание изложенное, невозможно учесть в равной мере интересы всех участвующих в деле лиц, в том

числе потерпевших. В таком случае пришлось бы просто отказаться от такого института, как досудебное соглашение о сотрудничестве. Можно себе представить тот ничтожно малый процент потерпевших, которые дадут свое согласие на такое значительное снижение наказания виновному либо полное освобождение от его отбывания, в то время как из-за совершенного преступления они потеряли своих родных или близких. Зарубежная практика подтверждает, что, несмотря на значительное ущемление прав потерпевшей стороны, аналоги рассматриваемого института давно и эффективно применяются в различных странах мира. По-видимому, на данном этапе развития общества ради достижения такой цели, как снижение уровня преступности, в особенности организованной, обеспечение безопасности общества, приходится жертвовать частью прав и интересов потерпевших [1].

Резюме. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что действующее законодательство ограничивает права потерпевших на участие в уголовном процессе по уголовным делам с досудебным соглашением о сотрудничестве. В то же время, несмотря на определенную парадоксальность, данное ограничение корреспондирует с необходимостью защиты прав и интересов других лиц, потерпевших от преступлений, а также в целях обеспечения принципа неотвратимости наказания, который, как известно, является одним из краеугольных камней уголовного преследования и правоохранительной функции государства в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головинский, М. М. Особенности процесса заключения сторонами досудебного соглашения о сотрудничестве в порядке ст. 317.1–317.3 УПК РФ / М. М. Головинский // Вестник Владимирского юридического института. – 2010. – № 2. – С. 56–61.
2. Иванова, А. В. Особый порядок судебного разбирательства при заключении досудебного соглашения о сотрудничестве (глава 40 со значком 1 УПК РФ) / А. В. Иванова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 122. – С. 58–60.
3. Рыжаков, А. П. Постатейный комментарий к главе 40.1 УПК РФ «Особый порядок принятия судебного решения при заключении досудебного соглашения о сотрудничестве» / А. П. Рыжаков. – Система ГАРАНТ, 2009.

УДК 821-3(470.344).09«19»

**НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ИСТОКАХ ЖАНРА РАССКАЗА
В ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE GENRE OF STORY
IN CHUVASH LITERATURE**

Н. Н. Осипов

N. N. Osipov

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

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые особенности формирования и развития жанра рассказа в чувашской литературе.

Abstract. Some peculiarities of the formation and development of the genre of story in the Chuvash literature are considered in the article.

Ключевые слова: *рассказ, образ, рассказчик, сюжет, рассказ-очерк, рассказ-повесть, рассказ-миниатюра.*

Keywords: *story, image, storyteller, plot, short story essay, short story, miniature story.*

Актуальность исследуемой проблемы. Обращение к проблемам малой прозы весьма актуально для современного чувашского литературоведения. Именно жанр рассказа как наиболее мобильный откликается на основные особенности исторического процесса: на события, происходящие в современной общественной жизни, которые так или иначе влияют на психологическое состояние человека. На наш взгляд, жанр рассказа в чувашской литературе изучен недостаточно.

Материал и методика исследований. Материалом исследования стали произведения малой формы чувашских писателей середины XIX и первой трети XX века. В работе применялись методы сравнительно-сопоставительного и историко-типологического анализа текста.

Результаты исследований и их обсуждение. Разнообразные коллизии, выявленные писателями в ходе поиска истоков жанра чувашского рассказа, весьма причудливы. Рассказ «как один из самых мобильных жанров литературы» берет «свое начало от незатейливого анекдота и устного повествования о каком-либо случае» [2, 112].

Большая заслуга в развитии жанра рассказа принадлежит выдающемуся просветителю И. Я. Яковлеву (1848–1930). В 1872 году был отпечатан его «Букварь для чуваш», который стал первой национальной книгой. Кроме учебного материала, букварь содержал небольшие оригинальные и переработанные народные рассказы. Здесь в основном были нравоучительные произведения («Капризник», «Калач»), образцы иронической

оценки поведения человека («Мое раскаяние»), рассказы-миниатюры, представляющие собой незадачливый анекдот («Как мужик лошадь искал»), рассказы нравоописательного характера («Как я разбил часы», «Как я сбежал из дому на свадьбу») и т. д.

Одновременно и вслед за И. Я. Яковлевым выступили И. И. Иванов (1848–1985), М. Ф. Федоров (1848–1904), И. Н. Юркин (1863–1943), С. М. Михайлов (1821–1861).

Показательны нравоописательные рассказы С. М. Михайлова («Предания чуваш», «Сундырская гора», «Балтран базар в Козмодемьянском уезде», «Хитрая кошка», «Злополучный сын», «Рассказ старого человека Павла Фролова молодому свату об историях, произошедших с его отцом в 1769 году» и др.): в них налицо образ рассказчика, носителя нравоучительной речи-монолога; эти произведения окроплены соками скрытых иронии и смеха; здесь наблюдаются традиции анекдота и устного повествования; к тому же зримо присутствует некоторое укрупнение анализируемых героев, притчевое их рассмотрение.

В этом же аспекте следует рассматривать стилистические коллизии и ряд других полновесных и эстетически значимых моментов. Так, в словесности этого периода весьма активно формируется практика анализа документальных событий и явлений, эмпирических материалов, напрямую взятых из жизни. Причем такая документальность, как правило, «приправляется яркими красками домысла» и даже некой фантастичностью разбираемых ситуаций (особенно произведения И. Н. Юркина, содержащие пространственные комментарии). Очерковость этого периода развития литературы выводит на первый план образ носителя монолога, который в чем-то настолько исповедален, насколько субъективен и риторичен. Без всякого сомнения, рассказчик тщательно изучает внутреннюю технологию такой прозы, старается учесть систему средств убеждения слушателей в том, что и как он говорит. Повествует о том, что в окружающем мире его волнует, как он понимает законы преобразования действительности.

В начале XX века в творчестве И. Н. Юркина, М. Акимова, Т. Кириллова и других писателей появляются такие разновидности жанра рассказа, как рассказ-очерк, рассказ-повесть, которые чувашский литературовед XX века Е. В. Владимиров называет «сильно растянутыми рассказами» [1, 22]. События, взятые из жизни, ложатся в основу сюжета произведения и разворачиваются медленно благодаря большой предыстории, многочисленным отступлениям, натуралистическим описаниям и длинным диалогам. Они часто обращены к документальным событиям.

Использование документально-эмпирических коллизий, взятых непосредственно из жизни, особенно характерно для И. Н. Юркина. Даже очерковые его опыты сильно пропитаны соками устного рассказа. Обращая порою к неким фантастическим сценам, документальные коллизии он обогащает различными символами. К примеру, в рассказе «Сыт человек, а глаза голодны» прозаик использует образ-символ двурогих вил (символ древа жизни), разорвав эти рога, родители сделали своих детей глубоко несчастными.

Такое же значение в его произведениях имеют предания глубокой старины, сцены из древней национальной истории и т. д. Так писатель вырабатывает методику изучения человека в глубинных перипетиях истории, нравственных истоках народной педагогики, уважении традиционных национальных ценностей. Правда, все это вызывает большую растянутость размышлений автора, приводит к необходимости создания большого количества комментариев.

Герой произведения И. Н. Юркина «Сыт человек, а глаза голодны» изображен в сложных взаимоотношениях с обществом, им руководят не только внутренние страсти, но и весь общественный строй. Для автора, по сути, сложным является и сам человек, который не смог устоять перед страстью к наживе. Юркин понимает, что характер может меняться в зависимости от изменения положения человека в обществе, человека он оценивает как результат исторического развития общества.

В очерковых рассказах И. И. Иванова мало героев. В центре внимания писателя преимущественно судьба одного человека, его нравственное или безнравственное поведение, рассуждения рассказчика о традиционных нормах и правилах общинной жизни. Такая лаконичность придает повествованию сказочный характер.

В рассказах И. И. Иванова, И. Н. Юркина, в букварных текстах И. Я. Яковлева и его учеников отсутствует сюжет. Все это заменяется наличием рассказчика-очевидца, рассказчика-участника, рассказчика-сопереживателя, рассказчика-проповедника и т. д. Почти что нет и характеров, порой даже конфликтов. Конфликт, если говорить о его присутствии, лишь в том, как его мыслит, понимает, толкует рассказчик. Он поэтому несколько иллюстративен. Проповедуя какую-либо мораль, суть, истину, И. И. Иванов, к слову, имеет в виду прежде всего свою проповедальную идею. На переднем плане оказывается не столько художественность, сколько публицистичность. Ранее в рассказах В. Рзя (к примеру, «Открытые ворота») и Е. Еллиева («Ременные вожжи», «Ворота») была некая сдержанность, порой полная отстраненность рассказчика в тексте, т. е. полновесная художественность. В центре повествования оказывается течение самой жизни, а не комментарии, иллюстрации к ней, не монолог рассказчика. Не статика, а динамика, движение, органика конфликта. В русской литературе это явление рельефно проявилось в творчестве А. П. Чехова, который вообще убрал механизм авторских размышлений [2, 106].

Резюме. Можно сказать, что проанализированные нами тексты в сюжетном отношении мало разработаны, в них почти что нет характеров (следовательно, мал процент психологизма), есть только образы рассказчика-свидетеля, рассказчика-очевидца, рассказчика-участника и др. А это важная особенность чувашской малой прозы, что находит отражение и в ее поэтике. Малая проза становится залогом возникновения крупной, в частности остросоциальных произведений В. Рзя («Открытые ворота») и Е. Еллиева («Ворота»). В чувашской литературе средние (повесть) и крупные (роман) формы не отказываются от поэтики малой прозы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Евстафьев, Е. В.* В русле времени / Е. В. Евстафьев. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 1979. – 232 с.
2. *Ульяшов, П. С.* Этот неумиряющий жанр. Современный советский рассказ / П. С. Ульяшов. – М. : Знание, 1987. – 112 с.

УДК 821.512.111-3.09«19»

СВОЕОБРАЗИЕ ЖАНРОВ СОВРЕМЕННОЙ ЧУВАШСКОЙ ПРОЗЫ

ORIGINALITY OF MODERN CHUVASH PROSE

Н. Н. Осипов¹, Г. И. Федоров²

N. N. Osipov¹, G. I. Fedorov²

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

²ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары

Аннотация. Статья рассматривает эволюцию жанров чувашской прозы. Анализируется вопрос о развитии романного мышления.

Abstract. The article considers the evolution of the Chuvash prose, analyses the issue of development of the novel mentality in the Chuvash literature.

Ключевые слова: проза, жанр, эволюция жанровой системы, романное мышление, устно-поэтическое искусство.

Keywords: prose, genre, evolution genre system, novel mentality, oral poetry.

Актуальность исследуемой проблемы. В последние десятилетия проблема становления жанров чувашской литературы как предмет научного исследования приобрела особое значение. Причиной этого являются более глубокое осмысление ранее изученных текстов или находки новых материалов.

Вопросы становления жанров чувашской прозы до настоящего времени специально еще не разрабатывались. Несмотря на то, что в изданиях разных лет поднимался вопрос о значимой роли устного народного творчества в становлении жанров чувашской прозы, он остается недостаточно изученным, поэтому основной целью данной статьи является исследование эволюции этих жанров.

Материал и методика исследований. В работе проводился теоретический анализ чувашской литературы, также был применен историко-типологический анализ, позволивший исследовать особенности чувашской прозы, выстроить ее жанровую типологию, охватить разнородный материал от зарождения чувашской литературы до наших дней.

Результаты исследований и их обсуждение. Возникновение и развитие жанровой системы чувашской прозы, как и прозы региона Урала, связано с творческим освоением опыта устного народного творчества, особенно устных рассказов (преданий старины, легенд, былин, бывальщин и т. д.). Фольклорные приемы значительно обогатили чувашскую прозу.

Огромную роль в этом отношении сыграли творческие поиски И. Я. Яковлева (рассказы-миниатюры), И. И. Иванова (цикл четырнадцати рассказов, составивших повесть),

И. Н. Юркина (рассказы и повести) и т. д. Вслед за ними на литературной ниве работали С. Фомин, В. Рзай, Е. Еллиев, которые заметно обогатили систему жанров. Если И. И. Иванов создавал нравоучительные произведения, И. Н. Юркин активно занимался бытописью, то С. Фомин, В. Рзай обратились к показу трагедии судьбы человека, анализировали перекосы исторического развития. Человек в этой прозе оказывался один на один с трагическими поворотами хода истории. Надо отметить, что деятельность всех названных писателей напрямую зависит от того, с какими стилистическими текстами они работали. И. И. Иванов разрабатывал технологию публицистики, И. Н. Юркин создавал публицистические произведения, также обращался и к приключенческим событиям. С. Фомин и В. Рзай во главу угла выводили стилевые особенности трагического (Рзай), риторико-драматического (Фомин) освещения жизни.

За сто с лишним лет своего существования жанры прозы должны были полностью сформироваться, однако и сегодня идет развитие ее жанровой системы. Оно проявляется в постоянном поиске новых форм и стилей.

Эволюция жанровой системы началась с конца 1920–30-х гг. (с попыток выразить устным и письменным словом новый образ жизни). Робкие ученические произведения чувашских писателей тех годов подготовили условия возможного появления очерков и рассказов, отмеченных признаками жанровой определенности. В современном литературоведении жанр понимается как целостность, которая объединяет все структурные элементы (сюжет, композицию, образы, речь) и характеризует глубину содержания произведения, показывает своеобразие типа художественного мышления писателя. Жанр – идейно-эстетическая форма проявления творческой индивидуальности художника.

Со второй половины 80-х годов вновь активизировался интерес ученых к периоду рубежа как важному моменту в развитии культуры XX века. У истоков литературы XX века справедливо видится начало многих важных для литературной науки вопросов об основных тенденциях: жанрово-стилевого движения чувашской литературы, о специфике художественного сознания нашего столетия. Один из таких вопросов – о развитии романного мышления.

Термин «романное мышление» вошел в обиход литературоведения еще 70–80 гг. XX столетия в трудах русских литературоведов и критиков Г. Белой, М. Пархоменко, но чувашские литературоведы и критики тех лет, такие как Г. И. Федорова, В. Г. Родионова, Ю. М. Артемьева, не хотели затрагивать этот вопрос. Им в те годы мысль о том, что «исторически младописьменная литература, в том числе и чувашская, пришла к современному роману от национального фольклора» [1, 212], не давала дорогу иному мышлению. Так, все прозаические жанры свои возможности черпали из состоявшейся жанровой формы народного устно-поэтического искусства. Справедливости ради надо заметить, что эти выводы и предположения литературоведов тех лет вполне оправданы временем и социальным устройством.

В настоящее время в чувашском литературоведении все чаще начали говорить о романном мышлении. Сегодня ученые пришли к мысли о преодолении власти предания, инерции фольклорной традиции, мешающей появлению эпического произведения романного типа. Понятно, что без яркой личности нет романа, причем и в ее изображении также важно соотношение полярных противоположностей, константных для жанра, и каждый роман создает новый вариант соотношения противостоящих друг другу энергий.

Как малая жанровая форма художественной литературы – рассказ – можно сравнить с зеркалом, отражающим эволюционное движение всех жанров национальной про-

зы. Он проложил пути для развития средней и большой прозы, сыграл ведущую роль в зарождении и становлении художественных форм публицистики (памфлета, фельетона, эссе), первым начал освоение эстетического опыта прогрессивной мировой литературы.

Рассказ также можно рассматривать как самостоятельное произведение. Чувашские рассказы Г. Максимова, Л. Агакова раздвинули масштабы и размах изображения событий. Тип художественного мышления в них близок к большим жанровым формам. Эстетическая природа рассказов по сложности, содержательной глубине и самобытности близки к роману, романному типу мышления. Здесь применительно мнению М. М. Бахтина: «Художник должен научиться видеть действительность глазами жанра. <...> ...Нужно научиться видеть жизнь так, чтобы она могла стать фабулой произведения (*курсив и изменение наши.* – О. Н.), нужно научиться видеть новые, более глубокие и более широкие, связи и ходы в большом масштабе...» [1, 192].

Чувашский прозаик конца XX – начала XXI века С. Л. Павлов начал свое творчество сразу с романов. Один из самых популярных его произведений эпопейного типа – «Сёлкёш» (очень своеобразный социально-психологический, исследовательский роман) – рассказывает о молодом поколении и острых проблемах современного общества, волнующих каждого из нас.

В свое время известный литературовед Поволжья и Урала Г. Федоров сказал, что «многие чувашские романы часто выливаются в циклы новелл или повестей, повести, как правило, – в вереницу или циклы различных эпизодов и событий». Такую ситуацию несложно увидеть также и в произведениях Х. Агивера. Жанровое своеобразие его произведения «Свадьба» вырастает из парадоксального слияния сатирического гротеска и драматизма. Еще рельефнее показано такое пересечение в повести «Человек с хутора» [2, 27]. Литературовед Г. Федоров произведения «Черный хлеб» М. Ильбека, «Тенета» и «Беглец» Хв. Уяра, «Мост» В. Иванова-Паймена рассматривает как романы, созданные в виде серии портретов. Тяготение чувашской прозы к краткости, а не к всеобъемлющей эпической полноте нужно усматривать и в феномене ассоциативно нарастающих гротескных эпизодов: краткости иронии и документальной портретистике. Невымышленные факты и события, особенно в мемуарах, исповедальных очерках, не требуют подробного анализа и остановки на каждом эпизоде отдельно. Это создает фрагментарность сюжета, диктует необходимость образности и разорванной действительности.

Резюме. Эволюция жанров – явление более распространенное. В последние годы в чувашской литературе сложилось новое объяснение появления отдельного жанра или жанровой системы: чувашская проза возникла не от фольклора, а движение шло от малого жанра к большому и от большого к малому. Имеются в виду проблемы, затронутые в прозе, в которых мир героев богаче и шире, образ «обыкновенного» человека занимает центральное место, типология характеров многообразна и т. д. Зачинателями таких новых литературных форм и жанровых систем в чувашской современной литературе являются С. Павлов, Г. Максимов, А. Тарасов и другие, чьи труды вошли в сокровищницу мировой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пархоменко, М. Н. Роман семидесятых / М. Н. Пархоменко. – М. : Художественная литература, 1987. – 334 с.

3. Федоров, Г. И. Гротескное единство трагизма и драматизированного комизма художественных ситуаций и судеб героев в чувашской литературе XX в. / Г. И. Федоров // Ашмаринские чтения : материалы Всерос. науч. конф. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2008. – 516 с.

УДК 792.03

**КАТЕГОРИЯ «АМПЛУА»
В ТЕАТРАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ А. Р. КУГЕЛЯ**

**CATEGORY «DRAMATIC TYPE»
IN A. R. KUGEL THEATRICAL CONCEPTION**

И. В. Погильдякова

I. V. Pogilyakova

*ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургская государственная академия
театрального искусства», г. Санкт-Петербург*

Аннотация. В начале XX века в связи с формированием различных режиссерских систем в русском и европейском театре возникает устойчивый интерес к новым способам существования актера в роли. Новое театральное сознание стремится разделить в сценическом образе «Я» и «Другого», актера и персонаж. Способом выявления «Другого» становится вводимая в состав сценического образа театральная маска. В статье рассматривается концепция театральной маски А. Р. Кугеля, базирующаяся на категории «амплуа».

Abstract. At the beginning of the XX century in the context of developing various stage directing systems there is a steady interest in new ways of actor experiencing a dramatic type. The new theatre consciousness strives to separate «I» and «the other», actor and character. The image of theatrical mask is to reveal «the other». The article considers A. R. Kugel conception of theatrical mask. This conception is based on the «dramatic type».

Ключевые слова: *режиссура, актерское искусство, амплуа, маска, Кугель, театр, театральный традиционализм.*

Keywords: *stage direction, acting ability, dramatic type, mask, Kugel, theatre, theatre traditionalism.*

Актуальность исследуемой проблемы. Наследие русского театрального критика Александра Рафаиловича Кугеля (1864–1928) никогда не рассматривалось комплексно. В центре внимания весьма немногочисленных исследователей его критической деятельности неизменно присутствует тема неприятия им режиссерского театра, отрицания крупнейших художественных явлений XX века, полемика с В. Э. Мейерхольдом и Московским Художественным театром. Poleмика эта рассматривается как своего рода искусствоведческий казус или феномен. Тем не менее ни одно из серьезных исследований о театре начала XX столетия не обходится без отсылок к рецензиям А. Р. Кугеля. Авторы публикаций, посвященных Кугелю, сходятся во мнении, что консервативно настроенный критик оценивал новые театральные явления с позиций старого театра, что и мировоззренческая основа, и даже сам критический метод Кугеля оказались неадекватными тем театральным явлениям начала XX века, которые он стремился описать и объяснить. При

этом бытует точка зрения, что какой-либо последовательной системы во взглядах и оценках критика не существовало, что делало его выступления яркими, но субъективными. Таким образом, в истории русской театральной критики существует значительная область, до сих пор не ставшая достоянием научной общественности, материал, который еще ждет своего исследователя.

Материал и методика исследований. Объектом исследования стали программные книги А. Р. Кугеля: «Утверждение театра», «Профили театра», «Театральные портреты», «Русские драматурги», «Литературные воспоминания», теоретические высказывания критика на страницах журнала «Театр и искусство», рецензии в «Петербургской газете». Достижение цели и решение поставленных задач потребовали применения целого ряда методов. Помимо традиционных – описания, сопоставления, систематизации, обобщения – применялись методы сравнительно-исторического и типологического анализа.

Результаты исследований и их обсуждение. Начало XX в. ознаменовалось интересом к вопросу об актере и способах его существования в современном спектакле. К. С. Станиславский размышлял в эти годы о том, что впоследствии получит название «системы». Очень скоро жизни человека он противопоставит «жизнь человеческого духа». В. Э. Мейерхольд обратился к театральным системам, не признававшим жизнеподобие: к балагану, мольеровскому театру, итальянской комедии масок. О театральной маске размышлял Н. Н. Евреинов. Английский режиссер и теоретик театра Гордон Крэг, отказываясь от актера-человека, утверждал идею сверхмарионетки в статье «Актер и сверхмарионетка».

В эти же годы XX в. театральный критик Александр Рафаилович Кугель создает эстетическую концепцию игрового театра, базирующуюся на категории «амплуа», переосмысленной в русле основных идей 10-х гг. XX в.

В качестве эстетической категории амплуа осознается только в первое десятилетие XX в. Противником амплуа был К. С. Станиславский, видевший в нем ограничение актерской индивидуальности. Сторонниками системы амплуа стали В. Э. Мейерхольд, Н. Н. Евреинов и А. Р. Кугель.

Согласно Театральной энциклопедии, «амплуа» (франц. *emploi* – применение, роль) – «род ролей, соответствующий сценическим данным актера» [7].

В начале XX в. категория «амплуа» исчерпала себя как способ распределения ролей. Амплуа постепенно исчезало из актерских контрактов, заключаемых антрепренерами: первые роли уже не обозначались, вторые роли тоже потеряли свою дифференциацию, более или менее определялась лишь средняя часть подразделения – комические амплуа. Вступивший в 1909 г. в должность директора Малого театра А. И. Южин пересматривает форму контракта артистов с конторой императорских театров, вычеркивая из текста договора слово «амплуа».

В 1908 г. состоялся Первый всероссийский съезд режиссеров. Участники съезда обсуждали необходимость упразднения амплуа как в провинциальном театре, так и на столичной сцене: «Съезд режиссеров высказался за упразднение амплуа в театре. Окончательная формулировка положения об амплуа будет сделана в заключительном заседании участников съезда» [1]. В ответ на имевшую место на съезде полемику по поводу амплуа А. Р. Кугель прочел в Театральном клубе лекцию о становлении и развитии сценических амплуа.

На Втором всероссийском съезде режиссеров, состоявшемся в 1909 г., А. Р. Кугель выступил с докладом «Об элементах театра», посвященном категории «амплуа». Доклад Кугеля вызвал огромный интерес и потребность в обмене мнениями. По свидетельству рецензента «Нового времени», «...ораторы не возражали, а лишь развивали и поддерживали основное положение докладчика» [1].

Таким образом, в 1908–1909 гг. А. Р. Кугель – единственный из профессиональных деятелей театра, кто обнаруживает свой интерес к категории «амплуа».

Кугель часто шел от старых театральных понятий, прибегал к их разъяснению, пытаясь показать, что эти понятия имеют право на существование, несмотря на предубеждение против их использования, что они логически подразумеваются даже в тех театральных системах, которые от них отрекаются. Критик разъясняет свою позицию: амплуа как способ формирования труппы и распределения ролей его не интересует, он «...не склонен считать при раздаче ролей амплуа началом непогрешимым» [3]. Амплуа заинтересовало Кугеля как явление, присущее только театру, ни в каких других видах искусства не находящее соответствия: «Театр мы измеряем сценическими фигурами и положениями. Литература, которая подходит к театру не со стороны сценических фигур и положений, может отличаться гениальностью, но эта гениальность мертва для театра...» [6, 34]. По мысли Кугеля, драматическая литература всегда была вынуждена считаться с категорией «амплуа». Эволюция театра виделась критику в возникновении, постепенном видоизменении и перерождении театральных масок. Даже сценическая практика Московского Художественного театра, по его мнению, свидетельствует об универсальности категории «амплуа». «И этот театр (МХТ – *И. П.*), – говорил критик, – есть театр амплуа, и в гораздо большей мере, чем другие» [3, 247].

Кугеля интересовала исключительно театральная логика поведения персонажа. Жизнь, представленная на сцене, нуждается, по его мысли, в обработке по законам театральности. Устойчивой основой театральности является система амплуа: «Как в шахматной игре существуют одни и те же дебюты, которыми начинается игра и из которых лишь в дальнейшем обнаруживается индивидуальность игроков, так и в театре у всякого “характера” и всякого “положения” есть свой “дебют”, своя маска театрального персонажа» [6, 24–25]. Посредством амплуа, считал критик, сценический образ расслаивается на две составляющие: действующий в соответствии с ролевой функцией актер и «маска театрального персонажа». Исполнитель и персонаж воспринимаются как нетождественные, а театральность состоит в том, чтобы сознательно не замечать их несовпадения.

Кугель критиковал принцип существования актера в Московском Художественном театре: «От актера требовалось пребывать в такой-то роли, а не играть такую-то роль» [5]. Суть театральной игры для Кугеля – лицедейство, актер – всегда лицедей. Лицедейство рождается из «чувствования образа и положения» [2]. «Театр, как игра, существующая с самых древних времен у всех народов, отвечает потребности человека в лицедействе. И всякий театр, отходящий от лицедейства и от движения в его художественном значении, делает не театральное и потому совершенно ненужное дело», – писал А. Р. Кугель в книге «Утверждение театра» [6, 11–12].

Во время сценического представления происходит «раздвоение» актера: он существует одновременно как «Я» и как «Другой». Только в театре художник является одновременно и творцом, и результатом своего творчества, только в театре происходит «раздвоение» актера на материал и творца. Актер играет и одновременно контролирует свою игру.

По мысли Кугеля, актеру следует не «перевоплощаться», а лицедействовать – играть с театральной «фигурой», действуя в соответствии с театральной, а не житейской логикой персонажа. Игра явным образом дистанцирует лицедея-актера от маски, высвобождая для игры его индивидуальное «Я». «Перевоплощение», то есть бытие второй личности в недрах личности актера, в такой модели отсутствует, присущее театру «раздвоение» актера получает эстетическое оправдание.

Театральная маска открывает путь к глубинным пластам личности актера. Но «скачок» от театральной рутины и грубой театральщины к глубокому и содержательному сценическому образу мог быть совершен только посредством мощной актерской и человеческой индивидуальности. Способ сценического существования, предложенный Кугелем, предъявлял огромные требования к личности актера. Не находя такого актера в современности, критик мечтал об актере будущего, который заставит зрителя верить происходящему на подмостках при полном осознании условности сценического построения. Выявление человеческой личности посредством игры с театральной маской Кугель называл человекодействием. «Театральное искусство, – говорит критик, – тем и отличается от других искусств, что оно есть полное выявление человеческого “я” по отношению к миру. <...> Человек как цель, человек как сущность, человек – материал, человек – идея, человек – содержание, человек – форма – вот что такое театр» [4, 298].

Правда театра, по мнению Кугеля, выше правды повседневной будничной жизни. Задача театра состоит в том, чтобы посредством маски проникнуть за обыденную реальность. Поэтому театру следует выносить на сцену только такие ситуации и выводить только таких героев, которые еще считаются зрителем в качестве театральных ситуаций и театральных персонажей.

Резюме. Театральная концепция Кугеля основывалась на актуализации и универсализации понятий «игра», «лицедейство», эстетизации категории «амплуа», являющегося инвариантом театральной маски, и тяготела к игровому переосмыслению театра XIX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. *В обществах и собраниях* // Новое время. – 1908. – 6 апр.
2. Кугель, А. Р. Театральные заметки / А. Р. Кугель // Театр и искусство. – 1908. – № 11. – С. 207.
3. Кугель, А. Р. Театральные заметки / А. Р. Кугель // Театр и искусство. – 1908. – № 13. – С. 247–248.
4. Кугель, А. Р. Театральные заметки / А. Р. Кугель // Театр и искусство. – 1908. – № 16. – С. 297–299.
5. Кугель, А. Р. Театральные заметки / А. Р. Кугель // Театр и искусство. – 1908. – № 41. – С. 719.
6. Кугель, А. Р. Утверждение театра / А. Р. Кугель (Homo novus) // Театр и искусство. – СПб., 1923. – 208 с.
7. Шнеер, А. Я. Амплуа / А. Я. Шнеер // Театральная энциклопедия : в 5 т. Т. 1. – М. : Советская энциклопедия, 1961. – С. 167.

УДК 378.037.1:796.4

**СПОРТИВНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ФИТНЕС-АЭРОБИКИ**

**SPORTS ORIENTED PHYSICAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS
BY MEANS OF FITNESS AEROBICS**

А. И. Пьянзин

A. I. Pyanzin

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

Аннотация. В настоящее время отмечена необходимость изменения практики физического воспитания студенческой молодежи через создание условий свободного выбора студентами содержания занятий физической культурой. Включение фитнес-аэробики в процесс физического воспитания будущих учителей способствует повышению его эффективности. В статье представлена учебная программа по физическому воспитанию на основе углубленного изучения фитнес-аэробики.

Abstract. Nowadays it is very important to change the practice of students' physical education through creating conditions of free choice of their physical activities. Including fitness aerobics in the process of physical education of future teachers contributes to the increase in its effectiveness. The article presents the curriculum on physical training on the basis of thorough study of fitness aerobics.

Ключевые слова: *спортивно ориентированное физическое воспитание, будущие учителя, фитнес-аэробика.*

Keywords: *sports oriented physical education, future teachers, fitness aerobics.*

Актуальность исследуемой проблемы. Социально-экономические условия жизни современного общества характеризуются значительным повышением требований к состоянию здоровья будущих учителей, их подготовленности к предстоящей профессиональной деятельности и высокому темпу жизни. Наряду с этим высокие информационные и эмоциональные нагрузки и в то же время низкий уровень культуры здорового образа жизни – неумение эффективно организовывать свой труд и отдых, самостоятельные занятия физической культурой и спортом, многочасовое пребывание перед экранами компьютеров и телевизоров – вызывают синдромы «ранней и хронической усталости» и снижают двигательный потенциал обучающихся.

В настоящее время ученые отмечают необходимость изменения практики физического воспитания студенческой молодежи через создание условий свободного выбора студентами содержания занятий физической культурой [1], [6]. Л. И. Лубышева считает, что суть физического воспитания должна сводиться к формированию физи-

ческой культуры личности, требованию от учебного процесса отказа от авторитарных методов и обращения к личности студента, его интересам и потребностям в сфере телесного (физического) и духовного совершенствования [6]. Г. Л. Драндров подчеркивает, что одной из существенных особенностей предмета «Физическая культура» является то, что обучающиеся могут достичь высокого уровня физической культуры через усвоение различного по содержанию физкультурного образования: спортивных игр, единоборств, легкой атлетики (при условии обязательного усвоения базового компонента содержания) [2].

Одним из перспективных направлений модернизации системы физического воспитания является реализация личностно ориентированного подхода в физкультурном образовании студентов, который предусматривает учет индивидуального своеобразия физкультурно-спортивных интересов и способностей каждого студента в области физической культуры. Это способствует формированию мотивации к двигательной активности, оптимизации уровня здоровья, а также повышению общей и специальной физической подготовленности. Физкультурно-спортивные и оздоровительные технологии личностно ориентированного содержания, применяемые в учебном процессе, не менее, а зачастую и более эффективны, чем традиционно сложившаяся система физического воспитания в вузе.

Одним из важнейших условий возникновения и развития интереса к определенному виду деятельности является *соответствие его содержания индивидуальному своеобразию склонностей и задатков развивающейся личности*. Реализация этого условия выступает одной из основных предпосылок успешного решения задачи формирования у личности интереса к занятиям физическими упражнениями, наиболее полно отвечающими ее природе.

Дифференциация содержания физкультурного образования в вузе с учетом интересов и способностей личности каждого обучающегося является одним из главных условий реализации его гуманистической направленности. В связи с этим возникает необходимость пересмотра обязательного содержательного минимума, представленного в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования нефизкультурных специальностей.

В последнее время появляются новые виды физической активности, такие как степ-аэробика, футбол-аэробика, фитнес-йога, каланетика, стретчинг, аквааэробика. Фитнес является одной из эффективных и привлекательных для студентов систем физических упражнений оздоровительной направленности [3], [4], [5], [7].

Вместе с тем проблема совершенствования физического воспитания студентов на основе фитнес-аэробики является на сегодняшний день малоисследованной.

Включение вариативного компонента в программу по физическому воспитанию на основе фитнес-аэробики позволит не только повысить уровень развития физических качеств, но и сформировать устойчивый интерес к занятиям физической культурой.

Цель нашего исследования заключается в разработке и научном обосновании содержания спортивно ориентированного физического воспитания будущих учителей средствами фитнес-аэробики.

Материал и методика исследований. Материалом исследования явились труды ученых, посвященные рассматриваемой проблеме. Использовались такие методы, как теоретический анализ и синтез, сравнительно-сопоставительные методы. Представленная учебная программа была апробирована в педагогическом эксперименте.

Результаты исследований и их обсуждение. Фитнес-аэробику как средство физического воспитания отличает:

1) аэробная направленность физических упражнений (система упражнений циклического и ациклического характера, стимулирующих работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, направленных на развитие аэробных возможностей энергообеспечения двигательной активности и связанных с достижением баланса между потребностями организма в кислороде и его доставкой);

2) сложность координационной структуры упражнений (различные виды ходьбы, бега, подскоки и прыжки, махи ногами, приседания, выпады в сочетании с движениями рук, поворотами на месте и передвижениями со сменой направления);

3) групповой характер упражнений (упражнения выполняются, как правило, в группе; они синхронизированы во времени, но допускают асинхронные перемещения отдельных исполнителей в пространстве);

4) выполнение упражнений под ритмичное музыкальное сопровождение (хореографически упорядоченные гимнастические и танцевальные упражнения, выполняемые под музыку поточным или серийно-поточным методом).

Занятия фитнес-аэробикой имеют существенный образовательный, развивающий и воспитательный потенциал, проявляющийся в повышении уровня развития физических качеств и функциональной подготовленности, а также способствуют удовлетворению личных потребностей в области физической культуры и спорта. Благодаря фитнес-аэробике можно дифференцировать процесс физического воспитания.

Новизна учебной программы по физическому воспитанию на основе углубленного изучения фитнес-аэробики заключается в следующем.

Целью обучения студенток вуза в образовательной области «Физическая культура» выступает формирование физической культуры личности как ее интегральной характеристики, обуславливающей готовность к активному творческому присвоению ценностей современной физической культуры для сохранения и укрепления здоровья, развития и совершенствования физических качеств, умений и навыков, успешности будущей профессиональной деятельности.

Формирование физической культуры личности обеспечивается через решение системы взаимосвязанных задач, таких как: формирование осознанного и действенного *интереса* к занятиям фитнес-аэробикой; вооружение *знаниями*, необходимыми для творческого управления своей физкультурно-спортивной деятельностью, в том числе и в области фитнес-аэробики; вооружение на уровне умений *способами* физкультурно-спортивной деятельности, в том числе и в области фитнес-аэробики, с учетом своих потребностей, способностей и конкретных условий; сохранение и укрепление *здоровья*; развитие *физических качеств*; совершенствование *функциональной подготовленности организма*.

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 государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в аспекте реализации дисциплины «Физическая культура». Освоение базовых основ физической культуры объективно необходимо и обязательно для каждого студента. Без базового компонента невозможна успешная адаптация к жизни в человеческом обществе и эффективное осуществление профессиональной деятельности по избранной специальности.

Вариативный (дифференцированный) компонент обусловлен необходимостью учета индивидуального своеобразия физкультурно-спортивных интересов и склонностей студентов, в том числе и к занятиям фитнес-аэробикой.

В учебной программе предусматривается *недельная учебная нагрузка по физической культуре на первом и втором курсах в объеме 4 часов, на третьем и четвертом – в объеме 2 часов*; из них 2 часа в рамках базового и 2 часа в рамках вариативного компонентов рабочей учебной программы по физическому воспитанию.

Содержание экспериментальной части программы по физическому воспитанию на основе углубленного изучения фитнес-аэробики составили следующие разделы подготовки: хореографическая, техническая, общая физическая, специальная физическая, теоретическая.

За период педагогического эксперимента наибольшая часть времени была отведена на хореографической подготовке – 46,3 %. Чуть меньше времени было отведено технической подготовке – 28,7 %. На общефизическую и специальную физическую подготовку было затрачено 8,6 и 10,7 % от общего времени соответственно.

Экспериментальная часть программы условно разделена на два этапа: этап начальной и этап углубленной подготовки. Время каждого этапа подобрано в зависимости от целей и задач педагогического эксперимента. Программа построена таким образом, чтобы занимающиеся постепенно привыкали к непрерывной нагрузке и в дальнейшем выдерживали ее без особого напряжения.

Этапу начальной подготовки было отведено 25,0 % от общего числа занятий, остальные 75,0 % занятий проводились в рамках этапа углубленной подготовки.

Этап начальной подготовки предполагает освоение техники базовых шагов и их разновидностей и повышение уровня развития общей физической подготовленности для освоения практического материала на последующих занятиях.

Основу хореографической подготовки на данном этапе составили следующие средства: упражнения у станка и на середине зала, общеразвивающая подготовка, направленные на формирование аэробной школы движений, танцевальные движения.

Основу общей физической подготовки составили физические упражнения, направленные на развитие всех физических качеств. Большая часть времени общефизической подготовки была направлена на развитие гибкости – 31,6 % и силовых качеств – 23,7 %. Чуть меньше было отведено времени развитию координационных качеств – 16,8 %, выносливости – 15,8 %, скоростной и скоростно-силовой подготовке – в совокупности 12,1 %.

Этап углубленной подготовки предполагает совершенствование техники базовых шагов и их разновидностей, освоение элементов пяти уровней выполнения упражнений, использование более разнообразных средств хореографической подготовки, совершенствование специальной физической подготовленности.

Хореографическая подготовка на этапе углубленной подготовки была более разнообразной, чем на этапе начальной подготовки. На нее было отведено времени больше, чем на другие разделы подготовки – 34,2 %.

Техническая подготовка на данном этапе предполагала, в первую очередь, совершенствование техники базовых шагов (69,6 %), а также освоение техники выполнения элементов остальных уровней (высокие прыжки (7,1 %), движения в положении стоя (6,7 %), движения с изменением положения туловища по отношению к полу (3,8 %), движения, выполняемые на полу (12,3 %)).

Несмотря на то, что арсенал средств технической подготовки на этапе углубленной подготовки был богаче, чем на этапе начальной подготовки, все же времени на техническую подготовку было отведено меньше – всего 22,6 %.

Основу хореографической подготовки составили базовая хореография, средства выразительности, связующие движения. Группу средств выразительности составили: танцевальные движения, прыжки оформления, движения руками, головой, туловищем, акцентные точки, переходы. Средствам выразительности было уделено относительно меньше времени, чем базовой хореографии (14,8 %). Но этот компонент не менее важен в фитнес-аэробике.

Обучению связующим движениям и их совершенствованию было отведено 9,6 % времени хореографической подготовки.

Общей физической подготовке было уделено меньше времени, чем остальным разделам подготовки – 3,7 %.

Большую часть общефизической подготовки заняли упражнения на гибкость – 58,5 %, которые обычно проводятся в заключительной части занятия. Скоростно-силовая подготовка, развитие выносливости и двигательного-координационных качеств составили примерно 11,2 % от общего времени. Силовая подготовка заняла 7,9 %.

Специальная физическая подготовка заняла 14,2 % времени этапа углубленной подготовки. Средства для данного вида подготовки также подбирались с учетом задач технической и хореографической подготовки. Если большая часть основной части занятия была низкоинтенсивной, например, когда разучивались соединения базовых шагов, то меньшую часть мы уделили упражнениям высокой интенсивности, в особенности упражнениям на выносливость.

Большая часть времени специальной физической подготовки была отведена развитию координации – 25,7 %. Примерно одинаковую часть этой подготовки заняли упражнения на развитие выносливости и силы – 23,2 и 22,9 % соответственно. Остальную часть заняли упражнения на развитие гибкости – 14,8 % и скоростно-силовой подготовки – 13,4 %.

Теоретическая подготовка идет параллельно с технической, хореографической, общей и специальной физической подготовкой и проводится на всем протяжении педагогического эксперимента.

Предлагаемая структура экспериментальной программы обусловила ее высокую эффективность, что подтверждается преимуществом студенток экспериментальной группы над контрольной по ряду показателей, таких как:

- деятельность кардиореспираторной системы организма (снижение частоты сердечных сокращений и увеличение времени задержки дыхания на вдохе и выдохе; снижение индекса Рюффье);

- физическая подготовленность;
- координационные способности (статическое и динамическое равновесие и прыжковая координация);
- качество управления движениями по параметрам времени, усилий, темпа и пространства;
- интерес к занятиям фитнес-аэробикой и физической культурой в целом и его компонентов – мотивационного, волевого, эмоционального и познавательного.

Резюме. Занятия фитнес-аэробикой в рамках вариативной части по физическому воспитанию обладают существенным развивающим воздействием на организм занимающихся. Вместе с этим фитнес-аэробика стимулирует повышение интереса к занятиям физическими упражнениями и может, наряду с базовыми видами спорта, быть полноценным разделом программы по физическому воспитанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Быховская, И. М.* «Человек телесный» в социокультурном пространстве и времени (очерки социальной и культурной антропологии) / И. М. Быховская. – М. : Физкультура, образование и наука, 1997. – 209 с.
2. *Драндров, Г. Л.* Противоречия традиционной системы физического воспитания школьников и пути их разрешения / Г. Л. Драндров, Н. Н. Кисапов, В. Т. Никоноров // Образование и саморазвитие. – Казань : Центр инновационных технологий. – 2007. – № 2. – С. 145–151.
3. *Лисицкая, Т. С.* Аэробика. Теория и методика : в 2 т. Т. 1 / Т. С. Лисицкая, Л. В. Сиднева. – М. : Федерация аэробики России, 2002. – 230 с.
4. *Лисицкая, Т. С.* Аэробика. Теория и методика : в 2 т. Т. 2 / Т. С. Лисицкая, Л. В. Сиднева. – М. : Федерация аэробики России, 2002. – 216 с.
5. *Лисицкая, Т. С.* Организационно-педагогические аспекты развития фитнес-аэробики в России / Т. С. Лисицкая, Л. В. Сиднева, Б. К. Ивлиев // Современный олимпийский спорт и спорт для всех : сб. науч. тр. – М., 2003. – Т. 3. – С. 30–31.
6. *Лубышева, Л. И.* К концепции физкультурного образования студентов / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 5–6. – С. 15–18.
7. *Назаренко, Л. Д.* Развитие равновесия у занимающихся оздоровительной аэробикой / Л. Д. Назаренко, Е. В. Лощенко. – Ульяновск : УлГТУ, 2005. – 126 с.

УДК 304.442

ТРАНСПЕРСОНАЛЬНОСТЬ КАК ПОГРАНИЧНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

TRANSPERSONALITY AS BORDER REALITY

Ю. М. Резник

Y. M. Reznik

*Институт философии РАН,
Российский институт культурологии,
ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ», г. Москва*

Аннотация. В статье рассматривается трансперсональность как один из уровней пограничья, который соединяет друг с другом экзистенциальный (самостный) и трансцендентный планы бытия и тем самым стремится преодолеть драматизм в их взаимодействии. Это – глубинная связь человеческих и иных миров, смыслов и идей, осуществляемая чаще всего бессознательным образом и на различных уровнях взаимодействия (мета-, интер- и интраиндивидуальном).

Abstract. The article considers the transpersonal level as one of the border levels which links the existential (that of the selfhood) and transcendental plans and strives to overcome their tension. This is a deep connection of the human and other worlds, ideas and meanings. It is often carried out unconsciously on various levels of interaction (meta-, inter- and intra-individual).

Ключевые слова: человек, бытие, мир, культура, пограничье, свобода, необходимость, экзистенция, трансценденция, жизненное конструирование, экзистирование, трансцендирование, сознание, бессознательное, самость, трансперсональность, локально различимое, ситуативно-общее, многоликость.

Keywords: individual, being, world, culture, borderness, liberty, necessity, existence, transcendental, life engineering, existiration, transcendentation, consciousness, the unconscious, selfhood, transpersonal level, locally distinguishable, situationally general, many-sided.

Актуальность исследуемой проблемы. Разорванность (расколотовость) человеческого существования между экзистенцией и трансценденцией проявляется также как различная принадлежность феноменов сознания, его многоуровневость. На это в свое время обратил внимание Жан-Поль Сартр в книге «Трансценденция Эго. набросок феноменологического описания» [10]. В отличие от большинства философов, которые считают Эго феноменом сознания, он полагает, что «Эго ни материально, ни формально не находится в сознании – оно находится вне, в мире, это сущность, принадлежащая миру, так же как Эго другого» [10, 11].

Но о каком сознании говорит Сартр? Ответ он дает уже в первой главе своей книги. Это – сознание трансцендентальное, или «внутримирное», сознание в мире, которое достигается посредством эпохи или феноменологической редукции. Оно конституирует на-

ше эмпирическое сознание, связанное с нашей самостью. Сартр приходит к следующему выводу: «1. Трансцендентальное поле становится безличным или, если угодно, “доличным”, оно существует без “Я”. 2. “Я” появляется только на уровне человеческого существования, оно оказывается лишь одной из сторон самости, а именно ее активной стороной...» [10, 18].

Следовательно, из сказанного Сартром можно сделать предположение, что эмпирическая самость принадлежит сфере экзистенции, а «внутримирное», или трансцендентальное, сознание – трансценденции. Последнее располагается на заднем фоне эмпирического сознания. В экзистенции самость не является для него объектом, как утверждает Ясперс. В ней субъект всегда сам принимает решения.

В трансценденции Эго, по Сартру, проявляется как его внеположенность (нахождение за пределами эмпирического сознания) и заданность (безусловность). Здесь человеку приходится ориентироваться на «высшие» смыслы, лежащие вне зоны его досягаемости и познаваемости. И это происходит благодаря трансцендентальному полю даже в том случае, когда человек находится наедине с самим собой. Трансцендентальное сознание, с точки зрения Сартра, – это безличная спонтанность, конституирующая (наполняющая смыслом) его эмпирическое «Я».

Такая постановка проблемы расколотости бытия человека возвращает нас к главной работе Сартра «Бытие и ничто», написанной в самый разгар Второй мировой войны (1943) [9]. В ней он указывает на разрыв между двумя подвидами бытия – «*бытия-в-себе*» и «*бытия-для-себя*». Эта «расщелина» между двумя радикально различимыми полюсами преодолевается у Сартра синтетическим образом: посредством включения «*бытия-для-себя*» в «*бытие-в-себе*». «*Для-себя*» оказывается дырой в бытии и отрицанием «*в-себе*». «*Для-себя-бытие*» выступает проектом человека, предназначенным для того, чтобы основать (и обосновать) себя в бытии. Оно охватывает «*бытие-в-себе*», образуя тем самым «*бытие-в-себе-и-для-себя*», т. е. целостное бытие, не разделенное расщелиной между разными видами бытия.

Что же находится на границе двух способов человеческого существования – трансценденции, порождающей анонимное «внутримировое сознание», и экзистенции, связанной со стремлением человека к свободе? Как известно, мир в целом выступает объектом безличного, абсолютного и трансцендентального сознания. Свобода же является особенностью индивидуализированного сознания, укорененного в экзистенции.

На наш взгляд, этим «мостиком» между трансценденцией и экзистенцией может быть трансперсональность. Но не только она одна. Наряду с ней присутствуют еще другие уровни и виды реальности – *предметное бытие*, или «*бытие-в-мире*», а также *совместный мир*, или «*со-бытие*», в духе М. Хайдеггера [11, 118]. Но *совместное бытие*, или «*бытие-с-другими*», не объединяет экзистенцию (*самобытие*) и трансценденцию (*инобытие*), а лишь разделяет их, заполняя собой вакуум, образовавшийся между ними. Оно не снимает проблему расколотости человеческого бытия, а лишь драматизирует ситуацию, переводя ее в межличностный план.

Трансперсональность возникает во многом как ответ на вызов, который содержит в себе разрыв между двумя полярными видами бытия и их сущностными характеристиками – просветленностью, свободой в экзистенции, отрешенностью и заданностью Иного в трансценденции. *Предметное бытие* и *совместное (социальное) бытие* не противостоят друг другу, а взаимно дополняются и пересекаются. С точки зрения Ясперса, трансперсо-

нальное состояние можно определить буквально как экзистенцию среди экзистенций или бытие, обращенное к Другому, его экзистенции, т. е. бытие через Другого, «*бытие-друг-к-другу*». Но это лишь один из уровней трансперсональной реальности.

Материал и методика исследований. Для исследования некоторых существенных моментов трансперсональности, рассматриваемой в контексте противостояния двух граней человеческого бытия – экзистенции и трансценденции, в качестве основного метода мы использовали теоретико-методологический анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. В трансперсональности человек выходит за пределы своей экзистенции и трансценденции в сферу, находящуюся между мирами («*между-бытие*»). Так, из самой экзистенции выйти нельзя, не теряя своей самости и стремления к свободе. Об этом напоминает и К. Ясперс. «Я могу, – пишет он, – рассматривая рефлексивно, выйти из мира предметного существования, а тем самым и из мира существования субъектов; таким путем я как сознание вообще получаю для себя некоторую, пусть воображаемую, «точку вне мира»; я в мире и все же словно бы вне мира. Но из экзистенции я выйти не могу...» [14, 425–426].

Следует уточнить это высказывание: трансперсональность есть «точка между мирами» и, прежде всего, между экзистенцией как погруженностью в индивидуальную свободу и трансценденцией как выходом за пределы «*бытия-для-себя*» и «*бытия-в-себе*». Здесь важно различать также «*бытие-в-мире*», или «*бытие-для-всех*» (*предметное бытие*), и «*бытие-вне-мира*» (*инобытие*). У Ясперса «мир мыслится при первом постижении как существование в абсолютном пространстве и в абсолютном времени... Он есть все же бытие для всех как неизменно тождественная себе объективность» [14, 426]. Философ противопоставляет миру экзистенцию, которая, с его точки зрения, пребывает в предметном мире или в «*бытии-друг-к-другу*».

Мы не можем согласиться с этим утверждением. Мир как целое, как тотальность безусловно трансцендентен. Мир как совокупность индивидуальных сущностей, тождественных самим себе и погруженных в собственную реальность, имеет предметную или экзистенциальную направленность. То, что Ясперс называет «*бытием-друг-к-другу*», относится на самом деле не к экзистенции как возможности индивидуального существования, а к трансперсональности. Однако в его попытке осмыслить *общее* для всех экзистенциальностей содержится указание на природу трансперсональности.

Известная дилемма «Многое в едином или единое во многом» разрешается им следующим образом: «Многое ищет единства, через которое, если бы это единство могло получить устойчивую наличность, перестало бы быть» [14, 431]. Очевидно, что утверждение «Многое в едином» характерно для «*бытия-в-мире*» как абсолютного пространства (уровень *предметного бытия*), а выражение «Единое во многом» свидетельствует о трансценденции как сосредоточии «высших» или универсальных смыслов бытия, недоступных человеческому познанию (*инобытие*). Но где же тут тогда место экзистенции? Она находится по другую сторону «*бытия-в-мире*».

Трансперсональность – это не единое во многом (всеобщее), а ситуативно-общее или локально различимое образование, которое присутствует в отдельных экзистенциальностях, но не является чем-то единым для них. И это не их сумма, и не простая общность – дружба или община последователей, как у Ясперса. Она возникает также не как «субстанциональная общность жизни на основе содержания некоторой идеи» [14, 433], т. е. как большинство идеологических общностей или научных сообществ, претендую-

щих на статус школы (общины последователей). Это, скорее всего, междумирье, в котором общее возникает ситуативно, когда в результате взаимодействия с миром или между субъектами появляется нечто общее или сходство в их помыслах, позициях и убеждениях. Подчеркиваем сходство, а не единство или единообразие.

И это ситуативно-общее или локально различимое образование следует отличать от пограничных ситуаций, в которых человек, пребывающий в своей экзистенции, оказывается на грани жизни и смерти. Ясперс относит к ним опасность или приближение смерти, борьбу, страдание и вину.

Истоки трансперсональности следует искать в сфере бессознательного. Ее основания локализируются не в сознании человека, пусть даже трансцендентальном, а проявляются исключительно в ситуации глубинного взаимодействия (взаимопогружения) с миром или людьми и существуют ровно столько, сколько имеет место данная интерактивная ситуация.

О том, что трансперсональное в человеке рождается в сфере бессознательного, писал еще У. Джеймс, изучавший мистический опыт [7], [4]. Он выделял такие его существенные признаки, как неизреченность (невозможность человека найти подходящие слова для описания переживаний), интуитивность (умение предчувствовать ситуации), ситуативность существования и бездеятельность воли. По нашему мнению, следует добавить еще две черты – неразличимость (непрозрачность) и многоликость (внутреннее разнообразие субъектов).

Далеко не все мыслители согласны с таким пониманием. В свое время А. Маслоу полагал, что трансперсональность сосредоточена в глубинном или истинном «Я» [5], [6], но это не совсем верно. Для трансперсональности нет конкретного обиталища в сознании. Это касается и концепции С. Грофа, который рассматривал трансперсональное как надличностное или безусловное сознание, восходящее к «сияющему божественному» и достигаемое при помощи холотропного дыхания [2], [3].

Если рассматривать трансперсональность как возможность выхода за пределы индивидуального существования, то необходимо выяснить, где же находится этот предел и что конкретно в нем сосредоточено. Р. Ассаджиоли считает, что он находится в сфере бессознательного [1]. Однако и этот ученый связывает центр бессознательного с истинным «Я» как объединяющим центром. Другие исследователи выделяли в качестве такого организующего центра Суперэго или «Сверх-Я». К. Уилбер называл трансперсональным сверхиндивидуальную и неосознаваемую часть спектра личности.

На наш взгляд, ближе всего к сути трансперсональности были представители психоаналитической традиции (А. Адлер, К. Юнг и др.). А. Адлер полагал, что трансперсональность есть особое качество личности, связанное с чувством духовной общности или солидарности как особого слияния с другими людьми. В свою очередь К. Юнг рассматривал трансперсональное как область коллективного бессознательного. Эту идею поддержал отечественный исследователь В. В. Козлов, настаивающий на том, что если в процессе трансцендирования происходит сознательное слияние с целым, достижение целостности со всем человечеством или миром вообще, то в трансперсональном состоянии осуществляется преимущественно бессознательное слияние с другими сущностями, обретение с ними тождественности при сохранении автономии и самости. Это первый шаг на пути трансцендирования.

Заметим только, что трансперсональное не является частью сознательного или бессознательного, укорененного в глубинах психики (например, в виде архетипов коллективного бессознательного) и интегрированного в жизненную практику. Оно появляется ситуативно, т. е. в конкретной ситуации взаимодействия человека с миром различных сущностей (духа, культурных универсалий или людей).

Следовательно, трансперсональность как ситуативно востребованная область бессознательного, одновременно разделяющая и связывающая между собой экзистенцию и трансценденцию, есть, с одной стороны, локально-общее, соединяющее между собой разные сущности, в том числе экзистенциальность (своего рода трансэкзистенцию), а с другой – конкретное тождество, возникающее на основе сходства, совпадения (а не единства) позиций и взглядов, проявляемых в ходе взаимодействия с мирами.

Представим место трансперсональности в структуре взаимодействия экзистенции и трансценденции в табл. 1.

Таблица 1

Сферы экзистенции	Уровни пограничной реальности	Сферы трансцендентного
«Бытие-для-себя» (самобытие, «я-сам» как центр бытия)	«Между-бытие» (трансперсональность, взаимопроникновение и погружение человека в сущности разного порядка)	«Бытие-вообще» (сущее или абсолютное, трансцендентальное бытие)
«Бытие-в-себе» (самопогружение, рефлексивное бытие)	«Бытие-в-мире» (предметное бытие как присутствие в материальном мире)	«Бытие-за-пределами-мира» (инобытие)
«Бытие-друг-к-другу», или трансэкзистенция (общность людей на основе приверженности идеям)	«Бытие-с-другими» (субъект-субъектное бытие, «со-бытие», сопребывание с другими людьми)	«Бытие-в-культуре» (бытие культурных смыслов и универсалий)

Таким образом, получается, что трансперсональность есть один из уровней пограничной реальности, который сопрягается непосредственно с «*бытием-в-себе-и-для-себя*» в экзистенциальном плане, с одной стороны, и с «*бытием-вообще*» в его трансцендентальном измерении, с другой. «*Бытие-для-себя*» в экзистенции есть открытая возможность человека жить в собственном мире (пространстве) и строить ее на собственных, не привнесенных извне или свыше основаниях. «*Бытие-вообще*», как и «*бытие-за-пределами-мира*», выражает стремление человека к осуществлению своего высшего предназначения или миссии в мире, которые предписаны ему свыше Богом, человечеством или иным абсолютным субъектом.

Трансперсональность есть способ бессознательного порождения нового опыта и знания путем проникновения в пространство разных сущностей (в том числе жизненные миры других Иных) и формирования на этой основе локально-различимого единства.

Можно предположить, что субъект трансперсональности обладает в равной степени обоими способами жизненного конструирования – экзистированием (как самополаганием в мире) и трансцендированием (как постижением запредельного, тайного, сакрального, мистического и пр.).

Одна из попыток определить субъекта своего или иного опыта принадлежит уже упомянутому нами К. Ясперсу. В зависимости от жизненных приоритетов человека он различает мистиков и позитивистов.

Мистик предпочитает заниматься трансцендированием, видя в различных жизненных ситуациях следы высшего провидения, откровения или знамения. Например, у глубоко верующего человека в большей мере развиты методы трансцендирования и способы приобщения к целостности более высокого порядка, чем он сам и его жизнь.

Позитивист (или, точнее было бы сказать, прагматик) предпочитает извлекать пользу или выгоду для себя в любых ситуациях, в том числе пограничных. Поэтому он ближе подходит не к экзистированию (полаганию себя в мире посредством обретения желаемой свободы и осуществления воли к жизни), а к предметному бытию, в котором он погружен в детали.

Поэтому термины «мистик» и «позитивист» не совсем подходят для обозначения позиций основных участников жизненного процесса. Они характеризуют скорее маргинальные позиции, хотя и находятся не в стороне от столбовой дороги, а в центре жизненного пространства. Почему маргинальные? Потому что центр (сфера жизненных приоритетов) оказывается в плену локальных или периферийных интересов. Он смещается в сторону либо трансценденции, либо экзистенции и в силу этого уже не может выступать центром.

Не подходит для этой цели и предложенная нами ранее типология субъектов социального времени – не-деятелей, эго-деятелей и эко-деятелей [8].

Субъектом трансперсональности не может быть в принципе любой человек при условии обретения им нового образа. Этот образ, как и сам феномен трансперсональности, можно описать в терминах многоликости, непроницаемости и непрозрачности. У такого субъекта нет одного четко выраженного лица. Он многолик, а потому неузнаваем. Однако в типических ситуациях взаимодействия его поведение вполне предсказуемо, поскольку можно всегда найти или не найти соответствие принятым в данном сообществе требованиям в силу пластичности последних.

И все же мы не знаем, как и с какими мерками подходить к изучению субъекта трансперсональности. Нет точного обозначения этого типа субъекта. О его существовании можно судить лишь косвенным и опосредованным образом. Здесь уместны такие выражения, как предчувствие, догадка, прозрение, интуиция. Обычно мы его чувствуем и можем лишь догадываться, но не знаем наверняка о его присутствии.

Еще одна несколько парадоксальная мысль. Субъект трансперсональности – это не отдельный человек и не группа людей (коллективный субъект), как могло бы показаться на первый (так скажем, поверхностный) взгляд. Это – то, что возникает «над», «между ними» и «внутри них», не принадлежит каждому из них в отдельности, делает их в конкретной ситуации взаимодействия не просто единомышленниками или единоверцами, содеятелями или соратниками, но локально-ситуативным и сверхиндивидуальным образованием. Причем чувство общности, связывающее друг с другом разные субъекты, является лишь предпосылкой их трансперсонального взаимодействия, а не основной причиной.

Трансперсональность обращена не только к идеальным сущностям (всеобщим ценностям, смыслам, идеалам и пр.), но и к конкретным людям с их фантазиями, мечтами и творческими замыслами. К примеру, фанатизм с его агрессивной энергией и непринятием всего иного лишен признаков трансперсональности. Это, скорее, стадное чувство, выявляющее в людях не самые лучшие стороны их субъектности.

Рассмотрим проблему разнообразия субъектов трансперсональности в контексте ее структурной дифференциации. В зависимости от уровней трансперсональной реальности следует выделить несколько видов субъектности:

1) *сверхиндивидуальная* или метафизическая реальность (приобщение к Абсолюту, слияние с Космосом и т. п.) – метаиндивидуальный, абсолютный или трансцендентальный субъект;

2) *межиндивидуальная* реальность (формирование и удержание образа разобщенного Иного) – интериндивидуальный субъект;

3) *внутрииндивидуальная* реальность (соотнесение и сборка разных «Я» с организующим центром внутреннего мира человека) – интраиндивидуальный субъект (Суперэго, проприум, самость и пр.).

В метафизическом плане человек должен (или обязан) выполнить свое божественное или родовое предназначение, стать истинным верующим или субъектом истории (собственной, общественной и пр.). Как писал в свое время К. Ясперс, «в проявлениях своего наличного бытия человек может уподобляться животным, в основах своей природы – Божественному как *трансценденции* (выделено нами – Ю. Р.), которая, как он знает, есть источник его свободы» [13, 40]. Однако обрести свободу человек может не только в процессе трансцендирования (преодоления своей телесности и выхода за рамки наличного бытия), но и в общении с себе подобными, т. е. близкими по духу людьми (коллегами, учениками, родными).

Метаиндивидуальная трансперсональность в своих крайних проявлениях связана с утратой самосознания и деперсонализацией человека. Об этом прекрасно писал А. Маслоу [5, 282]. В качестве примера он приводил медитацию, при которой достигаются состояния самозабвенности, поглощенности чем-то и концентрация на чем-то внеположенном по отношению к наблюдателю.

Трансперсональность в интериндивидуальном плане – это целостность иного порядка, чем системы (культура, социум), институты или социальные группы. Она представляет собой сложное переплетение и взаимопроникновение индивидуальных сущностей, складывающиеся в результате их глубинного взаимодействия, благодаря чему появляется эффект соприсутствия, солидарности и духовной близости. Вместе же они образуют нечто большее, чем просто каждый из них в отдельности. В качестве примера трансперсональных союзов можно привести взаимную любовь, милосердие или акт самопожертвования ради сохранения жизни других людей. При этом речь не идет о подвиге во имя какой-то абстрактной идеи или отвлеченной цели, что свойственно метаиндивидуальной трансперсональности. На этом уровне между людьми возникает глубинная связь, при которой они не теряют свои индивидуальные черты.

Для автора лично такой союз есть конкретно-ситуативный и локально различимый Иной, который является вполне реальным субъектом и формируется им совместно с близкими ему по духу (а не только по убеждениям) людьми, занимающими чаще всего сходную позицию в каком-либо деле. Но вместе с ними автор образует не системное единство (как в социальном мире), а целостность нового порядка или иного качества, т. е. комбинацию возможностей, в том числе и главным образом возможностей быть Иным(и), оставаясь при этом самим(и) собой. Последнее свойство или состояние можно назвать аутентичностью, т. е. способностью человека сохранять свою субъектность (самость в индивидуальном плане) в любой ситуации взаимодействия с людьми и иными сущностями.

Одним словом, образ такого локально-ситуативного и внутренне дифференцированного (разобщенного) Иного соткан из образов разных и единичных Иных, которые дополняют и умножают самость человека, делают ее многоликой, а самого человека – шире (в экзистенциальном плане) и глубже (в трансцендентальном смысле). И все, что человек может привнести субъективного или личностно значимого в образ трансперсонального союза, так это то, что без него и без его личного участия в нем этот союз был бы другим, менее разнообразным. Однако назвать его своим именем, а значит, присвоить он уже не может, поскольку союз условно принадлежит уже не только ему, но и другим участникам. Поэтому трансперсональный союз нельзя определить в привычных или знакомых человеку терминах и наделить собственным содержанием. Нужна новая методология исследования и совершенно другой понятийный аппарат.

В случае интраиндивидуальной трансперсональности речь идет о концентрации Эго человека на собственном внутреннем мире. Цель каждого человека, по К. Юнгу, – становление самости как первообраза утраченной или воссоздаваемой целостности, которая возможна через интеграцию всех частей самости (Эго, персоны, тени и пр.). Кстати, Юнг рассматривал трансперсональность сквозь призму двух взаимосвязанных процессов – *индивидуации* как увеличения степени дифференцированности внутреннего мира человека и *«трансценденцирования»* как раскрытия его изначальной сущности [12, 74–165].

Чтобы достичь единства своих множественных «Я», человек должен найти точку (или центр) сборки своей личности и тем самым обрести состояние целостности. Это может быть одно из его «Я» (например, высшее «Я» или «Сверх-Я»), которое по каким-либо признакам помещается в центр сознания и становится в нем координирующим началом. Для Юнга таким центром выступает, прежде всего, самость человека, вокруг которой осуществляется сборка его личности.

Резюме.

1. Трансперсональность есть порог, у которого останавливаются, теряя смысл и сферу своего влияния, обе инстанции человеческого бытия – трансценденция и экзистенция. С точки зрения Сартра, трансцендентное – это безличная (объективирующая) спонтанность, конституирующая эмпирическое «Я» человека и наполняющая его смыслом. В этой паре экзистенция выступает подчиненным началом.

Трансперсональность частично снимает противоречие между экзистентным и трансцендентным, абсолютным и эмпирическим сознаниями человека. Она локализуется между двумя видами бытия – *«бытием-в-мире»* и *«бытием-в-себе-и-для-себя»*. Однако не все мыслители прибегают к данному понятию для объяснения реальности человеческого бытия. Так, Ясперс заменяет его концептом «экзистенция среди экзистенций» – своеобразным парадом экзистенций, призванным расширить границы индивидуального бытия через *«бытие-друг-к-другу»*. По нашему мнению, этот феномен стоит назвать трансэкзистенцией.

2. Трансперсональность формируется на границе экзистентного и трансцендентного. Если экзистенция есть мир, в котором человек предоставлен самому себе и от него зависит во многом степень его участия и расширения пространства свободы, то в трансценденции он поглощается целостностью божественного или культурного происхождения.

Чтобы войти в трансперсональное состояние, необходимо осуществить вначале выход за рамки предметного, социального и трансцендентного бытия. Но как только мы оказываемся в этой пограничной зоне, появляется опасность быть поглощенным целым или уйти из мира в сферу грез и фантазий.

В качестве существенных моментов трансперсональности как пограничной реальности и «*между-бытия*», определяющих ее содержание, выступают: (1) *пограничность* как «*между-бытие*» или междумирье (как писал Ясперс: «Я в мире и все же словно бы вне мира»); (2) *локально-ситуативное и локально различимое единство*, которое проявляется в конкретной ситуации взаимодействия и противостоит «субстанциональной общности жизни», заложенной в структуре трансценденции; (3) *бессознательный характер*, проявляющийся на поверхности как неизреченность, интуитивность, непрозрачность (неразличимость) и многоликость.

Вот почему в отличие от многих мыслителей (К. Юнга, А. Адлера, А. Маслоу и др.) мы не считаем трансперсональность только надличностной структурой, укорененной глубоко в сознании, например, в чистом или истинном «Я» или в «сияющем божественном», как у С. Грофа. Ближе всего к пониманию ее сути подошел Р. Ассаджиоли. Однако и он, указывая на бессознательный характер трансперсональности, занимался поиском места ее обитания в структуре человеческой психики.

С нашей точки зрения, трансперсональность не является частью психики человека или исключительно внутриличностным образованием. Она проявляется у человека в определенных ситуациях взаимодействия с миром, конкретными людьми, а значит, зависит не только от него, но и от других участников. И факт ее появления мы не всегда можем зафиксировать в сознании.

3. Между сферой трансценденции, в которой локализованы абсолютные и всеобщие смыслы, а также культура с ее универсалиями, и экзистенции, воплощающей в себе сознательную дистанцию по отношению к мировому бытию, находятся пограничные миры, в том числе *предметный* («*бытие-в-мире*») и *социальный* («*бытие-с-другими*»). Однако только трансперсональность (как «*между-бытие*») становится связующим мостиком между ними. Она связывает непосредственно «*бытие-в-себе-и-для-себя*» (экзистенцию) и «*бытие-вообще*» (абсолютный дух и трансцендентное), выступая соответственно в двух противоположных формах – мета- и интраиндивидуальной. Еще одна форма трансперсональной реальности относится к интериндивидуальному уровню взаимодействия («*бытие-через-других*»). Она опосредует глубинную взаимосвязь между индивидами, возникающую независимо от социокультурного содержания их совместной деятельности.

4. И еще одно важное положение. У трансперсональности нет одного лица. Она не безлика и анонимна, а, напротив, многолика и разнообразна. Поэтому в отличие от приверженцев предметно-материального или трансцендентального образов жизни, которых Ясперс называет условно позитивистами и мистиками, субъект трансперсональности не является чем-то единым и целостным. Он представляет собой дифференцированное образование.

На данном этапе развития философии и науки мы не знаем, как подходить к изучению трансперсональной субъектности, о которой можно судить лишь косвенным образом по предчувствиям и догадкам. В соответствии с уровнями трансперсональной реальности мы различаем три типа субъектов: мета-, интер- и интраиндивидуальный.

Например, субъектом интериндивидуальной трансперсональности не может быть одно лицо или группа людей, находящихся в ситуации интересубъективного взаимодействия и разделяющих общие представления (общность взглядов и убеждений). Это, скорее, конкретно-ситуативный или локально различимый субъект, Иной, который связывает людей самым глубинным образом, расширяет их возможности и пространство жизни. Человек не может себе присвоить часть вышеуказанного субъекта, обозначить ее своим именем, не теряя целого. Сила социальных общностей в единстве, а точнее, в единообразии и типизации образов жизни, входящих в них индивидов.

Итак, трансперсональность – это глубинная связь человеческих и иных миров, смыслов, идей, осуществляемая чаще всего бессознательным образом и на различных уровнях взаимодействия (мета-, интер- и интраиндивидуальном). Однако такое умножение сущностей и расширение пространства существования человека не гарантирует ему долгой и счастливой жизни. Жизнь драматична, а трансперсональность лишь усиливает это осознание, не снимая полностью противоречия между экзистентным и трансцендентным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ассаджиоли, Р.* Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджиоли, П. Ферутто, Т. Йоуменс. – М. : REFL-book, 1994. – 320 с.
2. *Гроф, С.* Надличностное видение / С. Гроф. – М. : АСТ, 2004. – 237 с.
3. *Гроф, С.* Путешествие в поисках себя / С. Гроф. – М. : АСТ, 2008. – 352 с.
4. *Козлов, В. В.* Трансперсональная психология / В. В. Козлов. – М. : Эксмо, 2010. – 512 с.
5. *Маслоу, А. Г.* Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу ; науч. ред., вступ. статья и комментарии Н. Н. Акулиной. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
6. *Пелипенко, А. А.* Постигание культуры : в 2 ч. Ч. 1 : Культура и смысл / А. А. Пелипенко. – М. : РОССПЭН, 2012. – 607 с.
7. *Пути за пределы эго: трансперсональная перспектива* / под ред. Р. Уолша и Ф. Воон. – М. : ТПИ, 1996. – 318 с.
8. *Резник, Ю. М.* Люди и время, которое они выбирают. Герои и антигерои / Ю. М. Резник // Личность. Культура. Общество. – 2012. – Т. XIV. – Вып. 1 (№ 69–70). – С. 9–19.
9. *Сартр, Ж.-П.* Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – М. : Республика, 2000. – 639 с.
10. *Сартр, Ж.-П.* Трансценденция Эго. набросок феноменологического описания / Ж.-П. Сартр. – М. : Модерн, 2011. – 159 с.
11. *Хайдеггер, М.* Бытие и время / М. Хайдеггер. – М. : Ad Marginem, 1997. – 1510 с.
12. *Юнг, К.* Психология бессознательного / К. Юнг. – М. : Канон, 1994. – 320 с.
13. *Ясперс, К.* Общая психопатология / К. Ясперс. – М. : Практика, 2007. – 1056 с.
14. *Ясперс, К.* Философия : в 2 кн. Кн. 2 : Просветление экзистенции / К. Ясперс. – М. : Канон, 2012. – 448 с.

УДК 316.334.3

**ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА
И СТРУКТУР ПУБЛИЧНОЙ ВЛАСТИ
В СИСТЕМЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**ISSUES OF INTERACTION BETWEEN CIVIL SOCIETY
AND PUBLIC POWER STRUCTURES
IN THE SYSTEM OF POLITICAL COMMUNICATION**

А. И. Савельев

A. I. Savelyev

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

Аннотация. В статье рассмотрен процесс коммуникативного взаимодействия политических акторов. Особенность данной статьи в определении новых возможностей и путей дальнейшего эффективного взаимодействия структур публичной власти и гражданского общества.

Abstract. The article discusses the process of communicative interaction of political actors. The feature of this article is in defining new options and ways for further effective interaction between public authorities and civil society.

Ключевые слова: *политическая коммуникация, гражданское общество, местное самоуправление, публичная власть, актор политический.*

Keywords: *political communication, civil society, local government, public power, political actor.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях утверждение новых принципов организации политико-информационного пространства, плюрализм, отсутствие идеологических запретов, рост числа политических субъектов, представляющих интересы различных групп общества, усилили необходимость согласования политических позиций, привели к резкому расширению и повышению интенсивности политической коммуникации.

В научном сообществе возрастает интерес к рассмотрению объективных потребностей в изменении отношения государства к институтам гражданского общества с помощью коммуникации, которая зависит от качества информации, полноты информационных потоков, а также возможности управлять ими.

Материал и методика исследований. Теоретическим и методологическим фундаментом проблемы послужили отечественные и зарубежные источники по исследуемой теме, в которых отражены концептуальные положения и научные подходы к взаимодействию гражданского общества и структур публичной власти.

Методика исследования была построена на использовании методов сбора, обработки и анализа информации, а также были применены общенаучные методы исследования (сравнение, анализ, синтез, моделирование).

Результаты исследований и их обсуждение. Политическая коммуникация – особый случай социальной коммуникации, который представляет собой информационное взаимодействие политических акторов и окружающей социальной среды (общества) по поводу власти, властно-управленческих отношений в обществе; является таким свойством политической деятельности, без которого последняя не может ни существовать, ни мыслиться [2, 63–64].

Политическая коммуникация объединяет в себе все процессы передачи политической информации. Определим политическую коммуникацию как обмен информацией о действиях государства, как треугольник отношений между гражданами, средствами массовой информации и политическими акторами [15, 283].

Политическая коммуникация – это такой аспект взаимодействия субъектов, при котором происходит обмен информацией в процессе борьбы за власть. Она неразрывно связана с целенаправленной передачей и избирательным приемом информации, без которой не представляется возможным движение политического процесса [4].

Сама структура политической коммуникации включает в себя различия между инициаторами и активаторами наверху и наблюдателями внизу, налагая ограничения на эту энергию участия, которую система может порождать [13, 27].

Она также выступает как особый вид политических отношений, с помощью которого доминирующие в политике субъекты регулируют производство, а также как распространение общественно-политических идей, взглядов и убеждений своего времени.

Таким образом, политическую коммуникацию можно определить как научное направление, направленное на изучение совокупности информационных потоков, на обмен информацией между политическими акторами в процессе борьбы за власть.

Для определения содержательной стороны политической коммуникации и выявления оптимальной стратегии развития государства и гражданского общества сформулируем ряд вопросов и попытаемся на них ответить. Какой должна быть информация, и кто должен ее распространять для формирования определенных представлений о политическом процессе, системе и ее элементах? Какой эффективный механизм коммуникативного взаимодействия государства и гражданского общества нужно выработать? Что необходимо для становления важных норм политической деятельности и политического участия? Какие процессы способствуют формированию общественного мнения по особо важным политическим проблемам и вопросам? Существует ли у политической коммуникации как системы необходимость взаимодействия с другими системами, такими как политико-правовая, социальная?

Основным подходом к исследованию является институциональный, который позволит рассмотреть политическую коммуникацию как устойчивую совокупность коммуникационных ролей и функций государственных институтов, политических партий, общественных организаций, обслуживающих взаимодействие элитарных и неэлитарных слоев, в целях реализации ими своих интересов, осуществления государственной и общественной власти. Понимание механизмов политической коммуникации может способствовать устойчивому диалогу между государством и институтами гражданского общества.

Институциональный подход позволяет проводить исследование в двух аспектах. Во-первых, анализировать исторический процесс зарождения и установления новых политических институтов, что способствует раскрытию причин и условий их возникновения. Во-вторых, институциональная парадигма позволяет сфокусировать внимание на функционировании институтов в рамках политической системы в процессе адаптации индивидов и организаций к ее нормативным требованиям, в ходе которого формируются политические механизмы, обеспечивающие стабильность и устойчивость политической организации.

В значительной своей части политическая коммуникация составляет сферу компетенции специализированных учреждений и институтов, таких как:

1) государство и его информационные структуры (отделы и службы связей с общественностью различных ведомств, пресс-секретариаты);

2) средства массовой информации (радио, печать, телевидение, издательство и киноиндустрия);

3) многообразные корпоративные структуры (информационные отделы партий, общественно-политических движений, оформленных групп интересов, лоббистские организации);

4) гражданское общество (представлено следующими институтами: общественной палатой, комиссиями, экспертными советами, территориальным общественным самоуправлением и самоорганизующимися ассоциациями граждан);

5) профессиональные информационные структуры (консалтинговые и рекламные агентства);

6) виртуально трансформированные структуры (сайты и Интернет-порталы президента, Правительства РФ, министерств, ведомств, партий, комиссий, содержащие информацию об их миссии и направлениях деятельности, а также контактную информацию, позволяющую обеспечить интерактивное взаимодействие посредством электронной почты).

Далее рассмотрим более подробно три основных структурных компонента политической коммуникации, которые затрагиваются в нашем исследовании, – государство, средства массовой информации и гражданское общество.

Государство как ведущий институт политической коммуникации отражает многообразие уровней и видов коммуникативного взаимодействия властных структур с обществом. Именно от него зависит функционирование других институтов политической системы – средств массовой информации, партий и общественных организаций – и их политическое взаимодействие. В государстве выражается коммуникативный аспект, так как государственная власть определяет работу институтов политической коммуникации.

Политическая коммуникация между государственной властью и общественностью, осуществляемая в пределах одностороннего воздействия, отличается информационно-пропагандистской и зачастую манипулятивной направленностью предоставляемых обществу сведений, информационной полузакрытостью, ограничениями в получении информации о деятельности власти, недостаточным изучением и учетом общественного мнения в процессе разработки и реализации государственной политики, слабым влиянием ответственности на власть.

Говоря о государстве, поправимо использовать в исследовании понятие публичной власти, которая характеризует в основном федеральный, региональный и местный уровни власти. Но также к публичной власти можно отнести институты, которые участвуют непо-

средственно в политической деятельности: парламент, правительство и администрацию региона. Они, в свою очередь, взаимодействуют между собой в принятии различных политических решений. Представители гражданского общества не выпадают из системы, а, наоборот, являются дополняющим звеном коммуникационного обмена [14, 130]. Одним из вариантов эффективного взаимодействия государства и институтов гражданского общества будет создание адекватной демократическим условиям действенной системы местного самоуправления, выступающей в качестве полноправного института публичной власти.

Средства массовой информации (СМИ) являются основным и многофункциональным институтом политической коммуникации современного общества. Характер и направленность СМИ стали важными политическими и идеологическими факторами общественного развития политических и электоральных процессов. СМИ характеризуются как совокупность каналов распространения информации, адресованной неограниченному кругу лиц, социальным группам, государству с целью оперативного информирования их относительно событий и явлений в мире, конкретной стране, определенном регионе, а также для выполнения специальных социальных функций [9, 466].

Отличительная особенность информации, распространяемой через СМИ, – это сочетание быстроты, регулярности ее предоставления и практически одновременности потребления. Распространение информации – это незаменимая составляющая массового духовного и политического общения людей, которое возникло на определенной ступени исторического развития человечества в дополнение к непосредственному межличностному общению. СМИ является элементом политической системы общества. Неслучайно они получили название «четвертой власти», так как призваны выражать общественные интересы. СМИ выступают как средство образования и воспитания. Свободное их учреждение и деятельность представляют собой реальное проявление свободы слова, без которой все остальные политические права личности нереализуемы.

Таким образом, опыт развитых государств показывает, что эффективным средством установления партнерских конструктивных отношений между обществом и властью является информирование о деятельности власти с использованием новейших технологий и высокоскоростных телекоммуникационных сетей связи.

Предметом особо пристального интереса является следующий такой институт политической коммуникации, как *гражданское общество*. Существует прямая зависимость между уровнем развития гражданского общества и эффективностью политической коммуникации. Для того чтобы гражданское общество устойчиво развивалось и функционировало, необходимо, чтобы каждый гражданин мог получить оперативную и достоверную информацию по всем интересующим его вопросам жизнедеятельности системы «власть – общество» и свободно обмениваться данной информацией, при этом быть активным субъектом вышеуказанной системы.

Современные трактовки гражданского общества исходят из того, что любое политически организованное общество включает две части: государство с различными уровнями публичной власти и гражданское общество – совокупность индивидов, групп, объединений, существование которых не связано с решениями власти. При этом речь идет об относительно автономном самоорганизующемся обществе, в котором группы независимых граждан, ассоциаций объединяются на базе общности интересов и готовности их отстаивать перед лицом государственной власти [12, 154–155].

Таким образом, сегодня можно говорить о существовании нескольких альтернативных моделей взаимодействия гражданского общества и государства и о различной степени их практического воплощения в той или иной стране. Это обуславливает необходимость изучения целого ряда вопросов: в каких формах гражданское общество существует вне западных политических пространств, каковы его основные институты и формы взаимодействия с государством, общие и специфические особенности.

В современных условиях гражданское общество все больше приобретает политические очертания и может быть определено как негосударственная часть общественно-политической жизни и совокупность общественных отношений, формальных и неформальных структур, обеспечивающих условия политической деятельности человека, удовлетворение разнообразных потребностей и интересов личности, социальных групп и объединений.

Однако можно предположить, что государство и гражданское общество выступают по отношению друг к другу прежде всего как источники силы или слабости. Сильное государство – это государство, обладающее волевой концентрацией и абсолютной монополией в процессе принятия решений и проведения их в жизнь. Сила гражданского общества непосредственно зависит от степени развитости и реальной мощи составляющих его фундаментальных социальных институтов, объединений и организаций, а также их способности оказывать давление на государство.

С другой стороны, государство и гражданское общество в процессе своего взаимодействия играют роль равновесных сил по отношению друг к другу, ограждая систему от резких потрясений и придавая ей мобильность и жизнеспособность.

Проведем исторический экскурс и рассмотрим взгляды, идеи ученых-философов о гражданском обществе и государстве. В научной литературе (как в отечественной, так и в зарубежной) встречается большое количество различных представлений о феномене гражданского общества, его взаимодействии с государством.

Так, в своих работах Г. В. Ф. Гегель настаивал на том, что гражданское общество – это исторически сформировавшаяся сфера жизни человека, являющаяся частью государства. Он рассматривал гражданское общество как институт, позволяющий интегрировать индивида в систему общественного устройства, т. е. в систему государства. Философ не разделял гражданское общество и государство, но и не смешивал их. Также он полагал, что «и верховная власть, и гражданское общество содействуют всеобщим интересам населения, и то, что не может дать государство индивиду, он получает в гражданском обществе» [7, 16].

По мнению Гегеля, «грань, отделяющая гражданское общество от государства, весьма условна и что, даже обособившись от государства, гражданское общество остается его органической частью» [10, 55–56].

Давая собственную трактовку гражданскому обществу, Гегель особо подчеркивал, что это «не автоматически распавшиеся на единицы лица и собравшиеся на мгновение только для единичного временного акта без дальнейшей связи, а расчлененные на равные товарищества, общества и корпорации, которые таким образом получают власть» [1, 278].

В качестве основополагающих принципов, на которых строится гражданское общество, Гегель, наряду с принципами частной собственности и личной свободы, называл «публичность» и «всеобщую осведомленность», свободно формирующееся общественное мнение, а также справедливые и строго соблюдаемые законы.

Гражданское общество, согласно Гегелю, «включает три момента: систему потребностей (как одного индивида, так и всех граждан), удовлетворение которых происходит посредством и в процессе труда; правосудие, гарантирующее свободу и защиту собственности; корпорации – объединения по интересу, делу или умению» [1, 289].

Таким образом, в концепции Г. В. Ф. Гегеля гражданское общество соотносится с государством как часть с целым: гражданское общество – это «внешнее государство». При этом оно оказывается в одно и то же время и автономным, и неразрывно связанным с государством, политическим и неполитическим явлением.

Ш. Л. Монтескье полагал, что гражданское общество есть высшая четвертая ступень человеческой истории после естественного состояния, семьи и общества героического времени [6].

К похожему выводу приходил и немецкий просветитель, представитель либеральной политической мысли Ф. В. фон Гумбольдт: «Государственный строй не есть самоцель, он лишь средство для развития человека» [3, 46].

Наиболее радикальную позицию среди этой группы мыслителей занимал автор знаменитого памфлета «Права человека» Т. Пейн. Он считал государство необходимым злом: чем оно меньше, тем лучше для общества. Поэтому власть государства должна быть ограничена в пользу гражданского общества. Чем совершеннее гражданское общество, тем больше оно регулирует собственные дела и тем меньше оно нуждается в правительстве. По мнению Т. Пейна, «самоуверенное и самоуправляемое общество требует лишь минимум политических механизмов» [8].

К. Маркс полагал, что государство, внешне как бы охватывая гражданское общество в целом, на самом деле служит интересам господствующего класса собственников. Именно из гражданского общества, из его структур, с точки зрения Маркса, и вышло буржуазное общество. Новый общественный характер экономических отношений, установившихся в результате перехода от феодализма к капитализму, создал иную основу для гражданских отношений, оказавших существенное влияние на взаимосвязь общества и государства. «Что же такое общество, какова бы ни была его форма? – писал Маркс в письме П. В. Анненкову. – Продукт взаимодействия людей. Свободны ли люди в выборе той или иной общественной формы? Отнюдь нет. Возьмите определенную ступень развития производительных сил людей, и вы получите определенную форму обмена и потребления. Возьмите определенную ступень развития производства, обмена и потребления, и вы получите определенный общественный строй, определенную организацию семьи, сословий или классов – словом, определенное гражданское общество. Возьмите определенное гражданское общество, и вы получите определенный политический строй, который является лишь официальным выражением гражданского общества» [5, 402].

Развитие гражданского общества К. Маркс, конечно, связывал с принципом коллективизма. Именно в коллективе виделась ему ассоциация, способная дать человеку возможность всестороннего развития своих задатков. По мнению основоположников марксизма, построение бесклассового коммунистического общества вообще лишало смысла какие-либо рассуждения о взаимодействии государства и гражданского общества.

Исследователь Т. Янссон, характеризуя отношения государства и гражданского общества, считает, что мы имеем дело с «драматическим треугольником»: государство находится наверху, а внизу, с одной стороны, – местное самоуправление: муниципалитеты, относящиеся к общественной сфере и государству, с другой – добровольные объеди-

нения, помещающиеся в «частной, социальной и свободной сферах». В результате образуются коммунальный (опирается на местное самоуправление) и «ассоциативный» (опирается на самоорганизующихся граждан) типы общества. Добровольные организации становятся общенациональными и спланируют народ всей страны, при этом выстраивая эффективную коммуникацию со структурами публичной власти [11, 6].

Резюме. В целом можно отметить, что процесс формирования гражданского общества является естественным этапом эволюции современного социума и может быть охарактеризован как усложнение внутренней структуры не только общества, но и государства. Главной трудностью данного процесса будет нахождение оптимального подхода к построению отношений между государственными структурами и гражданским обществом.

Исходя из определения политической коммуникации как совокупности информационных действий и обменов между политическими акторами, приходим к следующему выводу об отсутствии концептуального единства в понимании коммуникационного взаимодействия в политической сфере. На наш взгляд, политическая коммуникация – это информационное взаимодействие субъектов политики, в процессе которого осуществляется обмен политическими идеями, взглядами, установками и моделями поведения с целью осуществления паритетного, конструктивного диалога между властью и обществом для достижения сбалансированности социально-политической системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель, Г. В. Ф. *Философия права* / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 526 с.
2. Грачев, М. Н. *Политическая коммуникация: теоретические концепции, модели, векторы развития* / М. Н. Грачев. – М.: Прометей, 2004. – 328 с.
3. Гумбольдт, В. *О пределах государственной деятельности*. Серия «Философия свободы». Вып. 1 / В. Гумбольдт, пер. с нем. – Челябинск: Социум; М.: Три квадрата, 2003. – 200 с.
4. Ирхин, Ю. В. *Политология: учебник* / Ю. В. Ирхин, В. Д. Зотов, Л. В. Зотова. – М.: Юрист, 2002. – 511 с.
5. Маркс, К. *Письмо П. В. Анненкову*. 28 декабря 1846 г. / К. Маркс // К. Маркс. *Сочинения* / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Т. 27. – М.: Наука, 1976. – С. 402.
6. *Монтескье, Ш. Л.* О духе законов / Ш. Л. Монтескье. – М.: Мысль, 1999. – 463 с.
7. Орлова, И. В. *Социально-философский анализ гражданского общества как формы бытия современной демократии*: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / И. В. Орлова. – М., 2007. – 42 с.
8. *Пейн, Т.* Избранные сочинения / Т. Пейн. – М.: Изд-во полит. лит., 1959. – 422 с.
9. *Политическая энциклопедия*: в 2 т. Т. 2 / Национальный общественно-научный фонд; рук. проекта Г. Ю. Семигин. – М.: Мысль, 1999. – 701 с.
10. Сунгуров, А. Ю. *Гражданское общество: основные этапы развития и возможная структура* / А. Ю. Сунгуров // *Гражданское общество – в поисках пути*. Приложение к журналу «Северная Пальмира». – СПб., 1997. – 190 с.
11. Янссон, Т. *Треугольная драма: взаимоотношения между государством, местным самоуправлением и добровольными организациями* / Т. Янссон // *Гражданское общество на европейском Севере*. – СПб.: ЦНСИ, 1996. – 160 с.
12. Adloff, Frank *Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis* / Frank Zivilgesellschaft Adloff. – Frankfurt am Main: Campus, 2005. – 170 s.
13. Gurevithc, M. *Political Communication Systems and Democratic Values* / M. Gurevithc, J. R. Blumler // *Media Power in Politics* / ed. by D. A. Graber. – Washington: CQ Press, 1994. – 450 s.
14. Jarren, Otfried. *Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft: Eine Einführung* / von Otfried Jarren, Patrick Donges. – Wiesbaden, 2011. – 282 s.
15. Hasebrink, Uwe. *Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg: Medien von A – Z* / Uwe Hasebrink, Hans-Bredow-Institut (Hrsg.). – Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., 2006. – 411 s.

УДК [811.111+811.512]:[81'367+81'38]

**ТИПЫ РЕГУЛЯРНЫХ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ПЕРЕНОСОВ
В ОТРАЖЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА
(НА МАТЕРИАЛЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ,
ОТНОСЯЩИХСЯ К ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОМУ ПОЛЮ
«МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ», В АНГЛИЙСКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ)**

**TYPES OF REGULAR METAPHORIC PERIPHRASES
IN DEPICTING THE LINGUISTIC WORLD-IMAGE
(BASED ON ENGLISH AND TURKISH PHRASEOLOGICAL UNITS
IN PHRASEOSEMANTIC FIELD «MUSICAL INSTRUMENTS»)**

Н. О. Самаркина, З. А. Биктагирова

N. O. Samarkina, Z. A. Bigtagirova

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

Аннотация. Данная статья посвящена анализу фрагмента концептуальной картины мира носителей английского и турецкого языков. Определяются концептуальные области выделенной группы функциональных единиц, которые получили переносные значения и наименования. Исследуется природа языковой картины мира, выявляется взаимосвязь между метафорой и языковой картиной мира на примере фразеологических единиц, относящихся к фразеосемантическому полю «Музыкальные инструменты», в обоих языках.

Abstract. The article deals with the analysis of the conceptual world-image fragment of native English and Turkish speakers. It determines the conceptual fields of the examined functional units which have acquired figurative meanings and nominations. It also studies the nature of the linguistic world-image and reveals the interconnection between metaphor and the linguistic world-image by means of phraseological units in phraseosemantic field «musical instruments» in both languages.

Ключевые слова: *регулярный метафорический перенос, языковая картина мира, фразеологическая единица, фразеосемантическое поле, музыкальные инструменты, английский язык, турецкий язык.*

Keywords: *regular metaphoric periphrasis, linguistic world-image, phraseological unit, phraseosemantic field, musical instruments, English and Turkish languages.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность данного исследования определяется необходимостью изучения функциональных единиц (ФЕ) с компонентом, относящимся к фразеосемантическому полю (ФСР) «Музыка», в английском и турецком языках с позиций семантического и когнитивного направлений, а также необходимостью сопоставительного анализа данной группы ФЕ с целью выявления как общих, универсальных признаков, так и дифференциальных, специфических черт, характерных для того или иного языка.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили ФЕ с метафорически переосмысленным компонентом, относящимся к ФСП «Музыкальные инструменты», в английском и турецком языках, отобранные методом сплошной выборки из одноязычных и двуязычных толковых, фразеологических, этимологических словарей, а также словарей пословиц и поговорок.

Результаты исследований и их обсуждение. Большинство анализируемых ФЕ данной области имеют некоторое сходство на денотативном уровне, однако существенно различаются на коннотативном уровне, что говорит о своеобразии языковой и когнитивной картины мира носителей английского и турецкого языков. Почти каждая ФЕ исследованной группы отражает исторический, культурный и этнографический контекст.

Все явления реального мира, охватывающие как материальные, так и идеальные сущности, вовлечены в процесс метафоризации, при этом метафорический перенос совершается в определенных направлениях в достаточно жесткой последовательности. Такие переносы называются регулярными [5]. Мы выделяем семь типов регулярных метафорических переносов, участвующих в формировании ФЕ с компонентом, относящимся к ФСП «Музыкальные инструменты», в английском и турецком языках.

Первый выделяемый тип метафорического переноса – это перенос ПРЕДМЕТ → ПРЕДМЕТ. Понятие «предмет» Г. Н. Скляревская отождествляет с понятием вещи, объекта материального мира. В рубрику ПРЕДМЕТ входит многообразие материальных объектов, доступных чувственному восприятию. В данной семантической сфере можно выделить предметы, созданные и используемые человеком.

Второй тип регулярного метафорического переноса – ПРЕДМЕТ → ЧЕЛОВЕК. Названия музыкальных инструментов переносятся в семантическую сферу ЧЕЛОВЕК для характеристики тех или иных человеческих качеств.

Третьим типом регулярного метафорического переноса является перенос ЖИВОТНОЕ → ЧЕЛОВЕК. Следует отметить, что переносы из сферы ЖИВОТНОЕ направлены только на сферу ЧЕЛОВЕК (в данном случае имеют место виды животных и названия животных по половой принадлежности).

Четвертый тип регулярного метафорического переноса – ЧЕЛОВЕК → ЧЕЛОВЕК. В данной семантической сфере метафора формируется посредством признаков, извлекаемых из разноаспектных характеристик человека, таких как положение в обществе, род деятельности (волынец, трубач, скрипач, барабанщик и др.) и других.

Пятый тип регулярного метафорического переноса – ПРЕДМЕТ → ПСИХИЧЕСКИЙ МИР. Семантическая сфера ПСИХИЧЕСКИЙ МИР включает в себя лексику, непосредственно не воспринимаемую в ощущениях действительности. В данном случае названия музыкальных инструментов переносятся на сферу психической деятельности.

Шестым типом регулярного метафорического переноса является перенос ПРЕДМЕТ → ФИЗИЧЕСКИЙ МИР. Семантическая сфера ФИЗИЧЕСКИЙ МИР охватывает лексику, которая именуется действиями, процессами, явлениями, происходящими в реальной действительности и воспринимаемыми органами чувств, а также результат этих действий, процессов, явлений (музыка, припев, песня и др.). Исследуемый материал показывает, что названия музыкальных инструментов проецируются на объекты физической деятельности.

Седьмым типом регулярного метафорического переноса является перенос ФИЗИЧЕСКИЙ МИР → ПСИХИЧЕСКИЙ МИР. Лексика, принадлежащая сфере ФИЗИЧЕСКИЙ МИР, в процессе метафоризации почти целиком переносится в сферу психических и социальных явлений, внося в соответствующие наименования чувственный элемент и наглядность за счет того, что эмоции, мыслительная деятельность, элементы духовной жизни, социальных явлений и т. п. приравниваются к физическим и физиологическим процессам, к механическим действиям.

Э. Маккормак, Дж. Лакофф и М. Джонсон выделяют понятие базовой, или концептуальной, метафоры [1], [3], что связано с представлением о метафоре как взаимодействии двух концептуальных сфер. При данном взаимодействии термины, в которых структурируются представления об области, уже разработанной сознанием, используются для представления информации о новой, еще не разработанной познаваемой сфере опыта. Концептуальная информация из исходной области переносится в новую область. Примером базовой метафоры может служить метафора ИДЕЯ ← МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ, проявляющаяся в представлении ментальных объектов в наименованиях музыкальных инструментов.

М. Н. Лапшина и Е. В. Рыжкова вводят понятие прототипной метафоры при анализе метафорических наименований лица [2, 100], [4]. Прототипная метафора является результатом обобщения регулярных однотипных ассоциаций, то есть действия когнитивных моделей, в значительной степени обусловленных культурным контекстом. Порождая отдельные метафорические образы, прототипная метафора представляет собой эпистему, по которой можно определить особенности мировоззрения эпохи и языкового коллектива. Примером прототипной метафоры может служить метафорический перенос СКРИПКА → ЛИЦО, который реализуется в виде метафорического переноса названия музыкального инструмента *fiddle*.

Схематически оба указанных метафорических переноса представляются в виде $A \rightarrow B$. Для того чтобы их различить, можно представить данные метафорические переносы следующим образом: ОБЛАСТЬ ЦЕЛИ ← ОБЛАСТЬ ИСТОЧНИКА, например, ЧЕЛОВЕК ← МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ, в соответствии с обозначением, принятым у Лакоффа и Джонсона [2], а прототипные метафоры – в виде ГИПЕРОНИМ ИЗ ОБЛАСТИ ИСТОЧНИКА → ГИПЕРОНИМ ИЗ ОБЛАСТИ ЦЕЛИ, например, МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ → ЧЕЛОВЕК, как это принято у Лапшиной [2].

Область метафорических значений рассматриваемой группы ФЕ не поддается безостаточному членению на базовые и прототипные метафоры, существуют также единичные метафорические переносы в различные концептуальные сферы, которые базируются на различных признаках.

Таким образом, анализ отдельных ФЕ с метафорически переосмысленным компонентом, относящимся к ФСП «Музыкальные инструменты», позволил нам выделить в рамках антропосферы следующие концептуальные области:

1. Область, где человек осмысливается как биолого-физиологическое существо, где даются представления о его внешности, развитии, здоровье, физических ощущениях.

Проведенный анализ ФЕ позволяет выделить базовый метафорический перенос ЧЕЛОВЕК ← МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ. Степень физиологического состояния человека в английском языке передается через образы колокола и скрипки: *sound as a bell*, или *as fit (fine) as a fiddle*. В турецком языке раздутый, толстый, как бочка, человек ассоциируется с барабаном: *davula dönmek*.

Рассматриваемая группа ФЕ продуктивна и при характеристике внешности человека. Данные ФЕ могут способствовать осмыслению не только структуры человеческого тела, но и отдельных его частей. При назывании нового объекта у человека возникает ассоциация, прежде всего, с тем, что ему особенно хорошо знакомо, что постоянно находится «при себе», и в первую очередь человек сравнивает окружающие предметы с самим собой, с частями своего тела. Это позволяет нам говорить о наличии прототипной метафоры МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ → ЧАСТЬ ТЕЛА ЧЕЛОВЕКА. Данная метафора реализуется через более частные прототипные метафорические переносы. Например: СКРИПКА (вытянутой формы) → ЛИЦО: *a face as long as a fiddle*, или СКРИПКА (изогнутой формы) → БРОВИ: *keman (gibi) kaş*. К данной группе относится также прототипный метафорический перенос ДУДКА → ГОЛОС, характеризующий особенности голоса человека: *düdük gibi*.

2. Область, где человек предстает как мыслящее существо. Эта область содержит характеристику ментальной деятельности человека и представления о ее объектах.

В данной области метафорическому осмыслению подвергаются мыслительные способности человека. Выделяется метафорический перенос МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ← МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ. В английском языке мысль наводится посредством колокольного звона: *to ring a bell*. В турецком языке «для понятливого человека и комар кажется сазом, а для непонятливого и барабана с зурной мало»: *anlayana sivri-sinek saz, anlatayana davul zurna az*.

3. Область осмысления человека как субъекта эмоциональных переживаний, а также самих эмоций и чувств.

Сами концепты чувств и эмоций носят метафорический характер, так как данные стороны человеческой природы недоступны прямому наблюдению. Дж. Лакофф и М. Джонсон также отмечали, что языковые средства выражения эмоций в высшей степени метафоричны. Эмоция практически никогда не выражается прямо, но всегда уподобляется чему-то [1]. Поэтому наиболее адекватным лингвистическим описанием авторы считают описание через метафоры, в которых эти эмоции концептуализируются в языке.

В данной группе мы можем выделить базовую метафору ЧУВСТВО ← МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ. Согласно английской ФЕ, нередко после веселья наступает грусть: *hang up one's fiddle when one comes home*, или *hang up one's harp (or harps) on the willows*. Также счастье ассоциируется с дудкой, в которую трубит удача: *he dances well to whom fortune pipes*. Тревога в английском языке осмысливается как звон колоколов: *ring/sound the alarm bells*.

Что показательно, в турецком языке музыкальные инструменты ассоциируются в основном с положительными эмоциями. Так, радость и счастье ассоциируются с игрой на барабанах, трубе, колокольчике: *boruyu çalmak; götü trampet çalmak; etekleri zil çalmak; zil takınmak*.

4. Область, где содержатся представления о человеке как личности, его моральных качествах.

В английском языке уязвимая сторона характера человека представляется в виде струны: *sensitive chord* или *to touch/strike a string/chord (touch smb. on a string or on a tender string)*. Данная концептосфера содержит базовую метафору ЛИЧНОСТЬ ← МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ/МУЗЫКАНТ, которая формирует представления о структурной организации моральных качеств человека. Данный метафорический перенос широко представлен в турецком языке, где личностные качества человека осмысливаются через сравнение с музыкальными инструментами, причем чаще негативно. Например, о бессовестном человеке говорят, что его лоб – барабанная шкура: *alını davul derisi*; болтливый человек представляется в виде языкастой дудки: *dilli düdüük*; человек, у которого хорошо подвешен язык, ассоциируется с сазом: *sazı sözü yerinde*.

В английском языке хвастливый, занимающийся саморекламой человек предстает как трубящий на рожке, играющий на трубе или звонящий в свои колокола: *to blow/toot one's horn*; *to blow one's own trumpet*; *to ring one's own bells*. Любвеобильная, но уже немолодая женщина сравнивается в английском языке со старой скрипкой, на которой можно сыграть не одну хорошую мелодию: *there's many a good tune played on an old fiddle*.

5. Область, где концептуализируются представления о человеке как члене общества, семьи, государства, участнике межличностных отношений.

Проанализированный материал свидетельствует о наличии в концептосфере носителей английского и турецкого языков метафорического переноса МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ← МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ. Так, например, в английском языке человек, занимающий руководящее положение, представляется играющим первую скрипку: *to play first fiddle*, и, соответственно, человек, занимающий второстепенное положение, играет вторую или третью скрипку: *to play second fiddle*, *to play third fiddle*.

В турецком языке человек, который является игрушкой в руках другого человека, ассоциируется с «барабаном на шее одного и колотушкой – в руках другого»: *davul onun omuzunda (или boynunda)*, *tokmak (или çotak) başkasının elinde*; быть подпевалой кого-либо означает играть на чьей-либо трубе: *-in borusunu çalmak*.

Концептуальной базой для осмысления товарно-денежных отношений между людьми служит метафорический перенос: МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ← МАТЕРИАЛЬНЫЙ ОБЪЕКТ (ДЕНЬГИ). Анализ языковых данных свидетельствует о том, что товарно-денежные отношения являются в современных условиях основой существования человека.

В английском языке денежные отношения могут ассоциироваться с музыкантом (волынищиком или скрипачом), которому мы платим за то, чтобы он играл: *he who pays the piper calls the tune* или *if you dance you must pay the fiddler*.

В турецкой фразеологической картине мира денежные отношения представлены метафорическим переносом МАТЕРИАЛЬНЫЕ ОБЪЕКТЫ (ДЕНЬГИ) ← МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ. Например, «били в барабан мы, а сбор достался другому» следует понимать как «мы работали, а деньги достались другим»: *davulu biz çaldık, parayı el (başkası) topladı* или *zurnayı biz çaldık, parayı el topladı* (имеет схожее переосмысленное значение), или «кто платит, тот и играет на дудке» означает «кто платит, тот и заказывает музыку»: *parayı veren düdüğü çalar*.

6. Область, где человек представляется как субъект различного рода физической, речевой или творческой деятельности.

В концептосфере ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ выделяются в качестве базовых три типа регулярных метафорических переноса ПРЕДМЕТ → ФИЗИЧЕСКИЙ МИР, ФИЗИЧЕСКИЙ МИР → ПСИХИЧЕСКИЙ МИР и ПРЕДМЕТ → ПСИХИЧЕСКИЙ МИР. В связи с этим можно говорить о концептуальной метафоре ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ← МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ. В английском языке человек, добившийся хороших результатов в каком-либо деле, уподобляется колокольчику, в который звонят: *to ring the bell*. Оставить работу, уйти на покой или выйти в отставку ассоциируется с вешанием скрипки: *to hang up one's fiddle*.

В турецком языке успешное завершение какого-либо дела, то есть достижение какой-либо цели, осмысливается как игра на дудке: *düdüğü çalınmak*. Человек, который слишком поздно принимается за освоение нового дела, сравнивается с играющим на сазе после сорока лет: *kirkından sonra saz çalmak*.

В концептуальную область ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ входят и ФЕ, связанные с РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ. В данной подгруппе можно выделить метафорический перенос РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ← МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ. В английском языке что-то повсюду, во всеулышание говорить, сплетничать или повторять на все лады воспринимается как «звонить во все колокола»: *set all the bells aringing ulu ring the changes (on)*. Шумная реклама чего-либо ассоциируется со звуком (большого) барабана: *bang/beat (ulu thumb) (the big) drum(s)*.

У носителей турецкого языка «растрезвонить что-либо» также сравнивается со звуком колокола или игрой на барабане: *çan çalmak ulu davul çalmak*.

Резюме. Полученное распределение переносных значений ФЕ с компонентом, относящимся к ФСП «Музыкальные инструменты», в английском и турецком языках по тематическим группам не является окончательным и единственно возможным, однако дает нам возможность судить о потенциале данной группы ФЕ в создании языковой картины мира носителей английского и турецкого языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры : сборник статей / ред. Н. Д. Арутюнова. – М., 1990. – С. 387–415.
2. Лапшина, М. Н. Семантическая эволюция английского слова: изучение лексики в когнитивном аспекте / М. Н. Лапшина. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1998. – 160 с.
3. Маккормак, Э. Когнитивная теория метафоры / Э. Маккормак // Теория метафоры : сборник статей / ред. Н. Д. Арутюнова. – М. : Прогресс, 1990. – С. 358–386.
4. Рыжкова, Е. В. Метафора флористического круга в английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Е. В. Рыжкова. – СПб., 2001. – 25 с.
5. Склярёвская, Г. Н. Метафора в системе языка / Г. Н. Склярёвская. – СПб. : Наука, 1993. – 153 с.

УДК 316.7:[314.745-054.72:28](470.344)

**ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ
АДАПТАЦИИ ИММИГРАНТОВ МУСУЛЬМАНСКИХ ТРАДИЦИЙ
В УСЛОВИЯХ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В 2009–2012 гг.**

**SOCIOLOGICAL STUDY ON MUSLIM IMMIGRANTS' ADAPTATION
IN THE CONDITIONS OF THE CHUVASH REPUBLIC IN 2009–2012**

О. А. Сергеева

O. A. Sergeeva

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

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы социокультурной адаптации иммигрантов мусульманских традиций в условиях Чувашской Республики за последние четыре года. Также выделяются характерные черты социальной жизни мигрантов в Чувашии, их формы взаимодействия с местным населением.

Abstract. The article discusses the basic problems of Muslim sociocultural immigrants' adaptation in the Chuvash Republic for the recent four years. It also distinguishes the features of social life of migrants in Chuvashia, the forms of interaction with the local population.

Ключевые слова: *иммигрант, адаптация, национально-культурные объединения, социологический опрос.*

Keywords: *immigrant, adaptation, national-cultural associations, sociological poll.*

Актуальность исследуемой проблемы. На протяжении последних четырех лет активизировался миграционный поток в Чувашскую Республику граждан бывшего Советского Союза. Выявление основных факторов и условий, способствующих или, напротив, препятствующих успешности социокультурной адаптации мигрантов, позволит выработать эффективную миграционную политику в регионе, оказать действенную социально-психологическую помощь этой категории населения.

Материал и методика исследований. С целью выявления основных факторов и условий социокультурной адаптации иммигрантов мусульманских традиций было проведено социологическое исследование. Оно проходило в два этапа: первый этап – в 2009 г., второй – в 2012 г. Интервал в три года между опросами позволяет проследить динамику развития основных факторов социокультурной адаптации иммигрантов.

Анкета состоит из трех частей: первая часть направлена на мониторинг трудовой деятельности иммигрантов в Чувашской Республике, вторая часть позволяет определить степень напряженности социальных отношений мигрантов с местным населением, и, наконец, третья часть анкеты помогает определить характерные черты национально-культурной и религиозной жизни мигрантов в Чувашии. Вопросы составлены как в репрезентативной, так и в скрытой форме.

Результаты исследований и их обсуждение. Прежде чем перейти к подробному анализу сравнительной характеристики социологических опросов, необходимо разъяснить два момента. В исследуемую группу социологического опроса попадают иммигранты из шести стран бывшего Советского Союза: Азербайджана, Казахстана, Киргизии, Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана. Выбор этих стран объясняется двумя причинами: во-первых, основная масса иммигрантов в Чувашской Республике после распада СССР приходится именно на эти страны. Данные таблицы 1 показывают, что последние четыре года из вышеперечисленных стран прибывает более 62 % мигрантов стран СНГ [3].

Таблица 1

Число прибывших мигрантов из стран СНГ (человек) [3]

Год	Всего из стран СНГ	Из них		Из них					
		из стран с основной религией ислам (чел.)	из стран с основной религией ислам (в % от общего числа)	из Азербайджана	из Казахстана	из Киргизии	из Таджикистана	из Туркменистана	из Узбекистана
2009	1 341	839	62,6	111	81	24	382	29	212
2010	871	582	66,9	84	35	15	261	4	183
2011	1 107	765	69,1	127	35	22	261	39	281
2012	133	70	52,6	10	15	2	27	5	11

Во-вторых, в этих странах основным видом вероисповедания является ислам, поэтому всю группу опрошенных мы определили как иммигранты мусульманских традиций (диаграмма 1).

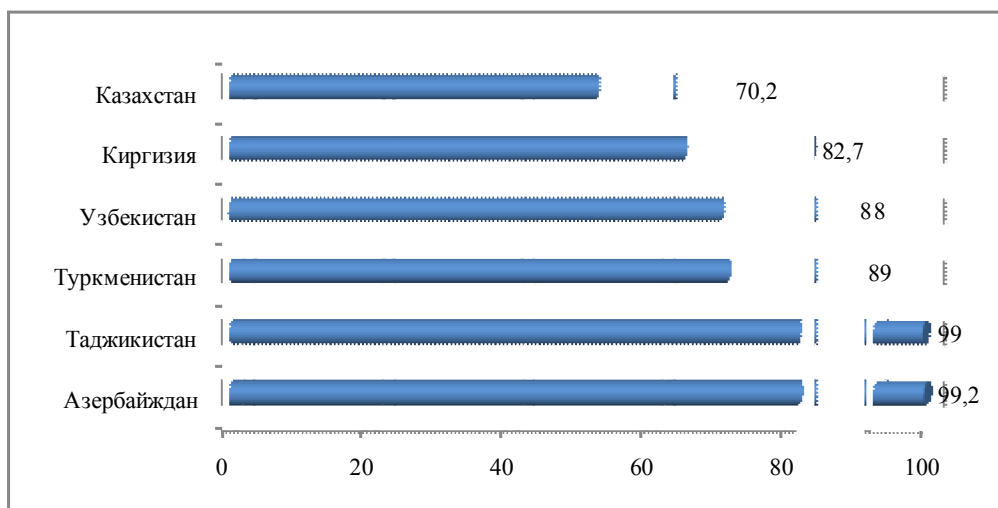


Диаграмма 1. Численность населения в странах СНГ, исповедующих религию ислам, на 2009 г. (в %) [2]

В ходе проведения социологических исследований удалось опросить 110 человек (50 человек – в 2009 г., 60 человек – в 2012 г.). Среди опрошенных респондентов 65 % составили мужчины и 35 % – женщины. Основная доля мигрантов проживает в таких городах, как Чебоксары, Цивильск, Канаш. 15 % от общего числа опрошенных мигрантов составили сельские жители.

Вводная часть анкеты позволила нам выяснить причины, по которым респонденты были вынуждены покинуть свои родные места проживания, а также узнать, почему выбор пал на Чувашскую Республику. Данные двух социологических опросов показывают, что и в 2009 г., и в 2012 г. основной причиной приезда в Чувашскую Республику является собственная инициатива (72 % опрошенных – в 2009 г., 61,6 % опрошенных – в 2012 г.). Также значительная часть мигрантов прибывают в республику по приглашению государства. Более 5 % опрошенных мигрантов прибыли под воздействием чрезвычайных обстоятельств (военные действия, государственный переворот и др.).

Многие мигранты (76 % опрошенных – в 2009 г.) выбрали Чувашию в качестве региона, возможного для благополучного проживания, по советам родственников и друзей, но в 2012 г. число этих мигрантов уменьшилось до 55 %. Это связано с тем, что увеличилось количество официальных приглашений со стороны Правительства Чувашской Республики (в 2009 г. по приглашению государства приехало 8 % мигрантов, в 2012 г. – 25 % людей). Получить российское гражданство и в 2009 г., и в 2012 г. смогли более половины респондентов.

Время пребывания на территории Чувашской Республики опрошиваемых респондентов составляет от года до пяти лет у 46 % в 2009 г. и 43 % – в 2012 г. На эту долю приезжих приходятся те мигранты, которые видят в нашем регионе возможность заработать деньги, но вариант оставаться здесь жить пока не рассматривают. Более пяти лет живут в Чувашии 38 % и 31 % в 2009 г. и в 2012 г. соответственно. Также в ходе проведения социологических опросов удалось пообщаться с людьми, которые приехали в Чувашию 20 лет назад (так называемыми «старожилами»). По их словам, Чувашская Республика является «прекрасным регионом для благополучного проживания целой семьи и в социально-экономическом, и в национально-культурном, и в религиозном плане». Покидать Чувашию они не хотят.

При анкетировании респондентам предлагалось выбрать привлекательные и непривлекательные черты нашего региона. Наибольшая часть опрошенных мигрантов отметили в Чувашии красивую природу (62 % – в 2009 г., 30 % – в 2012 г.). Если в 2009 г. половина мигрантов считала привлекательной чертой нашего региона добрых и душевных людей, то в 2012 г. доля их снизилась и стала составлять 11,6 %. Это связано с тем, что увеличилась доля тех, кто видит в Чувашии регион, перспективный для жизни инициативных людей (в 2009 г. – 20 %, в 2012 г. – 28,3 %).

Среди непривлекательных моментов были отмечены суровый климат (в 2009 г. – 30 %, в 2012 г. – 21,7 %), неприветливые люди (в 2009 г. – 0 %, в 2012 г. – 6,7 %), затруднение в реализации инициативы (в 2009 г. – 10 %, в 2012 г. – 8,3 %).

Вопросы из первой части анкеты позволили провести мониторинг трудовой деятельности мигрантов. Для начала мы решили определить сферы трудовой деятельности, в которых заняты мигранты (табл. 2).

Сферы деятельности мигрантов в Чувашии

№ п/п	Сфера деятельности	2009 г. (в % от числа опрошенных)	2012 г. (в % от числа опрошенных)
1.	Торговля	26	25
2.	Промышленное производство	36	18,3
3.	Сельское хозяйство	6	10
4.	Строительство	8	16,7
5.	Образование	22	28,3
6.	Наука	2	1,7

Из приведенных в таблице 2 данных видно, что основная доля мигрантов занята в таких сферах трудовой деятельности, как торговля, промышленное производство, строительство и образование.

В промышленном производстве основные места работы мигрантам выделяются на площадках Агрегатного завода, Промлита, Промтрактора. В связи с безвизовым режимом въезда из Узбекистана основная доля рабочих приходится именно на эту страну. Приглашенные мигранты работают по таким специальностям, как формовщик, литейщик, обрубщик. Средняя заработная плата рабочего на промышленных предприятиях – от 12 до 25 тысяч рублей (в зависимости от полученной специальности и ее разряда). Хотя условия труда тяжелые (трехсменный режим), зато рабочим мигрантам предоставляются добровольное медицинское страхование, социальные льготы, прекрасные условия проживания (в профилактории) и ускоренная процедура получения паспорта гражданина Российской Федерации. Так, в 2012 г. в Чувашию по квоте прибыло 138 человек. Из них 45 человек были определены в Промлит и Промтрактор, 93 человека – на Агрегатный завод. В среднем мигранты трудятся на промышленных предприятиях 3–4 года. Демографический портрет рабочего мигранта: мужчина трудоспособного возраста от 25 до 35 лет.

У большинства опрошенных респондентов трудовая деятельность совпадает полностью или частично с той, которая была до отъезда в Чувашию. Осваивать навыки новой профессии пришлось 25 % опрошенных в 2012 г. респондентов (14 % респондентов – в 2009 г.).

Улучшить свое материальное положение после приезда в Чувашию смогли 76 % мигрантов в 2009 г. и 46,7 % – 2012 г. На том же уровне осталось материальное положение у 20 % опрошенных в 2009 г., у 50 % – в 2012 г. Эти цифры показывают, что постепенно у мигрантов возрастают материальные потребности. Данный вывод подкрепляется ответами на вопрос «Довольны ли Вы материальными условиями жизни в Чувашии?». Если в 2009 г. 66 % опрошенных мигрантов вполне устраивали материальные условия жизни в Чувашии, то в 2012 г. таких мигрантов стало меньше на 17,7 %. В 2012 г. появился определенный процент недовольных материальными условиями жизни в Чувашии (в 2009 г. таких мигрантов не было).

Данные таблицы 2 показывают, что заметно вырос процент мигрантов, занятых в сфере образования в Чувашии. Так, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева заключил договор с Правительством Туркменистана, по кото-

рому ежегодно приезжают абитуриенты из Ашхабада. Для их обучения созданы все условия. Всего в 2012 г. в стенах университета обучается 98 человек из Туркмении. В ЧГПУ учатся студенты не только из Туркмении, но и из Азербайджана, Узбекистана. Их доля в общем количестве студентов заметно ниже, чем студентов-туркмен.

Рост числа студентов из стран бывшего Советского Союза объясняется тем, что в этих странах получить высшее образование очень дорого. В Чувашской Республике получить диплом о высшем образовании представляется более доступным вариантом. Также необходимо отметить, что многие студенты в ходе социологического опроса подчеркивают доброжелательное отношение со стороны профессорско-преподавательского состава университетов.

Студенты, которые приехали учиться в Чувашию из стран СНГ, родились в 1991–1994 гг. На эти годы приходится сложное время трансформации социально-экономического, политического и этнокультурного пространства Советского Союза. Многие из них, приезжая сегодня в Российскую Федерацию, не знают русского языка, поэтому испытывают определенные трудности при общении с местным населением. По их словам, для них, как мигрантов, является определяющим фактором выбора места жительства и учебы то, как принимает их местное население, поскольку в других регионах Приволжского федерального округа они сталкивались с непониманием и некоторой агрессией в связи с отсутствием хорошего знания русского языка.

В ходе проведения социологических опросов отмечено, что многие мигранты быстро и легко учатся чувашскому языку. Это объясняется тем, что узбекский и чувашский языки относятся к тюркской группе языков. В них много схожего в фонетической части языков. Большая часть студентов, прибывшая из Туркменистана, по национальности являются узбеками. Соответственно им легче общаться с местным населением Чувашии. Данный вывод также подтверждают ответы на вопросы по языковой адаптации мигрантов: 2 % и 10 % (в 2009 г. и в 2012 г. соответственно) опрошенных мигрантов выбрали вариант ответа «да, умею говорить на чувашском языке», 56 % и 51,7 % (в 2009 г. и в 2012 г. соответственно) от числа опрошенных немного понимают чувашский язык, 42 % и 38 % (в 2009 г. и в 2012 г. соответственно) совсем не знают чувашский язык.

Анализируя трудовую деятельность мигрантов, мы решили уточнить, ощущают ли они экономическую поддержку со стороны Российского государства и со стороны Чувашской Республики. Можно отметить, что большая часть мигрантов, которая занимается предпринимательской деятельностью в Чувашской Республике, подчеркивает, что вести бизнес в Чувашии намного проще, чем у них на родине (в частности, в Таджикистане, где местные органы власти создают всевозможные бюрократические препятствия, на решение которых надо много времени и денег). Этим и объясняется большое количество людей, положительно ответивших на вопрос об экономической поддержке со стороны Правительства Чувашской Республики: 44 % – 2009 г. и 40 % – 2012 г. На 9,3 % уменьшилось количество тех, кто не ощущал экономической поддержки со стороны правительства, что говорит о концентрации большего внимания на проблемах экономической помощи мигрантам со стороны Правительства Чувашской Республики.

Высказывания, характеризующие материальное положение мигранта и его семьи

№ п/п		2009 г. (в % от числа опрошенных)	2012 г. (в % от числа опрошенных)
1.	Денег не хватает на повседневные затраты	6	10
2.	На повседневные затраты уходит вся зарплата	18	18,3
3.	На повседневные затраты хватает, но покупка одежды затруднительна	6	40
4.	В основном хватает, но для покупки дорогостоящих предметов нужно брать в долг	32	28,3
5.	Почти на все хватает, но затруднено приобретение квартиры	20	1,7
6.	Практически ни в чем себе не отказываем	18	1,7

Данные таблицы 3 показывают, как мигранты оценивают свое материальное положение. Приблизительно на одном уровне осталось количество мигрантов, которые считают, что «денег не хватает на повседневные затраты» и «на повседневные затраты уходит вся зарплата» и в 2009 г., и в 2012 г. Увеличилось количество тех, кто считает, что на повседневные затраты хватает, но покупка одежды затруднительна (6 % в 2009 г. против 40 % в 2012 г.). На уровне 30 % от числа опрошенных колеблется количество тех мигрантов, которые на покупку дорогостоящих предметов вынуждены брать деньги в долг. Более чем в 10 раз сократилось количество мигрантов, которые практически себе ни в чем не отказывают и могут также позволить себе купить квартиру.

Вторая часть анкеты посвящена социальным отношениям мигрантов с местным населением. Прежде всего нам хотелось узнать, есть ли у мигрантов в Чувашии родственники, друзья, знакомые, на которых они (мигранты) могли бы рассчитывать в обустройстве жизни. Интересны данные, полученные по этому вопросу. Если в 2009 г. 90 % приезжих мигрантов рассчитывали на своих друзей, знакомых, родственников, то в 2012 г. эта цифра сократилась на 23,3 %, т. е. люди увереннее приезжают в наш регион и чувствуют себя вполне способными самостоятельно решать свои проблемы, связанные с обустройством, поиском работы.

Вопрос «Переехали Вы в Чувашию один (одна) или со своей семьей?» является некоторым маркером, который определяет, к какой группе мигрантов респондент относится: или он относится к той группе мигрантов, которые приезжают с целью накопления финансовых средств и регулярной отправки доходов на родину, или мигрант прибывает в Чувашию с более долгосрочными планами [1]. Обычная сфера применения труда первой группы мигрантов – розничная и мелкооптовая торговля. Для них важно не столько активное включение в местную среду, сколько целевое приспособление к местным порядкам. Другая группа приезжих ориентирована на более глубокую интеграцию – включение в производство, предпринимательскую, культурную, образовательную деятельность с целью остаться в Чувашии на постоянное проживание. Данные социологических опросов показывают, что в 2009 г. приехали в Чувашию одни 70 % респондентов, в 2012 г. – 51,7 % респондентов; со своей семьей в 2009 г. приехало 26 % мигрантов, в 2012 г. – 46,7 % мигрантов. Эти цифры подчеркивают вывод, сделанный ранее. Если мигрант готов приехать в республику со своей семьей, то это означает, что он чувствует себя уверенным и способным самостоятельно решить проблемы с проживанием, ведением трудовой деятельности и получением образования.

Следующие вопросы уточняли, какие отношения у приезжих мигрантов с сотрудниками полиции, миграционной службы и работодателем. Хорошие отношения со всеми перечисленными социальными структурами в 2009 г. были у 74, 76, 70 % опрошенных соответственно. В 2012 г. уровень доверия к этим структурам упал в среднем на 20 % и составил 50, 56,7, 53,3 %. Конфликтную стадию отношений исключили и в 2009 г., и в 2012 г. «Стараюсь избегать общения» – так на этот вопрос ответили 12, 6, 10 % опрошенных соответственно в 2009 г., и 31,7, 16,7, 11,7 % – в 2012 г.

Поскольку вышеперечисленные результаты исключают наличие конфликта в социальных отношениях, то мы намеренно оставили открытым вопрос для интервьюируемых «На какой основе, по вашему мнению, могут возникнуть конфликты между приезжими мигрантами и местным населением?». В целом, все ответы и в 2009 г., и в 2012 г. сводятся к следующим фразам: «от человека зависит», «на основе личности человека», «на фоне алкогольного опьянения», «на национальной почве», «не из-за чего», «из-за девушки», «на расовой почве».

Третья часть вопросов помогла нам выяснить, какие ориентиры существуют в культурной и религиозной жизни мигрантов. Для начала мы определили степень религиозности мигрантов. На вопрос «Что Вы можете сказать о своей религиозности?» 80 % опрошенных мигрантов в 2009 г. ответили, что они верующие, 20 % мигрантов отнесли себя к группе «скорее верующие, чем неверующие». Несколько изменилась картина в 2012 г.: большинство ответивших (65 %) посчитали себя «скорее верующими, чем неверующими», 30 % – верующими и 5 % – скорее неверующими, чем верующими. Как говорилось ранее, все опрошенные иммигранты из группы нашего социологического опроса являются мусульманами. Поэтому вопросы, касающиеся степени религиозности, являются очень важными показателями. Как правило, все мусульмане являются верующими людьми. Они чтят и уважают правила и наставления, прописанные в Коране. Снижение доли верующих не говорит о том, что мигранты стали меньше верить во Всевышнего. Миграция накладывает определенный отпечаток на образ жизни человека, в том числе верующего. Соблюдать все каноны и правила становится сложнее на новом месте жительства. Поэтому они стали себя относить к группе «скорее верующие, чем неверующие».

В Чувашской Республике есть условия для удовлетворения духовно-культурных потребностей. С этим согласились 66 % опрошенных в 2009 г. и 70 % респондентов в 2012 г. Отметили, что условия есть, но недостаточно, 26 % и 30 % соответственно. Все мигранты мусульманских традиций могут спокойно посещать мечети и приходы с целью чтения молитвы. В 1990-х гг. в Чувашии было всего две мечети. К середине первого десятилетия XXI века их функционировало уже 27.

На вопрос «В какой мере Вам удастся реализовывать в Чувашии Ваши культурные, национальные, религиозные традиции и обряды?» 44 % и 35 % опрошенных мигрантов (в 2009 г. и 2012 г. соответственно) ответили, что могут это делать в полной мере (как дома). Вариант ответа «Не совсем так, как хотелось бы» выбрали соответственно 48 % и 36,7 %. Интересен тот факт, что возросла доля тех, кто частично уже заимствовал местные традиции, т. е. происходит процесс постепенной интеграции мигрантов мусульманских традиций в национально-культурную жизнь местного населения. Это проявляется в заимствовании тех или иных культурных элементов и обрядов. Например, празднование светлого праздника Пасхи. Приезжие мигранты понимают, что

для местного православного населения это очень большой праздник, с которым они друг друга поздравляют и обмениваются пасхальными яйцами. В свою очередь, местное население знает про большой праздник мусульман Навруз. Одним словом, проявляется взаимное уважение к праздникам обеих религиозных культур.

На начало 2010 г. в Чувашии зафиксировано 24 национально-культурных объединения. Среди них есть 2 национально-культурных объединения азербайджанского народа и 1 – узбекского. Национально-культурные объединения помогают вновь прибывшим мигрантам легче и быстрее пройти социокультурную адаптацию в Чувашской Республике. При этом такие объединения помогают не забывать свои традиции и обычаи. Функционирование национально-культурных объединений происходит при поддержке Министерства культуры Чувашской Республики. Ежегодно в Чувашии проводятся фестивали национальных праздников разных народов, проживающих на территории республики. В частности, азербайджанская и узбекская диаспоры всегда ярко отмечают большой праздник мусульманского народа Навруз.

Также нас волновал вопрос о намерениях мигрантов в отношении своего места жительства. Больше половины опрошенных мигрантов пожелало остаться в Чувашии: 50 % опрошенных – в 2009 г., 60 % опрошенных мигрантов – в 2012 г. Продолжить поиски нового региона в качестве возможного места для проживания, работы и учебы предпочли 8 % и 20 % респондентов соответственно. Вернуться на прежнее место жительства захотели 22 % респондентов – в 2009 г., 16,6 % мигрантов – в 2012 г.

Резюме. Таким образом, по данным социологических опросов, проведенных в 2009 и 2012 гг. среди иммигрантов мусульманских традиций, большинство опрошенных считают Чувашскую Республику благоприятным регионом для проживания, работы и получения образования. Доля таких мигрантов увеличивается, а значит, улучшается благосостояние Чувашии и растет доверие местного населения к приезжим мигрантам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бойко, И. И.* Общины выходцев из Средней Азии и Кавказа в Чувашии / И. И. Бойко, В. Г. Харитонова // Новые этнические группы в России. Пути гражданской интеграции / под ред. В. В. Степанова, В. А. Тишкова. – М. : ИЭА РАН, 2008. – 400 с.

2. *Википедия.* Свободная энциклопедия. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.

3. *Официальный сайт Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Чувашской Республике.* – Режим доступа: <http://chuvash.gks.ru/default.aspx>.

УДК 811.161.1'366.58

**КОМБИНАЦИИ ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛЬНЫХ ПРЕДИКАТОВ
В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С СОЮЗОМ *ПОКА НЕ***

**COMBINATIONS OF ASPECT TEMPORARY FORMS OF VERBAL PREDICATES
IN COMPOUND SENTENCES WITH THE CONJUNCTION *UNTIL***

Е. В. Серебрякова

E. V. Serebryakova

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

Аннотация. Разнообразие вариантов употребления видо-временных форм глагольных предикатов в сложноподчиненных предложениях с союзом *пока не* свидетельствует о продуктивности союза *пока не* в выражении временных и условных отношений. Взаимодействие значений обусловленности и темпоральности представлено в данном исследовании на основе семантики таксиса.

Abstract. The variety of options for the use of aspect temporary forms of verbal predicates in compound sentences with the conjunction *until* indicates the productiveness of the conjunction *until* in terms of temporal and conditional relations. The interaction of meanings of conditionality and temporality is presented in this study according to the semantics of taxis.

Ключевые слова: союз *пока не*, аспектуально-таксисные ситуации (далее – АТС), комбинации видо-временных форм глагольных предикатов, темпоральные и условные отношения.

Keywords: conjunction *until*, aspectual taxis situations (ATS), combinations of aspect temporary forms of verbal predicates, temporal and conditional relations.

Актуальность исследуемой проблемы. В исследованиях, посвященных изучению сложноподчиненных предложений с придаточным времени, нет единого подхода в отношении структуры и семантики союза *пока не*. Несмотря на то, что вопрос об употреблении частицы *не* во временных придаточных предложениях привлекал внимание многих ученых, его нельзя считать до конца решенным.

Для нас представляется возможным решение этой проблемы в рамках концепции функциональной грамматики, основанной на понятиях функционально-семантического поля и категориальной ситуации. Задача функциональной грамматики заключается в исследовании и описании «системы семантических категорий в их языковом выражении» [1, 6].

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на основе материалов художественных текстов русской и зарубежной литературы, публицистики, а также текстов официально-делового стиля.

В процессе исследования был использован метод анализа, основанный на принципе поля применительно к исследованию структуры функционально-семантических единств и соответствующих типовых категориальных ситуаций. В качестве единицы анализа выступает высказывание, под которым понимается речевая реализация предложения, отображающего определенную ситуацию, или реализация смыслового объединения предложений, необходимых для передачи определенных отношений [4].

Для данного исследования наибольший интерес представляет рассмотрение аспектуально-таксисных отношений с точки зрения функционирования языковых единиц, составляющих компоненты функционально-семантического поля таксиса. Согласно функционально-семантической концепции таксис трактуется как «функционально-семантическое поле, формируемое различными средствами (морфологическими, синтаксическими, лексическими), объединенными функцией выражения временных отношений между действиями в рамках целостного временного периода, охватывающего комплекс действий, выражаемых в высказывании (имеются в виду действия в широком смысле, включая и состояния, и отношения, т. е. любые репрезентации предикатов)» [2, 71].

Анализ функционально-семантического поля таксиса предполагает изучение типовых таксисных структур и их вариативности в речи, что способствует выделению целого ряда АТС, представляющих собой разновидность категориальных ситуаций. Особое внимание в исследовании отводится рассмотрению семантической вариативности АТС, сохранившихся в высказываниях с союзом *пока не*.

Результаты исследований и их обсуждение. Под аспектуальным значением понимается представление о характере протекания и распределения действия во времени [3], [4]. В сложном предложении с союзом *пока не* важно сочетание этих аспектуальных значений, представленных в его предикативных частях.

Закономерности сочетания аспектуальных значений предикативных единиц в сложноподчиненном предложении выражаются в возможностях комбинирования глаголов-сказуемых совершенного вида (СВ) и несовершенного вида (НСВ). По мнению А. В. Бондарко, в тех языках, в которых существует «синтагматика видов в рамках полипредикативных конструкций, всегда представлен таксис» [1, 110].

При анализе сложноподчиненных предложений с союзом *пока не* следует выделять не только аспектуальные значения предикативных единиц, но и АТС, подразумевая под этим « типовые содержательные структуры, представляющие собой тот аспект передаваемой высказыванием «общей ситуации», который связан с функцией выражения сопряженности действий в составе предикативного комплекса, элементы которого относятся к одному и тому же временному плану (прошлого, настоящего или будущего)» [1, 109].

Тесная взаимосвязь таксиса и аспектуальности в полипредикативных конструкциях обусловлена тем, что, характеризуя процесс протекания сочетаний действий во времени, нельзя не учитывать и временные отношения, которые возникают между ними. Такие ситуации в функциональной грамматике получили название аспектуально-таксисные.

Проведенные нами исследования, в рамках которых осуществлялось изучение типов структур сложноподчиненных предложений с союзом *пока не*, позволяют выделить 11 комбинаций видо-временных форм глагольных предикатов, представляющих собой различные АТС:

- **Главная предикативная часть, содержащая форму прошедшего несовершенного (далее – ПНСВ) – зависимая предикативная часть, содержащая форму прошедшего совершенного (далее – ПСВ):**

Так они шли и ползли до тех пор, **пока** с ними **не** произошла одна из тех случающихся на войне нелепостей, которую не могли предвидеть ни Юсупов, ни Сабуров (К. М. Симонов. Дни и ночи).

Они кричали: «Юстас! Юстас! Ау!» – до тех пор, **пока не** охрипли, а Каспиан трубил в рог (Клайв Стейплз Льюис. Хроники Нарнии).

• **Главная предикативная часть, содержащая форму ПСВ – зависимая предикативная часть, содержащая форму ПСВ:**

Они сделали большой крюк, чтобы обогнуть костер, и поползли вперед, **пока не** добрались до берега реки, журчащей во тьме между крутыми берегами (Дж. Р. Р. Толкиен. Властелин колец).

И сам я перебрал немало псевдонимов, **пока не** придумал особенно подходящего мне (В. В. Набоков. Лолита).

• **Главная предикативная часть, содержащая форму ПНСВ – зависимая предикативная часть, содержащая форму ПНСВ:**

Люди выходили на лед... **Пока** один **не** спускался в трещину и **не** исчезал в ней, другой **не** следовал за ним (П. А. Кожевников. Под ледовой крышей).

Он обладал на редкость острым умом, и раз взявшись за какую-нибудь задачу, терзал ее до тех пор, **пока не** находил решения или не оставлял от нее лишь жалкие клочья, которые явно доказывали, что она вообще решения не имеет (Айзек Азимов. Сами боги).

• **Главная предикативная часть, содержащая форму ПНСВ – зависимая предикативная часть, содержащая форму будущего совершенного (далее – БСВ):**

С каждым возился (он) до конца, до тех пор, **пока** либо **не** выходит, **не** укрепит, либо **не** спишет в убыль (В. Лебедев. Обновитель сада).

И все, что захватывал этот ураган в свои огромные лапы, он не отпускал, **пока не** разнесет в щепки – не толще спичек (Михаэль Андреас Гельмут Энде. Момо).

• **Главная предикативная часть, содержащая форму ПСВ – зависимая предикативная часть, содержащая форму БСВ:**

– Ну, Миша, собирайся. Начальство отпустило тебя на берег.

– Надолго?

– **Пока** дело **не** сделаешь, – сказал механик (Г. Матвеев. Тайная схватка).

Мог бы поехать проведать Кураевку, тянуло туда, и это свое намерение откладывал со дня на день, решил подождать, **пока не** узнает как следует, когда же в очередной рейс (Олесь Гончар. Берег любви).

• **Главная предикативная часть, содержащая форму настоящего несовершенного (далее – ННСВ) – зависимая предикативная часть, содержащая форму ННСВ:**

Он вдруг понял, как утомительна жизнь, когда приходится заново прокладывать каждую тропку и чуть не все время, **пока не** спишь, ты следишь за своими вышагивающими ногами (Уильям Голдинг. Повелитель мух).

Я поглощаю столько солнца, сколько могу выдержать. Я питаюсь, **пока не** теряю способности двигаться (Айзек Азимов. Сами боги).

• **Главная предикативная часть, содержащая форму ННСВ – зависимая предикативная часть, содержащая форму БСВ:**

...Или высоко, до самого неба, вздыбит черный столб, и ходит он, далекий и смутный, напоминая пожар, **пока не** рассеется (А. Серафимович. *Город в степи*).

Они всегда ждут, **пока их не** зарежут их же верноподданные (Новиков-Прибой. *Цусима*).

• Главная предикативная часть, содержащая форму БСВ – зависимая предикативная часть, содержащая форму БСВ:

«Рыба, – позвал он тихонько, – я с тобой не расстанусь, **пока не** умру» (Эрнест Хемингуэй. *Старик и море*).

Джо, вы, разумеется, останетесь во главе вашего отделения, **пока не** кончится эпидемия (Артур Хейли. *Окончательный диагноз*).

• Главная предикативная часть, содержащая форму будущего несовершенного (далее – БНСВ) – зависимая предикативная часть, содержащая форму БСВ:

Жители города видели, что шар без движения висит на ветке, и говорили друг другу: «Так он и будет висеть, **пока не** лопнет» (Н. Н. Носов. *Приключения Незнайки и его друзей*).

Он сказал, что сначала построит мне «предварительный» аппаратик, – я буду его носить, **пока не** осядут десны (В. В. Набоков. *Лолита*).

• Главная предикативная часть, содержащая форму повелительного наклонения – зависимая предикативная часть, содержащая форму БСВ:

*Не спи, **покуда не** скатился со стула!* (А. С. Грибоедов. *Горе от ума*).

Герцог. Подите: на глаза мои не смейте

*Являться до тех пор, **пока** я сам*

***Не** призову вас.*

(А. С. Пушкин. *Скупой рыцарь*).

• Главная предикативная часть, содержащая форму повелительного наклонения – зависимая предикативная часть, содержащая форму ПСВ:

*Держись за небось, **доколе не** сорвался* (поговорка).

*Никому его не отдавай, скорей беги домой, **пока не** потерял* (Роальд Даль. *Чарли и шоколадная фабрика*).

Исследуемый материал показал, что в высказываниях с союзом *пока не* с формами глаголов прошедшего времени представлены преимущественно темпоральные отношения; семантика обусловленности отсутствует, поскольку данные формы глаголов не вписываются в контекст потенциальности. Для высказываний с семантикой обусловленности характерно проявление человеческой воли, детерминирующей модальные значения. Сообщение о действии, явлении в главной части как желательном или необходимом должно опережать действие или явление, названное в придаточной части; поэтому главной части свойственна семантика потенциальности. Предложения с условной семантикой способны производить замену союза *пока не* на условный союз *если* без существенного изменения смысла высказывания:

Он вдруг понял, как утомительна жизнь, когда приходится заново прокладывать каждую тропку и чуть не все время, **пока не** спишь, ты следишь за своими вышагивающими ногами (Уильям Голдинг. *Повелитель мух*). – Он вдруг понял, как утомительна жизнь, когда приходится заново прокладывать каждую тропку и чуть не все время, **если не** спишь, ты следишь за своими вышагивающими ногами.

Разнообразие вариантов употребления видо-временных форм в рассматриваемых конструкциях свидетельствует о продуктивности союза *пока не* в выражении временных и условных отношений. Выявив всевозможные видо-временные комбинации форм глагольных предикатов в сложноподчиненных предложениях с союзом *пока не*, мы пришли к выводу, что в наибольшей степени оттенок условности представлен в конструкции «повелительное наклонение + будущее время». Однако в примере *Не спи, покуда не скажишься со стула!* (А. С. Грибоедов. *Горе от ума*) – то же формальное построение, но семантика условия здесь отсутствует: выражению отношений обусловленности препятствует семантика длительности состояния («не спать» = «бодрствовать»), ограниченная наступлением факта [5]. В этом высказывании доминируют темпоральные отношения, представленные в данном высказывании в лексико-семантическом аспекте. Доминанта темпоральных отношений содержится и в высказываниях, построенных при участии составного союза с компонентом *до тех пор*, акцентирующим временное значение, как в примере: *Подите: на глаза мои не смейте являться до тех пор, пока я сам не призову вас* (А. С. Пушкин. *Скупой рыцарь*).

Резюме. Проведенные исследования показали, что предложения с временной семантикой присущи отношениям в мире природы и в мире человека; семантика обусловленности свойственна человеческим взаимоотношениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко, А. В. Основы функциональной грамматики : Языковая интерпретация идеи времени / А. В. Бондарко. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. – 260 с.
2. Бондарко, А. В. Функциональная грамматика / А. В. Бондарко. – Л. : Наука, 1984. – 136 с.
3. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – М. : Учпедгиз, 1956. – 511 с.
4. Теория функциональной грамматики : Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / отв. ред. А. В. Бондарко. – Л. : Наука, 1987. – 238 с.
5. Трофимов, В. А. К вопросу о выражении отрицания в современном русском литературном языке / В. А. Трофимов // Ученые записки ЛГУ. Серия филол. наук. Вып. 15. – 1952. – № 156. – С. 77–114.

УДК 796.88.011

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ ГИРЕВОГО СПОРТА
И ПУТИ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

**CURRENT STATE OF TERMINOLOGY IN KETTLEBELL LIFTING
AND WAYS OF UPDATING IT**

В. П. Симень, Т. В. Денисова

V. P. Simen, T. V. Denisova

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

Аннотация. В данной статье рассматриваются современное состояние терминологии гиревого спорта и пути ее совершенствования. Делается акцент на феномене «терминологическая запись гиревых упражнений, сокращение наименований и обозначение движений и положений в различных сферах», образующем подлинно профессиональный язык гиревого спорта, дающий возможность значительно повысить результативность работы спортсменов, тренеров и судей.

Abstract. The article considers the current state of terminology in kettlebell lifting and the ways of updating it. The attention is paid to the phenomenon «terminologization of exercises with kettlebells, abbreviation and denomination of movements and positions in various spheres», which forms the true professional language in kettlebell lifting and contributes to the substantial increase in effectiveness of work of sportsmen, coaches and judges.

Ключевые слова: *терминология гиревого спорта, феномен «терминологическая запись гиревых упражнений, сокращение наименований и обозначение движений и положений в различных сферах».*

Keywords: *terminology in kettlebell lifting, phenomenon «terminologization of exercises with kettlebells, abbreviation and denomination of movements and positions in various spheres».*

Актуальность исследуемой проблемы. Гиревая терминология играет важную роль в развитии гиревого спорта как научно-методической и спортивно-педагогической дисциплины.

Анализ немногочисленной доступной специальной научно-методической литературы [1], [2], [3], [4] и др. позволяет утверждать, что научно разработанных, официально апробированных и четко утвержденных принципов выбора терминологической записи и видов обозначения гиревых упражнений в различных сферах, а также правил применения кратких гиревых терминов, которые удобны при рабочих записях и в устной речи, в настоящее время не существует.

В этой связи целью нашей работы явилось определение современного состояния терминологии гиревого спорта и путей ее совершенствования.

Материал и методика исследований. В процессе исследований был использован комплекс теоретических (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, синтез, моделирование) и эмпирических методов (анализ собственного передового педагогического опыта).

Результаты исследований и их обсуждение. В гиревом спорте существует терминология, которая носит описательный характер. По принятым для нее правилам можно описать любое гиревое упражнение или соединение отдельных фаз и элементов. Например, «из стартового положения, перенеся тяжесть тела на пятки, разгибая ноги, выпрямляя туловище, оторвав гири от помоста направить их между ног назад». Однако современные требования к терминологии не ограничиваются ее пригодностью для формально полной записи различных упражнений. В текущей работе по гиревому спорту, особенно в сфере высших достижений, часто возникает необходимость использовать краткую запись упражнений. Например, «отведение гирь между ног назад», «подъем гирь на грудь» и др. В практике гиревого спорта также широко употребляются упрощенные, часто однословные термины, обозначающие отдельные приемы, фазы и элементы упражнений. Такими терминами очень удобно пользоваться при устном взаимодействии участников учебно-тренировочного процесса. Например, «замах», «подъем», «выталкивание», «опускание» и т. п. Наконец, все более важную роль начинают играть лаконичные обозначения гиревых упражнений, позволяющие вести краткую запись в дневниках тренировок, планах-конспектах, или устный комментарий для процесса непосредственного выполнения их при подготовке к соревнованиям. Например, «Р», то есть рывок, «Т», то есть толчок, «Т: 32+32=40x2», то есть толчок двух гирь по 32 кг от груди двумя руками по 40 раз в двух подходах. Во всех перечисленных случаях общепринятая строгая терминология гиревого спорта практически неприемлема и имеет произвольное толкование. Поэтому существует определенный разрыв между книжной, официальной терминологией и обиходной лексикой гиревиков, наиболее близкой к живой повседневной речи и представляющей собой род адаптированной терминологии. И в связи с тем, что началом учебно-тренировочного процесса следует считать знакомство занимающихся с терминологией, это затрудняет процесс подготовки спортсменов-гиревиков и работу спортивных судей.

Поскольку научно разработанных и официально апробированных принципов выбора и применения кратких гиревых терминов в настоящее время еще не существует, специалистам по гиревому спорту следует знать некоторые приемы, помогающие разобраться в вопросах терминологии.

В теории и практике гиревого спорта следует различать основные принципиально возможные способы записи и необходимый характер обозначения гиревых упражнений: полная строгая запись; сокращенная запись; устное обозначение; синхронное речевое обозначение; графическая синхронная запись. Также следует различать сферу применения терминологической записи и обозначения упражнений: запись классификационных программ, составление официальных методических документов и пр.; составление документов, индивидуального планирования, конспектов занятий, ведение дневника; проведение занятий, соревнований, профессиональное общение и т. п.; письменная регистрация упражнений на соревнованиях, контрольных тренировках и др.; устная синхронная запись упражнений, профессиональный комментарий.

Полная строгая запись упражнений в основном осуществляется с применением официально принятой в настоящее время терминологии описательного типа. Как прави-

ло, такая терминология, имеющая другие языковые эквиваленты, используется в документах Международной федерации гиревого спорта. Полная запись упражнений на базе официальной терминологии, а также ее сокращенных модификаций может дополнительно расширяться и уточняться за счет введения терминов, указывающих на технические оттенки движения. Например: «рывок с выпрямлением ног в замахе», «рывок с подседом перед фиксацией», «скоростной рывок» и др. Такая запись упражнений важна при подготовке программно-методических документов, конспектов, при ведении дневников.

Существует несколько характерных способов сокращенного обозначения гиревых упражнений. Один из них – применение общепонятных или заранее оговоренных сокращений описательных терминов с сохранением их лексической основы. Типичные примеры: «замах» вместо «отведения гири между ног назад», «подрыв» вместо «посыла гири вверх по дуге», «подхват» вместо «перехвата в хват снизу» и т. д. Применение таких сокращений становится возможным в тех случаях, когда сущность терминологического обозначения упражнения достаточно определенно выявляется из всего контекста записи. Это особенно характерно для записей соединений отдельных приемов, фаз и элементов упражнений гиревого спорта.

Из тяжелоатлетической практики перешли в гиревой спорт и устойчиво в нем применяются некоторые термины, а именно: «толчок» (подъем гири с помоста на грудь и резкое отталкивание их от себя вверх над головой на выпрямленные руки), «рывок» (поднятие гири над головой на вытянутую руку одним непрерывным движением) и др. Издавна имеет также место применение кратких терминов образного происхождения. Например: 1. «Креститься гирями» – из стойки ноги врозь, гиря в правой (левой) руке у бедер: на 1 – силой двуглавой мышцы плеча поднять гирю ко лбу; 2 – опустить гирю в исходное положение; 3 – поднять гирю к правому плечевому суставу; 4 – перенести гирю к левому плечевому суставу. 2. «Крест» с гирями – гири удерживаются в горизонтальном положении на отведенных в сторону руках. Можно видеть, что образные термины наиболее близки по характеру к основным терминам описательной терминологии, поэтому расширение круга общепризнанных образных терминов гиревого спорта – один из основных путей совершенствования существующей терминологии. Еще один эффективный прием сокращения записи упражнений – применение ауотерминов, то есть именных терминов, происхождение которых связано с фактами первого исполнения различных движений конкретными гиревиками, с фактами, кто первый предложил исполнить то или иное движение, с фактами, отражающими заслугу различных гиревых школ в развитии отдельных типов или стиля выполнения гиревых упражнений.

Устное обозначение упражнений в основном опирается на термины, которые применяются для краткой записи упражнений. Дополнительные требования, которые желательно учитывать при выборе устных наименований упражнений, состоят в следующем: термин должен быть: 1) предельно лаконичен; 2) удобен в произношении, фонетически ясен и легко дифференцироваться от других терминов, сходных по звучанию; 3) общепонятен.

Синхронная запись, которая наиболее часто встречается в гиревом жонглировании, необходима для регистрации содержания соревновательных упражнений. Такие записи позволяют собрать ценный материал, отражающий тенденции в развитии гиревого спорта, уровень сложности технического выполнения отдельных упражнений и элементов, состав и композицию комбинаций, помогают решать спорные вопросы судейства.

Технически наиболее доступно устное «наговаривание» упражнения на диктофон с последующей расшифровкой сделанной записи. Для этого применяются наиболее привычные, удобопроизносимые и краткие словесные обозначения упражнений, позволяющие без промедления выбирать их нужное наименование. Это очень важно при записи быстротечных соединений, таких как броски гири с одним и более оборотами. Здесь особенно полезными оказываются образные определения движений и ауто термины.

Технически гораздо сложнее графическая синхронная запись упражнений. Принципиально возможно обычное стенографирование упражнений, которое, однако, требует специального обучения. Обычно это удобные для скорописи знаки типа крестиков, кружочков, дуг, стрелок, значения которых могут быть определены самостоятельно автором записи или быть универсальными. Выбранный символ должен быть по возможности ассоциативно связан с движением, которое он условно обозначает. Например, вращения атлета вокруг оси и броски гири с одним и более оборотами в жонглировании гирями логично обозначить цифрами, которые могут говорить как о количестве оборотов, так и о величине поворота в градусах. Для обозначения подъема гири на грудь и от груди (в толчке) удобно использовать стрелку, направленную острием вверх. Для подъема гири на выпрямленную руку над головой вверх (в рывке) использовать дугообразную стрелку, направленную острием вверх. Для опускания гири на грудь (в толчке) и в замахах или на помост – стрелку, обращенную острием вниз. Для перекалывания гири из одной руки в другую – когда перекалываем один раз – горизонтальную стрелку, а когда перекалываем много раз – двустороннюю горизонтальную стрелку и т. д. Вместо абстрактных графических символов или в сочетании с ними могут употребляться буквенные обозначения, являющиеся начальной буквой сокращенного термина. Во всех случаях принятая для записи система знаков должна быть достаточно постоянной, только тогда пользующийся ею человек может достаточно хорошо разбираться в своих записях. В качестве примера применения графических символов для записи гиревых упражнений приводится табл. 1, в которой дана запись некоторых гиревых упражнений и их приемов в виде строгого описательного термина, краткого термина, графического символа и буквенного обозначения.

Таблица 1

Способы записи гиревых упражнений и их приемов

№ п/п	Описательный термин	Рекомендуемый сокращенный термин	Символ или буква
1	Из стартового положения, оторвав гирю от помоста, отвести между ног назад и непрерывным порывистым движением поднять ее над головой на выпрямленную руку	Рывок	↗ «р»
2	Из положения верхней фиксации опустить гири на грудь	Опускание на грудь	↓ «онг»
3	Качнув гирю между ног назад, а затем вперед, переложить ее из одной руки в другую	Перекалывание	→ «п»
4	Качнув гирю между ног назад, а затем вперед, многократно перекалывать ее из одной руки в другую	Многократное перекалывание	↔ «мп»
5	Из стартового положения, оторвав гири от помоста и отведя их между ног назад, резким порывистым движением вперед-вверх (по дуге) поднять на грудь	Подъем на грудь	↖ «пнг»

В табл. 2 показаны основные принципиально возможные способы обозначения гиревых упражнений и соответствующие сферы их применения в современном гиревом спорте.

Таблица 2

Применение терминологической записи и видов обозначения гиревых упражнений в различных сферах

Сфера применения терминологической записи и обозначения упражнений	Необходимый характер обозначения упражнений	Виды терминов и символических обозначений		
		Развернутые описательные термины	Образные и аутотермины	Графические символы
Запись классификационных программ, составление официальных методических документов, таблиц трудностей и др.	Полная строгая запись	+	(+)	(+)
Составление документов, индивидуального планирования, конспектов занятий, ведение дневника	Сокращенная запись	(+)	+	+
Проведение занятий, соревнований, профессиональное общение и т. п.	Устное обозначение	(+)	+	
Письменная регистрация упражнений на соревнованиях, контрольных тренировках и др.	Синхронная запись			+
Устная синхронная запись упражнений, профессиональный комментарий	Синхронное речевое обозначение		+	

Условные обозначения: + – основной вид обозначения; (+) – дополнительный вид обозначения

Резюме. Применение лексических принципов образования терминов, правил записи движений и положений, сокращений наименований позволит создать подлинно профессиональный язык гиревого спорта, дающий возможность полного и точного обозначения любых упражнений в различных сферах гиревого спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов, Г. П.* Атлетизм: теория и методика тренировки : учебник для высших учебных заведений / Г. П. Виноградов. – М. : Советский спорт, 2009. – 328 с. : ил.
2. *Пальцев, В. М.* Гиревой спорт в вузе / В. М. Пальцев. – Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 1994. – 148 с.
3. *Поляков, В. А.* Гиревой спорт : методическое пособие / В. А. Поляков, В. И. Воропаев. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 80 с.
4. *Тихонов, В. Ф.* Основы гиревого спорта: обучение двигательным действиям и методика тренировки : учебное пособие / В. Ф. Тихонов, А. В. Суховой, Д. В. Леонов. – М. : Советский спорт, 2009. – 132 с.

УДК 796.072.2

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ЮНЫХ БОКСЕРОВ
НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ***

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF ATTENTION AT BOXERS
AT THE STAGE OF INITIAL PREPARATION**

А. В. Сластя, Л. И. Костюнина

A. V. Slastya, L. I. Kostyunina

*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет
имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск*

Аннотация. В статье раскрываются и научно обосновываются педагогические условия развития произвольного внимания у юных боксеров на этапе начальной подготовки. К ним относятся: создание устойчивой тренировочной мотивации, активизация познавательной деятельности, гуманно ориентированный подход, формирование способности к самоконтролю и саморегуляции, рациональное соотношение произвольного и непроизвольного внимания.

Abstract. The article reveals and scientifically substantiates the pedagogical conditions for development of voluntary attention at young boxers at the stage of initial preparation. These conditions are the creation of steady training motivation, activization of cognitive activity, a human-oriented approach, formation of the ability of self-control and self-regulation, rational correlation of voluntary and involuntary attention.

Ключевые слова: *свойства внимания, произвольное внимание, концентрация внимания, объем внимания, распределение внимания, учебно-тренировочный процесс, педагогические условия.*

Keywords: *attention features, voluntary attention, concentration of attention, attention span, distribution of attention, educational and training process, pedagogical conditions.*

Актуальность исследуемой проблемы. Внимание как одно из психических качеств человека характеризует динамическую сторону познавательных процессов и поэтому определяет эффективность и результативность деятельности, особенно тех ее видов, которые связаны с высоким уровнем психической активности [2], [3], [7].

Соревновательная деятельность в боксе предъявляет повышенные требования к качеству протекания познавательных психических процессов, обеспечивающих полное и точное восприятие постоянно меняющихся ситуаций поединка, быструю переработку большого объема постоянно поступающей информации, вероятностное прогнозирование тактических ситуаций, умственное решение оперативных тактических задач, контроль и коррекцию своих действий, нацеленных на их решение. Это требует высокой способности концентрировать, распределять и переключать внимание в процессе соревновательного противоборства с соперником [1], [4], [6], [8], [11], [12]. Объем внимания обеспечивает возможность одновременного контроля релевантных факторов боксерского поедин-

* Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ № 2 шифр 6.663.2011

ка. Способность к быстрому переключению внимания дает возможность спортсмену оперативно реагировать на мгновенные изменения ситуации боя, концентрация внимания на действиях соперника позволяет предугадать развитие боевой ситуации и создать необходимые условия для реализации собственных тактических действий.

В процессе тренировочной и соревновательной деятельности различные свойства внимания боксеров находятся в органическом единстве с другими компонентами познавательной и двигательной деятельности, обеспечивают условия для повышения эффективности когнитивно-моторных функций, способствуют дальнейшему спортивному совершенствованию [4], [5], [12].

Высокий уровень развития внимания является не только существенным фактором результативности соревновательных действий боксера, но и необходимым условием успешного решения задач технико-тактической подготовки [1], [5], [8], [11], [12].

Наряду с этим в педагогической практике развитию внимания у юных боксеров на этапе начальной подготовки отводится незначительное место. Одной из причин сложившейся ситуации является, как показал осуществленный нами анализ научно-методической литературы, то, что вопросы развития внимания у юных боксеров не были предметом самостоятельного научного исследования.

В этом плане можно выделить работу В. И. Локштанова [5], в которой обоснована последовательность обучения технико-тактическим действиям на этапе начальной подготовки на основе развития способности спортсмена к концентрации внимания на ключевых моментах, связанных с выявлением положений уязвимости соперника и его предупреждающих действий для начала основного, атакующего действия. Способность к концентрации внимания боксера развивается в процессе целенаправленной организации мыслительных процессов, обеспечивающей формирование установки на подготовку и проведение конкретного приема, организацию внутренней речи, обуславливающей алгоритм выполнения действий. Ряд специалистов подчеркивают, что формирование внимательности является важным звеном в развитии тактического мышления боксеров. В процессе технико-тактического совершенствования внимание боксера рекомендуется сосредоточивать преимущественно на мышечно-двигательных ощущениях: свободе движений, расслаблении, оптимальном темпе движений [9], [10], [11].

В целом, можно говорить о существовании противоречий:

– на *социально-практическом* уровне – между высокой значимостью свойств внимания для повышения эффективности тренировочной и соревновательной деятельности в боксе, с одной стороны, и недостаточным уровнем их развития у боксеров – с другой;

– на *научно-теоретическом* уровне – между необходимостью направленного педагогического воздействия на развитие свойств внимания у юных боксеров, с одной стороны, и недостаточной научной разработанностью педагогических условий эффективного решения этой задачи – с другой.

Существование этих противоречий определило актуальность проблемы выявления и научного обоснования педагогических условий повышения эффективности процесса развития свойств внимания у юных боксеров на этапе начальной подготовки. Решение этой проблемы составляет цель нашего исследования.

Для достижения этой цели нами последовательно решались две частные задачи:

– выявить педагогические условия развития свойств внимания у боксеров на этапе начальной подготовки;

– теоретически обосновать и экспериментально апробировать эффективность реализации этих условий в учебно-тренировочном процессе боксеров 10–13 лет.

Материал и методика исследований. Для решения вышеуказанных задач применялся комплекс методов исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы, методики психодиагностики, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент и методы математической статистики.

Анализ и обобщение научно-методической литературы применялись для выявления и теоретического обоснования педагогических условий развития свойств внимания у боксеров на этапе начальной подготовки.

Методики психодиагностики «Корректирующие пробы Бурдона» и «Таблицы Горбова» применялись для измерения показателей свойств внимания.

Педагогическое тестирование применялось для оценки показателей технико-тактической подготовленности. Использовались следующие тестовые упражнения: тест на точность удара [4]; тест на передвижение, на защиту [10].

Педагогический эксперимент проводился для проверки эффективности практической реализации выявленных нами педагогических условий развития внимания у боксеров на этапе начальной подготовки.

Методы математической статистики применялись для количественного анализа результатов исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Педагогическими условиями развития внимания у юных боксеров являются:

1. *Создание устойчивой мотивации к тренировочным занятиям, развитие интереса к результатам деятельности.* Формирование устойчивой мотивации к тренировочным занятиям обеспечивается доступностью и посильностью учебных задач и обусловлено дифференцированным подходом к выбору средств и методов с учетом индивидуальных личностных качеств юного спортсмена, познавательной активностью, особенностями восприятия обучающих воздействий.

2. *Активизация познавательной деятельности* предполагает формирование у боксеров осознанного отношения к учебно-тренировочному процессу на основе комплексной реализации дидактических принципов (сознательности, оптимальной трудности заданий, связи обучения с практикой, индивидуализации); широкого использования возможностей наглядного и словесного методов. Сознательное усвоение учебного материала отмечается в полной мере только в том случае, если оно имеет для спортсмена определенный жизненный смысл. Понимание каждой двигательной задачи, поставленных целей и возможных путей их достижения формируется благодаря акцентированию внимания боксера на восприятии четких методических указаний тренера, обстоятельному разъяснению приемов выполнения технического действия, совместному обсуждению значимости ведущих элементов техники, организации мыследействия.

3. *Реализация гуманно ориентированного подхода* к юным боксерам. Гуманно ориентированный подход обуславливает активизацию внутреннего, духовного мира спортсменов, наполняет тренировочно-соревновательную деятельность личностным смыслом, отношением, фиксирует субъектный опыт спортивной деятельности, является предпосылкой личностного развития.

4. *Формирование способности к самоконтролю и саморегуляции* психического состояния. Формирование навыков самоконтроля обеспечивает системную организацию внимания

юного боксера в процессе тренировочной деятельности на выполняемых двигательных действиях, на точном восприятии и выполнении указаний тренера, оценке действий соперника. Саморегуляция психического состояния обеспечивает повышение уровня активации основных функциональных систем организма, способствует проявлению волевых усилий, обеспечивает высокую концентрацию внимания в условиях утомления и помех.

5. *Рациональное соотношение произвольного и непроизвольного внимания.* Выявление оптимального соотношения произвольного и непроизвольного внимания в структуре общего внимания юного боксера определяет характер и содержание тренировочных задач, обуславливающих необходимость проявления волевых качеств при формировании произвольного внимания. Это достигается стимулированием преодоления препятствий спортивной деятельности – страха, боязни, неуверенности, психической напряженности, тревоги, слабой мобилизации, а также сосредоточенностью на своих действиях, ощущениях и др. В то же время необходимо обеспечивать условия для развития непроизвольного внимания (создание положительного психоэмоционального фона занятий, сохранение привлекательности и интереса к выполнению упражнений, последовательность и систематичность требований тренера и др.). У каждого спортсмена складываются собственный темп овладения учебным материалом (в зависимости от его индивидуально-типологических особенностей, уровня развития интеллектуальных качеств, подготовленности, черт характера) и оптимальный уровень физической нагрузки, обеспечивающий совершенствование адаптационных механизмов. В связи с этим необходима индивидуализация тренировочных воздействий, обеспечивающих развитие произвольного и непроизвольного внимания, с учетом особенностей распределения и объема внимания, особенно у начинающих боксеров.

В формирующем педагогическом эксперименте приняли участие 36 боксеров в возрасте от 10 до 13 лет, занимавшихся в группе начальной подготовки (первый год обучения).

В контрольную группу (КГ) были включены 17 человек, в экспериментальную группу (ЭГ) – 19 человек.

Развитие свойств внимания у спортсменов КГ осуществлялось по общепринятой методике в соответствии с рекомендациями, изложенными в примерных учебных программах для ДЮСШ. У испытуемых ЭГ решалась с учетом выявленных нами педагогических условий.

В учебно-тренировочном процессе юных боксеров ЭГ мы придерживались основных дидактических принципов, способствующих активной, осознанной деятельности боксеров. В подготовительной части тренировочного занятия для настройки и организации внимания юных боксеров применялись командные, строевые упражнения, перестроения с выполнением специальных заданий по зрительному или звуковому сигналу. Например, стоящие в строю боксеры рассчитываются на первый, второй, третий (четвертый); затем по команде тренера: «Первый номер – боковой в голову, второй – нырок, третий – два прямых (и т. д.) – начинай!», начинают выполнять задание. Содержание команд постоянно меняется, усложняются двигательные действия, что требует от спортсменов проявления активного внимания, избирательности.

В целях формирования осознанного восприятия спортсменами новой техники в процессе освоения новых упражнений были организованы просмотры учебных видеоматериалов с подробным комментированием роли и значимости каждого элемента техники и акцентированием внимания на пространственных, временных, динамических параметрах выполняемого движения.

С целью мобилизации внимания боксеров при выполнении комбинации ударов, защит и передвижений применялся такой метод, как словесная инструкция, сопровождающаяся показом совершенно других комбинаций движений. При выполнении общеподготовительных и специально-подготовительных упражнений внимание спортсмена сосредоточивалось на ключевых элементах, определяющих успешность выполнения и качество всего упражнения, при этом применялись словесные установки, команды, обранные выражения, обеспечивающие внутреннюю мобилизацию юного боксера.

В таблице 1 приведены показатели развития свойств внимания у юных боксеров в начале педагогического эксперимента и после его завершения. Установлено, что показатели внимания у боксеров КГ и ЭГ до педагогического эксперимента не имеют статистически значимых различий.

Таблица 1

Показатели характеристик внимания юных боксеров

Группы испытуемых	Характеристики внимания				
	Объем внимания, S	Количество ошибок, п	Концентрация внимания, М/м	Устойчивость внимания, А	Индекс безошибочности
ЭГ	$812,6 \pm 12,81$ $1002,3 \pm 10,33$	$14,21 \pm 2,35$ $12,13 \pm 2,81$	$1,63 \pm 0,34$ $2,07 \pm 0,12$	$3,0 \pm 0,44$ $3,3 \pm 0,21$	$0,015 \pm 0,0042$ $0,012 \pm 0,0021$
p	P < 0,05	P < 0,05	P < 0,05	P > 0,05	P > 0,05
КГ	$886,5 \pm 6,05$ $967,8 \pm 5,67$	$13,56 \pm 4,2$ $12,67 \pm 4,32$	$1,61 \pm 0,67$ $1,84 \pm 0,62$	$2,9 \pm 0,54$ $3,1 \pm 0,47$	$0,015 \pm 0,0087$ $0,013 \pm 0,0048$
p	P > 0,05	P > 0,05	P > 0,05	P > 0,05	P > 0,05

Примечание: в числителе – показатели до педагогического эксперимента, в знаменателе – после.

После завершения педагогического эксперимента юные боксеры обеих групп продолжали испытывать трудности в управлении вниманием, сохранении его устойчивости и концентрации, что связано с возрастными особенностями психического развития.

Наблюдения за ходом тестирования показали, что количество просмотренных букв в корректурной пробе снижалось у испытуемых обеих групп с каждой минутой. Это свидетельствовало об уменьшении объема внимания. Однако у боксеров ЭГ в первые 3 минуты это снижение было незначительным. В отличие от боксеров КГ они были способны организовать работу на протяжении более продолжительного времени на основе волевых усилий, четкого понимания и осознания цели, что свидетельствует о возрастающей устойчивости внимания. В дальнейшем на фоне утомления концентрация внимания постепенно снижалась, увеличивались показатели индекса безошибочности как у боксеров КГ, так и ЭГ. Это связано с тем, что функции регуляции произвольного внимания юных боксеров еще только совершенствуются, в ходе выполнения теста им сложно переключать внимание и удерживать его необходимую интенсивность.

За время педагогического эксперимента у боксеров ЭГ наблюдалось существенное повышение показателей объема внимания – от 812,6 до 1002,3 знака ($p < 0,05$); концентрации внимания – от 1,63 до 2,07 балла ($p < 0,05$). У боксеров КГ прирост этих показателей статистически недостоверен. В ходе исследования способности к распределению и переключению внимания было выявлено, что в ЭГ наблюдается снижение времени, затраченного на выполнение задания, и количества ошибок ($p > 0,05$), в КГ выявлены лишь незначительные изменения данных показателей.

Наиболее значимые изменения отмечены в показателях:

- объема внимания: в КГ прирост составил 9,17 %, в ЭГ – 23,34 %;
- концентрации внимания: в КГ показатель прироста равен 14,82 %, в ЭГ – 29,37 % (p<0,05);
- распределения внимания (критерием является количество допущенных ошибок в процессе выполнения тестового задания): выявлены наиболее низкие темпы прироста исследуемой характеристики внимания. Так, в КГ прирост составил 6,56 %, в ЭГ – 14,63 % (p<0,05).

Результаты педагогического тестирования юных боксеров показали, что используемые педагогические приемы, направленные на развитие свойств внимания (концентрации, устойчивости, объема), способствуют повышению результативности технико-тактических действий боксеров. Так, в ЭГ показатель в тесте на точность удара до педагогического эксперимента был равен $3,4 \pm 0,49$ балла, после завершения эксперимента прирост составил 9,75 % (P<0,05). Прирост показателей передвижения в ЭГ равен 10,32 %, в КГ – 5,65 % (P>0,05).

Резюме. Можно заключить, что реализация в учебно-тренировочном процессе выявленных нами педагогических условий способствует развитию свойств внимания юных боксеров и повышению показателей технико-тактической подготовленности. Это обусловлено рациональным выбором специальных подготовительных и имитационных упражнений, направленных как на развитие быстроты и точности движений, так и на формирование умения распределять внимание одновременно на передвижение и направленность удара соперника, на движение боксерской груши и на начало собственного ответного действия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдель Хамид А. Исследование развития внимания у боксеров-юношей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Абдель Хамид А. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – 21 с.
2. Дормашев, Ю. Б. Психология внимания / Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов. – М. : Тривола, 1995. – 347 с.
3. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : ПИТЕР, 2009. – 368 с.
4. Колесник, И. С. Личность боксера / И. С. Колесник. – М. : Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2007. – 202 с.
5. Локиштанов, В. И. Развитие внимания боксеров в процессе технико-тактического обучения / В. И. Локиштанов // Бокс. Ежегодник. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – С. 25–27.
6. Пилюян, Р. А. Индивидуализация подготовки спортсменов в видах единоборств : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Р. А. Пилюян. – М., 2005. – 48 с.
7. Психология внимания. Хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Л. Романова. – М. : ЧеРо, 2001. – 858 с.
8. Родионов, А. В. Психология физического воспитания и спорта / А. В. Родионов. – М. : Академический Проект, 2004. – 576 с.
9. Таймазов, В. А. Психофизиологическое состояние спортсмена: методы оценки и коррекции / В. А. Таймазов, Я. В. Голуб. – СПб. : Олимп, 2004. – 399 с.
10. Филимонов, В. И. Специфика силовой подготовленности боксеров высокой квалификации в связи с особенностями их технико-тактического мастерства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. И. Филимонов. – М., 1978. – 24 с.
11. Худадов, Н. А. Психолого-педагогические основы спортивной деятельности единоборцев высокой квалификации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. А. Худадов. – М., 1997. – 121 с.
12. Хусаинов, Э. Р. Сопряженная тактико-психологическая подготовка высококвалифицированных боксеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Э. Р. Хусаинов. – М., 2007. – 24 с.

УДК 371.13

**ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**PROJECT-BASED LEARNING AS FACTOR OF INNOVATIVE CHANGES
IN PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY**

И. Н. Смирнова

I. N. Smirnova

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», г. Нижний Новгород

Аннотация. Инновационные изменения в обществе и образовании сопряжены с изменением представлений о профессионально-педагогической деятельности и новом педагогическом профессионализме. Современный педагог должен быть профессионалом, способным решать задачи общего развития детей. В общий блок высокоспециализированных видов деятельности, обеспечивающих профессиональную компетентность современного педагога, входят исследование, проектирование, проектирование, управление, экспертиза. Ключевым в ряду этих видов деятельности в инновационном образовании выступает проектирование. В статье представлено авторское видение проектного обучения как фактора формирования проектной деятельности и развития проективных способностей педагога.

Abstract. Innovative changes in society and education are associated with changes in ideas about the professional and educational activities, and new pedagogical professionalism. The modern educator should become a professional, capable of solving the problem of overall development of children by means of the profession. The general set of highly specialized activities providing the professional competence of the modern educator includes research, designing, projecting, management and examination. Projecting is the key element among these innovative educational activities. This paper presents the author's vision of project-based learning as a factor in forming project activity and developing project abilities at the teacher.

Ключевые слова: *проектное обучение, проектная деятельность, проектная задача, проектный потенциал, фактор, проективные способности, профессионально-педагогическая деятельность.*

Keywords: *project-based learning, project activity, project task, project potential, factor, project abilities, professional and pedagogical activity.*

Актуальность исследуемой проблемы. Центральным элементом сценария долгосрочного социально-экономического развития России (на период до 2020 года) является национальная инновационная система, обеспечивающая необходимые условия для разработки новых технологий. Принципы проектной деятельности должны быть положены в основу развития системы образования на всех его уровнях. В условиях глобальной конкуренции национальных систем образования проектная деятельность делает

отечественную систему образования конкурентоспособной и инвестиционно привлекательной и обеспечивает появление действительных инноваций [7]. Образованию в инновационном сценарии принадлежит особая роль – двигателя системных изменений в экономике и обществе. В свою очередь инновационные процессы, происходящие в современном образовании, определяют необходимость качественных изменений в профессионально-педагогической деятельности.

В связи с этим особую значимость приобретает разработка технологии формирования проектной деятельности педагогов. В исследованиях Н. Г. Алексеева, Ю. В. Громыко, В. И. Слободчикова проектная деятельность трактуется как культурная форма образовательных инноваций и важнейшая составляющая нового педагогического профессионализма [1], [2], [6].

Материал и методика исследований. Опираясь на определение фактора (от лат. factor – делающий, производящий) как причины, движущей силы какого-либо процесса, явления [5, 641], мы понимаем под проектным обучением источник инновационных изменений в профессионально-педагогической деятельности за счет формирования особого ее вида – проектной деятельности. Именно она обеспечивает качественное изменение поля профессиональной деятельности современного педагога путем преобразования практико-воспроизводящей деятельности педагога-специалиста (транслятора знаний и умений) в практико-преобразующую деятельность педагога-профессионала (организатора развивающих образовательных процессов).

В структуре факторов, вызывающих изменения в сфере образования, выделяют внешние и внутренние факторы. Первые, как правило, находятся вне контроля со стороны различных образовательных институтов и включают изменения в законодательстве и политических условиях, демографической ситуации и т. п. Изменения, вызываемые внутренними факторами, предполагают такую деятельность, как, например, освоение новых технологий, создание новых видов образовательных ресурсов, внутренняя реорганизация какой-либо образовательной системы и т. п. Представляется важным различать, когда развитие сферы образования и изменения в ней вызываются внешними, а когда внутренними факторами. В первом случае речь идет о реакции того или иного компонента образовательной сферы на воздействие, находящееся вне ее контроля. Во втором – об изменениях, которым предшествовали планирование, принятие решений и их реализация.

Целью нашего исследования являются разработка проектного обучения как технологии формирования проектной деятельности педагогов и экспериментальное доказательство его влияния на инновационные изменения в профессионально-педагогической деятельности. Мы рассматриваем проектное обучение педагогов как внутренний фактор инновационных изменений в образовании, связанный с целенаправленным формированием проектной деятельности педагогов и относящийся к практико-ориентированным исследованиям в сфере образования, а также как важнейший фактор, представляющий проектирование в качестве современного способа нормирования и трансляции инновационных образовательных практик.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ международного опыта реформирования педагогического образования показал, что успешность образовательных реформ зависит от системы регулирования педагогической деятельности как профессиональной. В этом контексте А. А. Марголис и В. В. Рубцов отмечают необходимость

развития таких профессионально важных качеств педагогов, как способность формировать исследовательские и проектные компетенции учащихся, безопасную и привлекательную образовательную среду; способность к построению нового знания и инноваций как следствие участия в рефлексивной проектной практике и научных исследованиях [4, 42–43].

В пользу того, что проектное обучение играет социализирующую роль в развитии обучающихся, свидетельствует раскрытый в исследованиях представителей мыследеятельностной педагогики социальный характер проектировочной деятельности, при котором в процессе разработки и реализации инновационного проекта обязательными становятся ценностно-смысловое согласование субъектов проектной деятельности, организация проектно-деятельностной кооперации, рефлексивное оформление и экспертиза проектных продуктов [1], [2], [8].

Признавая значимость для современной трактовки профессионально-педагогической деятельности исследований Н. В. Кузьминой (функциональная модель педагогической деятельности), В. И. Гинецинского (системная модель педагогической деятельности), А. К. Марковой (психологическая модель педагогической деятельности), Л. М. Митиной (личностно-деятельностно-коммуникативная модель педагогической деятельности), И. Г. Фомичевой (телеологическая модель педагогической деятельности) и др., мы в качестве методологической основы исследования влияния проектного обучения на инновационные изменения в профессионально-педагогической деятельности используем представления гуманитарно-антропологического подхода о деятельности как антропологической категории.

Антропологическая роль проектного обучения как причины, определяющей инновационный характер профессионально-педагогической деятельности, раскрывается в работах В. И. Слободчикова. Исходя из описанной ученым нормативной модели деятельности «ресурс – потенциал – действие – условие – цель» [6, 91–92], в нашем исследовании механизм педагогического действия представляет собой насыщенный ресурсами и инструментированный потенциал педагога как субъекта профессиональной деятельности. Педагогическое действие, адекватное конкретной образовательной ситуации, условиям и обстоятельствам своего осуществления, есть операция (прием). Педагогическая цель, соотношенная с параметрами конкретной образовательной ситуации, есть педагогическая задача.

Способ педагогической деятельности представляет собой структуру организованных и обеспеченных ресурсами педагогических действий, соотношенных с определенными условиями. Структурированная совокупность способов достижения разных педагогических целей есть общий метод педагогической деятельности, в то время как совокупность приемов (алгоритм) решения определенного типа педагогических задач есть методика. Полная структура педагогической деятельности обнаруживает себя и как конкретная педагогическая технология, и как учение о средствах, основаниях и способах решения профессиональных педагогических задач, и как достижение определенных педагогических целей.

Кроме того, необходимо выделить особый рефлексивный слой педагогической деятельности, образующий своего рода надстройку над конкретно-предметной педагогической деятельностью. Данный слой составляют такие формы рефлексивной деятельности, как исследование, конструирование, проектирование, управление, консультиро-

вание и экспертиза. При этом мы предлагаем рассматривать проектную деятельность педагога как интегративный вид профессионально-педагогической деятельности, сочетающий в себе все вышеперечисленные формы рефлексивной деятельности и образующий инновационную надстройку над конкретно-предметной деятельностью.

В. И. Слободчиков, рассматривая деятельность как антропологическую категорию, предлагает «четко различать “субъект деятельности” и “субъект собственной деятельности”. Педагог как субъект собственной профессиональной деятельности способен не только реализовать деятельность (чаще всего, преследуя внешне заданные цели), но и рефлексировать ее основания и средства во всей полноте ее нормативной структуры» [6, 90].

Следуя антропологическому подходу, Г. А. Игнатьева рассматривает проектное обучение как такой процесс обучения, содержание, методы и формы которого обеспечивают качество проектной деятельности и становление субъектности педагога-профессионала. Проектное обучение как технология становления педагога как субъекта проектной деятельности включает совокупность взаимосвязанных компонентов: 1) выделение и анализ ситуации развития; 2) постановку проектной задачи; 3) выдвижение концептуальной (креативной) идеи, конструирование замысла реорганизации ситуации и решения проектной задачи; 4) выстраивание профессиональной общности педагогов в качестве проектной кооперации; 5) проведение рефлексии осуществления проектной деятельности, продуктивного взаимодействия и коммуникации [3, 119–121].

С точки зрения проектно-деятельностной методологии в структуре проектной деятельности выделяются такие компоненты, как *проектная задача*, *проектные действия* и *рефлексия* (действия самоконтроля и самооценки). Рефлексия в структуре проектной деятельности выполняет функцию осмысления процесса решения проектной задачи, ее предметных оснований и проектных способностей к осуществлению данного рода проектных действий, освоению принципов их построения. Схематическая структура проектной деятельности педагогов показана на рис. 1.

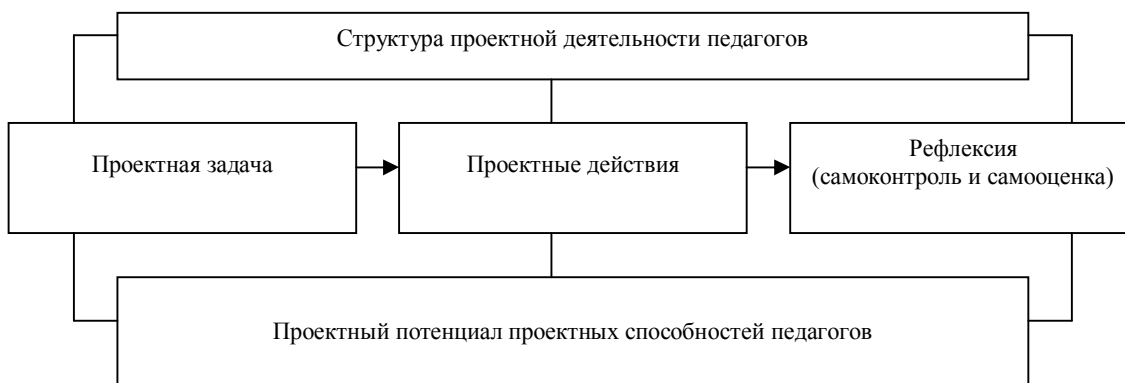


Рис. 1. Структура проектной деятельности педагогов

Проектная задача заключается в выделении и анализе проблемной ситуации, ее осмыслении, применении принципов (общих способов) построения профессионально-педагогической деятельности и внедрении системных нововведений.

Проектные действия как специфические акты взаимодействия субъектов проектной деятельности с окружающей действительностью позволяют осуществлять умственное и практическое преобразование образовательной и социокультурной ситуации с целью нахождения, моделирования и открытия нового способа проектной деятельности.

Основная идея построения инновационной стратегии системного изменения профессионально-педагогической деятельности педагогов состоит в том, что в деятельностном экспериментальном пространстве задаются различные ситуации развития – самоопределение субъектов образования через сознательное установление ими границ свободы собственной деятельности и соотнесение собственной позиции с социально-культурными нормами и позициями других субъектов.

Таким образом, проектное обучение педагогов представляет собой сложное профессиональное явление образовательной практики, синтезирующее: 1) мысленное конструирование – замысел; 2) проектную идею, воплощаемую во вполне определенном продукте – образовательном проекте; 3) практическую реализацию замысла, выступающую в качестве целенаправленной деятельности по формированию разного рода ресурсов, делающих данный проект реалистичным и реализуемым.

Гипотетическое предположение подвергалось экспериментальной проверке, направленной на установление степени и характера влияния проектного обучения на системные изменения в профессионально-педагогической деятельности. В качестве интегративного показателя значения проектного обучения как фактора системных изменений в профессионально-педагогической деятельности в нашем исследовании выступил проектный потенциал профессионально-педагогической деятельности, включающий комплекс проективных способностей педагогов и продуктивность проектной деятельности. Для выявления значения проектного обучения и образовательного результата проектной деятельности применялся диагностический блок апробированных методик Н. Г. Алексеева, А. С. Лазарева, направленных на выявление и оценку проективных умений и способностей [8, 132–137].

Опытно-экспериментальной базой исследования послужили: Нижегородский институт развития образования, экспериментальные площадки Нижегородской области (СОШ № 121, 154 г. Нижнего Новгорода; СОШ № 15 г. Заволжья Городецкого района; Больше-Якшенская ООШ Бутурлинского района, СОШ № 37 г. Дзержинска, СОШ № 1 г. Семенова).

В экспериментальном исследовании приняли участие 276 педагогов, проходивших в проектном режиме повышение квалификации по теме «Проектирование и сценарирование в условиях постдипломного образования» на кафедре педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования [3, 156–168].

Сопоставление показателей, зафиксированных у респондентов контрольной и экспериментальной групп до эксперимента, позволило сделать вывод о том, что распределение по уровням проективных способностей статистически неразличимы (рис. 2).

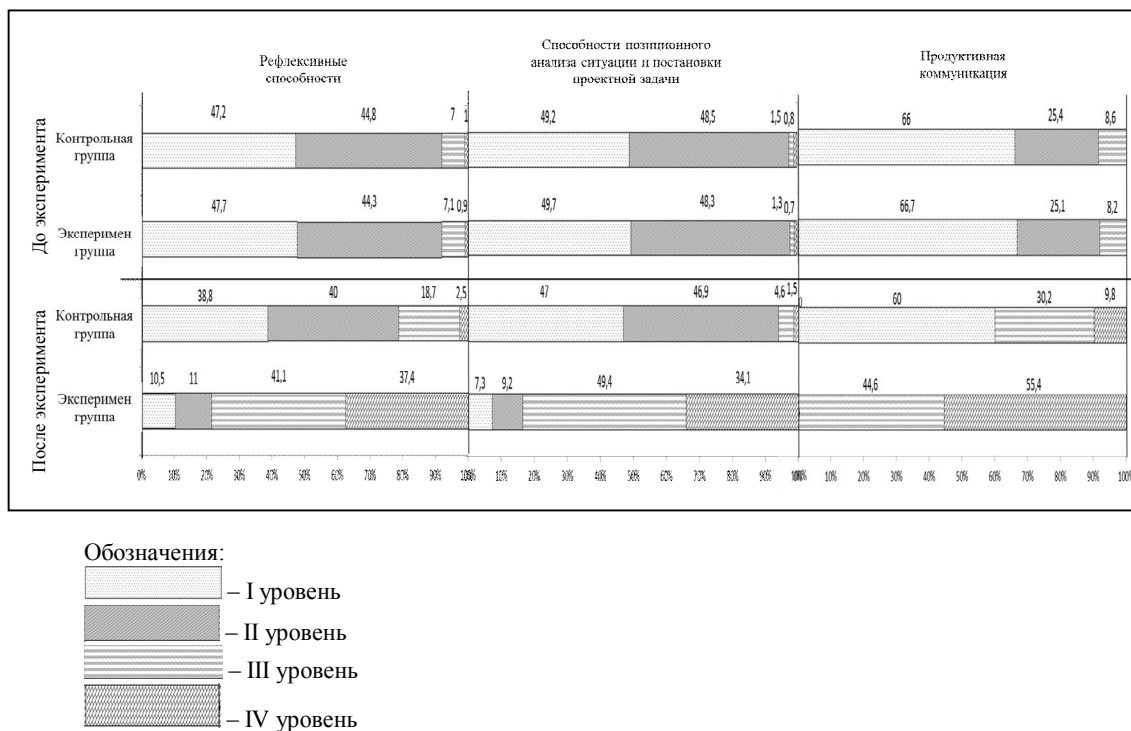


Рис. 2. Диаграмма развития проективных способностей педагогов

Экспериментальное исследование показало, что количество педагогов экспериментальной группы, способных к позиционному анализу ситуации и постановке проектной задачи, увеличилось на 33,4 %, в контрольной группе – всего на 0,7 %; количество педагогов, владеющих продуктивной коммуникацией и способных качественно разрабатывать проектные образовательные продукты, в экспериментальной группе увеличилось на 47,2 %, в контрольной – всего лишь на 1,2 %.

На диаграмме видно, что по показателю сформированности рефлексии количество педагогов экспериментальной группы первого и второго уровней развития рефлексивности снизилось с 47,7 до 10,5 % и с 44,3 до 11,0 %, увеличилось число респондентов третьего и четвертого уровней развития рефлексивных способностей педагогов с 7,1 до 41,1 % и с 0,9 до 37,4 % соответственно.

Статистическая достоверность выводов по экспериментальным данным подтверждалась с использованием критерия Крамера–Уэлча и критерия χ^2 .

Резюме. Отмечая значимость выполненных исследований в теории общей педагогики и практике образования, связанных с формированием проектной деятельности педагогов и развитием проектной культуры в целом, а также принимая во внимание социальный заказ общества на новый педагогический профессионализм, можно констатировать, что в настоящее время возникли необходимые условия для построения проектного обучения педагогов и выявления его влияния на инновационные изменения в профессионально-педагогической деятельности.

Интегративным показателем значения проектного обучения как фактора инновационных изменений в профессионально-педагогической деятельности выступает проектный потенциал профессионально-педагогической деятельности, включающий комплекс проективных способностей педагогов.

Сопоставление показателей сформированности проективных способностей, зафиксированных у респондентов до и после эксперимента, позволило выявить положительную динамику в показателях проектного потенциала, что также свидетельствует о влиянии разработанной технологии на качество проектной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев, Н. Г.* Проектная парадигма в комплексе педагогических наук / Н. Г. Алексеев // Гуманизация образования. – 1995. – № 4. – С. 29–31.
2. *Громько, Ю. В.* Проектирование и программирование развития образования / Ю. В. Громько. – М. : МАРО, 1996. – 545 с.
3. *Игнатъева, Г. А.* Кафедра педагогики и андрагогики: становление научной школы в системе постдипломного образования : сборник трудов кафедры / Г. А. Игнатъева и др. – Н. Новгород : Поволжье, 2009. – 352 с.
4. *Марголис, А. А.* Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России / А. А. Марголис, В. В. Рубцов // Образовательная политика. – 2010. – № 4. – С. 42–55.
5. *Педагогика* : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
6. *Слободчиков, В. И.* Очерки по психологии образования / В. И. Слободчиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
7. *Стратегия* инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р]. – Режим доступа: URL: http://minsvyaz.ru/ru/doc/?id_4=685.
8. *Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования – стратегическое направление развития образования : практическое руководство (философско-методологические рекомендации) /* сост. С. И. Краснов, Р. Г. Каменский, А. В. Гуревич ; под науч. ред. Е. В. Хижняковой. – М. : Пушкинский институт, 2008. – 152 с.

УДК 37.017.925

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

**MULTICULTURAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT
OF TEACHER'S ETHNOPEDAGOGICAL COMPETENCE**

Ф. П. Харитонова

F. P. Kharitonova

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

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования этнопедагогической компетентности педагога в системе поликультурного педагогического образования.

Abstract. The article deals with the theoretical and practical aspects of forming teacher's ethno-pedagogical competence in multicultural pedagogical education.

Ключевые слова: *этнопедагогическая компетентность, поликультурное педагогическое образование.*

Keywords: *ethnopedagogical competence, multicultural pedagogical education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Социально-экономические изменения в обществе, вхождение России в мировое образовательное пространство, социокультурная и демографическая ситуации выдвигают перед системой образования новые требования по подготовке будущего специалиста к профессиональной деятельности в поликультурной среде.

Одним из стратегических направлений поликультурного образования, по мнению О. К. Гукаленко, выступает «передача из поколения в поколение и закрепление в каждом из них исторически сложившихся наиболее стабильных духовных, мировоззренческих и культурных ценностей соответствующего социума, предопределяющих глубинные основы его специфического менталитета, воспроизведение духовного наследия народа» [4, 129].

Современный педагог работает в условиях взаимодействия культур разных этносов. При этом знания о культуре своего народа и народов мира способствуют ему выстроить образовательный процесс в соответствии с задачами поликультурного образования. Изучение педагогами культуры своего народа в контексте мировой культуры, регионального своеобразия духовного мира предков способствует успешной педагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной среде.

А. Н. Джурицкий отмечает, что «современная педагогика исходит из того, что образование и воспитание не могут быть иными, как при учете национальных (этнических) различий, и должны включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения» [6, 8]. Проблема формирования этнопедагогической компетентности педагога, способного к принятию разных культур, знающего регионально-этническую культуру воспитания, народные обычаи, традиции, нормы поведения в системе поликультурного

образования, выходит на первый план. Этнопедагогическая компетентность является качественной характеристикой, определяющей уровень выполнения этнопедагогических задач в поликультурной среде.

Цель данного исследования – раскрытие вопросов поликультурного педагогического образования в контексте этнопедагогической компетентности педагога.

Материал и методика исследований. Нами был проведен анализ литературы по данной теме с учетом наработанного этнопедагогического опыта в системе поликультурного педагогического образования, использованы опросные (анкетирование, беседа) методы исследований и результаты деятельности будущих педагогов – этнопедагогические проекты, сочинения, курсовые работы.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ изучения уровня сформированности этнопедагогической компетентности у педагогов в общеобразовательных школах Чувашской Республики определил его как недостаточный для решения современных образовательных задач, учитывающих многокультурность и полиэтничность. Анкетирование и тестирование педагогов позволили проанализировать их отношение к процессам поликультурного образования. Педагоги показали отрывочные знания о традиционной культуре воспитания, отечественной и национальной культуре, традициях и обычаях народов. Среди опрошенных были выявлены осторожно настроенные наблюдатели, а также исполнители, готовые взять на себя ответственность за реализацию этнопедагогики как науки в практической деятельности. С целью выявления готовности педагогов к этнопедагогической деятельности в поликультурной среде определяли:

1. Степень осведомленности в основных этнопедагогических понятиях разных народов (уходе, воспитании, самовоспитании, перевоспитании, наставлении, обучении, приучении) [3].

2. Наличие знаний факторов (природы, игры, слова, общения, традиции, дела, быта, искусства, религии и др.); методов (убеждения, примера, приказа, разъяснения, приучения и упражнения, пожелания и благословения, просьбы, совета, намека, одобрения, уговора, заповеди, запрета, угрозы, наказания) и средств воспитания (потешек, считалок, пословиц, поговорок, загадок, эпосов, сказок, легенд, преданий, мифов и др.) у народов-соседей.

3. Знание общечеловеческих и национальных ценностей, психологии ребенка в детской этнопедагогической среде.

Педагоги, использующие этнопедагогические знания в профессиональной деятельности, отмечают их недостаток в области этнопедагогического диалога в поликультурном образовательном пространстве.

Для понимания сущности поликультурного педагогического образования в контексте этнопедагогической компетентности педагога нами были использованы философские идеи Н. А. Бердяева о том, что «человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек... Национальный человек – больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть черты индивидуально-национального. Можно желать братства и единения русских, французов, англичан, немцев и всех народов земли, но нельзя желать, чтобы с лица земли исчезли выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур» [1, 93].

Анализ результатов этнопедагогических исследований позволил установить, что целью народного воспитания в этнопедагогике является «идеал совершенного человека». К. Д. Ушинский утверждал: «Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях... Этот идеал отражает в себе характер самого народа и развивается вместе с его развитием» [11, 122–123].

При учете этнопедагогического аспекта традиционной народной культуры в содержании образования для нашего исследования особую значимость имеет рассмотрение в качестве одного из важнейших принципов развития образования как социально-культурного института «развитие образования как механизма сохранения национальных особенностей и культуры народов России, ценности русского и родного языков, формирования современной культуры россиян» [9, 7].

Как отмечает О. К. Гукаленко, «задачи поликультурного воспитания предполагают национальную интерпретацию общечеловеческих ценностей, обусловленную менталитетом конкретного народа» [4, 129].

Отечественными учеными исследованы актуальные проблемы поликультурного (многокультурного, мультикультурного) образования и подготовки учителей для работы в условиях педагогической среды (О. К. Гукаленко, А. Н. Джурицкий, Г. Д. Дмитриев, Г. В. Палаткина, В. А. Сластенин и др.).

Сущность поликультурного образования Э. Р. Хакимов определяет как «сопряжение нескольких культурных традиций в содержании, методах и организационных формах образования с целью признания обучающимися явлений культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности [12, 11].

Анализ литературы показал, что в педагогической литературе представлено научное осмысление различных проблем поликультурного педагогического образования, таких как:

- этнопедагогические факторы мультикультурного образования (Г. В. Палаткина);
- идеи мультикультурного образования в США, Канаде, Австралии (И. В. Балицкая);
- системные изменения педагогического образования в поликультурном обществе в условиях развития миграционных процессов (М. В. Дюжакова);
- теоретические основы воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовании (Э. Ф. Вертякова);
- педагогическое образование в этнически и культурно гетерогенной Канаде (Л. В. Волосович) и др.

Поликультурный подход становится сегодня единственно возможным базисом создания новой всечеловеческой этнопедагогической и этнолингводидактической парадигмы [7, 62].

Г. Н. Волков подчеркивал, что «в тесной взаимосвязи находятся проблемы общности педагогических культур разных народов и национальной их самобытности» [8, 34–35]. Автор указывал на общность: а) исторических условий; б) целей и интересов трудящихся всех стран; в) основ народной психологии; г) географических условий, а также на взаимовлияние педагогических традиций разных народов и взаимодействие народной педагогики с педагогической наукой [3, 34–35].

В процессе раскрытия в культурах российских народов общих элементов традиций, позволяющих жить в мире и согласии, «представляется целесообразным при выборе материала для образовательного процесса учитывать не только общие элементы этнических культур, но и их особенности, подчеркивая уникальность каждой. Чем больше особенностей различных культур будут знать учащиеся, тем больше они будут понимать поступки, взгляды разных народов. А понимание – первая ступень к согласию» [10, 147].

Приобщение будущих педагогов к накопленным веками духовным ценностям играет важную роль в формировании у них этнопедагогической компетентности. Этнопедагогическая компетентность педагога в системе поликультурного педагогического образования, на наш взгляд, не может быть одинаковой для всех регионов, она определяется с учетом специфики этнопедагогической деятельности в различных регионах. В профессиональной эт-

нопедагогической компетентности отражаются специфика конкретной этнопедагогической деятельности, необходимые знания и национально-региональные особенности традиционной культуры воспитания конкретного региона.

В Концепции научно-исследовательского института этнопедагогике [2] Г. Н. Волков указывал, что «регионально-этническая культура воспитания представляет собой единство общечеловеческих и национально-этнических ценностей. Причем первые выступают общим началом, объединяющим педагогику разных этносов, регионов; вторые же придают этнопедагогике национально-региональную специфику, делая ее неповторимой, присущей только данному народу» [10, 22].

Исследуя вопросы развития поликультурного образования в условиях регионализации системы образования, Г. Ж. Даутова указывает, что целью поликультурного образования «является придание равновесия национальному и общечеловеческому в культуре, содействие в формировании единого человечества, сохраняя при этом национальную самобытность и уникальность каждой культуры, нации, этноса» [5].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существуют различные подходы к определению этнопедагогической компетентности, но нет однозначного представления о содержании, структуре, видах и способах формирования профессиональной этнопедагогической компетентности как социокультурного феномена в поликультурном образовательном пространстве. В педагогических работах этнопедагогическая компетентность рассматривается как:

– «сформированная в процессе обучения и самообразования система знаний и умений об опыте народных масс по социализации личности» (Д. Е. Иванов);

– «совокупность этнопедагогических знаний и умений для целенаправленного и последовательного включения в учебный процесс педагогического наследия своего народа» (А. В. Кайсарова);

– «система этнопедагогических знаний, умений, а также личностных качеств учителя» (С. Н. Федорова);

– «совокупность этнопедагогических знаний и умений, стремление к повышению своего профессионального уровня для эффективной работы в полиэтничном регионе» (Е. В. Кузнецова);

– «интегративное профессионально-личностное качество студента, охватывающее когнитивно-интеллектуальную, операционально-деятельностную и потребностно-мотивационную сферы его личности» (Р. В. Комраков);

– «определенная квалификация и совокупность знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в условиях полиэтничной образовательной среды» (Е. В. Бережнева);

– «свойство личности, выражающееся в наличии глубоких и прочных этнопедагогических знаний и умений в области учебных предметов и положительного опыта решения этнопедагогических задач» (М. Г. Харитонов) и др.

Этнопедагогическую компетентность, по мнению М. Г. Харитонова, следует «расценивать в качестве основы мастерства учителя национальной школы, знания им народной, фольклорной, обыденной, обычной, неформальной, житейской, традиционной, естественной педагогики, педагогической мудрости, мудрости воспитания, народной педагогической культуры, традиционной педагогической культуры, традиционной культуры воспитания, многообразных форм их функционирования в реальной действительности» [13, 71]. Этнопедагогическая компетентность учителя национальной школы, по выражению автора,

предполагает знание им целей обучения учебным предметам на основе традиционной педагогической культуры, психологических механизмов овладения традиционной педагогической культурой, этнопедагогических понятий и факторов и др.

Изучая вопросы формирования этнопедагогической компетентности учителя на материале Северокавказского региона, М. В. Кумахова определяет это понятие как «национально-региональную профессиональную компетентность педагога, предполагающую теоретическую и практическую его готовность к осуществлению профессиональной деятельности в условиях региона» [8, 40]. В готовность автор включает следующие компоненты: качества личности (общегражданские и др.), ее этнопсихологические особенности, профессионально-педагогические и познавательные специальные знания, умения, навыки по предмету и др. В содержание понятия «этнопедагогическая компетентность» исследователи включают этнопедагогические знания, умения и положительный опыт решения этнопедагогических задач.

Не отрицая важности отдельных перечисленных компонентов, отметим, что этнопедагогическая компетентность педагога входит в более широкое понятие «профессиональная этно-психолого-педагогическая компетентность» как социокультурный феномен и включает знания регионально-этнической культуры воспитания народов с учетом общности и особенностей их педагогических культур, межэтнического взаимодействия в поликультурной среде в единстве этнопедагогического и этнопсихологического компонентов.

Этнопедагогически компетентному педагогу необходимо уметь работать с разными в культурном отношении детьми, правильно понимать их этнопсихологические особенности. Поэтому содержание этнопедагогической компетентности педагога должно быть шире, чем у других специалистов, и связано это с сущностью этнопедагогической деятельности: педагоги должны не только уметь жить в поликультурной среде, но и осуществлять воспитание, используя методы, формы народной педагогики обширного региона. Этнопедагогическая компетентность как социокультурное явление подразумевает готовность и способность педагога: *владеть* этнопедагогическими и этнопсихологическими знаниями и *совершенствовать* способы, методы, приемы и средства приобщения к национальной культуре, народному искусству, обычаям, традициям; *развивать интерес* к устному народному творчеству, песням, играм, танцам; *включаться* в межкультурное взаимодействие в процессе этнопедагогической деятельности в поликультурной образовательной среде; *проявлять* эмоционально-ценностное отношение к духовным ценностям, к многонациональной культуре; *осознавать* необходимость знаний регионально-этнической культуры воспитания в саморазвитии и др. При этом происходит развитие всех составляющих профессионального компонента этнопедагогической компетентности: когнитивной, операционально-деятельностной, коммуникативной, мотивационно-смысловой, рефлексивной.

Реализация технологии изучения педагогических традиций народов предусматривает построение поликультурного пространства этнопедагогического образования на основе обычаев и обрядов, сопоставительного рассмотрения культур народов, их традиционной культуры воспитания. Знание и понимание педагогами культур разных народов способствуют интеграции будущего учителя в мировое культурно-образовательное пространство, развитию этнопедагогической компетентности педагога, созданию условий для неразрывной связи поколений. В целях возрождения традиционной культуры воспитания и восстановления этнических традиций со студентами проводились внеучебные мероприятия: «Встречи поколений», круглый стол «Этнокультурные традиции народов», в рамках которого состоялась встреча с фольклорным ансамблем «Пилеш». Эти меро-

приятия активно приобщали студентов к национальным традициям и культуре; развивали национально-специфические, этнопедагогические качества личности; вызывали глубокий действенный интерес к событиям культурной жизни народа.

Поликультурный аспект в формировании этнопедагогической компетентности педагога акцентирует внимание на изучении сущности этноса; вхождении в поликультурную образовательную среду; рассмотрении особенностей межэтнической коммуникации в этнопедагогической среде; адаптации педагогов к особенностям социокультурной среды, в которой реализуются такие этнопедагогические качества, как уважение к народным традициям, любовь к природе, родным местам, народному творчеству, осознание духовной жизни народа, уважительное отношение к народным обычаям, традициям и др.

В процессе этнопедагогической подготовки необходимо осознание национально-региональных этнопсихологических особенностей многонационального состава учащих-ся и уважительное отношение к ним.

Резюме. В свете изложенного можно сделать вывод о том, что проведенное исследование имеет теоретико-экспериментальный характер. В нем доказана эффективность целостной системы формирования этнопедагогической компетентности педагога. Поликультурное педагогическое образование, необходимое для осуществления этнопедагогической деятельности, оказывает содействие в формировании этнопедагогической компетентности педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев, Н. А. Судьба России / Н. А. Бердяев. – М. : Эксмо-Пресс, 1998. – 736 с.
2. Волков, Г. Н. Концепция научно-исследовательского института этнопедагогика / Г. Н. Волков // Этнопедагогический ежегодник : сборник научных трудов. – Чебоксары : ЧГПУ, 2005. – С. 15–22.
3. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1974. – 376 с.
4. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование: теория и практика / О. В. Гукаленко. – Ростов н/Д. : РГПУ, 2003. – 512 с.
5. Даутова, Г. Ж. Развитие поликультурного образования в Поволжье : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. Ж. Даутова. – Казань, 2004. – 41 с.
6. Джуринский, А. Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ / А. Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2006. – 160 с.
7. Колобова, Л. В. Поликультурное образование и личность / Л. В. Колобова. – М. : НВИ-Тезаурус, 2006. – 394 с.
8. Кумахова, М. В. Формирование этнопедагогической компетентности учителя (на материале Северокавказского региона) / М. В. Кумахова. – Пятигорск : ПГПУ, 2009. – 127 с.
9. Слостенин, В. А. Образование как социокультурный феномен / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 6. – С. 4–14.
10. Слостенин, В. А. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования / В. А. Слостенин, Г. В. Палаткина. – М. : Прометей, 2004. – 170 с.
11. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1946. – 346 с.
12. Хакимов, Э. Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Э. Р. Хакимов. – Ижевск, 2012. – 50 с.
13. Харитонов, М. Г. Этнопедагогическая подготовка учителя начальных классов национальной школы (историография, теория, опыт) / М. Г. Харитонов. – М. : Прометей, 1999. – 228 с.

УДК 159.922.767

**ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МАТЕРИ У ДЕТЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА**

**FEATURES OF HOW MOTHER IS PERCEIVED
BY CHILDREN BROUGHT UP IN ORPHAN HOUSES**

С. А. Шабалина

S. A. Shabalina

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

Аннотация. В статье пойдет речь о таких видах депривации, как психическая и социальная, возникающих как следствие материнской депривации. Представлены результаты исследования наличия материнской депривации у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Abstract. The article considers such kinds of deprivation as psychological deprivation and social deprivation which are caused by mother deprivation. It presents the results of the research works on mother deprivation at children who are brought up in orphan houses.

Ключевые слова: *депривация, материнская депривация, девиантное поведение, детский дом (интернат), средняя общеобразовательная школа, контрольная группа, экспериментальная группа.*

Keywords: *deprivation, mother deprivation, deviant behavior, orphan house, secondary comprehensive school, test group, experimental group.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблемы детства становятся проблемой национальной безопасности России не только настоящего времени, но и будущего и могут иметь далеко идущие неблагоприятные последствия, а именно:

- рост доли асоциальной прослойки детей и подростков;
- формирование социально проблемной молодежи;
- резкое ухудшение физического и психического здоровья российского населения;
- снижение прослойки образованного населения, интеллектуального, трудового и профессионального потенциала нации в целом.

При ближайшем рассмотрении становится понятно, что корень перечисленных проблем – низкие духовные, моральные и общечеловеческие ценности взрослого, который сознательно или нет взял на себя ответственность за воспитание ребенка.

Материал и методика исследований. Были проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблеме материнской депривации и ее роли в жизнедеятельности детей, а также проведено исследование наличия материнской депривации у воспитанников ГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом-школа № 1 им. А. А. Католикова г. Сыктывкара» и учеников МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33 г. Сыктывкара» по методике «Письмо, которое никогда не дойдет до адресата» (автор О. А. Старцева).

Результаты исследований и их обсуждение. На сегодняшний день понятие «депривация» общеизвестно и свободно используется в качестве профессиональной лексики среди специалистов (педагогов, психологов и социологов). В ряде научных работ рассматривается понятие «материнская депривация». Термин «депривация» в переводе с английского языка «*deprivation*» означает потерю чего-либо или лишение [2]. Й. Лангмейер и З. Матейчек в своей книге «Психическая депривация в детском возрасте» (1984) дают следующее определение понятию депривации: «Депривация – это психическое состояние, возникающее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможность для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени» [1, 18].

Мы дали свое определение понятию материнской депривации. Материнская депривация – психическое состояние, которое возникает при формировании личности ребенка в условиях отсутствия либо дефицита любви и привязанности со стороны матери (лиц ее заменяющих), влекущее за собой весь спектр психических отклонений – от легких особенностей психического статуса до грубых нарушений развития интеллекта и характера.

Изучение влияния материнской депривации на становление девиантного поведения у детей-сирот проводилось в известном в России ДДШ № 1 им. А. А. Католикова, воспитанники которого составили экспериментальную группу нашего исследования. В качестве контрольной группы были выбраны ученики СОШ № 33 г. Сыктывкара Республики Коми. Нас заинтересовали именно ученики данной школы, которая находится в рабочем поселке «Лесозавод» в нескольких километрах от города Сыктывкара. В настоящее время лесоперерабатывающие предприятия, расположенные в данном поселке, закрыты. Этот факт отрицательно сказался на материальном положении его жителей. На данный момент в поселке преобладают в основном асоциальные, неполные, малообеспеченные семьи. Отмечается большое количество преступлений, в том числе совершенных несовершеннолетними. О неблагополучии жителей поселка говорит и тот факт, что в единственном образовательном учреждении – СОШ № 33 – из 395 учеников с 5 по 11 класс насчитывается: сирот – 4; детей, находящихся под опекой, – 14; семей без отца – 119, без матери – 14; неблагополучных семей – 33; малообеспеченных семей – 45; учащихся «группы риска» – 36 (из них 7 состоят на учете в отделе по делам несовершеннолетних г. Сыктывкара); учащихся, систематически пропускающих занятия, – 12; многодетных семей – 26. Нас интересовало, насколько дети, воспитывающиеся в условиях материнской депривации в интернатных учреждениях, и дети, воспитывающиеся в неблагополучных семьях, но с мамой (родителями), подвержены возникновению девиантного поведения. Исследуемым детям в каждой группе было от 11 до 18 лет.

Для того чтобы подтвердить теоретический анализ и ряд рабочих предположений, в своем исследовании мы обратились к методике «Письмо, которое никогда не дойдет до адресата» (автор О. А. Старцева). Учащимся среднего и старшего звена (подростки 11–18 лет) дали задание написать письмо своим родителям, которое они никогда не получают. Мы попросили детей писать искренне и все, что они хотят. Согласились написать письма 38 ребят из ДДШ № 1 им. А. А. Католикова и 42 ученика из СОШ № 33. В ДДШ № 1 им. А. А. Католикова все 38 (100 %) писем были обращены к матерям, в СОШ № 33 – 38 (90,5 %) матерям, 4 (9,5 %) письма – отцам.

В результате анализа писем воспитанников ДДШ № 1 им. А. А. Католикова (фрагменты писем представлены в оригинале, без обработки) мы обнаружили следующие характерологические симптомы депривации, как-то:

1) различного рода страхи:

– страх перед людьми – у 14 (36,8 %) воспитанников. *«Здесь хорошо а на улице все не так я боюсь, мне нужна ты твои советы...»;*

– страх перед будущим – у 15 (39,5 %) воспитанников. *«Жаль, что я уже в 11 классе и скоро выпускаюсь. Я боюсь хочу поступить в Сыктывкарский Лесной институт на факультет “ланишавтный дизайн”. Я боюсь»;*

2) любовь к матери – у 25 (65,8 %) воспитанников. *«Я люблю тебя не смотря на то что ты натворила...», «Люблю тебя хотя я оказался здесь...»;*

3) недифференцированные отношения, проявляющиеся:

– в неутолимой потребности во внимании и любви – у 35 (92,1 %) воспитанников, только у троих детей (7,9 %) отмечается сформированная привязанность к воспитателям и учителям (всем этим детям 11–12 лет – 5 класс). *«Мне будут мамами мои любимые воспитатели...»;*

– в острых аффектах – у 4 (10,5 %) воспитанников. *«Мама тебе это письмо ты меня поменяла на водку и на любовника я приеду ему е. разнесу... нах... ты меня бросила с..а»;*

– в эмоциональной депривации – у 30 (79,0 %) воспитанников;

– в фантазиях – «общении в памяти» – у 5 (13,2 %) воспитанников. *«...помню твой облик по фоткам. У меня осталось мало о тебе воспоминаний. Помню как ты пришла ко мне и свала на небеса» (Оля, 11 лет);*

– в «грезях на заданную тему» – у 10 (26,3 %) воспитанников. *«Мама ты самая прекрасная мама из всех на свете самая любимая, самая красивая...», «...ты всегда смотришь с небес на меня. Если я плачу, то тебе становится грустно, а когда я веселая, ты радуешься моим успехам... У меня есть фотка где ты держишь меня на коленке. Жаль что тебя нет со мной!!!»;*

– в творчестве (уходе в поэзию) – у 1 (2,6 %) воспитанника. *«Мама, ну что ты плачешь? / В самом деле... / Я не стою слез не плачь, не надо. / Наверное вы не такую дочь хотели / Получилась я...», «...Быть может потому-что я взрослею / Сильнее сердце ноет и болит! / Что будет завтра я увы не знаю / Надеюсь будет лучше, чем вчера / Я не живу я в чью-то жизнь играю. / И жду пока закончится игра!»;*

– в чувстве вины – у 10 (26,3 %) воспитанников. *«...я не знаю почему я здесь может я чтото делал не так?», «... я наверно плохая дочь что ты меня сдала сюда...», «...мама что я сделала не так, из-за чего ты бросила меня маленькую неужели тебе не было меня жалко хоть чуть чуть»;*

– в непрощенной обиде, ненависти – у 5 (13,2 %) воспитанников. *«Я тебя ненавижу. Ты тварь. Ты для меня умерла» (девочка, 8 класс). «Моя мама самая тупая, она меня бросила когда мне было 2 года по моему мнению каждая мать должна воспитывать ребенка до 22 лет, а моя мать поступила как подлая крыса. Поэтому моя мамочка извени меня и чеши на все четыре стороны» (Катя К., 8 класс). «Письмо маме. Привет мама я тебе пишу письмо. Я тебе никогда не прощу того что ты натворила когда я родился. Ты наверно поняла о чем идет речь. Когда я был маленьким ты меня бросила. А сейчас я живу хорошо у меня есть все: еда, кров, одежда, и бесплатная учеба. Это все, что я хотел тебе сказать!!! От Давида».*

Приведем ряд примеров, указывающих на наличие у детей материнской депривации (все тексты представлены в оригинале, без обработки).

«Ну, здравствуй, мама!

Пишет тебе дочь Дарья!!! Все пьешь? Я так и думала, ты меня променяла на водку от которой помрешь скоро... Выпей воды мам, – удиви печень... Понимаю, что тяжело бросить пить, ну хоть ради себя ты можешь это сделать!? Ради меня ты это не сделаешь. Я же так, “насраная дочь”, как ты всегда это говоришь. Да, мам, я не лучше! Я тоже пью... Курю, но это, я могу бросить ради тебя!!! Но ты же меня не любишь, вернись к прежней жизни. Открой по-новому глаза и начни жизнь с нового листа!» (02.02.2012. Дарья).

«Мамочка, я тебя сильно люблю. Хоть ты умерла, когда мне было 4 годика. Я тебя никогда не забуду, буду тебя любить. Я по тебе скучаю, но помню твой облик по фотографиям. У меня осталось мало о тебе воспоминаний. Помню как ты пришла ко мне во сне и звала на небеса. Ты самая лучшая, родная на земле. Я тебя никогда не забуду!!! Папа кажется не любит меня и не воспитывает, как ты...» (Оля, 11 класс, 2012 г.).

«Письмо любимой мамочке на свете.

Здравствуй, милая и самая самая любимая моя мамочка. Я живу в детском доме-школе № 1 им. А. А. Католикова. Воспитывают меня самые лучшие воспитатели. Они очень добрые и справедливые. Одевают опрятно. Кормят, что пальчики оближешь. К нам пришел новый директор и ее зовут Любовь Степановна. Мама, почему судьба поступила с тобой так? Мама, когда я уйду с этого дома, я буду всегда приходить на могилку и чистить травку. Я думаю, что бог на небесах о тебе заботится. Наверное, нет, я уверена, ты попала в рай, где тебе хорошо. Ты всегда смотришь с небес на меня. Если я плачу, то тебе становится грустно, а когда я веселая, ты радуешься моим успехам. Я хочу обнять тебя. Наверное мое сердце будет стучать в миллион раз сильнее. Ты самая любимая. Брат Сергей сидел в тюрьме. Выпустившись оттуда, приехал ко мне. Папа тоже приезжает. Мы все в троим сильно присильно любим тебя. Если бы ты была жива может быть бы стала бабушкой. Сергей нашел себе девушку, зовут ее Янка. У меня есть фотка где ты держишь меня на коленке. Жалко, что тебя нет со мной!!! Здесь у меня есть много друзей. Учусь я хорошо без троек!!!

На этом я заканчиваю скромное письмецо. (Мамуля я знаю, что ты никогда не получишь это письмо). Я люблю тебя!» (Карина, 12 лет).

«Привет мам. Ты как живешь, я знаю что хорошо. Вы с папой самые лучшие родители на свете. Но я не понимаю одного – почему ты нас, четырех братьев бросила одних? Я не виню тебя, я просто не видел дома, не видел тебя, папу, я ничего со своего детства не помню. Почему ко всем почти детям приходят родные мамы, папы а ты не приезжаешь. Я пришел в интернат в 5 лет. Мне все еще неизвестно где ты может дела, может некогда. Но я скучаю, и хочу тебя увидеть ведь ты самое лучшее что у меня есть. Мам я жду, приезжай если можешь, а если не можешь я не заставляю. Люблю, целую, жду. Твой младший сынок Миша. Я люблю тебя мамочка. Я в 7 классе, мне 13 лет».

«Мама я к тебе ничего не чувствую. Ты для меня просто человек, а не мать» (9 класс. Маша).

«Дорогая мама! Я очень соскучилась по тебе. Я очень сильно хочу домой, чтобы ты была рядом и папа был рядом. Мне не хватает твоей помощи, советов, поддержки. Мне, кроме тебя, некому сказать, пожаловаться, рассказать о своих чувствах, мыслях. Кроме тебя – роднее нет никого. Я хочу к вам, домой. Забери меня, скорее, пожалуйста, я очень соскучилась! Твоя дочь».

«Привет! Дорогая мама я пишу тебе письмо чтобы сказать тебе как сильно я тебя люблю забери меня обратно в Воркуту я очень сильно хочу тебя увидеть. Как сильно я хочу тебя увидеть я по тебе соскучилась очень сильно. Я сейчас живу в детском Доме № 1 им. А. А. Католикова здесь мне очень нравится я тебе очень благодарна за то что я появилась благодаря тебе на этот свет как бы я сейчас хотела тебя увидеть, о если бы ты была сейчас здесь со мной и мы бы сейчас бы пошли гулять только я и ты и больше не кто я понимаю что ты не виновата в том что нас с тобой разлучили когда я выросла я обязательно тебя найду чтобы это мне стоило. Когда я вспоминаю тебя мне хочется плакать и по ночам я иногда плачу но мне кажется что ты сидишь со мной на моей кровати и гладишь меня по голове я по ночам иногда с тобой разговариваю как же сильно я хочу к тебе и обнять тебя – крепко крепко. Мама вернись ко мне я очень очень хочу тебя увидеть. Написала письмо твоя любимая Настюшка».

Проанализировав письма воспитанников детского дома-школы, мы приходим к выводу о том, что материнская депривация ведет к психологическим травмам у детей, что затрагивает значимые стороны жизнедеятельности детей и приводит к глубоким внутренним переживаниям. В тексте чаще всего прослеживаются следующие негативные обращения к матери: *«Ты променяла меня на бутылку»*, *«Ты променяла меня на любовника»*, *«Мама, ты пила, пила...»*, *«Почему ты бросила меня совсем маленькой, разве тебе не было меня жалко, хоть немножко?»*, *«Мама, можешь к нам больше не приезжать, а если вспомнишь, приедешь»*, *«Я тебя ненавижу, ты тварь, ты для меня умерла»*. И напротив: *«...я очень сильно тебя люблю. Жду – недождусь, когда мы будем вместе»*, *«Мама, я хочу, чтоб ты забирала меня на выходные. Я тебя очень люблю»*, *«Обидно конечно, что я в интернате, но все равно я тебя люблю»*.

Как видим, восприятие матери со стороны детей, воспитывающихся в интернатном учреждении, двоякое. Одни любят, прощают родителей и очень хотят домой, искренне переживают разрыв с родными, обвиняют себя в том, что родители отказались от них. Другие – презируют родителей за их слабости (*«вы рабы бутылки»* из письма Раи, 9 класс), не понимают, как можно бросить своего ребенка (*«... не та мать что родила, а та что воспитала...»*). Любовь, боль, ненависть, злость, недоумение, жалость, тревога, непрощенные обиды – все перемешалось в детских душах. Многие из детей говорят в письмах о своем одиночестве, которое приводит их к интенсивному общению с самими собой. Приводим пример из дневниковой записи девятиклассницы Даши:

*«Мне так тяжело, никто не знает, как...
И будто все нормально, но не так.
И, кажется, мечты сбылись,
Но все же,
Я становлюсь все злее и все строже.
Та детская невинность, чистота,
Что я хранить до смерти обещала – ушла, умчалась.
Только пустота на сердце и в душе моей осталась...».*

Данный пример показывает бегство ребенка от реальности (в данном случае – в поэзию). Свой внутренний мир, свою боль ребенок отражает в стихах.

В ходе проведенного экспериментального исследования мы выявили, что у детей-сирот наблюдаются психическая и социальная депривации. Психическая депривация возникает в результате сложных жизненных ситуаций, когда ребенку не предоставляется возможность для удовлетворения его жизненно необходимых психических потребностей в течение достаточно длительного пребывания в интернате. Социальная депривация обусловлена тем, что дети общаются со строго ограниченным контингентом людей как в самом интернате, так и за его пределами. Первопричиной возникновения деприваций мы считаем мать, по нашему глубокому убеждению, именно отсутствие материнской любви, ласки, заботы оказывает негативное воздействие на все дальнейшее существование ребенка. Доказательством этому послужило исследование писем учеников 5–11 класса СОШ № 33 г. Сыктывкара.

В результате анализа писем воспитанников СОШ № 33 мы обнаружили, что материнская депривация наблюдается у 22 детей (52,3 %), из которых 14 (33,3 %) находятся под опекой, 4 (9,5 %) ребенка-сироты и 4 (9,5 %) ребенка из неблагополучной семьи. В письмах учеников можно проследить следующее отношение к родителям (в основном – к матери), как-то:

- негативное отношение к матери вплоть до ненависти – у 2 (4,8 %) детей;
- сомнение в любви мамы – у 4 (9,5 %) детей;
- благодарность – у 15 (35,7 %) детей;
- доверие, взаимопонимание с мамой – у 3 (7,1 %) детей;
- удовлетворенность своей жизнью – у 25 (59,5 %) детей;
- потребительское отношение к родителям (маме) – у 3 (7,1 %) детей. «Мама ну почему ты не даешь мне денег? Не покупаешь мне бутцы?» (Андрей, 13 лет), «Почему ты даешь мне мало денег и не покупаешь диски с играми? Твой сын, 11 лет»;
- неблагополучие в семье – у 7 (16,6 %) детей;
- критичность к своему поведению – у 12 (28,6 %) детей;
- любовь к маме – у 29 (69,0 %) детей;
- неудовлетворенность своим положением – у 17 (40,5 %) детей;
- чувство вины перед мамой (родителями) – у 5 (11,9 %) детей;
- обида на мать – у 3 (7,1 %) детей.

В 4 письмах (9,5 %) детей встречаются просьбы: «Мама верь в меня» (Ефим, 13 лет), «Мама я знаю что тебе сейчас трудно но пойми что меня надо понимать!» (девочка, 17 лет).

Приведем примеры детского неблагополучия из писем учеников СОШ № 33 г. Сыктывкара:

«Мама ты меня недолюбливаешь. Ты меня не понимаешь. Я хочу видеть тебя чаще» (Ира, 13 лет).

«Я тебя ненавижу, ты меня тоже» (девочка, 12 лет).

«Мама ты меня часто раздражаешь, надоедаешь и даже бесишь, а все потому что ты пьешь в нетрезвом состоянии приходишь и липнешь когда я занимаюсь своими делами когда ты куришь мне просто отвратительно находится рядом» (Виктория, 14 лет).

«Мама я тебя очень люблю, но мне иногда кажется что ты меня не понимаешь и не любишь но ты все время мне это говоришь, что меня сильно любишь» (Вика, 13 лет).

«Папа, я тебя люблю. Но мне больно от того, что ты каждый день выпиваешь и бываешь очень агрессивным. Когда ты трезвый, ты безразличен ко всему, ты не смотришь мой дневник, тебе не интересно как я учусь и чем увлекаюсь, я рисую для тебя рисунки, а ты смотришь и спустя время их выкидываешь. Не делай так, прошу, я хочу чтобы у нас была хорошая семья. Из-за твоих пьянок мама развелась с тобой. Мне так плохо. Я люблю обоих» (Таня, 14 лет).

«Мама я очень тебя люблю, но ты бываешь невыносимой. Ты заставляешь меня делать то, что я нехочу. Может быть я и плохая дочь. Я курила и долго скрывала это от тебя. Но я уже все равно бросила. Может быть я и была с тобой слишком грубой, но я тебя все равно сильно люблю. И знаю что ты меня любишь» (Маша, 14 лет).

«Письмо маме от дочки.

Мама-это самый дорогой для меня человек. Раздражает, когда орет или что-то заставляет делать по дому. Бывает я сама кричу на нее» (девочка, 16 лет).

Несмотря на неблагополучие в семьях, в большинстве писем (21 письмо – 50 %) дети пишут о любви к маме (родителям):

«Мамочка, я тебя очень люблю. Ты очень много значишь в моей жизни, поэтому я не знаю, что я буду делать без тебя. Мне очень важны и нужны твои советы и подсказки в моей жизни... Мама, ты у меня самый лучший друг. О таких мамах все только мечтают, а ты у меня есть. Знаешь, мне все завидуют. Ты у меня самая молодая и прекрасная Мама. Люблю тебя, Мамуль. Твоя доченька Настена, 15 лет».

«Мама, моя дорогая мама! Я тебя очень люблю, я даже не представляю своей жизни без тебя...» (девочка, 13 лет).

«Самое дорогое что у меня есть. Часто я не показываю своей Маме любовь, но я знаю, что без нее я бы не смог жить» (юноша, 17 лет).

Опыт ребенка, полученный в отношениях с матерью, является фундаментальным для всей его последующей жизни. Для ребенка жизненно необходимо, чтобы мама его любила. Без пищи физической он не в состоянии выжить, без любви и принятия собственной матерью он не сможет стать полноценной личностью. Через мамины теплые руки у ребенка формируется доверие к миру. Отсутствие этого доверия рассматривается многими исследователями как самое первое, самое тяжелое и самое трудно компенсируемое последствие материнской депривации.

Резюме. В ходе проведенного экспериментального исследования мы выявили, что в условиях материнской депривации развитие ребенка идет по особому пути, у ребенка формируются специфические черты характера, поведения, особенности психоневрологической сферы, про которые часто нельзя сказать, хуже они или лучше, чем у обычного ребенка, – они просто другие. Основными последствиями материнской депривации выступают снижение самооценки и способности к самовыражению, отсутствие доверия к людям, депрессия, недостаточный самоконтроль и неадекватная социализация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.
2. Семенов, Р. П. Материнская депривация / Р. П. Семенов. – М. : Просвещение, 2007. – 197 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

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 Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Анисимова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры спортивных дисциплин Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск

Anisimova, Elena Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Assistant of the Department of Sports Disciplines, I. Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk

Балунова Светлана Альбертовна – аспирант кафедры математики и информатики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород

Balunova, Svetlana Albertovna – Post-graduate Student, Department of Mathematics and Computer Science, K. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

Биктагирова Зубайда Альбертовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры контрастивной лингвистики и лингводидактики Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Biktagirova, Zubayda Albertovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Contrastive Linguistics and Linguodidactics, Kazan (Privolzhsky) Federal University, Kazan

Борисова Людмила Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и сравнительно-исторического языкознания Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Borisova, Lyudmila Valentinovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of General and Comparative-Historical Linguistics, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Вакку Григорий Владиславович – кандидат филологических наук, доцент кафедры коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Vakku, Grigory Vladislavovich – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Communication Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Васильева Мария Николаевна – старший преподаватель кафедры экономики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Vasilyeva, Mariya Nikolaevna – Senior Lecturer, Department of Economics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Герасимова Алина Германовна – аспирант кафедры информационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Gerasimova, Alina Germanovna – Post-graduate Student, Department of Information Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Гуляева Светлана Степановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой спортивно-педагогических дисциплин Чурапчинского государственного института физической культуры и спорта, с. Чурапча (Республика Саха (Якутия))

Gulyaeva, Svetlana Stepanovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Sports and Pedagogical Disciplines, Churapcha State Institute of Physical Culture and Sports, Churapcha (the Sakha Republic (Yakutia))

Гурьева Татьяна Николаевна – аспирант кафедры чувашского языка и методики преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Guryeva, Tatyana Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Chuvash Language and Methods of Teaching, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Денисова Татьяна Витальевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой чувашского языка и методики преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Denisova, Tatyana Vitalyevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Chuvash Language and Teaching Methods, I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Дулина Галина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Dulina, Galina Sergeevna – Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Social and Clinical Psychology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Емельянова Галина Александровна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Emelyanova, Galina Aleksandrovna – Candidate of Economics, Associate Professor, Department of Management, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Еремеев Руслан Владимирович – аспирант кафедры философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Eremeev, Ruslan Vladimirovich – Post-graduate Student, Department of Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Ефремова Оксана Викторовна – аспирант кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Efremova, Oksana Viktorovna – Post-graduate Student, Department of Psychology and Social Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Жамкова Татьяна Геннадьевна – старший преподаватель кафедры менеджмента и маркетинга Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Zhamkova, Tatyana Gennadyevna – Senior Lecturer, Department of Management and Marketing, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Захарова Анна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Zakharova, Anna Nikolaevna – Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Social and Clinical Psychology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Иванов Александр Степанович – соискатель кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ivanov, Aleksandr Stepanovich – Applicant, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Иванов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ivanov, Vladimir Nikolaevich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Иванов Павел Владимирович – аспирант кафедры национальных и федеративных отношений Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Ivanov, Pavel Vladimirovich – Post-graduate Student, Department of National and Federative Relations, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Иванова Надежда Анатольевна – аспирант кафедры литературы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ivanova, Nadezhda Anatolyevna – Post-graduate Student, Department of Literature, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Игнатова Наталья Леонидовна – старший преподаватель кафедры лингвострановедения и коммуникации Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск

Ignatova, Natalya Leonidovna – Post-graduate Student, Department of Linguistics and Cultural Studies and Communication, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk

Ильин Александр Сергеевич – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ilyin, Aleksandr Sergeevich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Коданева Кира Николаевна – аспирант кафедры теории, истории и методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kodaneva, Kira Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Theory, History and Methods of Teaching Music, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Кожанов Игорь Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kozhanov, Igor Vladimirovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Костюнина Любовь Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ физического воспитания Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск

Kostyunina, Lyubov Ivanovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Theoretical Bases of Physical Education, I. Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk

Кузьмина Любовь Леонидовна – аспирант кафедры чувашской литературы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kuzmina, Lyubov Leonidovna – Post-graduate Student, Department of Chuvash Literature, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Метлякова Любовь Анатольевна – аспирант кафедры социальной педагогики Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь

Metlyakova, Lyubov Anatolyevna – Post-graduate Student, Department of Social Pedagogics, Perm State Pedagogical University, Perm

Михайлов Алексей Петрович – аспирант кафедры культурологии и деловых коммуникаций Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Mikhaylov, Aleksey Petrovich – Post-graduate Student, Department of Cultural Studies and Business Communications, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Михайлов Андрей Геннадьевич – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Mikhaylov, Andrey Gennadyevich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Мустафина Анна Робертовна – аспирант кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Mustafina, Anna Robertovna – Post-graduate Student, Department of Developmental, Pedagogical and Special Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Назаренко Александр Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, декан факультета технологии и дизайна Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск

Nazarenko, Aleksandr Vladimirovich – Candidate of Economics, Associate Professor, Dean of the Faculty of Technology and Design, I. Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk

Ортиков Евгений Владимирович – заместитель начальника отдела по надзору за уголовно-процессуальной и оперативно-розыскной деятельностью прокуратуры Чувашской Республики, аспирант Академии Генеральной прокуратуры РФ, г. Москва

Ortikov, Evgeny Vladimirovich – Deputy Chief of the Department for Supervision over Criminal Procedural and Operative and Search Activities of the Prosecution Service of the Chuvash Republic, Post-graduate Student, Academy of the Office of the Prosecutor General of the Russian Federation, Moscow

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 Chuvash Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Погильдякова Изид Вениаминовна – аспирант кафедры русского театра Санкт-Петербургской государственной академии театрального искусства, г. Санкт-Петербург

Pogilydyakova, Izida Veniaminovna – Post-graduate Student, Department of Russian Theatre, St. Petersburg State Academy of Theatre Arts, St. Petersburg

Пьянзин Андрей Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Pyanzin, Andrey Ivanovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Theoretical Bases of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Резник Юрий Михайлович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, главный научный сотрудник Института философии РАН, заместитель директора Российского института культурологии, г. Москва

Reznik, Yury Mikhaylovich – Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chief Research Officer of the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Deputy Director of the Russian Institute of Culturology, Moscow

Савельев Андрей Иванович – кандидат политических наук, доцент кафедры всеобщей истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Savelyev, Andrey Ivanovich – Candidate of Politics, Associate Professor, Department of General History, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Самаркина Надежда Олеговна – кандидат филологических наук, доцент кафедры контрастивной лингвистики и лингводидактики Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Samarkina, Nadezhda Olegovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Contrastive Linguistics and Linguodidactics, Kazan (Privolzhsky) Federal University, Kazan

Сергеева Ольга Алексеевна – аспирант кафедры отечественной и региональной истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sergeeva, Olga Alekseevna – Post-graduate Student, Department of Russian and Regional History, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Серебрякова Екатерина Валерьевна – аспирант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Serebryakova, Ekaterina Valeryevna – Post-graduate Student, Department of Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Симень Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Simen, Vladimir Petrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Сластя Александр Викторович – аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск

Slastya, Aleksandr Viktorovich – Post-Graduate Student, Department of Theoretical Bases of Physical Education, I. Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk

Смирнова Ирина Николаевна – старший преподаватель кафедры теории и методики обучения информатике Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород

Smirnova, Irina Nikolaevna – Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Computer Science, Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod

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

Федоров Георгий Иосифович – доктор филологических наук, профессор кафедры культурологии и коммуникационных технологий Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Fedorov, Georgy Iosifovich – Doctor of Philology, Professor, Department of Culturology and Communication Technologies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Харитоновна Фаина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kharitonova, Faina Petrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics and Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Шабалина Светлана Анатольевна – аспирант кафедры общей педагогики Коми государственного педагогического института образования, г. Сыктывкар

Shabalina, Svetlana Anatolyevna – Post-graduate Student, Department of General Pedagogics, Komi State Pedagogical Institute, Syktyvkar

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

«Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (решение Президиума ВАК Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6).

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам **естественных, технических и гуманитарных наук**, содержащих новые научные результаты, ранее не опубликованных и не представленных к публикации в других изданиях. Не публикуются крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Ежегодно будут выходить 4 номера Вестника.

В одном номере возможно опубликование, как правило, не более 2 статей одного автора.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Все представленные в редакцию статьи проходят обязательное рецензирование. На основании рецензирования редакционная коллегия принимает решение о включении статьи в тот или иной номер. Редколлегия не гарантирует публикацию всех представленных материалов, оставляет за собой право отклонять статьи, не соответствующие установленным требованиям. Авторам присланные материалы не возвращаются.

Статья должна иметь:

- а) индекс универсальной десятичной классификации (УДК).
- б) название работы на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
- в) инициалы и фамилии авторов на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами) – количество соавторов в статье может быть не более 4;
- г) полное название учреждения и города (курсивом), где выполнена работа;
- д) четкую аннотацию на русском и английском языках (400–500 знаков) отдельными абзацами;
- е) ключевые слова на русском и английском языках (не более 7);
- ё) основной текст, включающий следующие подразделы:
 - актуальность исследуемой проблемы;
 - материал и методика исследований;

- результаты исследований и их обсуждение;
- резюме;
- литература.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность (аспиранты, обучающиеся на бюджетной основе, представляют справку с места учёбы); адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail; рабочий адрес и e-mail. Авторы должны собственноручно поставить подпись, которая означает их согласие на передачу прав на издание и распространение содержащейся в статье информации редакции Вестника. Этим автор также гарантирует, что статья оригинальная, ни содержание, ни рисунки к ней не были ранее опубликованы в других изданиях. Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора с правилами Вестника.

К статье должны быть приложены экспертное заключение о возможности опубликования ее в открытой печати из организации, представляющей статью к публикации, и рецензия.

В редакцию Вестника статьи направляются в двух форматах: в печатном и электронном (на компакт-диске) вариантах. Электронный вариант должен точно соответствовать печатному.

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Объем статьи должен быть не менее 0,25 п.л. (4 стр.) и не более 0,5 п.л. (8 стр. компьютерного исполнения).
2. Статья должна быть напечатана на одной стороне листа формата А4 с полями: справа, слева и сверху 3 см, снизу 6 см.
3. Размер шрифта – 11. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – одинарный. Текст статьи набирается в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке.
4. Таблицы должны содержать только экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте. Кегль текста в таблицах – 9 пт.
5. Количество иллюстраций не должно превышать 4, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, быть обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь 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. Иванова

O. M. Ivanova

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:

Иванова Ольга Михайловна – аспирант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

AUTHOR:

Ivanova, Olga Mikhailovna – Post-graduate Student, Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Анисимов Г. А.</i>	Формирование лингвистической грамотности учащихся в педагогической системе В. А. Сухомлинского	3
<i>Анисимов Г. А., Смирнова Л. В.</i>	Воспитание пунктуационной грамотности у учащихся старших классов белорусской школы на коммуникативной и текстоориентированной основе	8
<i>Балунова С. А.</i>	Модель профессиональной подготовки техника-программиста в системе среднего профессионального образования	13
<i>Борисова Л. В.</i>	Мир сквозь призму языка (русско-чувашские параллели)	21
<i>Вакку Г. В.</i>	Чувашское книжное издательство и газета «Советская Чувашия»: вопросы сохранения духовной культуры	25
<i>Васильева М. Н.</i>	Нормирование труда служащих	32
<i>Герасимова А. Г.</i>	Основные направления подготовки будущих учителей изобразительного искусства в области информационных и коммуникационных технологий	37
<i>Гуляева С. С.</i>	Мониторинг физической подготовленности контингента подростков в условиях северного региона России	41
<i>Гурьева Т. Н.</i>	О структурно-семантической характеристике парцелляции второстепенных членов предложения в чувашском языке ...	45
<i>Дулина Г. С.</i>	Проблемы духовно-нравственной направленности молодежи	49
<i>Емельянова Г. А.</i>	Проблемы управления ресурсосбережением в жилищной сфере Чувашской Республики	54
<i>Еремеев Р. В.</i>	Вопросы взаимодействия государства и институтов гражданского общества в реализации социальной политики в современных условиях	58

<i>Ефремова О. В.</i>	О профессиональной готовности педагогов учреждений начального и среднего профессионального образования к работе с молодежью группы риска	64
<i>Жамкова Т. Г.</i>	Психолого-педагогические аспекты оценки учебной деятельности в вузе	70
<i>Захарова А. Н.</i>	Экономический менталитет в структуре российской полиментальности: анализ научной категории	74
<i>Иванов А. С., Иванов В. Н.</i>	Реструктуризация в образовании: процесс, процедура, механизм, инструмент, результат	82
<i>Иванов П. В.</i>	Феномен российской идентичности	87
<i>Иванова Н. А.</i>	Структура концептуальных кодов в повести Б. К. Зайцева «Голубая звезда»	93
<i>Игнатова Н. Л.</i>	Факторный анализ структур газетного заголовочного комплекса	99
<i>Ильин А. С.</i>	Применение мультимедийных технологий на уроках литературы	103
<i>Коданева К. Н.</i>	Личностно ориентированный подход в процессе формирования у подростков готовности к творческой самореализации	108
<i>Кожанов И. В.</i>	Этнокультурная социализация как основа формирования гражданской идентичности личности	113
<i>Костюнина Л. И., Анисимова Е. А.</i>	Педагогические условия повышения физической активности студенческой молодежи	118
<i>Кузьмина Л. Л.</i>	Проблемы и характеры в повестях Л. Таллерова «Архип – внук Архипа», «Чтобы жить»	125
<i>Метлякова Л. А.</i>	Модель развития воспитательного потенциала семьи в условиях информационно-образовательного пространства учреждения дополнительного образования детей	130
<i>Михайлов А. Г.</i>	Профессиональная адаптация военнослужащих-контрактников к деятельности в органах безопасности	139
<i>Михайлов А. П.</i>	Информация и коммуникация в системе социального управления	143
<i>Мустафина А. Р.</i>	Теоретические подходы к организации психолого-педагогического сопровождения развития дошкольника как субъекта поисково-познавательной деятельности	147
<i>Назаренко А. В.</i>	Основные направления формирования культуры природо- и ресурсопользования как ведущего фактора сохранения среды обитания	152

<i>Ортиков Е. В.</i>	Проблемы регулирования правового статуса потерпевших по уголовным делам с досудебным соглашением о сотрудничестве	158
<i>Осипов Н. Н.</i>	Некоторые размышления об истоках жанра рассказа в чувашской литературе	163
<i>Осипов Н. Н., Федоров Г. И.</i>	Своеобразие жанров современной чувашской прозы	166
<i>Погильдякова И. В.</i>	Категория «амплуа» в театральной концепции А. Р. Кугеля	169
<i>Пьянзин А. И.</i>	Спортивно ориентированное физическое воспитание будущих учителей средствами фитнес-аэробики	173
<i>Резник Ю. М.</i>	Трансперсональность как пограничная реальность	179
<i>Савельев А. И.</i>	Вопросы взаимодействия гражданского общества и структур публичной власти в системе политической коммуникации	189
<i>Самаркина Н. О., Биктагирова З. А.</i>	Типы регулярных метафорических переносов в отражении языковой картины мира (на материале функциональных единиц, относящихся к фразеосемантическому полю «Музыкальные инструменты», в английском и турецком языках)	196
<i>Сергеева О. А.</i>	Опыт социологического изучения адаптации иммигрантов мусульманских традиций в условиях Чувашской Республики в 2009–2012 гг.	202
<i>Серебрякова Е. В.</i>	Комбинации видо-временных форм глагольных предикатов в сложноподчиненных предложениях с союзом <i>пока не</i>	210
<i>Симень В. П., Денисова Т. В.</i>	Современное состояние терминологии гиревого спорта и пути ее совершенствования	215
<i>Сластя А. В., Костюнина Л. И.</i>	Педагогические условия развития внимания у юных боксеров на этапе начальной подготовки.....	220
<i>Смирнова И. Н.</i>	Проектное обучение как фактор инновационных изменений в профессионально-педагогической деятельности	226
<i>Харитоновна Ф. П.</i>	Поликультурное педагогическое образование в контексте этнопедагогической компетентности педагога	233
<i>Шабалина С. А.</i>	Особенности восприятия матери у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа	239
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		246
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		254

CONTENT

<i>Anisimov G. A.</i>	Forming linguistic skills at students in V. A. Sukhomlinsky pedagogical system	3
<i>Anisimov G. A., Smirnova L. V.</i>	Developing punctuation skills at the Belorussian senior school pupils on the communicative and text basis	8
<i>Balunova S. A.</i>	Pattern of professional training of programming technician in secondary professional education	13
<i>Borisova L. V.</i>	The world in the light of the language (the Russian and Chuvash parallels)	21
<i>Vakku G. V.</i>	Chuvash publishing house and «Soviet Chuvashia» newspaper: issues on maintenance of spiritual culture	25
<i>Vasilyeva M. N.</i>	Work quota setting of employees	32
<i>Gerasimova A. G.</i>	Main directions of future fine arts teachers' training in the field of information and communication technologies	37
<i>Gulyaeva S. S.</i>	Monitoring of physical readiness of teenagers in the conditions of the northern region of Russia	41
<i>Guryeva T. N.</i>	On the structural and semantic characteristics of parcelling of secondary parts of a sentence in the Chuvash language	45
<i>Dulina G. S.</i>	Issues of spiritual and moral orientation of younger generation	49
<i>Emelyanova G. A.</i>	Urgent problems of resource-saving in housing sphere in the Chuvash Republic	54
<i>Eremeev R. V.</i>	Interaction between the state and institutions of civil society on realization of social policy in modern conditions	58

<i>Efremova O. V.</i>	On the professional readiness of teachers of primary and secondary vocational education for working with at-risk youth	64
<i>Zhamkova T. G.</i>	Assessment of educational activities in university: psychological and pedagogical aspects	70
<i>Zakharova A. N.</i>	Economic mentality in the structure of Russian polymentality: analysis of scientific category	74
<i>Ivanov A. S., Ivanov V. N.</i>	Restructuring in education: process, procedure, mechanism, tool, result	82
<i>Ivanov P. V.</i>	The phenomenon of Russian identity	87
<i>Ivanova N. A.</i>	The structure of conceptual codes in B. K. Zaytsev's short novel «Blue star»	93
<i>Ignatova N. L.</i>	Factor Analysis of Newspaper Headlines	99
<i>Ilyin A. S.</i>	Application of multimedia technologies at Literature lessons	103
<i>Kodaneva K. N.</i>	Personal-oriented approach to forming readiness for creative self-realization in adolescents	108
<i>Kozhanov I. V.</i>	Ethnocultural socialization as a basis of person's civic identity formation	113
<i>Kostyunina L. I., Anisimova E. A.</i>	Pedagogical conditions for increasing students' physical activity	118
<i>Kuzmina L. L.</i>	Problems and characters in «Arkhip is Arkhip's grandson», «In order to live» by L. Tallerov	125
<i>Metlyakova L. A.</i>	Pattern of development of educational potential of a family in information and education space of children's extracurricular activity centre	130
<i>Mikhaylov A. G.</i>	Professional adaptation of military contractors to functioning in security services	139
<i>Mikhaylov A. P.</i>	Information and communication in the system of social management	143
<i>Mustafina A. R.</i>	Theoretical approaches to organizing psychological and pedagogical support of development of preschooler as a subject of search and cognitive activity	147
<i>Nazarenko A. V.</i>	The main directions of creating the culture of nature and natural resources management as the major factor in habitat preservation	152

<i>Ortikov E. V.</i>	Legal status of the victim in the preliminary investigation with pre-trial immunity agreement	158
<i>Osipov N. N.</i>	Formation and development of the genre of story in Chuvash Literature	163
<i>Osipov N. N., Fedorov G. I.</i>	Originality of Modern Chuvash Prose	166
<i>Pogilyakova I. V.</i>	Category «dramatic type» in A. R. Kugel theatrical conception	169
<i>Pyanzin A. I.</i>	Sports oriented physical education of future teachers by means of fitness aerobics	173
<i>Reznik Y. M.</i>	Transpersonality as border reality	179
<i>Savelyev A. I.</i>	Issues of interaction between civil society and public power structures in the system of political communication	189
<i>Samarkina N. O., Bigtagirova Z. A.</i>	Types of regular metaphoric periphrases in depicting the linguistic world-image (based on English and Turkish phraseological units in phraseosemantic field «musical instruments»)	196
<i>Sergeeva O. A.</i>	Sociological study on Muslim immigrants' adaptation in the conditions of the Chuvash Republic in 2009–2012	202
<i>Serebryakova E. V.</i>	Combinations of aspect temporary forms of verbal predicates in compound sentences with the conjunction <i>until</i>	210
<i>Simen V. P., Denisova T. V.</i>	Current state of terminology in kettlebell lifting and ways of updating it	215
<i>Slastya A. V., Kostyunina L. I.</i>	Pedagogical conditions for development of attention at boxers at the stage of initial preparation	220
<i>Smirnova I. N.</i>	Project-based Learning as Factor of Innovative Changes in Professional and Pedagogical Activity	226
<i>Kharitonova F. P.</i>	Multicultural pedagogical education in the context of teacher's ethnopedagogical competence	233
<i>Shabalina S. A.</i>	Features of how mother is perceived by children brought up in orphan houses	239
	INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	246
	INFORMATION FOR THE AUTHORS	254

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

2012. № 3 (75)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 В. Ю. Лашманова
 Н. А. Осипова
 А. А. Сосаева
 Л. А. Судленкова
 Л. Н. Улюкова

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 26.10.2012. Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 33,0. Тираж 300 экз. Заказ № 908.

Отпечатано в отделе полиграфии
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38