

ББК 95.4
Ч-823

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

2013. № 4 (80). Ч. 1

Серия «Гуманитарные и педагогические науки»

Учредитель

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

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

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

Главный редактор Б. Г. Миронов

Заместитель главного редактора Т. Н. Петрова

Ответственный 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), Бозиев 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), 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>

УДК 390 (510/517)

**РОДОПЛЕМЕННЫЕ ГРУППЫ ТУВИНЦЕВ ТОДЖИНСКОГО РАЙОНА
РЕСПУБЛИКИ ТУВА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ
(по материалам полевых исследований)***

**TODAY'S TUVAN TRIBAL GROUPS OF THE TODZHA REGION
OF THE REPUBLIC OF TUVA
(based on field studies)**

Е. В. Айыжы¹, А. А. Конгу²

E. V. Ayzhy¹, A. A. Kongu²

¹ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл

²ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова», г. Москва

Аннотация. Статья посвящена изучению процесса этнического становления тувинцев-тоджинцев, являющихся отдельной этнографической группой в составе тувинского народа.

Abstract. The article is devoted to the study of the process of ethnic formation of the Tuvans-Todzhan who are the separate ethnic group within the Tuvan people group.

Ключевые слова: *тувинцы-тоджинцы, род, родоплеменные группы, этнонимы, этимология.*

Keywords: *Tuvans-Todzhan, clan, tribal groups, ethnonyms, etymology.*

Актуальность исследуемой проблемы. Изучение истории и культуры тувинцев-тоджинцев – этнографической группы в составе тувинского народа – на современном этапе является важным, учитывая нехватку комплексных исследований в данном направлении, помогающих решить ряд проблем как в научном, так и в практическом отношении.

* Работа выполнена в рамках гранта Тувинского государственного университета «Исследование этноэкологических аспектов традиционного природопользования как фактор сохранения устойчивой экосистемы Восточной Тувы».

Изучение родоплеменных групп тувинцев может пролить свет на некоторые вопросы происхождения и этнической истории тувинцев-тоджинцев, в этногенезе которых наблюдаются различные компоненты: самодийские, кетские, тюркские и монгольские. Это будет способствовать освещению отдельных сторон истории социально-экономических отношений, а также установлению ряда общих закономерностей развития социальных отношений.

В связи с этим в августе 2012 г. во исполнение гранта Тувинского государственного университета «Исследование этноэкологических аспектов традиционного природопользования как фактор сохранения устойчивой экосистемы Восточной Тувы» была организована этнографическая экспедиция в Тоджинский район Тувы.

Материал и методика исследований. Целью статьи является исследование на основе имеющейся научной литературы и полевых материалов, собранных во время экспедиции, родоплеменных групп тувинцев-тоджинцев, мест их расселения в прошлом и настоящем, этимологии некоторых этнонимов, что является крайне важным и актуальным в связи с изучением некоторых вопросов этногенеза данной группы.

Основным материалом для написания статьи послужили научные исследования ученых о тувинцах-тоджинцах и полевые материалы авторов, собранные во время этнографической экспедиции в изучаемый район.

При написании работы был использован историко-сравнительный метод, с помощью которого были выявлены общие и специфические черты в этимологии некоторых этнонимов, в элементах культуры тувинцев-тоджинцев, которые являются оленеводами, и западных тувинцев – скотоводов. Он также позволяет обеспечить объективность исследования, уточнить ряд важных вопросов при анализе социальных отношений тувинцев.

В исследовании применялся также структурно-функциональный метод (А. Рэдклифф-Браун, Э. Эванс-Притчард и др.), позволяющий рассматривать общество как особую реальность и систему, которая определяется составляющими ее элементами и отношениями между ними, что позволяет представить социальную структуру общества более детально.

В ходе экспедиции использовались методы конкретных социологических исследований: беседа, опрос, анкетирование, интервьюирование и т. д.

Результаты исследований и их обсуждение. Тоджинский район расположен в Тоджинской котловине, окруженной Западными Саянами, Восточными Саянами и хребтом имени академика Обручева, и является по площади самой большой территориально-административной единицей Тувы.

Тувинцы-тоджинцы являются частью тувинского этноса. В то же время они имеют некоторые отличительные признаки в языке, хозяйственном укладе, антропологическом типе, фольклоре и психологическом складе, которые выделяют их из основной массы тувинцев. Так, один из исследователей дореволюционного периода А. А. Турчанинов писал: «Сойоты Тоджинского хошуна значительно отличаются от сойотов других сумо как по обычаям, так и по языку. Бывший со мной в разъездах сойот Бейсе хошуна не всегда мог понять полностью то, что тоджинцы между собой говорили, особенно это было заметно, когда участие в разговоре принимали женщины и молодые сойоты. Так что зачастую приходилось более пожилым собеседникам переводить ему то, что говорили молодые, и тогда только он мог уловить смысл сказанной фразы» [11, 73].

Исследователями, так или иначе затрагивавшими различные аспекты языка, культуры, хозяйства, семейных отношений тувинцев-тоджинцев, являются ученые разных периодов, как отечественные, так и зарубежные: Е. К. Яковлев, Ф. Я. Кон, Н. Ф. Катанов, А. А. Турчанинов, С. И. Вайнштейн, В. Я. Дулов, Л. П. Потапов, Н. А. Сердобов, Б. Донахо, М. В. Монгуш, Е. К. Даваа и другие.

Дореволюционные авторы Е. К. Яковлев, Ф. Я. Кон, Н. Ф. Катанов в своих исследованиях первыми начали ставить вопрос о родовых отношениях тувинцев, описывали степени родства и писали, что у тувинцев-тоджинцев, в отличие от тувинцев-скотоводов, вплоть до XX в. сохраняются родовые отношения [4, 13], [12, 88].

А. А. Турчанинов, работавший в Туве в качестве агронома, оставил свои наблюдения, описал быт и хозяйство тувинцев-тоджинцев. Его отчет является историко-этнографической работой.

Исследователи советского периода В. Я. Дулов, Л. П. Потапов, Н. А. Сердобов изучали социально-экономические отношения и этногенез, этническую историю тувинцев. Так, Н. А. Сердобов исследовал происхождение и расселение родоплеменных групп тувинцев.

Американский антрополог Б. Донахо на основе своих собственных полевых наблюдений написал ряд интересных работ о тувинцах-тоджинцах. Ценность его работы в том, что он сравнивает тувинцев-тоджинцев и тофаларов Иркутской области – родственных между собой народов [2].

Тувинский исследователь Е. К. Даваа занимается исследованием проблем оленеводства, в частности, затрагивает историко-генетический аспект проблемы.

Имя С. И. Вайнштейна следует упомянуть особо, так как изучение Тоджи являлось одним из главных направлений его исследований. Им были опубликованы интересные статьи по этногенезу, этнической истории, проблемам языка и хозяйства, семейно-брачным отношениям тувинцев-тоджинцев. Все его материалы впоследствии вошли в его монографию «Тувинцы-тоджинцы. Историко-этнографические очерки».

Работы вышеуказанных ученых являются фундаментом, основой для любого исследователя истории и культуры тувинцев. Основываясь на результатах их работ, мы можем наиболее полно раскрыть некоторые вопросы, сравнить, сопоставить с собственными полевыми наблюдениями.

Внесем сначала некоторую ясность по поводу термина «родоплеменные группы» (*тув. төрөл-аймак бөлүктөр*).

Под родоплеменными группами мы понимаем далеких потомков определенных родов и племен, унаследовавших в своих именах и фамилиях соответствующие этнонимы и осознающих, в той или иной степени, свою принадлежность к конкретным этническим общностям. Связующим, объединяющим фактором для членов таких групп является общность их происхождения (реальное или берущее свое начало еще в древней мифологии родство) [9, 68].

У тувинцев раньше фамилий и отчеств не было, они появились с вхождением Тувы в состав России и с проведением паспортизации. Почти все фамилии были названиями родоплеменных групп – Иргит, Куулар, Саая, Сарыглар, Оюн и т. д., – но, поскольку таких названий было немного, то и число подобных фамилий у тувинцев было также невелико [10, 52].

С начала XVIII в. появляются сведения русских послов и купцов, которые неоднократно посещали территорию Тувы, где жили тюркоязычные племена, подчинявшиеся власти монгольских ханов – Алтын-ханов и Джунгарии. Послы в своих документах и посланиях указывают названия этих племен – мады (маады), кучугуты (кужугеты), саяны (сояны), которые пасут скот, ездят на оленях и лошадях и платят дань Алтын-ханам [8, 12; 13–18].

В. И. Дулов писал о том, что Е. К. Яковлев, исследование которого относится к концу XIX в., первым поставил вопрос о родовых отношениях тувинцев. Он писал: «Разорванные на отдельные части завоевателями-китайцами (верхнеенисейские племена тувинцев), монголами (частично алтай-тувинцы, бейсе-хошун и др.) и русскими (карагасы, тофалары, теленгиты), тувинцы утратили представление об общности всех тувинских племен. Сложнее обстоит дело с сеок-торель. Многие факты как будто говорят о том, что уже в XIX в. большинство тувинцев потеряло представление о своих сеоках.

Только в Тоджинском хошуне во время исследований Е. К. Яковлева еще отличали сеоки от административной единицы – арбана. Картина оказалась настолько запутанной, что во времена Ф. Я. Кона уже было трудно установить, где следует искать остатки рода – в сумоне или арбане. Исследователи Тувы, не зная, какое из двух административных образований сохранило в себе тувинский род, нередко делали грубую ошибку, отождествляя сеок с сумоном или принимая арбан за тувинский род» [3, 115].

Для того чтобы разобраться в этом вопросе, следует, конечно же, остановиться на тувинском административном делении, которое может дать ответы на многие вопросы, связанные с расселением отдельных родоплеменных групп тувинцев.

В 1755–1758 годах маньчжуро-китайские завоеватели завладели Тувой и для укрепления своей власти установили систему территориального управления и военного руководства. Цинский император Богда-хан разделил Туву на Оюнский, Салчакский, Тоджинский и Хаазутский кожууны (районы). Каждый из этих кожуунов состоял из четырех сумонов. В Тоджинский входили Кол, Ак, Бараан и Койук, в Салчакский – Салчак, Бай-Кара, Кыргыз и Кол, в Хаазутский – Хаазут, Даргат, Чооду и Иргит, в Оюнский – Оюн, Шалык, Чооду, Соян. В 1763 г. кожууны были объединены, как в Монголии, в аймак и подчинялись одному лицу – амбын-нойону [5, 48–49].

Отметим, что хошуны и сумоны в то время назывались, как правило, по наименованию наиболее значительных входящих в их состав родоплеменных групп. Ныне административные единицы и муниципальные образования – сельские поселения Республики Тыва – также называются сумонами.

В процессе экспедиции в Тоджинском районе мы зафиксировали следующие названия родоплеменных групп: *Ак, Урат, Соян, Балыкчы, Кол, Бараан и Хойюк*. При этом есть много людей, которые относятся к родам Ак и Кол.

По словам нашего информанта Ак Хараал Сандыковны, родившейся в местечке Хадыр-Суг Одуген тайги в 1938 г., тоджинцы с давних пор разделяли себя на «речных» (хем улузу) и людей тайги, т. е. оленеводов. Таким образом, мы здесь наблюдаем ландшафтный принцип деления жителей Тоджи. По ее словам, в Тодже были следующие родоплеменные группы: *Ак*, которые издавна жили в Хам-Сыра и Ий, *Балыкчы* – на берегах озера Азас, *Чогду* (Ак-Чогду, Кара-Чогду), *Кол* – в Адыр-Кежиге.

Такие же сведения о названиях родов дал информант Кол Арбан-оол Ак-оолович, 1939 года рождения, почетный оленевод. На вопрос: «А вы знаете этимологию этнонима

Кол?» был получен ответ: «Давно люди знали, наши бабушки и дедушки. Сейчас мы уже забыли, не помним. Могу только сказать о том, что Колы жили в Адыр-Кежиге, и они занимались также скотоводством. Можно предположить, что Кол был главным родом».

Мы можем предположить, что род Кол был самым многочисленным и, может быть, в него входили разные роды. На тувинском языке слово «Кол» означает «главный».

Сумон Холь, или Куль, находился в Салчакском хошуне в районе озера Тери-холь, верхнего течения Каа-Хема и его притоков.

Г. Н. Потанин писал, что монголы называют этот сумон Нур-сумоном, т. е. озерным, что хорошо подтверждается районом кочевания группы Кол (хол, куль – озеро). В состав данного сумона входили кости (племена) Балыкчи (рыбаки), Хердек (или Хердыгит), Иргыт и Хускун, а также Мынгыт, Монгош, Сойон [7, 120].

Второй сумон Кол, или Куль, находился в Тодже и образовался позже других сумонов Тоджи. В одной из тувинских рукописей мы находим следующее объяснение происхождения сумона Кол: «Тожнурский: 1. Куюк, 2. Ак-Чооду, 3. Кара-Чооду и 4. Тодут. Впоследствии один из тоджинских сумонов исчез, но выделился Кол-сумон, образованный из жителей ставки нойона. “Кол” – значит основной. Следовательно, здесь мы имеем дело не с родовыми названиями, а наименованием сумона» [3, 128].

С. И. Вайнштейн считал, что ссылка на группу Кель (куль) как у Кастрена, так и у Грумм-Гржимайло основана на недоразумении [1, 195–196].

У тувинцев были сумон Кол в составе Тоджинского хошуна («кол» там означал «основной», следовательно, основной сумон) и Холь-сумон в составе Сальджакского хошуна в районе озера Тере-Холь (здесь «холь» – озеро, следовательно, озерный сумон). Родовая группа Кель (куль) в составе не известна [1, 195].

Что касается родоплеменной группы *Чогду* (*Чооду*), по словам информанта Ак Дариймаа, 1920 г.р., родившейся в местечке Чазылыг, она делится на Ак-Чогду и Кара-Чогду.

В. И. Дулов в своей монографии упоминает: «Чжода, Чота, Чеда, Джокду, Джеды, Джеты, по нашему мнению, – искаженное название тувинского племени Чооду. В конце XIX в. кость, или племя, Чооду расселялось в основном в четырех местах. Первая группа, известная в русской литературе под названием “Джеды”, “Чоты”, “Чоды”, входила в состав Оюннарского хошуна и кочевала по рекам Харалыгу, Шивэлыгу, в верховьях Халайголу, по ее притокам Эрисхену, Утуму и около оз. Кара-нор (это в районе южного склона Танну), а также на северном склоне хребта Танну по рекам Шурмаку, Мочжалыку, впадающим в р. Брень – приток Каа-Хема. Вторая группа, родственная первой, известная под названием «Джода», «Чжода», «Тонгак-Чжода», принадлежала к монгольскому хошуну Да-вана, кочевала по р. Тапсе, притоку Бий-Хема.

Две остальные группы жили в Тодже. Еще в 1858 г. И. С. Крыжин записал следующие роды у тоджинских тувинцев: Ак-Тодот и Хара-Тодот, Ак-Джет и Хара-Джет. Ак-Чеда, Ак-Джет, Чжода, Ак-Чоды жили по обоим берегам р. Хамсары и ее правым притокам и по р. И-Хему. У П. Е. Островских записано три рода, расселенных в сумоне Ак-Чооду: Тарган, Соэн и Кыштак. По другим сведениям, они жили на плоскогорье между Бий-Хемом и Каа-Хемом; например, по Катанову, Ак-Чеда жили в верховьях р. Хаа-Хема и Тенгиса.

Кара-Чоды, Кара-Джеты, Кара-Чеды кочевали в верховьях Каа-Хема по Башкему, Серлиху и Харалу, по р. Азасу, впадающему в оз. Тоджи-куль, в верховьях Бий-Хема, по обоим берегам Каа-Хема» [3, 127–128].

Интересны также исследования С. И. Вайнштейна о роде Чооду, который он считал самодийским по происхождению. «Роды Чогду и Чооду, по-видимому, имеют общее происхождение. Несколько хозяйств рода Чогду в конце XIX в. населяли левобережье р. Тора-Хем и занимались скотоводством. Род Чооду (Иртиш-Чооду) в конце XIX в. населял таежные массивы в бассейне р. Иртыш. Основными занятиями членов рода были охота и оленеводство. Роды Чогду-Чооду известны также в составе других народностей. Род под названием Чогду имеется у тофаларов (Чогду, Кара-Чогду); Чооду – у алтайцев (кумандинцы, тубалары); Чот – у шорцев.

Тувинцы Чооду в начале XX в. населяли главным образом территории нынешних Годжинского, Каа-Хемского и Эрзинского районов. Они насчитывали свыше двух с половиной тысяч человек. По происхождению Чооду были, по-видимому, не тюркской группой, вероятно, самодийскоязычной. Однако есть серьезные основания полагать, что большинство Чооду, как, по-видимому, и Иргиты, были тюркизированы не позднее начала второго тысячелетия. Расселяясь в тюркской среде в течение ряда веков, они не только утратили свои этнокультурные особенности, но, в результате неизбежной метизации, могли, конечно, сохранить очень мало от своих далеких предков и в антропологическом отношении. Тем не менее, массовое антропологическое обследование представителей данных групп, возможно, могло бы помочь в окончательном решении вопроса их происхождения» [1, 195; 197–198].

В связи с этим С. И. Вайнштейн также писал о роде Кыштаг, который населял таежные массивы в бассейне верховьев р. Хам-Сыры. «В записанном нами предании о происхождении рода говорится, что когда-то племя Чооду было могущественным, но однажды в результате страшной войны почти целиком перебито. Лишь несколько человек из племени спрятались на озере Чайган-Холь (ныне территория МНР), но, лишённые оленей, они вынуждены были жить там оседло не только летом, но и зимой. Отсюда и название рода, означающее в переводе на русский «зимовье». Следовательно, если верить преданию, Кыштаг ведут свое происхождение от Чооду» [1, 198].

Таким образом, Чооду еще в XIX в. были расселены в нескольких кожуунах Тувы. В настоящее время представители данного рода компактно расселены в южных районах Тувы (Тес-Хемский и Эрзинский районы). Интересно то, что кроме деления на *Ак* и *Кара* «южные» Чооду делятся на *Чолдак Чоодулар* и *Узун Чоодулар*.

Этимологию рода *Балыкчы* многие наши информанты связывают с главным занятием его представителей – рыболовством. В переводе на тувинский язык «балыкчы» означает «рыбак, рыболов». Это очень распространенное явление в этнологии, когда хозяйственная деятельность или название главного рода занятий может стать этнонимом. Известно, что представители рода Балыкчы жили издавна на берегах озера Азас.

Данный род упоминал С. И. Вайнштейн: «В XII в. на территорию Тувы проникли монголоязычные кидани, о чем свидетельствуют как письменные источники, так и археологические материалы. Часть киданей, по-видимому, смешалась с местным населением и была тюркизирована. В записанном нами предании о происхождении рода Балыкчы, населяющего юго-восточную Туву, говорится, что Балыкчы являются потомками пришедших в эти края “китайцев” (кыдат). По всей вероятности, это – кидани. Однако встречающееся в литературе сообщение о том, что в состав тувинцев в конце XIX – начале XX в. входил род Китыт (китат), не подтвердилось проведенной нами проверкой в ходе этнографических исследований в Туве» [1, 190].

Что касается родоплеменной группы Соян, то этот род встречается у степных тувинцев. В частности, местом компактного расселения соянов является территория южной Тувы (Тес-Хемский район, сумон Ак-Эрик). Поэтому можно говорить о том, что сояны в Тоджу когда-то переселились. Заметим, что и сегодня очень многие тувинцы из других районов проживают в Тодже.

Очень интересные сведения о главных занятиях различных родоплеменных групп дал наш информант Бараан Никита Мырзыннаевич, который является костоправом. Представители рода *Кол* были «речными», они были скотоводами. Представители рода *Бараан* издавна были расселены в основном в Одугене. Они были людьми тайги, главное их занятие – охота. Они были первоклассными охотниками. Мальчиков начинали брать на охоту в 7–8 лет. Были и женщины-охотницы. Что касается родоплеменной группы *Хойюк* (*хойюк*), то она, по словам наших информантов, появилась значительно позже. Мы пока можем предположить, что данный род тоже был «пришлым». Интересно, что этот же этноним встречается у тувинцев Кобдосского аймака Монголии и у тувинцев Китая.

Нами также были зафиксированы роды Тодут, Ак-Тодут и Кара-Тодут. С. И. Вайнштейн считал их кетоязычными родоплеменными группами. По словам информанта Севилбаа Анны Караевны, 1927 г. р., родившейся в местечке Чашпы сумона Сыстыг-Хем, Тодуты занимались оленеводством, а ак-Тодуты – скотоводством.

Что касается родоплеменной группы *Хойюк* (*Хойюк*), то каких-либо данных нам в процессе экспедиции собрать не удалось. Выяснили только, что она появилась в Тодже позднее, чем остальные роды.

С. И. Вайнштейн также считал, что Хойюк был не тюркским по происхождению родом, скорее всего, самодийским или кетским. «Род Хойюк издавна населял восточные Саяны и входил также в состав койбалов (в форме кейек). По всей вероятности, с названием этого тоджинского рода связано название Коетова улуса Саянской земли. В начале XX в., по нашим данным, род Хойюк населял в Тодже бассейны рек Ойна, Улуг-Демирчи, Хорал, О-Хем. Накануне Тувинской национально-освободительной революции род Хойюк почти целиком вымер» [1, 200].

О роде Урат, к сожалению, мы также не собрали данных. Наши информанты упоминали данный род, но не знали ни легенд, связанных с ним, ни его этимологии. Можем предположить, что данный род не тюркского происхождения. Скорее всего, он имеет монгольское происхождение.

Интересно то, что названия родов *Урат*, *Балыкчы* и *Соян* мы зафиксировали во время полевой этнографической экспедиции у цаатанов (олeneводоB) Хубсугульского аймака Монголии. Схожие этнонимы могут говорить о том, что цаатаны были выходцами из Тоджинского района.

М. В. Монгуш по этому поводу пишет: «К территории Тувы ближе всех расположены сумоны Цэнгэл и Цагаан-Нуур; первый примыкает к Монгун-Тайгинскому кожууну, второй – к Тоджинскому. Многие тувинцы, живущие в этих сумонах, утверждают, что раньше, когда еще не было установлено государственных границ между Тувой, т. е. Россией, и Монголией, их земли считались частью тувинской территории. Установление границ между двумя странами привело к тому, что они оказались на монгольской территории [6, 208–209].

По другим данным, отделение территории Хубсугула от Тувы произошло значительно раньше. Согласно источникам, Хасутский, т. е. Хубсугульский, кожуун Тувы во времена господства Цинской династии находился в районе озера Косогол и действительно считался

частью тувинской территории. Однако правителями этого кожууна цинские власти назначали не тувинцев, а монголов, которым в 1878 г. удалось добиться специальной печати от улясутайского генерал-губернатора (цзянь-цзюнь), что в значительной степени облегчало усилия монголов по включению земель Хасутского кожууна в состав Северной Монголии. Позже Всетувинский учредительный Хурал, состоявшийся 13–16 августа 1921 г. и провозгласивший образование Тувинской Народной Республики, постановил: «Хасутский кожуун, живущий в Монголии, исключить из состава народа Танну-Тувы...» [6, 209].

Мы надеемся, что исследования в этом направлении еще будут проводиться и полученные данные могут дать ответы на многие вопросы, связанные не только с этногенезом и этнической историей, но и миграцией и расселением отдельных родоплеменных групп.

Резюме. Родоплеменной состав тувинцев-тоджинцев свидетельствует о том, что в их этногенезе приняли участие тюркские, самодийские, кетоязычные и монголоязычные компоненты. При этом многие зафиксированные нами названия родов схожи с тувинскими степных районов. К ним, например, относятся Соян, Чооду, Куулар и т. д. Это связано с перемещениями отдельных родов и племен в далеком прошлом и с контактами с родоплеменными группами тоджинцев. Тем не менее, многие легенды, память о происхождении утрачиваются. Даже пожилые тувинцы-тоджинцы уже не помнят истории того или иного рода, не могут воспроизвести в памяти родословную до 3-го или 4-го колена.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вайнштейн, С. И.* Очерк этногенеза тувинцев / С. И. Вайнштейн // Ученые записки ТНИИЯЛИ. Вып. 5. – Кызыл, 1957. – С. 178–214.
2. *Донахо, Б.* Оленеводство тувинцев-тоджинцев сегодня / Б. Донахо // Вопросы изучения истории и культуры народов Центральной Азии и сопредельных регионов : материалы Международной научно-практической конференции к 80-летию со дня рождения известного ученого-тувиноведа Севьяна Израилевича Вайнштейна. – Кызыл : Национальный музей им. Алдан-Маадыр Республики Тыва, 2006. – С. 121–132.
3. *Дулов, В. И.* Социально-экономическая история Тувы. XIX – начало XX в. / В. И. Дулов. – М. : Изд-во АН СССР, 1956. – 608 с.
4. *Катанов, Н. Ф.* Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его к другим языкам тюркского происхождения / Н. Ф. Катанов. – Казань : Б. и., 1903. – 160 с.
5. *Маннай-оол, М. Х.* Первая столица Тувы. Доклад кандидата исторических наук М. Х. Маннай-оола / М. Х. Маннай-оол // Самагалдай – первая столица Тувы. Самагалдай – Тыванын баштайгы найысылалы : сборник, посвященный 220-летию основания села. – Кызыл : Новости Тувы, 1996. – С. 48–55.
6. *Монгуш, М. В.* Один народ: три судьбы. Тувинцы России, Монголии и Китая в сравнительном аспекте / М. В. Монгуш. – Осака: Издательство Национального Музея этнологии (Минпаку), 2010. – 358 с.
7. *Потанин, Г. Н.* Очерки Северо-Западной Монголии. Результаты путешествия, исполненного в 1879–1880 гг. по поручению Императорского Величества Географического общества / Г. Н. Потанин. – СПб. : Типография Безобразова и К., 1883. – 372 с.
8. *Потапов, Л. П.* Очерки народного быта тувинцев / Л. П. Потапов. – М. : Наука, 1969. – 402 с.
9. *Сердобов, Н. А.* Современное расселение носителей тувинских этнонимов / Н. А. Сердобов // Ученые записки ТНИИЯЛИ. Вып. 14. – Кызыл, 1970. – С. 66–107.
10. *Суванди, Н. Д.* Фамилии и отчества тувинцев / Н. Д. Суванди // Научные труды Тувинского гос. университета. Вып. III. – Т. I. Материалы ежегодной науч.-практ. конф. ТывГУ, посв. 75-летию тувинской письменности, 11 ноября 2005 г. – Кызыл : Изд-во ТывГУ, 2005. – С. 52–53.
11. *Турчанинов, А. А.* Урянхайский край в 1915 г. / А. А. Турчанинов ; подготовка к печати, предисловие, послесловие и комментарий А. К. Кужугет. – Кызыл : ТИГИ при Правительстве РТ, 2009. – 331 с.
12. *Яковлев, Е. К.* Этнографический обзор инородческого населения долины Южного Енисея / Е. К. Яковлев. – Минусинск : Тип. В. И. Корнакова, 1900. – 357 с.

УДК 378.016:811.111

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ
НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

**FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE
AT MEDICAL STUDENTS ON THE BASIS OF MODULE PROGRAM FOR
«FOREIGN LANGUAGE» DISCIPLINE**

Н. А. Антонова

N. A. Antonova

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

Аннотация. В статье уточняется сущность понятия «модуль», раскрываются структура и содержание модульной программы учебной дисциплины «Иностранный язык» для студентов медицинских вузов, разработанной с учетом ее направленности на формирование иноязычной коммуникативной компетентности. В содержании программы выделяются три блока, нацеленные на формирование у студентов языковой, речевой и социокультурной компетенций. В каждом блоке даны модули и соответствующие учебные элементы. Информационное содержание учебных элементов разработано с учетом профессиональной направленности обучения в медицинском вузе.

Abstract. The article clarifies the essence of the concept «module», discloses the structure and content of module program for «Foreign language» discipline for medical students. The program is developed in view of its focus on foreign language communicative competence formation. The content of the program allocates three units aimed at developing linguistic, speech and socio-cultural competence at students. Each unit is provided with modules and appropriate training elements. The information content of training elements is designed with the professional training orientation at medical institute.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетентность, языковая, речевая и социокультурная компетенции, модульная программа, блоки, модуль, учебные элементы, дисциплина «Иностранный язык», студенты медицинских вузов.*

Keywords: *foreign language communicative competence, linguistic, speech and socio-cultural competence, module program, units, module, training elements, «Foreign language» discipline, medical students.*

Актуальность исследуемой проблемы. Модульное обучение зародилось в 40–50 годы XX века в сфере профессионального образования и получило распространение в университетах и в системе повышения квалификации в США, Германии, Англии и ряде других стран.

Впервые рекомендации по внедрению модульной технологии обучения прозвучали на конференции ЮНЕСКО, состоявшейся в Париже в 1974 году. Тогда ее участники признали «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспособляться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям» [4]. Модульное обучение, позволяющее

строить содержание из блоков и интегрировать различные виды и формы обучения, больше всего подходило к озвученным требованиям, чем остальные модели обучения. Оно также позволяло выбирать наиболее подходящие методы обучения для определенной аудитории учащихся, которые, в свою очередь, получали возможность самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой в удобном темпе.

Материал и методика исследований. Несмотря на высокий дидактический потенциал модульного подхода к обучению, он не получил широкого распространения в формировании иноязычной коммуникативной компетентности студентов при организации образовательного процесса по учебной дисциплине «Иностранный язык», входящей в федеральный компонент ГОС ВПО. Это обусловлено недостаточной научной разработанностью модульных программ по данной дисциплине с учетом специфики направления и профиля профессионального образования.

Цель нашей работы заключается в разработке и научном обосновании модульной программы учебной дисциплины «Иностранный язык» для студентов медицинских вузов, обучающихся по специальности «Лечебное дело».

Результаты исследований и их обсуждение. Центральным в теории модульного обучения является понятие «модуль». В определении его сущности наблюдаются различные подходы.

Основатель модульного обучения Дж. Рассел считает, что модуль – это «учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и программу предписанных учащимся действий» [7].

С. И. Куликова, Е. М. Дурко, В. М. Гареева рассматривают модуль как «интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной научно-технической проблеме» [3, 30].

П. А. Юцявичене полагает, что модуль – это «блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [5].

По мнению Г. Оуэнс, модуль представляет собой обучающий замкнутый комплекс, в состав которого входят педагог, обучаемые, учебный материал и средства, помогающие обучающемуся и преподавателю реализовать индивидуализированный подход, обеспечить их взаимодействие [6].

С. Я. Батышев считает, что «модуль – это такой объем учебного материала, благодаря которому обеспечивается первичное приобретение некоторых теоретических и практических навыков для выполнения какой-либо конкретной работы» [1].

Модуль определяется Н. В. Борисовой как «автономная организационно-методическая структура учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (в том числе дидактические материалы) и систему контроля» [2, 101–174].

Проанализировав и обобщив все подходы, мы в своей работе будем придерживаться следующего понимания данного педагогического феномена: модуль – это целостная относительно автономная структурная единица содержания учебной дисциплины, включающая дидактические цели, учебную информацию, средства, методы и формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся по усвоению дисциплины, контроль результатов их обучения.

Модульное обучение предполагает жесткое разделение учебно-познавательной деятельности обучаемых на отдельные логически взаимосвязанные между собой последовательные целостные единицы, направленные на достижение частных дидактических целей учебной дисциплины.

В условиях модульного обучения учащиеся большую часть времени работают самостоятельно. Другой положительной стороной модульного обучения выступает возможность выстраивать и реализовывать индивидуальные образовательные траектории из совокупности модулей, выбираемых с учетом учебных возможностей и интересов учащихся.

При разработке модульной программы учебной дисциплины «Иностранный язык» для студентов медицинских вузов, обучающихся по специальности «Лечебное дело», мы учитывали комплекс требований, сформулированных нами на основе анализа и обобщения исследований ученых в области модульного обучения:

- при разработке содержания вышеуказанной программы необходимо руководствоваться требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования;
- модульная программа должна обеспечивать единство и взаимосвязь языкового и профильного направлений подготовки, поэтому ее содержание должно быть направлено на формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетентности с учетом специфики профессиональной деятельности в области здравоохранения;
- содержание модульной программы необходимо строить с учетом межпредметных связей, существующих между дисциплинами, входящими в учебный план по специальности «Лечебное дело»;
- структурными компонентами модульной программы являются комплексная дидактическая цель, интегрирующие и частные дидактические цели;
- в соответствии с интегрирующими и частными дидактическими целями разрабатывается содержание модулей и входящих в них учебных элементов;
- изучение каждого модуля завершается тестированием качества усвоения его содержания с использованием специально разработанной системы контрольных заданий;
- при переходе от одного модуля к другому способ предъявления учебного материала должен оставаться единообразным.

Кроме того, данная модульная программа разработана с учетом содержания учебника для медицинских вузов «Английский язык» (И. Ю. Марковина, З. К. Максимова, М. Б. Вайнштейн ; под ред. И. Ю. Марковиной. – М. : ГЭОТАР-МЕД, 2003. – 368 с. – («Серия XXI век»)).

Комплексной дидактической целью модульной программы учебной дисциплины «Иностранный язык» для студентов медицинских вузов является формирование у них иноязычной коммуникативной компетентности в сфере профессионального общения.

В содержании модульной программы выделены три взаимосвязанных блока, направленные на достижение интегрирующих дидактических целей:

- блок Я – «языковая компетенция»;
- блок Р – «речевая компетенция»;
- блок СК – «социокультурная компетенция».

С учетом комплексной дидактической цели нами были сформулированы интегрирующие дидактические цели:

- в языковой компетенции – овладение новыми языковыми средствами в соответствии с отобранными темами и сферами общения;

- в речевой компетенции – совершенствование коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме);
- в социокультурной компетенции – овладение знаниями социокультурной специфики страны/стран изучаемого языка.

В свою очередь, содержание каждого блока разбито на модули, усвоение которых обеспечивает достижение частных дидактических целей.

В языковой компетенции выделены три модуля: «ЯФ – фонетика», «ЯГ – грамматика», «ЯЛ – лексика».

Изучение модуля «ЯФ – фонетика» направлено на формирование правил произношения как отдельных слов, так и целых предложений.

Модуль «ЯГ – грамматика» позволяет формировать знания о грамматических правилах и синтаксических построениях.

Изучение модуля «ЯЛ – лексика» направлено на формирование знаний словарных единиц и лексических навыков речи.

Каждый модуль разделен на учебные элементы, усвоение которых позволяет решить частные дидактические задачи.

Дидактический материал учебных элементов отобран с учетом принципа функциональной и профессиональной направленности.

В соответствии с функциональной направленностью каждый учебный элемент состоит из текстов и системы упражнений.

Модуль «РЧ – чтение» направлен на формирование навыков всех видов чтения и включает в себя профильные тексты, предназначенные для развития навыков ознакомительного чтения с элементами поискового чтения, обычно предваряющего аннотирование текста.

Модуль «РП – письмо» состоит из системы лексических и грамматических упражнений, предназначенных для введения, закрепления материала урока, а также для становления соответствующих навыков и умений.

Модуль «РА – аудирование» направлен на формирование навыков восприятия и понимания речи на слух. Задания по аудированию позволяют практиковать все стратегии аудирования (при использовании аутентичных заданий) и тем самым развивают способность справляться с коммуникативной ситуацией, которая может возникнуть вне института или университета.

Модуль «РГ – говорение» предполагает, что студенты параллельно с навыками общения получают информацию о медицинском образовании в России, а также о системах здравоохранения в США, Великобритании и других странах. Система упражнений, направленных на развитие устной и письменной речи, основывается на коммуникативном подходе, который предполагает развитие умения практически пользоваться «живым» языком и соотносить языковые структуры с их коммуникативными функциями.

Блок «социокультурная компетенция» подразумевает знание национально-культурных особенностей (обычаев, традиций, этикета, истории и культуры) носителя языка.

Здесь мы выделяем:

– *социально-психологический модуль*, направленный на владение национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной стране;

– *социолингвистический модуль*, который предполагает знание языковых особенностей социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов (фоновые знания реалий, предметные знания);

– *лингвострановедческий модуль*, направленный на знание лексических единиц, связанных с социально-культурной семантикой, и на умение применять их в ситуациях межкультурного общения (например, приветствие, обращение, прощание в устной и письменной речи);

– *культурологический модуль*, предполагающий знание историко-культурного и этнокультурного фона (обычаев, традиций).

В соответствии с профессиональной направленностью содержание учебной дисциплины состоит из девяти разделов. Каждый раздел разбит на несколько тем (табл. 1). Информационное содержание этих тем представлено в учебных заданиях, выступающих в качестве средства организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Таблица 1

Разделы и темы содержания дисциплины «Иностранный язык» для студентов медицинских вузов

Разделы дисциплины	Учебные темы
1. Medicine in Ancient Civilization	1.1. Scientific Progress in Health in Greece
	1.2. Hippocrates – «the Father of Medicine»
	1.3. The Hippocratic Oath
2. Anatomy	2.1. The Skeleton
	2.2. The Muscles
	2.3. The Cardiovascular System
	2.4. The Respiratory System
	2.5. The Digestive System
	2.6. The Urinary System
3. Blood. Circulation	3.1. Blood. Circulation
	3.2. Respiration
	3.3. Digestion
	3.4. Nutrition
	3.5. The Excretory Organs
	3.6. The Endocrine System
	3.7. The Nervous System
4. Microbiology	4.1. Viruses
	4.2. Bacteria
5. Pathology	5.1. Osteomyelitis
	5.2. Fractures
6. Diseases	6.1. Coronary Heart Diseases
	6.2. The Respiratory Infections
	6.3. Jaundice. Peptic Ulcer. Kidney Diseases
7. Environmental Medicine	7.1. Air Pollution
	7.2. Water Pollution
	7.3. Noise Pollution
8. Education in Different Countries	8.1. The Sechenov Moscow Medical Academy
	8.2. Medical Education in Russia
	8.3. Medical Education in the USA
	8.4. Medical Education in Great Britain
9. Health Service in Different Countries	9.1. Health Care in Russia
	9.2. Health Care in the USA
	9.3. Health Service in Great Britain

Изучение каждой темы осуществлялось по модульному принципу: студенты на каждом занятии выполняли учебные задания, нацеленные на решение частных дидактических задач и на изучение отдельных учебных элементов, составляющих содержание определенных модулей. Качество решения этих задач диагностировалось с помощью системы тестовых заданий.

Резюме. Разработанная нами модульная программа учебной дисциплины «Иностранный язык» для медицинских вузов позволяет повысить уровень самостоятельности студентов в ходе их учебной деятельности, индивидуализировать сложность изучаемого материала и процесс его изучения с учетом образовательных потребностей и учебных возможностей студентов, обеспечить оперативность и объективность контроля качества его усвоения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батышев, С. Я. Блочно-модульное обучение / С. Я. Батышев. – М. : Транс-сервис, 1997. – 225 с.
2. Борисова, Н. В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию : учебное пособие / Н. В. Борисова. – М. : ВИПК МВД России, 1999. – 174 с.
3. Гареев, В. М. Принципы модульного обучения / В. М. Гареев, С. И. Куликов, Е. М. Дурко // Вестник высшей школы. – 1987. – № 8. – С. 30.
4. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ogesau.ru>
5. Попов, И. П. Разработка модульных структур сетевых образовательных программ горного профиля / И. П. Попов, Т. Ю. Сьянова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). – Уфа : Лето, 2012. – С. 102.
6. Юцявичене, П. А. Теоретические основы модульного обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Вильнюс, 1990. – 50 с.
7. Owens, G. The Modelle in «Universities Quarterly» / G. Owens // Universities Quarterly, Higher Education and Society. – Vol. 25. – № 1. – P. 20–27.

УДК 37.017.925

**ЭТНИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ
КАК РЕЗУЛЬТАТ ЭТНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**ETHNIC CULTURE OF COMMUNICATION
AS A RESULT OF ETHNIC EDUCATION**

Ш. М-Х. Арсалиев

Sh. M-Kh. Arsaliev

ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный университет», г. Грозный

Аннотация. В статье проведен анализ этнической культуры общения чеченцев, показана значимость общения как фактора воспитания в этнопедагогике. Рассмотрены такие вопросы этнопедагогике, как этика общения в быту, мужской этикет, общение во время свадебного обряда, межличностное общение в связи с традициями гостеприимства, межличностные отношения в играх и развлечениях.

Abstract. The article analyzes the ethnic culture of communication of the Chechens, shows the importance of communication as a factor of education in ethnopedagogics. It considers the issues of ethnopedagogics, which are the ethics of everyday communication, men's etiquette, intercourse at the wedding rite, interpersonal intercourse in connection with the traditions of hospitality, interpersonal relations during the games and entertainments.

Ключевые слова: *этнопедагогика, этническая культура общения, этикет, традиционная культура, вайнахская этика.*

Keywords: *ethnopedagogics, ethnic culture of communication, etiquette, traditional culture, Nakh ethics.*

Актуальность исследуемой проблемы. Этническая культура общения как результат этнического воспитания в этнопедагогике занимает особое место. Кроме того, этническая культура общения заслуживает особого внимания как специфически национальная коммуникация.

Материал и методика исследований. Для решения поставленных задач были использованы диалектологический и экспедиционно-полевой материал, воспоминания старожилов, записи путешественников, исторические документы, философские, этнопедагогические, этнопсихологические, историко-педагогические, культурологические работы, научные публикации по сформулированной проблеме.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение культуры общения приобретает актуальное значение с момента возникновения этнопедагогике. Наряду с этнографией речи, этнической лингвистикой, этносемиотикой, этнопсихолингвистикой этнография (или культура) общения занимает особое место как специфически национальная коммуникация.

Достаточно стабильными, хотя, к сожалению, еще недостаточно изученными, являются этнические традиции в сфере повседневного поведения людей. За этими традициями, как правило, стоят характерные для данного народа исторически сложившиеся нормы общения [4]. Н. Г. Чернышевский важнейшим капиталом нации считал нравственные качества народа. Этикет – это своего рода банк национальной нравственности.

Попробуем проанализировать межличностное общение чеченцев в разных условиях и обстоятельствах, во многом следуя концепции И. Ю. Алироева [1].

У чеченцев в культуре общения сохранился древний этикет, требующий своих исследователей. В исторических документах описаны лишь отдельные фрагменты культуры общения вайнахов (народов Кавказа). Из чеченских исследователей Д. Д. Межидов первым охарактеризовал отдельные обычаи и традиции вайнахов [12].

Национальная культура общения как этнографический аспект коммуникации соотносится с традиционно-бытовой культурой, что в свою очередь соответствует народной культуре, компонентами которой являются материальная культура, обычаи, обряды, народное творчество [5].

Культура общения имеет национальную специфику. Например, русскому «*здравствуйте*» соответствует несколько специализированных приветствий у кавказцев (абхазцев, адыгов, вайнахов). Специализация по типу ситуации – приветствие гостя, путника, пахаря, косаря: «*Марша вогIийла хьо*». – «*Пусть будет с миром твой приход*»; «*Марша гIойла хьо*». – «*Иди свободным*» и др. Специализация по признаку возраста – приветствие старшего, старика, младшего, равного: «*Хьо вогIу воккха стаг?*» – «*Ты идешь, большой человек?*» (к старику); «*Хьо вогIу?*» – «*Ты идешь?*»; «*Салам Iалейкум!*» – «*Здравствуй!*» (к мужчине) и т. д. Чеченцы в общении после приветственных слов интересуются здоровьем, монголы – состоянием личного скота, американцы – делами, русские и немцы – здоровьем, благополучием.

Следует иметь в виду, что этническая специфика общения проявляется и в эпитетах, сравнениях, метафорах, употребляемых в этих фразах. У чеченцев все чистое сравнивается с солнцем (*малх санна цIена* – «*как солнце чистое*»), у кабардинцев – с зеркалом, стеклом; красивая талия у чеченцев сравнивается с прутиком (*цIулла сара санна* – «*как прутик свидины*»). «Чеченцы – большие любители и ценители юмора, острословия: их речь богато насыщена афоризмами, яркими эпитетами, емкими пословицами и поговорками. Они любят жизнерадостный смех» [16].

Как и у многих народов, у чеченцев исторически зафиксировано правило ходьбы: мужчина идет впереди, а женщина – позади; если же идут двое, то старший – по правую сторону, если же трое, то старший – в середине, второй по старшинству – справа, а младший – слева. Это, безусловно, связано с историей, когда в период межплеменной войны мужчина, идя вооруженным по горной тропинке, должен был охранять женщин, детей, а младший, положив руку на кинжал, должен был идти всегда с краю [7].

У чеченцев, впрочем, как и у других народов, в культуру общения входят и такие принципы этикета, как учтивость, благожелательность, скромность, сдержанность, уважение к старшим, культура приема пищи, поведения за столом и др. Однако у чеченцев это выражено более отчетливо, чем у соседей на Кавказе [2], [13].

Этикет поведения (*гIиллакх*) существует у данного народа с древнейших времен. Под понятием «*гIиллакх*» (приличие, обходительность, вежливость, любезность, *гIиллакхехь лела* – «вести себя прилично») чеченцы имели в виду культуру и этикет об-

щения, поведения. «Гиллакх а гУллакх (дело) долуш ву (йу) иза». – «И вежлив, и услужлив он (она)», – говорят чеченцы о культуре общения соплеменников. Но в вайнахских языках есть также прилагательное *овзда* (ср. инг. *эдне* – «вежливый, обходительный, учтивый, воспитанный», от *овзда* – *уздень*). В связи с последним словом следует дать пояснение. «Уздень» – тюркское слово, означает «свободный крестьянин, общинник», на Северном Кавказе с XVI века под узденями русские понимали служивое феодальное сословие, которое сравнивалось с дворянами.

Овзда выступает и в роли существительного: *овздангалла* – «вежливость, обходительность, учтивость, воспитанность». В большинстве случаев *овзда/эздие* употребляется в значении «воспитанный, аристократический». О воспитанном вайнахе говорят: «*Овзда/эздие стаг ву(ва) иза*». – «Воспитанный он человек» [3].

Следует особо отметить, что термин «*Гиллакх*» исконно чеченского происхождения. Близок к понятиям «*Гиллакх*» и «*овздангалла*» обобщенный термин «*нохчала*» (чеченство), который вбирает в себя все компоненты традиционной культуры общения, пришедшие именно чеченскому народу.

Общеизвестна роль различных жанров устного народного творчества (пословицы и поговорки, предания, песни, притчи), нацеленных на организацию и реализацию культуры и этикета общения. В пословицах кратко, часто в образной форме излагаются основы этикета: «*Аьхка мало – Iай хало*». – «Летом – лень, зимой – мука»; «*Аьхка хье ца кхихкича, Iай яй ца кхехка*». – «Если летом не “варит” голова, то зимой не будет кипеть котел»; «*Аьхка Иллинарг, Iай идда*». – «Тот, кто лежал летом, бежит зимой»; «*Дика Клант – гГала, вуо Клант – бала*». – «Хороший сын – крепость, плохой сын – горе»; «*Дика Клант кема – вуо Клант гема*». – «Хороший сын – корабль, плохой сын – оковы»; «*Дика (стие) зуда – моз, вуо (стие) зуда – борз*». – «Хорошая жена – мед, плохая жена – волчица»; «*Дикчу дашо лам бухбаьккхина*». – «Доброе слово гору сдвинуло»; «*Хазчу дашо лам башийна*». – «Красивое слово лед на горе растопило»; «*Хазчу дашо Iуьргара лаьхьа баьккхина*». – «Доброе слово змею из норы выманило»; «*Генарчу йиши-вешел гергара лулахо тоьлу*». – «Лучше сосед поблизости, чем родич вдали»; «*Дикачу девнал вон машар тоьлу*». – «Худой мир лучше доброй ссоры» и др.

Много у чеченцев и этикетных преданий, отражающих культуру общения вайнахов [11], [12]. Рассказывают, что идущего сдаваться в плен Шамиля несколько раз окликнул его верный мюрид чеченец Байсангур Беноевский, но Шамиль не обернулся. И когда у Шамиля спросили, почему он не обернулся на окрик Байсангура, он ответил, что его застрелили бы. «*Чеченцы не стреляют в спину*», – уточнил Шамиль. Достоин восхищения то обстоятельство, что и в критических ситуациях чеченец верен своему традиционному этикету.

Этика общения в быту. Многочисленные формы бытовой культуры развиваются под влиянием социально-экономических условий. Генетические истоки традиционного чеченского этикета уходят своими корнями в общинно-родовой строй. Этикет постоянно пополняется заимствованиями из общения с окружающими народами, имевшими князей и военно-феодальную знать. Народ воспринимал эти заимствования, перерабатывал, приспособлял к своим специфическим национальным условиям. Однако очень многое заимствовано соседями и у чеченцев.

С первых веков нашей эры история повествует о многочисленных завоевателях-степняках, загонявших поселявшихся на равнинах предков чеченцев снова в горы. Отсю-

да специфическая жизнь, постоянная готовность к защите, специальные племена, квалифицирующиеся на изготовлении оружия и строительстве боевых башен. Когда приближался враг, в поселении раздавался древний клич: «*Орцахдовла! МостагIий богIу!*» – «*Помогите! Враги идут!*». Само же историческое восклицание «*Орцах вала//довла!*» буквально означает: «*Идите за хребет!*» (по-видимому, связано с удалением поселенцев на гору). Все, кто способен был носить оружие, без промедления собирались на площади, чтобы встретить врага.

Мужской этикет. У чеченцев большое значение придавалось отдельному воспитанию. Мужские нормы поведения чеченцев были широко известны на Кавказе. Прежде всего, это немногословие: «*Хабаршца до буьзна бац*». – «*Разговорами сапетку не заполнишь*»; «*Багахь дина хIоаш кхарза мегаш дац*». – «*Из яиц, снесенных на языке (то есть во рту), яичницу не изжаришь*»; боязнь проговориться: «*Хаац, дац – цхьа дош, хира, дайра – эзар дош*». – «*Не знаю, нет – одно слово, знаю, увидел – тысяча слов*»; «*Шина балдал арадаллац хьан лай ду дош, арадели – хьо цуьнан лай ву*». – «*Пока слово не слетит с уст – оно твое, раз слетит – ты его раб*»; неспешность: «*Сиха дахна хи Хурдах ца кхетта*». – «*Быстрая речушка до моря не дошла*»; сдержанность в оценке детей, жены: «*Нанас хастийна йоI мехала ца яьлла*». – «*Матерью хваленная дочь обесценилась*»; отстранение жены от мужских дел и обязанностей: «*НIаьнах Iаха йоьлла котам яьттIа*». – «*Курица, начавшая петь по-петушиному, лопнула*»; осторожность в высказываниях и оценке людей: «*Турьан чевнна мо бина, меттан чевнна мо бина бац*». – «*От ранения шашкой остался ирам, а от ранения языком – рубца не осталось*» (т. е. рана не заживает); выдержанность, простота в поведении, отсутствие зазнайства: «*Сихалла – сонталла, собар – кхетам*». – «*Несдержанность – глупость, терпение – воспитанность*»; спокойное, должное поведение дома: «*Чохь майралла – арахь стеихалла*». – «*Дома – героизм, на улице – трусость*» или «*Молодец против овец, а перед молодцом сам овца*»; мужество: «*Котам а хилла вехачул, нIаьна а хилла велча тоьлу*». – «*Чем жить курицей, лучше умереть петухом*». Ценилось мужество разумное, без драк и ссор, ибо в случае смерти противника на весь род падает кровная месть или месть вообще, поэтому чеченцы говорят: «*Дов – шар-худар дац*». – «*Вражда не каша с пахтой*».

Мужчина особенно сдержанно вел себя в доме: он за трапезу садился один, не улыбался жене и не брал ребенка на руки при посторонних, даже в отсутствие матери. Мужской этикет чеченцев иногда становился народной легендой.

В Чечне и Ингушетии существует культ мужчины-героя. *Кьонах* (кьо – «сын», нах – «народ», т. е. «сын народа», истинный мужчина) – так говорят чеченцы, ингуши о храбром, благородном, мужественном человеке. Он выступает в народной поэзии борцом за правду и справедливость, проявляя храбрость и отвагу в боях с неприятелем и чужеземцами. «*Сын народа*» – это стержневое качество, сердцевина, ядро в программе воспитания настоящего («совершенного») чеченца.

Общение во время свадебного обряда. Особенно традиционна и интересна с точки зрения чеченского этикета свадьба. Чеченская свадьба, как и другие народные обряды, выступала в своем синкретическом единстве, то есть пение, танец, музыка, пантомима и слово, вместе взятые, создавали цельное зрелище, особенно занимательное для детей.

В таких чеченских свадебных представлениях, как *замой* (участники свадебного поезда), *говраш хахкар* (скачки), *нускал цIадаладар* (ввод невесты в дом), *нус гуча яккхар* (знакомство с невестой), *нускал хитIедаккхар* (вывод невесты к реке), *невцалIа вахар*

(посещение зятем родителей невесты) и другие, проявляются основные особенности чеченского народного театра, выражающиеся в массовости творчества, своеобразии и многокрасочности национальной формы, широте и глубине народной фантазии. И вообще, игровой момент – представление, изображение в лицах – очень развит в обрядах чеченской свадьбы. Об этом свидетельствует и само чеченское слово «ловзар» – «свадьба», что в переводе на русский язык означает «игра», «игрище» [15].

Юноша после нескольких встреч с девушкой делает ей предложение, а она, если согласна, назначает время выхода замуж (*хан йиллар* – «назначить время») и дает ему в знак обязательного исполнения своего обещания кольцо или другую какую-нибудь вещь (*кара хума ялар* – «дать что-либо в руки»), то есть происходит ритуал.

Жених в назначенный час с друзьями приходит к месту встречи (*зуда ара ялар меттиге* – «место выхода девушки») и увозит или уводит девушку, и это уже считается *марие яхар* – «выходом замуж» или *зуда ялор* – «что они женятся» [2]. Привозят ее в дом друга, зятя или родственника жениха (*зуда йоссар* – «пребывание невесты») до оформления некоторых формальностей. Посылают человека (*стаг вахийтар*), чтобы сообщить родственникам невесты о добровольном выходе замуж их дочери. Далее идут: *там бар* – «примирение, выдача выкупа (*йовьхана* или *кьовлам*) родственникам невесты»; *нускал кечдар* – «подготовка невесты к свадьбе», то есть родители присылают ей одежду, шьют и покупают все, что ей нужно [2]. Это продолжается неделю, а иногда и дольше, все это время обе стороны готовятся к свадьбе. Конечно, в последнее время многое меняется по ритуалу свадебных церемоний.

При вводе невестки в дом у порога клали веник с *истангом* (войлочным ковром), которые невеста должна убрать аккуратно с дороги. По мнению чеченцев, если невеста глупа, она перешагнет через них, а если умна, то уберет их с дороги. Раньше же к ногам невесты бросали и бурку. После этих церемоний начинается свадьба, приходят родственники и односельчане. На свадьбе распорядителем и тамадой бывает избранный генерал – *инарла*. Свадьба сопровождается танцами, приглашаются гармонисты, бубнисты или играющие на зурне (*пондарча*, *вотанча*, *зурманча*). Раньше на свадьбах присутствующих веселили клоуны – *жухарг* (у ингушей – *джуккарг*), они надевали маски – *туьтамлаьжиг*.

Общепринято, что на свадьбу приходят или приезжают с подарками: женщины приносят, как правило, отрезы материи, ковры, сласти, иногда деньги, мужчины – деньги или баранов. Причем мужчины передают деньги непосредственно невесте при свадебном обряде – *мотт баститар* («развязать язык»), который заключается в следующем: к пришедшим на свадьбу гостям, после того как они поели, выводят невесту, у которой просят воды с таким намерением, чтобы она с ними заговорила, пожелав выпить воду на здоровье. При этом с невестой шутят, высказывая ей отрицательные и положительные комплименты по поводу ее внешности, говоря также о характере и женихе. Наконец, она произносит одну-две фразы (ибо многословие – признак глупости и нескромности). Присутствующие благодарят и желают ей всего наилучшего, счастья будущей семье, детям, родственникам.

Существует и ритуал *зуда гучуакхар* – «показать невесту», когда распорядитель свадьбы (инарла), сев за стол вместе со своими помощниками, объявляет сбор средств молодоженам, называя имена присутствующих, которые привезли подарки или деньги.

Свадьбы у чеченцев, как правило, игрались после сбора урожая или до начала посевной кампании. Свадебные представления всегда были веселым праздником для детворы.

Межличностное общение в связи с традициями гостеприимства. У чеченцев высоко ценилось гостеприимство, и оно как важнейшая черта входило в кодекс настоящего чеченца. «*Хьаша ца вогьучу беркат ца догьу*». – «*Куда не приходит гость, туда не приходит и благодать*», – говорили чеченцы [8]. «Гостеприимство считается одной из добродетелей и исполняется в строгости всеми», – отмечал И. Иванов более чем полтора века назад [9].

Гостеприимство (*хьошалла*) – священный закон, обязательный для чеченцев. Нигде он так ярко и броско не проявляется, как в сельском быту. Сколько написано и сказано в научной и художественной литературе о гостеприимстве чеченцев и ингушей. «Чеченец и последнюю рубаху отдает гостю», – вспоминает один из гостей, посетивших Чечню. «Ингуши, как и вообще все горцы, гостеприимны, – писал Н. Ф. Грабовский. – Для приема гостей мало-мальски зажиточный человек имеет особое помещение – кунацкую. Редкий ингуш, имея возможность, не угостит приезжего к нему. Он выбьется из сил, а добудет барана, чтобы подать его гостю» [6].

У чеченцев существует и этикет приема пищи: сдержанность, аккуратность, мытье рук до и после принятия пищи, начало трапезы для молодых только после того, как к ней приступали старшие. Довольно оригинальные у чеченцев и пожелания хозяевам после приема пищи: «*Дала керстанна а бусалбашина а ма эшабойла кхача а рицкьа а*» [3], «*Дала иман а, беркат а ма эша дойла кху чохь!*» – «*Дай бог, чтобы в этом доме была скромность и благодать!*», «*Дала кху центлаьхь сискал ма эшайойла!*» – «*Дай бог, чтобы в этом доме не иссяк хлеб (сискал)!*».

Тостов как таковых в отличие от других народов Северного Кавказа (абхазов, адыгов, осетин) у чеченцев раньше почти не было – они стали появляться лишь в последнее время, но были пожелания дому, невесте, новорожденному ребенку и т. д.

Представляется достойным специального внимания одно из пожеланий невесте, которое отражало ее положение в доме: «*Дала багана Iахара, куьйгашина каде йолуш лелийла хьо кху центехь*». – «*Дай бог, чтобы у тебя в этом доме рот (то есть речь) был молчаливый, а руки проворные*».

Согласно традициям и этикету, гостю не пристало предлагать деньги или какую-нибудь другую плату за прием или услугу. Но часто гость делает подарок детям, что служит дополнительным свидетельством любви чеченцев к детям, показателем преемственной связи между поколениями.

Одной из обязанностей хозяина, принявшего гостя, является защита его жизни, чести, имущества, иногда даже с риском для собственной жизни. Если даже гость позволяет себе относительную вольность, хозяева должны относиться к нему снисходительно и терпеливо.

Главным ритуалом гостеприимства у чеченцев, безусловно, являлся хлеб-соль (*сискал*), поэтому каждая семья всегда припрятывала что-нибудь для гостей. Когда гость накормлен и напоен, ему готовят лучшую в доме постель в лучшей комнате, хозяйская дочь или невестка помогают снять обувь, верхнюю одежду. Сейчас, конечно, этот обычай у чеченцев почти исчез, хотя в городе, наоборот, он возрождается, но этот обряд совершает не дочь, а сын хозяина.

Гостеприимство как общественное и индивидуальное явление должно проходить без рекламы, чванливости и крикливости. Хороший обычай, в данном случае традиционное чеченское гостеприимство, – это выражение души народа, его исторического этикета и человеколюбия, доставляющее как хозяевам, так и гостям приятное ощущение духовного общения. Самое же главное – гостеприимство как этнопедагогический феномен служит важным фактором формирования культуры межличностного общения [14].

Межличностные отношения в играх и развлечениях. В свободное время северокавказский народ участвовал в многочисленных играх, танцах и соревнованиях. Танцевали и играли на разных инструментах и во время общественных работ, особенно на *белхи* (восстанавливали свои разрушенные войной дома, заготавливали корм для скота, дрова на зиму).

Национальные игры чеченцев разнообразны, они заслуживают специального исследования. Мы же здесь попытаемся в контексте межличностного общения кратко осветить правила отдельных игр, дать им названия.

Чеченцы издавна знали множество игр, подчас довольно интересных. Одна из них – игра в альчики (*гIулг* – «альчик, бабка»). Наличие альчиков в древних захоронениях чеченцев, а также богатая терминология, связанная с ними, свидетельствуют о давнем знакомстве с этой игрой не только детей, но и взрослых.

Одних названий, обозначающих различное положение альчика, насчитывается несколько: *чийк* – положение альчика хребтиком вниз; *альча* – одна из четырех сторон альчика; *ИуьIа* – альчик, поставленный на попу; *ллонга* – положение альчика, ставшего вертикально; *тахан* – положение альчика на правом боку; *тап* – положение альчика выпуклым хребтиком вверх; *хIур* – положение альчика вогнутым хребтиком вверх и другие.

Для специальной игры служил обтесанный с двух сторон на камне альчик – *шаьртиг*, а для игры в подкидку – три альчика (*овь*). В альчики играли, сидя в кругу, трое, четверо или восемь человек. Они должны были попасть в расставленные на расстоянии альчики с целью выбить их за черту.

Широко была распространена игра в бабки – *тхьоз*, проводились соревнования по толканию камней, игры в шахматы – *дечиггIулгаиш* (букв. «деревянные альчики») и в шашки – *джIакки*. «В отличие от обыкновенных шахмат, – пишет А. И. Краснов, – ходить можно было только по прямой и углом вправо и влево, по диагонали ходов не существовало. Играющий должен был обладать богатой фантазией, большой бдительностью, выдержкой и терпением. Широкие просторы для комбинации способствовали развитию сообразительности» [9], [10]. Шашки же существовали у чеченцев давно, делали их из дерева, а иногда из жженой глины.

Своеобразна была и игра с волчком – *даьндарг*. Играли обычно на длительность вращения волчка, а также, разделившись на две команды, загоняли бичами крутящийся волчок в ворота противника или в особые кружки. Во многих селах мастера изготавливали из рогов довольно красивые волчки, которые часто заливали свинцом, сверху украшали различными рисунками, превращавшимися при вращении волчка в красивые орнаменты. Играли с волчком чаще зимой на льду, вращали его, подгоняя кнутом. Гордостью мальчишек был красиво изготовленный, разукрашенный волчок с жгутом из шелковой нити.

С раннего детства до девичьего возраста чеченские девочки увлекались куклами – *тайниг*. Их делали из ниток, тряпок, глины, шерсти, вырезали из сухой кожи, бумаги, коры дерева, а позже и из картона. Этимология названия говорит о том, что первоначально

они были из ниток: *тай* – «нитка», *-ниг* – уменьшительный суффикс. Затем их стали шить из материи. Кукол делали и на турниках, в подражание акробату, вырезали из дерева в виде танцующих мужчины или женщины, ноги и руки которых прикрепляли к туловищу на проволочных шарнирах. Такую фигуру вешали на стенку и подергиванием нитки заставляли плясать. Были также куклы, закрепленные на подставке, которую приводил в движение ногой гармонист или бандурист, заставляя плясать в такт музыке.

«Другим видом кукольных зрелищ были бумажные куклы на медном или алюминиевом шуне (круглом чеченском подносе). Куклы искусно вырезались из бумаги с таким положением рук, как у танцующих лезгинку. Их танец был темпераментен, задорен и грациозен. Девушки пели веселую мелодию лезгинки, а все зрители в такт хлопали в ладоши» [16].

В процессе таких представлений содержательно взаимодействовали представители всех поколений.

Среди чеченцев были распространены назмы, песни, напевы (религиозные и светские, *йиши* – «голос, интонация, песня, напев»). Приведем основную терминологию, связанную с песнями и танцами чеченцев, которая свидетельствует об их высокой духовной культуре. Бытовали всевозможные мелодии, например: *пелхью воккху йиши* – «мелодия для выступления акробата», *говр хелхайоккху йиши* – «мелодия для танца лошади», *баккхий нах хелха бохуш йолу йиши* – «мелодия для танца стариков и старух», *IaIap социйтуш олу йиши* – «мелодия, приостанавливающая нагноение фурункула или другого гнойного нарыва». Известны также *узам* – «мелодия, напев», *илли* – «эпическая песня», *хелхар* – «танец, пляска», *бохьбуогIар* – «па, танец на носках», *назма* – «песня духовного содержания, стихотворение, ода», *мукъам* – «музыкальный тон, мотив, мелодия», *йир* – «песня, обычно нечеченская» и др.

Без участия акробатов – *пелхью* – не проходили значимые праздники в селе. Чтобы посмотреть на их выступление, люди часто приезжали по труднопроходимым дорогам из дальних мест. Акробатике обучали малолетних детей. Вот как описывает выступление акробата-горца царский офицер А. Зиссерман: «Парень лет 25, в своем обыкновенном костюме и в кошках (туфли с высокими железными каблуками), в которых трудно и по комнате пройти без особенной привычки, взбирается на канат, натянутый на высоте 2–3 сажень; у него на голове кувшин с водой, на нем – тарелка, на ней – стакан, на стакане – бутылка, на горлышко которой поставлено куриное яйцо; к ногам привязаны два кинжала, не картонные, а настоящие, отточенные острием вверх; глаза завязаны платком, и в таком виде под звуки зурны и бубна он слегка подпрыгивает и делает телодвижения в такт без всякого теста...» [8]. Канатоходцев обычно сопровождали клоуны (*жухаргаши*) и фокусники (*бозбуунча*), которые веселили и смешили присутствующих на свадьбах и праздниках. Во всех подобных представлениях, празднествах, зрелищах принимали участие дети; наиболее смелые выступали и со своими номерами, а отличившиеся ученики были ассистентами у главных акробатов, клоунов, фокусников.

Резюме. Этническая культура общения чеченцев способствовала удивительной гармонии межличностных отношений, создавала самые благоприятные условия для развития, воспитания и самовоспитания детей – будущих джигитов, негибаемых героев-чеченцев, могущих достойно представлять в мире свой талантливый, мужественный, благородный народ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алироев, И. Ю.* Язык, история и культура вайнахов / И. Ю. Алироев. – Грозный : Чеч.-Инг. изд.-полигр. об-ние «Книга», 1990. – 365 с.
2. *Алироев, И. Ю.* История и культура чеченцев и ингушей / И. Ю. Алироев. – Грозный : Ичкерия, 1994. – 207 с.
3. *Арсалиев, Ш. М-Х.* Этнопедагогика чеченцев / Ш. М-Х. Арсалиев. – М. : Гелиос АРВ, 2007. – 387 с.
4. *Берже, А. П.* Чечня и чеченцы / А. П. Берже. – Грозный : Книга, 1991. – 60 с.
5. *Бромлей, Ю. В.* Этнос и этнография / Ю. В. Бромлей. – М. : Наука, 1973. – 280 с.
6. *Грабовский, Н. Ф.* Ингуши / Н. Ф. Грабовский // Сборник сведений о кавказских горцах. Вып. IX. – Тифлис, 1876. – С. 39.
7. *Дубровин, И.* История войны и владычества русских на Кавказе : в 6 т. Т. 1 / И. Дубровин. – СПб. : Типография И. Н. Скороходова, 1871. – 656 с.
8. *Зиссерман, А.* Двадцать пять лет на Кавказе / А. Зиссерман. – СПб. : Типография А. С. Суворина, 1879. – 432 с.
9. *Иванов, И.* Чечня / И. Иванов // Москвитянин. – 1851. – № 19–20. – Кн. 1–2. – С. 119.
10. *Краснов, А. И.* Физическая культура и спорт в Чечено-Ингушетии / А. И. Краснов. – Грозный : Чечено-Ингушское книжное издательство, 1963. – 225 с.
11. *Межидов, Д. Д.* Мудрость обычая / Д. Д. Межидов. – Грозный : Б. и., 1989. – 173 с.
12. *Межидов, Д. Д.* Чеченцы: обычаи, традиции, нравы. Социально-философский аспект / Д. Д. Межидов, И. Ю. Алироев. – Грозный : Книга, 1992. – 207 с.
13. *Петрова, Т. Н.* Отстаивание национальной идеи. Историческая этнопедагогика / Т. Н. Петрова. – М. : Прометей, 2000. – 201 с.
14. *Петрова, Т. Н.* Чувашская педагогика как феномен мировой цивилизации / Т. Н. Петрова. – М. : Прометей, 2000. – 91 с.
15. *Саидов, И. М.* Чечено-Ингушские карлаги / И. М. Саидов // Советская этнография. – 1964. – № 2. – С. 126–128.
16. *Чеченцы: история и современность* / сост. и общая редакция Ю. А. Айдаева. – М. : Мир дому твоему, 1996. – 352 с.

УДК 378.016:316.343-057.177

**СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРА
В КОНТЕКСТЕ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ**

**ESSENTIAL CHARACTERISTIC
OF MANAGER'S GENERAL CULTURE COMPETENCE IN THE CONTEXT
OF BASIC VALUES OF WORLD CULTURE**

В. В. Бояркина

V. V. Boyarkina

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

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению сущностной характеристики общекультурной компетенции менеджера в контексте базовых ценностей мировой культуры. В ней анализируются взгляды современных ученых на сущность общекультурной компетенции. Обоснована необходимость изучения базовых ценностей мировой культуры для формирования профессиональных качеств будущего менеджера.

Abstract. The article considers the essential characteristic of manager's general culture competence in the context of basic values of world culture. It gives the views of contemporary scientists on the essence of cultural competence, substantiates the necessity to study the basic values of world culture to form professional qualities for a future manager.

Ключевые слова: *общекультурные компетенции, менеджер, базовые ценности, мировая культура, образование.*

Keywords: *general cultural competence, manager, basic values, world culture, education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Социокультурные процессы последних десятилетий в российском обществе, изменение роли человека в системе производственных и общественных отношений, активизация международных контактов, интернационализация хозяйственной жизни во всем мире актуализируют сегодня необходимость подготовки высококультурного специалиста.

Целью образования менеджера является достижение профессионализма в управлении. Сегодня во всем мире растет спрос на высокообразованных и высококультурных управленцев. Руководителями социальных и экономических преобразований должны стать квалифицированные, ответственные менеджеры, владеющие организационной культурой международных деловых отношений, учитывающей обычаи, нравы, стимулы сотрудников не только отечественных, но и международных компаний [7, 580].

В связи с этим становится актуальным усиление культуuroобразующей роли образования в области менеджмента. А формирование общекультурных компетенций будущих менеджеров приобретает особую значимость. Овладевая общекультурными компетенциями, будущий специалист лучше ориентируется в различных областях социальной и профессиональной жизни, быстрее осваивает специальные и профессиональные компетенции в различных сферах профессиональной деятельности. Следовательно, формирование общекультурных компетенций можно рассматривать как основу для формирования профессиональных качеств будущего менеджера.

Рассмотрим в нашем исследовании общекультурную компетенцию будущего бакалавра менеджмента в контексте знаний базовых ценностей мировой культуры, так как считаем, что она является важной составляющей для формирования профессиональных качеств управленца.

Материал и методика исследований. Для решения этой задачи в качестве основного метода мы использовали теоретико-методологический анализ философской, педагогической, специальной литературы по проблеме исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Компетентностно-ориентированный профессиональный подход в образовании вызван социально-экономическими, политико-образовательными, педагогическими и другими предпосылками.

Компетентностный подход в образовании активно исследуется сегодня в отечественной педагогической теории и практике. В России за последние десятилетия компетентностный подход в образовании с различных точек зрения рассматривался А. В. Баранниковым, В. А. Болотовым, Г. А. Бордовским, Ю. В. Варданяном, И. А. Зимней, В. В. Краевским, О. Е. Лебедевым, В. Б. Помеловым, Н. Ф. Радионовой, В. В. Сериковым, Ю. Г. Татур, А. П. Тряпициной, И. Д. Фруминим, М. А. Холодной, Т. И. Шамовой и др.

А. В. Хуторским были рассмотрены ключевые компетенции, которые определены им в качестве важнейшего компонента личностно ориентированной парадигмы в образовании. В одной из своих работ понятие «компетенция» он трактует как совокупность взаимосвязанных качеств личности, а также приобретенных в процессе обучения необходимых для профессиональной деятельности знаний, умений, навыков и способов деятельности, обеспечивающих ее результативность [12]. Под «компетентностью» А. В. Хуторской подразумевает освоение и обладание компетенцией, которая включает личностное отношение к предмету деятельности. Также им подчеркивается, что компетенция задается в процессе образовательной подготовки обучаемого, а компетентность – это уже состоявшееся его личностное качество. Согласимся с его мнением и в последующем для определения общекультурной компетенции будем использовать оба понятия: «компетенция» и «компетентность». В. А. Адольф, И. А. Колесникова, А. Д. Солдатенков рассматривали компетентность как профессионально значимое качество личности специалиста. В моделировании процесса компетентностного образования сыграли определенную роль научные разработки Б. Г. Ананьева, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева.

Существуют различные подходы к проблеме изучения общекультурных компетенций, к их определению. В своих исследованиях И. А. Зимняя рассматривает общую культуру личности, которая включает внутреннюю культуру и образованность с точки зрения освоенности знаний, а также социально-профессиональную компетентность [3]. По ее мнению, общая культура человека представляет собой освоенный им, то есть принятый для жизнедеятельности, комплекс знаний, ценностей, сложившихся в социуме традиций.

Деятельностно культура личности проявляется во всех формах его поведения в социуме. Следуя логике И. А. Зимней, социально-профессиональная компетентность рассматривается как качество, сформированное на основе общей культуры, реализуя которое специалист может разрешать различные социально-профессиональные проблемы. Вместе с тем каждая входящая в социально-профессиональную компетентность частная социальная компетентность проявляется как потенциал общей культуры человека.

М. Г. Синякова [9], С. Л. Троянская [10] при рассмотрении общекультурной компетенции использовали интегративный подход. С. Л. Троянская считает, что общекультурная компетентность – это интегративная способность личности обучаемого. По ее мнению, она обусловлена «опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития» [10, 20]. Автор предполагает, что данная компетентность ориентирована на использование культурных эталонов, которые рассматриваются как средства для оценки при решении ряда проблем мировоззренческого, жизненного, познавательного и профессионального характера. О. В. Гусевская рассматривает общекультурную компетентность как коммуникативную, эстетическую и этическую культуру выпускника [2, 131]. О. М. Морозова данную компетенцию определяет как «...способность ориентироваться в пространстве культуры». При этом она обращает внимание на необходимость владения знаниями об основных научных достижениях, о научной картине мира, о художественных ценностях [6]. Ученые при этом отмечают, что общая культура человека складывается из внутренней культуры и образованности. Внутренняя культура определяется индивидуальными, деятельными и интерактивными особенностями человека, которые воспитываются в семье, в системе образования. Образованность рассматривается как освоенная совокупность знаний, характеризующаяся системностью, широтой, всесторонностью и глубиной. Кроме того, они считают, что задача высшего профессионального образования – это формирование общей культуры человека (студента). Подготовка специалиста, по их мнению, должна определять «линию роста» от общей культуры учащегося школы к культуре человека, имеющего высшее профессиональное образование в определенной сфере деятельности.

И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. А. Кривченко, Н. А. Морозова разработали общекультурные характеристики взрослого человека [3]: культура личности, саморегуляции; культура нормативного поведения, этикета; культура труда, быта, отдыха и здорового образа жизни; культура интеллектуальной и предметной деятельности; культура социального бытия; общецивилизационная культура. При этом авторы выделяют два субъекта культуры – общество и личность. Они отмечают, что личность формируется в процессе образования, т. е. при освоении культуры общества.

Для нашего исследования важным является рассмотрение общекультурной компетенции сквозь призму профессиональной деятельности менеджера.

Обратимся к этимологии слова «менеджер», которое исходит из определения слова «менеджмент». Оно состоит из трех частей: manus – «рука», основы глагола agĕ < agĕre – «приводить в движение, двигать» и суффикса mens, tis – «ум, мышление, рассудок» – и сегодня употребляется в значении «способ, манера управления людьми». Этимология слова «менеджмент» определяет главный вид профессиональной деятельности менеджера – управление. Оно всегда сопровождает деятельность человека, которая является основой его существования и развития.

В ФГОС ВПО по направлению «Менеджмент» (уровень бакалавриат) предлагаются двадцать две общекультурные компетенции, которыми должны обладать выпускники (бакалавры-менеджеры). Одна из первых предусматривает то, что выпускник должен обладать знанием базовых ценностей мировой культуры и готовностью опираться на них в своем личностном и общекультурном развитии. Принимая данную компетенцию как основную, считаем необходимым рассмотреть здесь понятия «культура» и «ценности».

Термин «культура» широко распространен, однако он не имеет однозначного толкования. Философский энциклопедический словарь дает следующее определение этого понятия: «Культура (от лат. *cultura* – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) – исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [11, 292–293].

Культура – это весьма сложная, многоуровневая система. Мировая культура представляет собой синтез лучших достижений всех национальных и этнических культур, населяющих Землю. Национальные культуры включают в себя совокупность ценностей, норм, верований, обычаев людей, принадлежащих к одной нации. Этническая культура характеризуется привычным образом жизни, социальным и духовным состоянием какого-либо народа.

В одном из учебников по культурологии отмечается, что «ценности» – это важнейшие компоненты человеческой культуры [5, 134]. Сегодня наука аксиология рассматривает различные варианты классификации ценностей. Ценности делятся на ценности-средства и ценности-цели, относительные и абсолютные, предметные и субъектные, ценности жизни и культуры в зависимости от избираемого основания. Анализ различных подходов к пониманию ценностей позволил нам определить ценность как фиксированную в сознании человека характеристику его отношения к объекту.

К базовым ценностям современного общества можно отнести следующие ценности, которые мы условно разделим по следующим категориям: человеческие, духовные, практические и личностные. К человеческим ценностям отнесем творческий потенциал личности, его социальную защиту. Под духовными ценностями будем подразумевать исторически накопленный опыт человечества, отраженный в теории философии, способах мышления. Практические ценности охватывают поле практической деятельности, включая проверенные практикой определенной системы. К личностным ценностям отнесем индивидуальные особенности и жизнетворчество личности. Глобализация этих ценностей составляет мировую культуру. Е. А. Александрова в своем исследовании вполне правомерно утверждает, что «... глобализация в сфере культуры характеризуется тем, что она способствует интенсификации культурных контактов между представителями различных стран» [1, 9].

Под доминирующей культурой мы подразумеваем совокупность ценностей, традиций, обычаев, верований, которыми руководствуется большинство членов общества во всем мире. Ее, по нашему мнению, можно соотнести с понятием «базовые ценности мировой культуры».

Итак, определимся, какими ценностями и качествами должен обладать будущий менеджер и какова роль базовых ценностей мировой культуры для формирования специалиста данной профессии. М. А. Исаева в своем исследовании «Иноязычная компе-

тентность как фактор эффективности менеджеров» под компетентностью менеджера подразумевает проявленные специалистом личностные характеристики, включающие совокупность знаний, умений, навыков, опыт, творческие способности, лидерские качества, эмоциональную стабильность, способность убеждать, управлять, знание личностной психологии, необходимые для эффективного выполнения профессиональных задач в сфере менеджмента. Она же отмечает, что современному обществу важно, чтобы специалист-менеджер был эффективным, профессионально успешным, компетентным, мобильным, умеющим строить свою собственную карьеру, работать в условиях жесткой конкуренции на отечественном и мировом рынке труда [4]. Мы согласимся с ее мнением, при этом отметим, что основополагающее значение при формировании этих характеристик отводится формированию общекультурных компетенций.

Сотрудниками АНО «Национальный центр сертификации управляющих» совместно с профессиональным клубом директоров «Президент» в 2008 г. был разработан стандарт «Руководство (управление) организацией», ориентирующий сферу профессионального образования на качество подготовки российских менеджеров. В нем учитывались опыт и экспертные знания многих действующих директоров российских предприятий. Данный профессиональный стандарт прошел публичное обсуждение и был утвержден комиссией по профессиональным стандартам Российского союза промышленников и предпринимателей. Стандарт предназначен для подготовки руководителей предприятий и управленческих команд, может быть использован для разработки программ обучения и послужить основой для создания отраслевых профессиональных стандартов [8].

В данном профессиональном стандарте выделены необходимые и востребованные в современном российском предпринимательстве нравственно-профессиональные ценности руководителя: способность обучаться самостоятельно, высокая работоспособность, креативность, инновационный подход, коммуникативные умения (включая коммуникацию на иностранном языке), лидерство, оперативность в принятии решений, ответственность, личная организованность, расчетливость и прозорливость, способность и готовность решать сложные вопросы, проблемы, ориентация на результат, решительность, способность к рефлексии, системность мышления, способность работать в команде, стремление к профессиональному развитию, уверенность в себе, учет и уважение различных точек зрения и взглядов, широкий кругозор. Считаем, что их можно рассматривать как необходимые качества менеджера. А такие качества, как широкий кругозор, уверенность в себе, уважение различных точек зрения и взглядов, невозможны без знаний базовых ценностей мировой культуры.

Формируя общекультурные компетенции будущих менеджеров во время аудиторных занятий гуманитарного цикла, в системе воспитательной работы, а также внедряя инновационные методы обучения, такие как различные спецкурсы и спецсеминары, вузы будут способствовать развитию вышеперечисленных качеств.

Резюме. Таким образом, мы рассмотрели сущностную характеристику общекультурной компетенции менеджера в контексте базовых ценностей мировой культуры, определили ее значимость. Используя различные методы обучения, формируя благоприятную организационно-культурную среду осуществления учебного процесса в системе высшего образования, мы можем достичь положительных результатов в формировании необходимых будущему менеджеру общекультурных компетенций и подготовке высокопрофессиональных управленцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова, Е. А.* Лингвокультурологические знания как фактор формирования этнокультурной толерантности у студентов / Е. А. Александрова, О. В. Яковлева, Л. В. Кузнецова // Вестник Чувашского педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – 2011. – № 2 (70). – Ч. 2. – С. 8–11.
2. *Гусевская, О. В.* Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности / О. В. Гусевская // Ценности и смыслы. – 2009. – № 1. – С. 131–141.
3. *Зимняя, И. А.* Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. А. Кривченко, Н. А. Морозова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 67 с.
4. *Исаева, М. А.* Иноязычная компетентность как фактор эффективности менеджеров / М. А. Исаева // Вестник Чувашского педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – 2011. – № 3 (71). – Ч. 2. – С. 117–121.
5. *Культурология : учебник* / под ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана. – М. : Юрайт ; ИД Юрайт, 2011. – 566 с.
6. *Морозова, О. М.* Формирование ключевых компетенций обучающихся [Электронный ресурс] / О. М. Морозова. – Режим доступа: <http://www.sch1948.ru/metodobedinenie/302-morozova.html>.
7. *Основы менеджмента : учебное пособие* / под ред. д-ра экон. наук, проф. В. И. Королева. – М. : Магистр ; ИНФРА-М, 2011. – С. 580–581.
8. *Профессиональный стандарт управляющего (руководителя) организации* [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – М., 2008. – Режим доступа: <http://www.ncsu.ru>.
9. *Синякова, М. Г.* Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента / М. Г. Синякова // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 9. – С. 23–35.
10. *Троянская, С. Л.* Методические рекомендации по развитию общекультурной компетентности студентов в процессе учебной деятельности / С. Л. Троянская. – Ижевск : УдГУ, 2003. – 28 с.
11. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л. Ф. Ильичева. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.
12. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

УДК 82.081

**МОНТАЖНАЯ ТЕХНИКА КАК АКТУАЛЬНЫЙ МЕТОД
ОТРАЖЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

**CENTO TECHNIQUE AS RELEVANT METHOD OF REFLECTING REALITY
IN MODERN LITERATURE**

О. А. Васиярова

O. A. Vasiyarova

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный технический университет», г. Ульяновск

Аннотация. Статья посвящена изучению монтажа в качестве принципа организации современного литературного текста. Выделяются и описываются характерные особенности монтажного принципа построения текстов. Обосновывается важность изучения монтажного принципа в литературе как одного из основных маркеров нового типа мышления и коммуникации.

Abstract. The article deals with cento technique as the principle for arranging modern fiction texts. It reveals and describes the features of cento principle for making texts. The importance of studying cento principle in literature as one of the main markers of a new way of thinking and communicating is being grounded.

Ключевые слова: *литературный монтаж, композиция произведения, клиповое мышление современных авторов.*

Keywords: *cento, composition of work, modern authors' video clip-like way of thinking.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуализация проблемы монтажной техники как метода отражения действительности в литературных текстах, написанных современными авторами, вызывает интерес не только у литературоведов, но и у искусствоведов и даже режиссеров. Интерес этот вызван большой значимостью монтажной техники для композиции литературного произведения, а также для кинематографического письма в целом, а позже – и для экранизаций. Монтажная техника, казалось бы, чисто кинематографический прием, но именно ее уже не одно десятилетие можно наблюдать и в литературном творчестве, и в других видах искусства. Такой способ организации литературного текста может использоваться и в качестве дополнительного формообразующего средства, и как основная движущая сила кинематографического мышления, а следовательно, и письма современных авторов. Однако подобная техника, как и кинематографическое письмо, в литературе оказывается недостаточно разработанной, а терминология применяется как данность.

Материал и методика исследований. Специфика вопроса дала возможность применить в работе комплексный подход, основанный на соединении методов литературоведческого и культурологического исследования с помощью лучших дости-

жений современной науки. Данная тема заставляет обратиться к многочисленным исследованиям по истории и теории кинематографа, к работам по литературоведению, психологии, философии, отечественному искусствознанию. Методология исследования опирается на теоретические труды «Монтаж» [10], «Неравнодушная природа», «Метод», «Цветовое кино» С. Эйзенштейна [9], где автор применил системный подход к изучению монтажа.

В своих работах С. Эйзенштейн выводит монтажный принцип за рамки кинематографа. Он определяет монтаж как мышление и как способ человеческого видения мира.

Методология исследования также основана на разработках современных ученых в области литературоведения, на их понимании проблемы монтажной техники, на существенных достижениях в области изучения творчества современных авторов. Сложный характер предмета исследования обусловил применение комплекса методов: сравнительно-исторического, структурного, описательного, семантико-стилистического.

Результаты исследований и их обсуждение. Разработка и теоретическое осмысление монтажа – заслуга классиков советского киноискусства: С. Эйзенштейна, Л. Кулешова, В. Пудовкина, Д. Вертова, А. Довженко. Но особая роль в исследовании этого вопроса принадлежит С. Эйзенштейну, который из чисто технологического приема склейки кадров создал фундаментальное понятие для искусствоведческой терминологии.

В современной кинотеории монтаж определяется как термин, имеющий много значений:

1. Система специфически выразительных средств экрана, создающих кинематографическую образность.
2. Принципы закономерности построения художественного образа (общий монтажный принцип в искусстве).
3. Технологический и творческий процесс соединения отдельно снятых кадров в единое идейно-художественное целое – фильм.

Присутствие монтажа как кинематографического приема можно наблюдать во многих видах искусства (дизайне, изобразительном искусстве, театре, некоторых формах бытования фольклора, многообразных жанрах литературы). Открытие этого факта принадлежит С. Эйзенштейну, в это же время понятие «монтаж» приобретает универсальное значение.

В эпоху постмодернизма монтажная техника в искусстве стала распространенной и популярной. Так, С. Эйзенштейн, режиссер театра и кино, в своей статье «Монтаж» (1938) стремится показать неизбежность обращения к монтажному принципу во всех видах искусства с целью создания полноценного образа. Стало быть, понятие «монтаж» теоретиком искусства и культуры трактуется как явление общеискусствоведческого порядка.

С. Эйзенштейн писал, что при столкновении двух действительностей выделяется новая мысль. Отсюда и определение – «интеллектуальный монтаж». По мнению режиссера, монтаж в кинематографии, как и в изобразительном искусстве, является средством образно-смыслового значения, а значит, выполняет задачу создания многозначности образов и новых художественных качеств. Этот принцип можно сравнить с иероглифами: мысленное сопоставление монтажных фраз происходит мгновенно, например, видим глаза и воду – подразумеваем значение «плакать», рот и птицу – «петь». Следова-

тельно, монтаж является механизмом изложения и восприятия сконцентрированной информации, наиболее сильным средством образного и емкого ее кодирования и передачи [9, 248].

В поздних работах С. Эйзенштейна термин «контрапункт» выступает аналогом монтажного принципа. Монтажный контрапункт – основная цель исследования С. Эйзенштейна в области композиций. В «Неравнодушной природе» он анализирует детективный роман, суть которого согласуется с этимологией жанра фуги («бежать», «убегать», «спасаться от преследования»). Разрабатывая свою теорию, С. Эйзенштейн выходит далеко за рамки кинематографа и рассматривает монтаж как специфический способ мышления в литературе, искусстве и науке. Прообразы таких композиций он видит в «Полтаве» А. С. Пушкина, в «Милом друге» Ги де Мопассана, в китайском пейзаже, в архитектурных фантазиях Дж. Пиранези и в живописи В. И. Сурикова, В. А. Серова, Эль Греко, В. Ван Гога. Следует обратить особое внимание на то, что С. Эйзенштейн, анализируя «Полтаву» А. С. Пушкина, выделяет разные планы повествования (от общего, показывающего действие целиком, до крупного) и подчеркивает «монтажность» построения поэмы на основе использования крупных планов.

Это свидетельствует о том, что писатели задолго до появления кино и монтажной техники писали как превосходные кинематографисты. В каждой фразе толстовской, пушкинской, чеховской и бунинской прозы (от точки до точки) мир сконструирован в совершенно определенной крупности и обязательном ракурсе, который легко уловить и увидеть читателю, стоит только захотеть всмотреться во фразу. С поразительно точным кадрowym видением написаны их произведения.

В средние века монтаж был традиционным способом композиции фресок, миниатюр, икон. Но само понятие «монтаж» в области искусства стало употребляться с 20-х гг. XX века. Монтажный принцип возник как закономерный эстетический отклик на жизнь нового времени, на динамику событий XX века. Если в средние века данный принцип использовался, чтобы увеличить информативность изображения, то в XX веке он нес уже другую функцию – с большей силой передавал динамику современной жизни. В новой эпохе монтажность стала являться способом восприятия и отражения действительности.

Влияние кинематографического монтажа на различные виды искусства XX века и на их направления сводится к повышению прерывистости, расчлененности композиций произведений. В художественных текстах данный факт доказывает усиление символичности, знаковости, смысловой множественности каждой детали и их сочетаемости, делая возможным включение личного опыта зрителя (слушателя) к восприятию образа, авторской идеи, что и рождает процесс сопереживания. Чем всестороннее идеи, чем ближе к корням психики форма их воплощения, тем понятней и интересней художественный результат. Тем самым проблема монтажа художественного текста и монтажного мышления в творчестве имеет выход в психологию восприятия искусства.

В 70-х гг. XX века К. Прибрам сделал сенсационное открытие, обнаружив на уровне функционирования мозга художественное, или попросту «монтажное», мышление человека [5, 407]. Иными словами, известный нейрофизиолог говорит об ассоциативном и, по сути, монтажном мышлении и вводит новое понятие голографической формы кодирования информации.

А. Бергсон первым отметил специфичную работу человеческого интеллекта, подобную кинематографу. По мнению крупнейшего философа, интеллект человека ограничен неподвижными снимками, которые сделаны с материальных процессов мгновенно, поэтому они и статичны [2, 25]. Механизм познания, в свою очередь, является кинематографическим, потому что представляет собой регистрацию этих фаз. Мнение А. Бергсона подверглось критике со стороны других ученых, которые считают, что кинематография – это как раз непрерывная пространственно-временная цепь, человеческое мышление основано скорее на монтажном принципе, нежели на кинематографическом, и суть монтажа состоит в сцеплении и соположении неких вычлененных из общего потока информации единиц.

Монтажный метод широко представлен во многих видах искусства, особенно в визуальных. По мнению Л. Г. Бергера, это не противоречит современным представлениям о «полифонии» сознания разных людей [1, 364]. Подобное явление полифонии можно объяснить возможностью широкого охвата окружающей действительности с помощью скоростных и новейших транспортных средств, а также коммуникационных и информационных технологий.

Можно сделать вывод, что кинематографичность, ярко проявившаяся на современном этапе культуры, и монтажный принцип построения текстов в современном искусстве являются воплощением нового принципа мышления, основанного на отказе от линейности и смене способов передачи информации. Следовательно, вне монтажа – только сделанное из одного куска. Но текст не является целостным куском, он разбит на составные элементы, из которых и собирается цельное произведение [6, 14–23].

Рассмотрим произведения Василия Шукшина, которые можно раскладывать, как мозаику, на монтажные части: стоп-кадры, крупные и средние планы, замедленную съемку.

Сам В. Шукшин в письме редактору Алтайского радио дал согласие на инсценировку рассказа «Гринька Милюгин» и отметил, что особенной переделки текста не потребуется – рассказ и так представляет собой почти готовый сценарий [3, 171].

Рассказ «Гринька Милюгин» стал частью сценария фильма «Живет такой парень», возможно, потому, что он написан с использованием монтажной техники. Эпизод «Пожар на бензохранилище» предваряется короткой сценой (на хмелесовхозе), затем – монтажный стык с эпизодом совершения подвига, который заканчивается словами: «Машина летела по дороге, редела... Горячие бочки грохотали в кузове. Пашка закусил до крови губу, почти лег на штурвал...» [7, 253]. Затем вновь – монтажный стык, соответствующий законам кинематографа, и далее – новый эпизод «Больница»: «В палате, куда попал Пашка, лежало еще человек семь. Большинство лежало, задрал вверх загипсованные ноги. Пашка тоже лежал, задрал вверх левую ногу. Около него сидел тот самый человек с нефтебазы, который предлагал брезентом погасить пламя» [7, 254]. Как справедливо отмечает исследователь текста В. Шукшина С. М. Козлова, монтажные стыки в тексте обнажены; присутствуют специфические кинематографические ремарки, пояснительные пометки; крупные планы занимают лидирующие позиции; мимика актера, его жесты или иные детали выполнены с помощью монтажной техники. Лаконичные описания кадров, непрерывность действия, монтажное построение диалогов, указание на звучащий за кадром голос – все эти приемы делают обычный текст привлекательным для экранизации [7, 117].

По мнению С. М. Козловой, сценарист использует разные виды монтажа: *вертикальный* – в сцене преобразования комнаты Кати Лизуновой в сознании Пашки; *интел-*

лектуальный – в сценах «движение машины – покой палаты, сон – реальность»; *обертонный* – в сцене, в которой старуха-хозяйка рассказывает Пашке сказку про женщину-смерть, заказавшую шоферу белый саван, а также во сне героя, где он видит Настю Платонову тоже в белом» [8, 119–120].

В. Шукшин также использует приемы *параллельного монтажа*, нужные ему в произведении для чередования фрагментов сцен, события которых одновременно происходят в разных местах. Данный прием подчеркивает взаимосвязь событий, противопоставляет явления и героев, помогает осуществить анализ, то есть отделить причину от следствия. У автора появляется возможность исключить рутинные и малоинтересные сцены, не вызывая скачков в развитии действия, потому что сокращается общая длительность эпизодов, а сюжет делается динамичнее.

Самыми разнообразными приемами монтажа В. Шукшин сопоставляет события, героев, отбирает наиболее важные элементы действия, сталкивает между собой контрастирующие по построению эпизоды, оперирует временем и пространством, создает кульминационные моменты. Художественные возможности монтажа текста, его необычность, соединение разных временных и пространственных пластов создают особую поэтику текста. В результате этого у читателя возникает свой образ – в зависимости от интеллектуального, эмоционального, жизненного запаса, а также от индивидуальной способности к образному восприятию.

Монтаж как принцип организации современного литературного текста присущ творческой манере Л. М. Леонова, которому удалось на страницах своих произведений соединить чувственное, эмоциональное, рациональное восприятие действительности.

Л. М. Леонов – писатель-визионер, обладающий изощренной техникой сцепления слов. Принципиально важными для него являются: выбор точки зрения для обрисовки эпизода, портрета, событий; монтажный прием композиционного соединения кадров; движение как основа структуры; внедрение закадровых элементов (музыки, звуков, титров).

Образ окна в романе «Вор» Л. Леонова подобен киноэкрану. Здесь использована техника замедленного кадра. Разговор Саньки Бабкина и Дмитрия Векшина происходит без света, при редких вспышках молнии. И сам писатель отмечает сходство словесного изображения с кинематографическим: «Частая молния, выхватывая кадры из темноты, сообщала людским движениям отрывистость приторможенного кино».

Или вспомним панорамный характер описания военной Москвы в «Русском лесе», где используются видеоряд и закадровый комментарий автора.

Л. М. Леонов в литературном тексте применял много крупных планов, замедленных съемок: «У нас больше воображения, мы более эмоциональны. Аппаратура наша такая: падает песчинка, а я могу написать, что обрушилась гора. Это специфика профессии. Все это воображение делает... Это система образов, накоплений, применяемых в современных условиях к моему нынешнему состоянию в этих условиях. Вот это – воображение. Оно подобно экрану. Для того чтобы видеть маленькое, чтобы было понятно – на экране герой во весь рост, вот такая голова у него. Понимаете, в искусстве преувеличение необходимо» [4, 244–245]. Он даже грамматически подчеркивает фрагментарный принцип, создавая свое произведение по законам фильма.

Сегодня прием монтажа характеризует современное искусство, а значит, требует к себе пристального внимания. Монтаж как прием является следствием трансформаций: языковых, коммуникативных, мировоззренческих, технологических.

Переход к информационному обществу создал новую картину мира. Следовательно, в XX веке сознание человека стало иным. Новые открытия в области психологии и физиологии, указывающие на монтажное соединение воспринимаемой информации, подтверждают данное предположение. В создании и восприятии искусства элементы монтажа стали играть значительную роль.

Монтажная техника в произведениях современных авторов не случайна. Писатели используют ее для построения из отдельных кусков целостной картины, для сжатия материала и концентрации действия во времени, отбрасывания лишнего, отвлекающего внимание читателя, и концентрации на самом важном и значительном.

Обычно приемы кинематографии исследователи обнаруживают в прозе нереалистического направления (Б. Акунина, В. Маканина, В. Пелевина, Т. Толстой).

Монтажная композиция раскрывает перед художником слова широкие перспективы. Она позволяет образно запечатлеть непосредственно не наблюдаемые, сущностные взаимосвязи явлений, углубленно постигать мир в его разнокачественности и богатстве, противоречивости и единстве. Монтажному построению соответствует видение мира, отличающееся многоплановостью и эпической широтой.

В. Маканин сюжет своих произведений выстраивает за счет включения в него зрительных образов, динамичных эпизодов, крупных планов. С их помощью писатель дает своему читателю проникнуть в самое сокровенное происходящего действия, а герой получает возможность войти в этот мир. Средних планов у В. Маканина просто нет. Для писателя они слишком скучны. Зато чередование планов, замедленное ночное сновидение, приемы кинематографического наплыва, повтора и обратной прокрутки киноленты в его произведениях присутствуют в полном объеме.

В нескольких предложениях его романа «Андеграунд, или Герой нашего времени» можно показать все составные части монтажной техники: «Как все знакомо и узнаваемо. Забытая из-под водки бутылка (!). Согнувшие в никуда отпечатки пальцев (!). А женщина с бессонницей, сидящая у окна (!?)». Здесь и нетрадиционность пунктуационно-графического оформления текста, которая используется для изображения серии стоп-кадров, и крупный план, так любимый писателем, и чередование планов. Текст подчеркнута визуален в своем пунктуально-графическом оформлении и членении, а это, в свою очередь, помогает автору придать динамизм изображению и писать его монтажно.

Вышеперечисленные приемы используются большинством современных авторов автоматически в силу визуализации их сознания.

Если рассматривать монтаж как особую форму кинематографического мышления автора, то можно сделать вывод о том, что монтаж – это особо организованная мысль писателя, его видение мира через идею, выраженную в отборе и сопоставлении кусков авторского текста в единое целое. Литературный монтаж – способ художественного мышления и организации разнообразного материала в художественное целое, предполагающее динамический процесс постижения конкретной проблемы или основной мысли писателя. Предназначен для читателя, который должен получить целостную картину, картину в динамике.

Словосочетание «монтажное письмо» сегодня обрело особое значение. Монтажное мышление автора зачастую не продиктовано логикой писателя, писатель лишь запечатлевает на бумаге ход мыслей и ассоциаций.

Композицию, где пространственно-временные, причинно-следственные и предметные «сцепления» уходят на второй план, отдавая главную роль эмоционально-смысловым, ассоциативным связям между событиями, эпизодами, деталями, персонажами, принято называть «монтажной».

Л. Е. Улицкая в своих текстах активные события передает на лексическом и синтаксическом уровнях. Так, психологическая доминанта стиля ее рассказов позволяет точно передать внутренние переживания героев. При анализе произведений Л. Е. Улицкой критики отмечают, что умение писателя из отдельных, иногда, казалось бы, не связанных между собой кусков текста профессионально смонтировать некое словесное целое напоминает режиссерский монтаж.

Л. Е. Улицкая в повести «Веселые похороны» обращает внимание читателя на забытую традицию неторопливого, вдумчивого чтения. Масштаб произведения, неспешное повествование, множество персонажей, многочисленные сюжетные линии, стиль, обширный хронотоп заставляют писателя использовать монтажную технику.

Она применяет в повести приемы параллельного монтажа, когда фрагменты сцен чередуются с одновременно происходящими в разных местах событиями. Такой прием позволяет подчеркнуть взаимосвязь событий, сделать анализ, то есть отделить причину от следствия, но одновременно с этим противопоставить героев и явления. С помощью такого повествования значительно сокращается общая длительность эпизодов, а сюжет становится динамичнее, так как появляется возможность исключить рутинные и малоинтересные сцены, не вызывая скачков в развитии действия.

Следует понимать, что при использовании монтажного метода обнаруживается различие понятий «изображение» и «образ». Изображение – это уровень видимого, которое может остаться на этом уровне, но может и перейти на уровень образа, тем самым вызвать у зрителя определенные ассоциации и размышления. Монтажный принцип ярко выражен в произведениях с многолинейными сюжетами, как бы сложенными из нескольких самостоятельных узлов.

Монтажное начало композиции воплощается в отдельных текстовых единицах (звеньях), которые именуются монтажными фразами. В ряде случаев композиционно и содержательно значимым оказывается не мотивированное логикой изображаемого как бы случайное соседство внешне не связанных эпизодов, высказываний, деталей.

Возможно, именно поэтому творчество Людмилы Улицкой привлекает внимание не только читательской аудитории, но и режиссеров и зрителей. По ее произведениям уже снято более шести фильмов.

Резюме. Причинами монтажного восприятия действительности стали различные факторы переходности, проявившиеся в мировоззрении, философии, способах коммуникации. Своеобразным толчком послужило развитие науки и техники, как следствие – переход от индустриального к информационному обществу. Само общество и способ его мышления стали другими. Монтажное повествование связывают с клиповым мышлением современных авторов, которые, используя данный метод, во всей полноте передают динамику современной жизни.

Сущность монтажа в художественном произведении выражается в соединении относительно самостоятельных литературных фрагментов, специальном расчленении текста, взаиморасположении элементов его структуры. Текстовый монтаж, естественно, предполагает определенные смысловые связи различных частей художественного повествования. При использовании такого метода повествования в литературе образ изображается в развитии, динамике.

Наличие в произведении большого количества крупных планов, выражаемых при помощи таких приемов, как наезд камеры на объект внимания, стоп-кадр, чередование планов, кинематографический наплыв, повтор и обратная прокрутка, пунктуационно-графическое оформление текста, является, по сути, сознательной имитацией работы кинооператора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер, Л. Г. Эпистемология искусства / Л. Г. Бергер. – М. : Русский мир, 1997. – 408 с.
2. Бергсон, А. Собрание сочинений : в 4-х т. Т. 1 / А. Бергсон. – М. : Московский клуб, 1992. – 336 с.
3. Козлова, С. М. Поэтика рассказов В. М. Шукшина / С. М. Козлова. – Барнаул : АГУ, 1992. – 184 с.
4. Леонов, Л. Лоция, по которой надо идти / Л. Леонов // 15 встреч в Останкине. – М. : Политиздат, 1989. – 246 с.
5. Прибрам, К. Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / К. Прибрам. – М. : Либроком, 2010. – 466 с.
6. Раппапорт, А. Г. К пониманию поэтического и культурно-исторического смысла монтажа / А. Г. Раппапорт // Монтаж. Литература. Искусство. Театр. Кино. – М. : Наука, 1988. – С. 14–23.
7. Шукшин, В. М. Собрание сочинений : в 8 т. Т. 1 : Рассказы. 1958–1964. Посевная кампания. Живет такой парень / под общ. ред. О. Г. Левашовой, О. А. Скубач. – Барнаул : Изд. дом «Барнаул», 2009. – 368 с.
8. Шукшинская энциклопедия / под общ. ред. С. М. Козловой. – Барнаул : Изд. дом «Барнаул», 2011. – 520 с.
9. Эйзенштейн, С. М. Избранные произведения : в 6 т. Т. 2 / С. М. Эйзенштейн. – М. : Искусство, 1964. – 566 с.
10. Эйзенштейн, С. М. Монтаж / С. М. Эйзенштейн. – М. : ВГИК, 1998. – 193 с.

УДК 778.5 И (Пол.)

**ГЖЕГОЖ КРУЛИКЕВИЧ: ПЕРВЫЕ ШАГИ САМОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО
ПОЛЬСКОГО КИНОЭКСПЕРИМЕНТАТОРА**

**GRZEGORZ KRÓLIKIEWICZ: FIRST STEPS
OF THE MOST CONSISTENT POLISH FILM EXPERIMENTALIST**

Д. Г. Вирен

D. G. Viren

*ФГБНИУ «Государственный институт искусствознания
Министерства культуры Российской Федерации», г. Москва*

Аннотация. Статья посвящена раннему периоду творчества Гжегожа Круликевича – важнейшего польского кинематографиста экспериментального направления. Короткие фильмы, которые он снимал в Лодзинской киношколе, возникли до появления его теоретического манифеста «Закадровое кинематографическое пространство», однако их можно рассматривать как своего рода подготовку к формулировке основных принципов авторского киноязыка, которые режиссер стал развивать в своих полнометражных картинах.

Abstract. The article deals with the early period in the work of Grzegorz Królikiewicz, one of the most important Polish experimental filmmakers. The short films that he made in the National Film School in Łódź appeared before Królikiewicz's theoretical manifesto, «Off-screen Film Space». However, they can be viewed as preparation of sorts for the formulation of the main principles of the author's film language, which the director began to develop in his feature films.

Ключевые слова: польское кино, авангард, Гжегож Круликевич, Марек Пивовский, Лодзинская киношкола.

Keywords: Polish cinema, avant-garde, Grzegorz Królikiewicz, Marek Piwowski, National Film School in Łódź.

Актуальность исследуемой проблемы. «Работаю для будущего», – под таким громким названием в 2011 г. в Польше вышла книга-интервью с режиссером Гжегожем Круликевичем. Провокационность этой фразы усиливало еще и то, что в последние годы художественные достижения этого выдающегося кинематографиста были практически забыты, а если его имя и возникало в прессе и общественных дискуссиях, то, скорее, в контексте скандалов (как это было в 2003 г. в связи с назначением Круликевича на должность художественного руководителя Театра Нового в Лодзи). Сам Круликевич на протяжении последних двадцати лет снял больше десятка документальных фильмов и телеспектаклей – правда, они уже не вызывали такого интереса, как его прежние работы. И вот в 2011 г. появилась книга-интервью, на DVD был издан сборник лучших игровых фильмов режиссера, на кинофестивале в Торуне прошла большая ретроспектива с участием автора. О Круликевиче, наконец, вспомнили – и стало понятно, что вне поля киноведческого внимания оказался один из интереснейших режиссеров не только Польши, но и, несомненно, всей Центральной Европы. Важно отметить, что поиски Круликевича в 1970-х гг. созвучны экспериментам кинематографистов из Бельгии, Франции, Чехословакии. В России же это имя известно лишь узкому кругу киноведов, а фильмы режиссера

видело еще меньшее число людей. Гжегож Круликевич – кинематографист, создавший авторскую концепцию киноязыка и разрабатывавший ее в своих игровых и документальных картинах. Именно поэтому представляется необходимым вернуть имя Круликевича в киноведческий оборот, тем более что сейчас он после восемнадцатилетнего перерыва приступил к съемкам новой игровой картины и, наверное, вновь нас удивит.

Материал и методика исследований. В этой небольшой статье будут рассмотрены первые кинематографические опыты будущего мастера, которые он предпринимал в Лодзинской киношколе. Конечно, можно воспринимать их всего лишь как обязательные учебные задания в рамках программы, но ведь на самом деле всегда интересно, откуда «произрастают» те или иные явления в «больших» произведениях – особенно если речь идет о художниках экспериментального толка.

Результаты исследований и их обсуждение. Гжегож Круликевич родился в 1939 г. в Александрове-Куявском, в центральной Польше, но почти сразу после начала войны его семья переехала в расположенный недалеко рабочий город Петркув-Трыбунальский. После школы Круликевич поступил на юридический факультет Лодзинского университета. Он с упоением там учился, пока вдруг не оказался перед фундаментальной этической проблемой права: незнание закона не освобождает человека от ответственности. «Это значит: вы подходите к простому человеку, который не знает, какой закон был принят, и наказываете его за то, о чем он не знал. Это насильственный закон. Меня это угнетало, терзало», – рассказывает режиссер в упомянутой книге-интервью [1, 19]. Обратим внимание, что причиной для прерывания Круликевичем образования и его поступления в Государственную высшую школу театра и кино им. Л. Шиллера в Лодзи (о чем он мечтал давно, однако мечту не дал осуществить родной дядя) стала нравственная проблема, всю неразрешимость которой он в определенный момент осознал.

Вообще, интерес к парадоксам, этически неоднозначным, нередко экстремальным ситуациям будет сопровождать режиссера постоянно на протяжении всего творческого пути. И словно в доказательство заинтересованности подобной проблематикой будущий киноэкспериментатор написал дипломное исследование на тему «Халатность как форма вины» (которое в результате и не защищал). «Меня восхитил и поразил этот парадокс, – признается Круликевич. – По халатности можно участвовать в преступлении, совершенно об этом не зная. Престранная, прижитая ответственность. Как это близко – в молодежном бунтарском восприятии – ко всем этим тоталитаристским теориям так называемой объективной вины. ... Эти ошибочные ощущения почти деморализовали <...> меня. Почти» [1, 19].

Из фильмов, срежиссированных Круликевичем во время обучения в Государственной высшей школе театра и кино им. Л. Шиллера, нам доступны только два: «Выход» (1965) и «Каждому то, что ему совершенно не нужно» (1966). Оба фильма, снятые Славомиром Идзяком, ставшим впоследствии одним из лучших операторов польского кино, важны для исследования творчества Круликевича.

Четырехминутный этюд «Выход» может поначалу показаться обыкновенным упражнением, заданием на тему «Фильм без слов». Однако в этих рамках режиссеру удалось создать экспрессивную, динамичную и в то же время абсолютно условную историю, аллегория о человеке, пребывающем в состоянии жизненного кризиса и не видящем выхода, который на самом деле совсем рядом. Он пытается сломать решетку, стоящую на его пути, и в своих стараниях не замечает, что она настолько мала, что ее достаточно просто обойти. Естественно, это становится понятно зрителю лишь в финале, когда авторы дают общий план.

До этого мы видим смонтированные в коротком монтаже абстрактные кадры некоей мусорной свалки. В это пространство Круликевич помещает главного героя, который пытается оттуда выбраться. По признанию режиссера, это своего рода экранизация его собственного сна: «Мне снилось, что я вижу некое движение, но с точки зрения человека, который висит прямо над землей, обращенный лицом к асфальтированной проезжей части, и куда-то несется, словно бы я был на низко подвешенной тележке, под машиной, и видел убегающую поверхность...» [1, 20]. Во время просмотра действительно возникает ощущение сна или даже кошмарной фантазии, в которой зритель – благодаря субъективной камере – принимает непосредственное участие. В дальнейшем Круликевич будет развивать режиссерскую стратегию вовлечения зрителя в происходящее на экране.

Интересно (и также важно для последующих исканий режиссера), что главную и единственную роль в «Выходе» сыграл реальный человек, друг Круликевича в студенческие годы: «Для многих это был алкоголик, непорядочный должник, но я всегда верил, что для него есть выход, очень его любил» [1, 23]. Режиссер хотел помочь ему этим фильмом: «...это был мой первый, неосознанный, инстинктивно прочувствованный и использованный метод психодрамы – то, что он сыграет самого себя. Моя мечта потерпела неудачу, а Збышек через несколько лет умер от водки. Я живу – со столь же живым ощущением того первого провала и встречи сна с жизнью и с кино. Тихо, без пафоса» [1, 23].

И все же первый кинематографический опыт Круликевича с использованием субъективной камеры, короткого монтажа, звуковой какофонии с акцентом на ударные инструменты, скорее, укладывается в имеющиеся представления об учебных работах начинающих режиссеров (особенно в 1960-е гг.), которые охотно и увлеченно экспериментируют с формой, позже отказываясь от подобной практики в пользу более традиционного киноязыка. Но Круликевич пошел совершенно другим путем, что подтверждает сделанная им на третьем курсе работа – «Каждому то, что ему совершенно не нужно». Этот одиннадцатиминутный фильм был снят режиссером за три года до защиты диплома и, соответственно, появления теоретической части, в которой он провозгласил свой режиссерский метод, и тем не менее уже здесь можно найти многие его отличительные черты.

Автор первого аналитического исследования, посвященного Круликевичу, с характерным названием «Защита Круликевича», киновед Мирослав Пшилипяк очень точно описывает стандартную зрительскую реакцию на фильмы режиссера: «...я хорошо помню ощущение замешательства, которое сопровождало меня при каждом первом просмотре нового фильма и которое всегда было вызвано, во-первых, неохватным потоком информации, во-вторых, необычным соотношением между тем, что показано, и тем, что опущено, и, наконец, странностью аллегорий, символов, метафор» [2, 156]. Эти слова также подходят и к фильму «Каждому то, что ему совершенно не нужно». Проблема возникает уже на уровне названия: подчас оно может служить ключом если не к фабуле, то хотя бы к режиссерскому «месседжу», но в данном случае весьма абстрактно и нисколько не помогает разобраться в сюжете, даже после просмотра фильма.

Что же мы здесь видим? С первого же кадра, без каких-либо титров, режиссер включает зрителя в действие, которое достаточно динамично, поскольку разворачивается в бассейне, где тренируются спортсмены. Это первый сюжетный план. Второй связан с фигурой некоего кинематографиста, мечущегося между съемками (как раз-таки в этом бассейне), со своей девушкой и друзьями. Знаменательно, что его роль исполняет Марек Пивовский, однокурсник Круликевича, на тот момент уже снявший несколько важных документальных фильмов, впоследствии автор культовых картин «Рейс» (1970) и «Изви-

ните, здесь бьют?» (1976). На этот раз режиссер не планировал делать психодраму, однако, готовясь к съемкам, решил как можно больше узнать о внутренней жизни Пивовского и познакомился с его подругой: «...я брал у Маньки уроки на тему психического содержания моего этюда: почему герой жестоко избивает девушку, почему у этого забегавшегося шутника всегда под рукой анекдоты и каменный цинизм, а под этим скрывается необыкновенная, страдальческая восприимчивость. И в итоге этот этюд о том, как человек хочет быть художником, теряет смысл такого существования...» [1, 24].

Насколько все это удалось передать в фильме – вопрос дискуссионный. И тем не менее в финале нельзя не почувствовать эту потерю смысла, когда герою задают вопрос: «И что теперь будет с фильмом?» А он отвечает: «Фильм, о фильме, для фильма, на фильме, для фильма, о фильме, с фильмом, о фильме. Мы снимаем, вы снимаете, они снимают, ты... Я не знаю, что дальше». При этом реплики произносятся за кадром, в коротком монтаже соединяется, казалось бы, несоединимое (как, например, проникнутая эротизмом сцена с Марекком и его девушкой за стеклом или шокирующая сцена со спортсменами-инвалидами, снятая камерой, находящейся под водой), и зрителя, с одной стороны, все время как бы застают врасплох, а с другой – ему предоставляется большое пространство для интерпретации того, что он видит. Через несколько лет эти принципы будут сформулированы Круликевичем в его дипломной работе «Закадровое кинематографическое пространство».

На наш взгляд, следует обратить внимание на еще один фильм, который Круликевич представил к защите, – документальную короткометражку «Верность» (1969). Эта картина представляет собой историческую реконструкцию одного из начальных событий Второй мировой войны – неравного боя между поляками и немцами у Визны, состоявшегося в сентябре 1939 г. Подчеркнем, что под реконструкцией в данном случае понимаются совсем не те дешевые и, как правило, довольно безвкусные телефильмы, которые сегодня принято называть этим словом. С точки зрения жанра Круликевич создал самую настоящую психодраму, которая стала в те годы популярной в польском кино: о трагических событиях здесь рассказывают реальные их участники, немногие из оставшихся в живых. Более того, они не только рассказывают, но и словно проигрывают, изображают отдельные моменты сражения – к тому же в реальных местах, где оно проходило.

Режиссер использовал в «Верности» многие приемы, которые к тому моменту уже вошли в его копилку выразительных средств. В дальнейшем он прибегал к ним не только в документалистике, но и в игровых фильмах: частые укрупнения лиц главных героев, любовь к детальному «исследованию» подробностей внешности, резкие монтажные столкновения, контрапункт изображения и закадрового голоса и т. д. В то же время «Верность» не является чисто формальным экспериментом – в первую очередь, это фильм о людях, о жертвах войны, которые не могут забыть и никогда не забудут кошмара, который им пришлось пережить и к которому они постоянно возвращаются в мыслях.

Резюме. Как показывает анализ студенческих фильмов Гжегожа Круликевича, он с самого начала своего пути словно наощупь (и, возможно, не до конца осознанно) разрабатывал и применял на практике принципы новой теории, сформулированной им в теоретической части дипломной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Kletowski, P. Królikiewicz. Pracuję dla przyszłości / P. Kletowski, P. Marecki. – Kraków : Korporacja ha! art, 2011. – 368 s.*
2. *Przyłipiak, M. Obrona Królikiewiczza / M. Przyłipiak // Film polski. Twórcy i mity. – Łódź : Łódzki Dom Kultury, 1987. – S. 156.*

УДК 159.9.072.43

**СВЯЗЬ ОПТИМИЗМА
С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ САМООТНОШЕНИЕМ ВРАЧА**

**INTERRELATION OF OPTIMISM
AND PROFESSIONAL SELF-ATTITUDE IN PHYSICIANS**

А. Н. Воронин, Е. Л. Николаев

A. N. Voronin, E. L. Nikolaev

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

Аннотация. Установлено, что врачи с оптимистичным мировоззрением лучше используют свои профессиональные навыки в работе, стараются развивать в себе те умения, которые необходимы для выбранной специальности, но недооценивались ими прежде. Врачи с менее оптимистичными взглядами недооценивают свои профессиональные качества, не стремятся к саморазвитию в выбранной профессии. Врачи-оптимисты лучше адаптированы к условиям своей профессиональной деятельности.

Abstract. It is stated that physicians with an optimistic outlook employ their professional skills in work much better, try to cultivate the skills that are necessary for the chosen major but have been underestimated by them before. Physicians with less optimistic views underestimate their professional skills, do not strive for self-development in their chosen profession. Optimistic physicians are better adapted to the conditions of their professional activities.

Ключевые слова: *уровень оптимизма, профессиональное самоотношение, личность врача.*

Keywords: *level of optimism, professional self-attitude, physician's personality.*

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе развития общества наиболее актуальной проблемой здравоохранения является повышение качества оказания медицинской помощи. Ни для кого не секрет, что ключевую роль в лечебно-диагностическом процессе играет врач, от профессиональных качеств личности которого во многом зависит успешность лечения. При этом немаловажными и недостаточно изученными являются психологические характеристики профессиональной деятельности медицинских работников, в частности связь оптимизма с профессиональным самоотношением врачей.

Оптимизм, понимаемый как обобщенные ожидания того, что в будущем будут происходить скорее хорошие события, нежели плохие, изучается уже больше тридцати лет. Многие исследования показывают, что оптимизм тесно связан с более эффективными стратегиями преодоления трудностей [10], адаптацией к стрессу и физическим здоровьем [7], [8], [9]. Установлена взаимосвязь оптимизма и копинг-стратегий поведения у медицинских работников различных специальностей [5], из чего можно предположить,

что с уровнем оптимизма связано то, насколько сильно врач будет мотивирован на достижение успеха, в том числе в профессиональной деятельности. Существует два важнейших условия мотивации – привлекательность результата и вера в его достижимость. Диспозиционный оптимизм раскрывает вторую составляющую эффективной саморегуляции.

В представленном исследовании, являющемся закономерным продолжением наших предыдущих публикаций, посвященных изучению психологических характеристик профессиональной деятельности врача [1], [2], [6], мы поставили следующую цель: изучить связь между общим показателем диспозиционного оптимизма и параметрами профессионального самоотношения у врачей различных специальностей.

Материал и методика исследований. В эксперименте приняли участие 132 врача (средний возраст – 40,02±12,17 лет; 17,4 % мужчин), которые были распределены на две группы сравнения: первую группу составили врачи различных специальностей с достоверно более высоким общим показателем диспозиционного оптимизма, а вторую – с более низким. Диагностика уровня оптимизма проводилась с помощью российской версии опросника диспозиционного оптимизма (Life Orientation Test – LOT), предложенной Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым [3]. Исследование отношения к профессиональной деятельности осуществлялось при помощи опросника профессионального самоотношения [4].

Математико-статистическая обработка полученных данных производилась с помощью определения относительных величин, анализа средних величин, подсчета t-критерия Стьюдента.

Результаты исследований и их обсуждение. При сравнении личностных характеристик исследуемых врачей (общих показателей диспозиционного оптимизма по «самоуверенности в профессии» и «самоуважению в профессии») достоверных отличий не выявлено. Одновременно с этим у врачей с высоким уровнем оптимизма были определены достоверно более высокие показатели саморуководства, самооценки личностного роста, самоэффективности в профессии. Общий показатель позитивности профессионального самоотношения у испытуемых также был высоким (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение значений показателей опросника профессионального самоотношения у испытуемых врачей с учетом уровня оптимизма

Показатель	Группа 1 (n=73)	Группа 2 (n=59)	Достоверность различий	
			t	p
Самоуверенность в профессии	11,07±2,93	11,22±2,91	0,29	0,38
Самопривязанность в профессии	11,40±2,82	12,31±2,72	-1,87	0,03
Саморуководство в профессии	21,38±3,10	20,00±2,92	2,61	0,005
Самооценка личностного роста в профессии	9,23±1,77	8,15±1,95	3,33	0,001
Самообвинение в профессии	13,59±3,03	15,51±3,39	-3,43	0,0001
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	20,92±6,20	25,44±7,88	-3,69	0,0001
Самоуважение в профессии	22,47±5,23	23,53±5,07	1,17	0,12
Самоэффективность в профессии	30,62±4,37	28,15±4,15	3,15	0,001
Самоуничижение в профессии	34,51±8,27	40,95±10,04	-4,04	0,0001
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	113,58±14,47	105,73±15,10	3,04	0,001

Более высокие показатели по шкале саморуководства в профессии свидетельствуют о том, что оптимистически настроенные врачи воспринимают себя как человека добросовестного, ответственного, способного преодолевать возникающие трудности и неприятности в профессиональной сфере, считают свои личностные характеристики как нельзя лучше подходящими для выбранной специальности, которая воспринимается ими как призвание. Они хорошо знают особенности своего характера и умеют их использовать в профессиональной сфере деятельности.

Параметр самооценки личностного роста в профессии (получены более высокие показатели) характеризует испытуемых как людей, склонных считать, что выбранная трудовая деятельность оказывает серьезное влияние на их личность. С одной стороны, профессиональная деятельность может усиливать положительные и исправлять отрицательные личностные характеристики, а с другой – помогает переосмыслить имеющиеся черты характера, которые в контексте трудовой деятельности прежде недооценивались.

Саморуководство и самооценка личностного роста в профессии имеют общие черты, главной из которых является чувство соответствия личностных характеристик испытуемых выбранной сфере деятельности, поэтому эти два параметра объединены в один общий – в самоэффективность в профессии, по которому у врачей с оптимистичным взглядом на жизнь также получены достоверно более высокие показатели.

У врачей с меньшим уровнем оптимизма выявлены достоверно более высокие показатели по самопривязанности, а также самоуничижению в профессии, последнее в свою очередь включает психологические параметры внутренней конфликтности профессионального самоотношения и самообвинения в профессии.

Более высокие показатели внутренней конфликтности профессионального самоотношения у врачей, настроенных менее оптимистично, свидетельствуют о высоком уровне амбивалентности профессионального самоотношения, то есть о субъективном, с их точки зрения, несоответствии личностных качеств предъявляемым требованиям выбранной профессии. При работе в условиях такого конфликта врачи с низким уровнем оптимизма могут ощущать не востребованность в профессиональной деятельности тех качеств личности, которые являлись бы достоинствами в другой сфере жизни. Подобные противоречия могут быть причиной профессионально-личностной дезадаптации.

По параметру самообвинения в профессии у врачей с менее оптимистичными взглядами на жизнь также получены высокие показатели, что характеризует испытуемых как людей, склонных к излишнему самобичеванию, самокритике. Ситуации профессионального неуспеха вызывают у них широкий спектр отрицательных эмоций (стыд, раздражение, разочарование, сожаление), независимо от того, виноваты ли они в сложившейся сложной ситуации или нет. Они стараются избегать решения трудных задач. Оценивая себя как специалиста, исследуемые часто склонны использовать принцип «все или ничего».

По интегральному параметру «самоуничижение в профессии», который включает в себя психологические показатели самообвинения в профессии и внутренней конфликтности профессионального самоотношения, у врачей с низким уровнем оптимизма получены также более высокие баллы, что свидетельствует о фиксированной установке исследуемых на негативной оценке своих личностных качеств в контексте их профессиональной деятельности.

По параметру самопривязанности в профессии у врачей, настроенных менее оптимистично, также выявлены высокие показатели, что характеризует испытуемых как людей, некритично воспринимающих себя как работника, как специалиста. Работа для них не является значимым фактором, вследствие чего испытуемые с низким уровнем оптимизма имеют низкую мотивацию саморазвития и дальнейшего совершенствования профессиональных навыков и умений.

По общему параметру позитивности профессионального самоотношения достоверно более высокие показатели получены в группе врачей-оптимистов, что характеризует их как людей, более адаптированных к условиям профессиональной деятельности.

Резюме. Представленные нами результаты свидетельствуют о том, что оптимистично настроенные врачи лучше используют уже имеющиеся профессиональные навыки в работе, а также стараются развить те умения, которые недооценивались ими прежде. Менее оптимистичные врачи не вполне оценивают свои профессиональные качества, а также не стремятся к саморазвитию в выбранной профессии. Можно сказать, что испытуемые врачи-оптимисты лучше адаптированы к реалиям профессиональной деятельности, им комфортнее на рабочем месте, что в конечном итоге может сказаться на качестве выполнения ими своих профессиональных обязанностей.

Вопрос «Зависит ли качество выполнения врачом своих профессиональных обязанностей от уровня оптимизма?» остается открытым и требует дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воронин, А. Н.* Психологические характеристики самоорганизации в профессиональной деятельности врача / А. Н. Воронин, Е. Л. Николаев // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2013. – Т. 16. – № 1. – С. 13–18.
2. *Воронин, А. Н.* Психологическое исследование личности врача в отношении к профессиональной деятельности / А. Н. Воронин, Е. Л. Николаев // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 1. – С. 79–85.
3. *Гордеева, Т. О.* Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (ЛОТ) / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36–64.
4. *Карпинский, К. В.* Профессиональное самоотношение личности: теоретические подходы и методы диагностики / К. В. Карпинский, А. М. Колышко // Психологическая диагностика. – 2012. – № 3. – С. 4.
5. *Николаева, А. Н.* Взаимосвязь оптимизма и копинг-стратегий поведения у медицинских работников различных специализаций / А. Н. Николаева, Ю. А. Попкова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2011. – № 1. – С. 63–75.
6. *Романов, С. Н.* Сравнительное исследование адаптивных характеристик личности у студентов и врачей / С. Н. Романов, Е. Л. Николаев, А. В. Голенков // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 3. – С. 469–473.
7. *Coping and cognitive factors in adaptation to in vitro fertilization failure / M. D. Litt et al. // Journal of Behavioral Medicine. – 1992. – Vol. 15. – № 2. – P. 171–187.*
8. *Optimism, coping, psychological distress, and high-risk sexual behaviors among men at risk for AIDS / S. E. Taylor et al. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1992. – Vol. 63. – № 3. – P. 460–473.*
9. *Scheier, M. F.* Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health / M. F. Scheier, C. S. Carver // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 55. – № 2. – P. 169–210.
10. *Scheier, M. F.* Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test / M. F. Scheier, C. S. Carver // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – Vol. 67. – № 6. – P. 1063–1078.

УДК 159.922.4

ДУХОВНАЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

SPIRITUAL SELF-ACTUALIZATION OF TODAY'S YOUTH

Г. С. Дулина

G. S. Dulina

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

Аннотация. В настоящее время характерной чертой современного человека является его относительная социальная и психологическая дезадаптация, связанная с быстрым темпом изменений, происходящих в обществе, и переоценкой системы ценностей, идеалов и мировоззрения. В связи с этим представляется важным рассмотрение мотива, ценностных ориентаций, мировоззрения, взаимозависимости личностных особенностей, профессиональной направленности, духовно-нравственной позиции молодежи, а также некоторых особенностей ее поведения, имеющих наибольшее значение для роста и становления современного человека как самоактуализированной личности.

Abstract. Nowadays the specific feature of a modern person is social and psychological dysadaptation caused by fast changes in society, reappraisal of values, ideals, world-view. That's why it seems to be important to consider modern youth's motive, value orientations, world-view, interdependence of personal peculiarities, professional orientation, spiritual and moral orientation, some particularities of behavior, which are of great importance for developing of modern self-actualized person.

Ключевые слова: *самоактуализация, мотив, самосознание, ценностные ориентации, духовность, религиозность, мировоззрение.*

Keywords: *self-actualization, adaptation, motive, self-awareness, value orientations, spirituality, religiousness, world-view.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена особой значимостью вопросов самоактуализации современной молодежи, которая вынуждена существовать в техногенных условиях развития материальной культуры и доминирования искусственной среды. Разобщенность социальных институтов (семьи, школы, армии и др.) огромная, и, по существу, преобладающее влияние средств массовой информации меняет содержание и структуру ценностных ориентаций и социальных установок молодежи при одновременном снижении их интереса к процессам саморазвития и самовоспитания.

Чтобы найти свое место в современном сложном, быстро меняющемся мире, человек должен постоянно духовно-нравственно, интеллектуально развиваться, его идеалы должны существовать в единой гармонии с общечеловеческими ценностями и высоко-нравственными поступками, в основе которых лежат потребность служить людям и добру, постоянное стремление к самосовершенствованию и самоактуализации.

В данной статье мы ставили цель охарактеризовать духовную самоактуализацию современной молодежи как одну из важнейших ценностей человеческой жизни, обобщить зарубежные и отечественные исследования по данной теме, определить свое понимание духовной самоактуализации, выявить ее роль в духовном становлении современной личности.

Материал и методика исследований. Для достижения указанной цели был применен комплекс теоретических методов исследования, включающий анализ философской, психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Самоактуализирующийся человек – это некий идеальный образ, представление о котором менялось с течением времени. Сам термин «самоактуализация» (self-actualisation) происходит от слова «актуализация», которое трактуется как «переход от состояния возможностей в состояние действительности» [6]. Исходя из комплексного подхода и анализа работ отечественных и зарубежных ученых, можно выделить основные аспекты рассмотрения самоактуализации молодежи: самоактуализация как мотив, самосознание, духовно-нравственные ценности, адаптация, духовное мировоззрение, результат, процесс и основа для формирования новообразований.

Духовная самоактуализация современной молодежи в отечественной и зарубежной психологии сводится к тому, что в центре внимания находится личность, которая формируется в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер своей деятельности и общения, социально-нравственную самооценку, эмоционально-ценностное осознание собственного положения в мире, религиозный, когнитивный и поведенческий компоненты своей деятельности. С точки зрения отечественных психологов, объективной предпосылкой процесса самоактуализации является именно общество, а зарубежные авторы акцентируют внимание на внутренней обусловленности процесса самоактуализации.

Изучением самоактуализации как духовно-нравственного феномена подрастающего поколения занимались такие зарубежные ученые, как А. Маслоу [9], [10], [12], Г. Олпорт [11], Ж. Пиаже, Л. Колберг, Х. Ремшмидт, Э. Шпрангер, Ш. Бюллер и др. К примеру, видный американский психолог XX века А. Маслоу определил самоактуализацию как «стремление человека к самовоплощению, к актуализации заложенных в нем потенций, проявляющееся в стремлении к идентичности» [9, 153], другими словами, самоактуализация характеризуется как желание и стремление человека стать тем, кем он может стать. Самоактуализирующийся человек добивается более полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности, достигает вершины своего творческого, личностного и профессионального развития. А. Маслоу выделил 15 характеристик человека, в которых проявляется самоактуализация.

В отечественной литературе вышеуказанную проблему рассматривали Л. И. Божович, И. В. Дубровина, Э. В. Соколов, В. А. Сухомлинский, Д. И. Фельдштейн и др. В книге «Проблемы формирования личности» Л. И. Божович пристальное внимание уделял складывающемуся мировоззрению, влияние на которое оказывали идеальные образы людей, и чувству долга, начинающему формироваться еще в раннем детстве.

Э. В. Соколов, в свою очередь, в духовном развитии человека выделял три стороны (раскрытие духовных потенций, усвоение духовных ценностей и творчество), которые выступают как результат его социализации [7].

А. Н. Леонтьев утверждал, что основой личности является совокупность его общественных отношений к миру, которые реализуются в деятельности, мотивационной сфере личности, определяющих и стимулирующих в свою очередь ее саморазвитие [8].

Самоактуализация – это постоянный процесс развития своих возможностей. При самоактуализации способность к адаптации существенно повышается. Как известно, психологическая адаптация – это процесс, в котором ярко выражены два аспекта: а) оптимизация взаимодействия индивидуума с его окружением; б) соответствие между психическими и физиологическими характеристиками личности: не совпадают во времени (гетерохрония) наступление психологической зрелости человека как индивида (физическая зрелость) и как личности (гражданская зрелость) [2].

Термины «самоактуализация» и «социализация» схожи по своему значению. Социализация является сложным непрерывным процессом, протекающим на биологическом, психологическом и социальном уровнях, когда к общественным потребностям адаптируются потребности отдельно взятой личности. Адаптация носит не пассивный, а активный характер, при котором индивид творчески выстраивает свою роль в обществе, формирует морально-нравственные нормы поведения, психологически целесообразные правила общежития, отношения между людьми [3].

Социализация личности – это сложный социальный процесс по усвоению индивидом социальных норм и культурных ценностей, социально-культурного опыта, выработанных в том обществе, к которому он принадлежит (внешний фактор самоактуализации) [8].

К внутренним личным факторам самоактуализации относятся такие образования, как ценностные ориентации, самооценка, уровень притязаний, самосознание, мотивация, потребности. Ценностные ориентации – основное структурное образование зрелой личности, где, по мнению Б. Г. Ананьева, сходятся различные психологические характеристики. Содержание ценностных ориентаций личности обуславливает ее направленность и определяет позицию человека по отношению к действительности [1].

Ценностные ориентации играют главную роль в регуляции социального поведения человека (В. А. Ядов, 1975), его мотивов (В. Г. Асеев, 1976), установок (Ю. М. Жуков, 1976; Ш. А. Надирашвили, 1974), смысла жизни (К. Обуховский, 1981), интересов (И. В. Дубровина, Б. С. Круглов, 1983). Наличие ценностных ориентаций свидетельствует об определенном этапе формирования личности, появлении таких психологических структур, которые способствуют становлению ее духовного мировоззрения. В процессе самоактуализации формируется самосознание, которое выполняет регуляторную функцию и является важным так же, как мотивация и механизм адаптации [13].

В рамках рассматриваемой нами проблемы особый интерес представляет вопрос о религиозных ценностях и убеждениях молодежи. В настоящее время социологами отмечается рост религиозности среди молодежи. Так, по мнению М. П. Мчедлова, среди 16–17-летних религиозность достигла 64 %, что превышает средний уровень религиозности в стране [4].

По утверждению ученых-социологов М. Аргайла и Б. Бейт-Халлами, религиозные установки родителей являются главным фактором формирования религиозности у детей. Как известно, определенные навыки религиозного поведения, некоторые религиозные образы и представления, имеющие большое значение для создания соответствующих убеждений, закладываются в раннем детстве [5].

Современное поколение подростков принимает религию как культурную норму, как приверженность к национальным традициям и часть своей национальной идентичности. Такое положение обусловлено переменами, происходящими в нашем обществе. Церковь поддерживается государством, и у детей с раннего возраста средствами массовой информации начинают закладываться церковные образы и представления, преподнося-

мые в качестве незыблемых культурных ценностей. С религией чаще связывают судьбу люди, у которых нарушены социальные связи и религия выступает в своих компенсаторных функциях – утешения, снижения психологического дискомфорта.

Проблема самоактуализации молодежи остается интересной и актуальной, несмотря на свою разработанность, порождает новые исследования. Благодаря деятельности зарубежных и отечественных исследователей в области мотивационно-ценностной сферы, духовно-нравственного сознания, мировоззрения, адаптации самоактуализация личности получила достаточно широкое развитие.

Резюме. Важным социально-психологическим аспектом духовности молодежи является воспитание толерантности, уважения свободы мировоззренческого самоопределения и самоактуализации личности. Мы в процессе нашего исследования выдвинули гипотезу о том, что духовная самоактуализация молодежи делает возможным саморазвитие человека, определяется как развивающаяся система духовно-нравственных характеристик личности. Различные факторы этой гипотезы мы рассмотрели в нашей работе. Исходя из теорий зарубежных и отечественных авторов, мы пришли к выводу, что духовную самоактуализацию молодежи можно определить как процесс, который характеризуется развитием самопринятия, самоуважения, адекватной самооценкой, осознанием реальности времени, целей, жизненных устремлений, выработкой жизненного плана, максимально реализующего потенциал молодежи в интересах личностного и общественного роста, формированием духовного и религиозного мировоззрения, мотивов, реализацией социально-нравственных ценностей с привлечением знаний, накопленных человечеством. По мере развития общества, помимо существенных аспектов самоактуализации, откроются и новые стороны этого процесса, изучение которых поможет личности приблизиться к идеалу. Поэтому эта проблема будет всегда актуальной.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. *Битянова, Н. Р.* Проблема саморазвития личности в психологии: аналитический обзор / Н. Р. Битянова. – М. : Флинта, 1998. – 48 с.
3. *Вахромов, Е. Е.* Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е. Е. Вахромов. – М. : Международная педагогическая академия, 2001. – 160 с.
4. *Грановская, Р. М.* Психология веры / Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2004. – 576 с.
5. *Джеймс, У.* Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс ; РАН. Ин-т философии. – М. : Наука, 1993. – 432 с.
6. *Конюхов, Н. И.* Словарь-справочник по психологии / Н. И. Конюхов. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
7. *Лекции по общей психологии : учебное пособие для вузов / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой.* – М. : Смысл, 2000. – 508 с.
8. *Леонтьев, Д. А.* Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1993. – 64 с.
9. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с. – (Мастера психологии).
10. *Маслоу, А.* Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М. : Прогресс, 1982. – С. 100–132.
11. *Олпорт, Г.* Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
12. *Фейдимен, Дж.* Абрахам Маслоу и психология самоактуализации / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер. – М. : Б. и., 2001. – 40 с.
13. *Чеснокова, И. И.* Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : АН СССР ; Институт психологии, 1977. – 144 с.

УДК 378.016:[373,2 + 37.035.6]

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ**
**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING PEDAGOGICAL COMPETENCE
AT FUTURE LAWYERS AT UNIVERSITY**

Я. В. Ермушова

Y. V. Ermushova

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

Аннотация. В статье раскрываются сущность и содержание педагогической компетентности будущих юристов, даны критерии, характеристика уровней сформированности педагогической компетентности и педагогические условия ее формирования у студентов юридических факультетов.

Abstract. The article reveals the essence and content of pedagogical competence of future lawyers, provides the criteria, characteristics of the levels of pedagogical competence, pedagogical conditions for forming pedagogical competence at law school students.

Ключевые слова: *педагогическая компетентность, юристы, критерии, уровни сформированности.*

Keywords: *pedagogical competence, lawyers, criteria, levels of pedagogical competence.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современная социокультурная ситуация в стране свидетельствует о снижении нравственно-культурного уровня населения, особенно среди несовершеннолетних. Перед обществом стоит задача создания эффективной государственной системы профилактики правонарушений несовершеннолетних, основанной на восстановительной парадигме правосудия и применения ювенальных технологий. Для решения этой задачи необходимы специалисты – психологи, педагоги и юристы, способные оказать в трудной жизненной ситуации качественную помощь несовершеннолетним.

В сложившихся условиях неотъемлемым компонентом содержания профессионально-юридического образования становится педагогическая подготовка. Как отмечает А. М. Столяренко, внедрять в индивида лучшее, что есть в гражданском обществе, и совершенствовать лучший тип личности – воспитательная задача, отсюда общественную и юридическую значимость процесса эволюции личности определяет изучение педагогики – науки о целенаправленном формировании личности и человеческих общностей [7].

Материал и методика исследований. В статье были проанализированы научно-педагогические труды в области компетентностного подхода в профессиональном образовании (Э. Ф. Зеер), работы, посвященные раскрытию сущности педагогической компетент-

ности учителя (В. А. Сластенин, Н. В. Кузьмина), исследования профессиональной компетентности юристов [5], проблемы формирования педагогической компетентности у специалистов различных сфер (в частности, у будущих юристов).

Был применен комплекс взаимодополняющих методов исследования: анализ и синтез информации по изучаемой проблеме, анкетирование студентов и преподавателей юридических факультетов, беседы с ними, наблюдение, педагогический эксперимент. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе Чебоксарского кооперативного института (филиала) АНО ВПО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации».

Результаты исследований и их обсуждение. Важной составной частью профессиональной подготовки будущего юриста является формирование у него педагогической компетентности. Это обусловлено многогранностью юридической деятельности, поскольку согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности «Юриспруденция» (квалификации (степени) «бакалавр» и «магистр») будущий юрист должен быть подготовлен к выполнению таких видов профессиональной деятельности, как нормотворческая, правоприменительная, правоохранительная, экспертно-консультационная, педагогическая. При этом в стандарте определено, что в рамках профессионально-педагогической деятельности будущий юрист должен обладать следующими компетенциями: быть способным преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и методическом уровне, управлять самостоятельной работой обучающихся и эффективно осуществлять правовое воспитание.

Профессиональная деятельность юриста непосредственно связана с работой с гражданским населением, юридическими консультациями и участием в сложных судебных процессах. Юрист может также выступать в качестве представителя власти, в обязанности которого входят воспитание у населения чувства уважения к закону как высшей государственной норме справедливости, оказание педагогического влияния и применение воспитательных мер воздействия при общении с населением. Выполнение этих обязанностей требует от специалиста в области юриспруденции знания методов педагогического воздействия (убеждения, разъяснения, поощрения, принуждения, наказания, требования) и умения их применять, а также оказывать на граждан социально-педагогическое воздействие.

Педагогическая подготовка необходима юристу также и потому, что его профессиональная деятельность связана с поведением людей в сфере регулируемых правом отношений. При этом ему нередко приходится соприкасаться с интимными взаимоотношениями людей, вникать в их сложные душевные состояния, разрешать конфликтные ситуации, иметь дело с человеческими эмоциями, вторгаться в духовный мир человека. Следовательно, юрист должен выступать в роли педагога-воспитателя, быть морально устойчивым, волевым, честным, нравственно воспитанным. Вышесказанное обуславливает ключевую позицию, которую занимает педагогическая компетентность в структуре профессиональной компетентности юристов, и определяет значимость ее формирования.

При раскрытии сущности исследуемого феномена мы учитывали определения понятия «педагогическая компетентность», имеющиеся в педагогической теории. Так, по мнению А. И. Мищенко, профессионально-педагогическая компетентность представляет собой единство теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности педагогически действовать [6]. Близким к нашему исследованию является понимание профессиональной компетентности учителя как уровня его подготовленности и образованности [3].

Таким образом, под профессионально-педагогической компетентностью юриста в самом общем виде мы понимаем его готовность и способность к осуществлению педагогических аспектов профессиональной деятельности.

Важным условием формирования педагогической компетентности у будущих юристов в процессе обучения в вузе является выбор критериев, по которым можно судить о состоянии сформированности компетентности будущего специалиста. В качестве таковых были определены мотивационно-ценностный, когнитивный, практический и личностный критерии.

Мотивационно-ценностный критерий уровня сформированности педагогической компетентности юриста имеет своими показателями потребность в профессиональной деятельности; наличие интереса к овладению педагогической компетентностью с точки зрения профессиональной необходимости; наличие устойчивой внутренней мотивации изучения педагогической составляющей в контексте будущей профессии; ориентированность в профессионально-педагогических ценностях.

Когнитивный критерий имеет в качестве показателей знание теоретических основ юридической деятельности, роли и места юриста в социуме; понимание необходимости психолого-педагогических знаний для решения профессиональных задач. Юридическая деятельность не может быть успешна без знания психологии преступного поведения и личности преступника, судебной психологии, связанной с судопроизводством, исправительной психологии и педагогики, психологии лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы, т. е. без профессиональной психологической и педагогической подготовки. Кроме того, для выполнения роли руководителя юристу требуется знание основ управленческой психологии и педагогики.

Показателем практического (деятельностного) критерия является владение юристом специальными педагогическими умениями: применять различные методы педагогического воздействия на личность; использовать в необходимых случаях неречевые средства общения; использовать приемы речевой культуры с целью грамотного изложения нормативно-правового материала гражданам, не имеющим специальных юридических познаний; ораторские, исполнительские и организаторские умения. К показателям практического критерия мы также относим владение педагогическими методами и техникой установления межличностных контактов и соблюдения педагогического такта в процессе общения с различными категориями граждан, в том числе и в конфликтных ситуациях; освоение форм, методов и приемов педагогического воздействия на собеседника в процессе профессиональной деятельности.

Личностный критерий включает такие критерии, как готовность работать в группе, ответственность за юридические последствия принимаемых решений, организованность, коммуникабельность, тактичность.

Используя перечисленные критерии, мы провели опрос среди студентов выпускных курсов юридических факультетов вузов г. Чебоксары. Оказалось, что значительная часть респондентов (77,8 %) не признает значимости педагогической компетенции для успеха юриста в профессиональной деятельности; 63,2 % студентов не смогли назвать аспекты деятельности юриста, требующие педагогической подготовки, 52,1 % ответивших оценили свой уровень профессионально-педагогической компетентности как низкий или ниже среднего.

С учетом полученных результатов были выделены педагогические условия, которые, по нашему мнению, должны были способствовать совершенствованию профессиональной подготовки будущих юристов вообще и эффективному формированию у них профессионально-педагогической компетентности в частности.

Сущность педагогических условий, их основное предназначение, структура и функции рассматриваются в трудах В. И. Андреева, И. Я. Лернера, В. Г. Максимова и других ученых. В. И. Андреев педагогические условия определил как такие обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [1].

По мнению И. Я. Лернера, педагогические условия – это метод воздействия, который может обеспечить успешное обучение. Важнейшим и первым дидактическим условием конструирования учебного предмета является осознание и разработка всех компонентов содержания предмета, учитывающих единство содержательной и процессуальной сторон обучения [2].

По определению В. Г. Максимова, педагогические условия есть совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов образовательной системы [4].

Анализ вышеизложенных подходов позволил нам сформулировать собственное видение данной категории как совокупности необходимых и обязательных обстоятельств, способствующих формированию и максимально обеспечивающих эффективность становления педагогической компетентности у будущих юристов в процессе их профессиональной подготовки.

Основными педагогическими условиями, обеспечивающими совершенствование профессионально-педагогической подготовки юристов, являются:

- разработка и внедрение в учебный процесс в рамках фундаментальной учебной дисциплины «Теория государства и права» ряда лекционных и практических занятий, посвященных таким темам, как «Правовое государство, правопорядок и педагогика», «Правосознание и правовое воспитание», «Профессиональная этика юристов», «Юридическая педагогика»;

- внедрение в учебный процесс высшей школы на юридических факультетах спецкурса «Педагогические основы профессиональной деятельности юриста» на основе разработанной программы, включающей в себя кроме стандартных требований еще и сценарий деловых игр, набор тематических ситуационных задач, комплекты тестовых заданий для диагностики полученных знаний, перечень тем для самостоятельного изучения и подготовки рефератов;

- разработка программы и учебно-методических указаний по прохождению педагогической практики магистрантами юридических факультетов высших учебных заведений с целью выполнения комплексного анализа научно-педагогического и методического опыта в конкретной предметной области; организации и проведения педагогического эксперимента; апробации различных систем диагностики качества образования; реализации инновационных образовательных технологий;

- обеспечение ценностно-смыслового самоопределения студентов – будущих юристов по отношению к профессионально-педагогической деятельности, ее актуализация (мотивация профессионально-педагогической деятельности);

– использование в учебном процессе современных инновационных технологий, обеспечивающих оптимальное сочетание теоретической, педагогической и практической подготовки юристов на основе индивидуально-личностного подхода с использованием модульно-рейтинговой технологии обучения.

Проведенный в Чебоксарском кооперативном институте эксперимент позволил установить положительное влияние реализованных педагогических условий на формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих юристов. Работа со студентами велась в течение трех лет их обучения в вузе, начиная с первого курса. Диагностика уровня формируемой компетентности осуществлялась в процессе всего эксперимента. Исходные данные показали низкий уровень профессионально-педагогической компетентности по всем показателям, что было вполне естественным. Итоговое диагностирование, осуществленное на четвертом курсе в период прохождения студентами практики, продемонстрировало существенное повышение уровня профессионально-педагогической компетентности у студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы. В результате проведенной работы в экспериментальной группе был достигнут высокий уровень формируемой компетентности, характеризующийся овладением педагогическими категориями, освоением педагогических ценностей, правил педагогического общения, эмоциональной отзывчивостью, устойчивым проявлением организованности, коммуникабельности, тактичности. Сравнение полученных результатов с аналогичными данными в контрольной группе свидетельствовало о том, что имеются устойчивые и значимые связи между реализацией в учебном процессе вуза педагогических условий и эффективностью формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих юристов.

Резюме. Проведенное исследование показало, что теоретически выявленные и апробированные на практике педагогические условия определены корректно, их реализация в образовательном процессе вуза способствует эффективному формированию у студентов юридических факультетов профессионально-педагогической компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, В. И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
2. *Лернер, И. Я.* Внимание технологии обучения / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 138–141.
3. *Ломакина, О. Е.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Е. Ломакина. – Волгоград, 1998. – 23 с.
4. *Максимов, В. Г.* Технология формирования профессионально-творческой личности учителя / В. Г. Максимов. – Чебоксары : ЧГПИ, 1996. – 227 с.
5. *Максимова, О. Г.* Профессиональная подготовка курсантов вузов МВД РФ на основе субъектно-деятельностного подхода в условиях дополнительного образования // О. Г. Максимова, С. В. Милица // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 2. – С. 115–119.
6. *Педагогика* : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 576 с.
7. *Столяренко, А. М.* Юридическая педагогика. Курс лекций / А. М. Столяренко. – М. : Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ» ; Изд-во «ЭКМОС», 2000. – 496 с.

УДК 373.5.035:37.018.26

**ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА:
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ**

**CIVIC EDUCATION OF STUDENTS:
INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL**

Н. Г. Жагерова

N. G. Zhagereva

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

Аннотация. В статье рассматриваются гражданское образование и патриотическое воспитание учащихся в общеобразовательном учреждении.

Abstract. The article is devoted to the problems of civic and patriotic education of students in secondary comprehensive schools.

Ключевые слова: *семья, школа, образование, гражданское образование, патриотическое воспитание.*

Keywords: *family, school, education, civic education, patriotic education.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современном российском обществе происходят важнейшие социально-экономические и политические преобразования. Функционирование демократии и построение правового государства зависят от образованности граждан, активно участвующих в жизни страны.

Необходимо признать, что произошедшие в жизни общества перемены вызвали ряд проблем, которые негативно сказываются на формировании подрастающего поколения, его способности принимать самостоятельные и ответственные решения, ощущать себя гражданином великой страны. Отметим лишь некоторые из них: насаждение ценностей, несвойственных российскому обществу, рост асоциального поведения и бездуховности определенной части молодежи, разрыв связи между поколениями и, как следствие, неучастие старших родственников в процессе воспитания детей и подростков.

Особую роль занимает в данном контексте система образования, которая была и остается одним из главных инструментов социализации. Учитывая важность проблемы и необходимость ее решения в современных условиях, по решению Правительства РФ были разработаны стандарты общего образования второго поколения. Среди них необходимо упомянуть «Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [4], реализуемую Российской академией образования. Авторы прямо утверждают, что сфера общего образования призвана обеспечить духовно-нравственное развитие и воспитание личности для становления и развития его гражданственности, а

также принятие гражданином России национальных и общечеловеческих ценностей [4, 13]. Здесь же подчеркивается необходимость разработки программ для общеобразовательных учреждений в тесном сотрудничестве с различными субъектами социализации, чтобы обучающиеся осознавали себя частью семьи, региона, многонационального народа Российской Федерации и мирового сообщества [4, 17].

Важными документами, отражающими совокупность официально принятых взглядов на государственную политику в области патриотического воспитания, являются «Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации» и государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» [3]. Следует отметить, что эта программа, являясь продолжением предшествующих двух программ, «сохраняет непрерывность процесса формирования патриотического сознания российских граждан как одного из факторов единения нации» [1, 22].

Исходя из вышеизложенного, следует сказать, что актуальность исследуемой проблемы обусловлена научными и практическими задачами, стоящими перед общеобразовательными школами, необходимостью гражданского образования учащихся. Целью настоящей статьи является рассмотрение взаимодействия семьи и школы в деле гражданского образования школьников.

Материал и методика исследований. Материалом исследования явились труды ученых, посвященные рассматриваемой проблеме. В ходе работы использовались методы теоретического анализа и синтеза, конкретизации и абстрагирования.

Результаты исследований и их обсуждение. Понятие гражданственности является сложным, неоднозначным. Оно охватывает выполнение определенных правил и норм, предполагает наличие системы гражданских отношений, включающих исполнение личностью своих обязанностей перед обществом и государством, активную жизненную позицию по отстаиванию прав и свобод на благо гражданина и государства.

Понятие «гражданственность» трактуется в педагогике весьма неодинаково, что создает определенные трудности в теоретическом осмыслении и воспитательной практике. Политический словарь объясняет эту категорию как качество/свойство поведения человека, гражданина, проявляющееся в его готовности и способности активно участвовать в делах общества и государства. Понятие «гражданственность» обычно используется как антитеза, противоположность понятиям аполитичности, абсентизма, социально-политической индифферентности, т. е. безучастности, безразличности, равнодушию. <...> Понятие «гражданственность» тесно связано с понятием «патриотизм» [8, 78].

Надо отметить, что в своих работах многие педагоги рассматривают патриотизм в качестве составляющей понятия гражданственности. Так, В. В. Рябов и Е. И. Хаванов отмечают, что гражданственность неотделима от преданности Родине. Они уверяют, что нельзя быть настоящим гражданином, не будучи патриотом [9, 5]. С ними солидарна Н. А. Савотина, которая утверждает: «Подчас антиподом патриотизма воспринимается гражданское воспитание. Это заблуждение, поскольку вся история подтверждает, что у истоков гражданственности в России лежит патриотизм. Идеалы гражданственности возникли на почве патриотизма. Через всю многовековую историю они шли плечом к плечу, сохраняя диалектическую взаимосвязь» [10, 118]. Научные основания такого подхода за-

ложены в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования второго поколения. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» прямо говорится, что ступень российской гражданской идентичности является высшей ступенью духовно-нравственного развития личности, его гражданского, патриотического воспитания [4, 17].

Тесно связано с обозначенными выше терминами понятие «гражданское образование». Гражданское образование – это комплекс, основой которого являются правовое, политическое, нравственное образование и воспитание, осуществляемые с помощью проведения учебных курсов, организации внеклассной и внеурочной работы и посредством учебных дисциплин [7, 35].

Учитывая важность гражданского образования и патриотического воспитания, необходимо отметить деятельность различных общественных институтов в процессе социализации российской молодежи. Семья, школа, трудовой коллектив, молодежные объединения и организации, средства массовой информации, армия, церковь и другие социальные институты вносят свою лепту в формирование такого многогранного и динамичного явления, как гражданское и патриотическое сознание населения. Среди них не случайно на первое место мы поставили семью и школу. Великий педагог А. С. Макаренко подчеркивал, что воспитание является процессом социальным в самом широком смысле. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги [6].

Семья – это первейший коллектив, который играет в воспитании основную роль. Любовь и недоверие, требовательность и безразличие, тревога и спокойствие, милосердие и теплота во взаимоотношениях в противовес эгоизму и равнодушию – все эти качества берут свое начало в семье. Они зарождаются и крепнут в сознании маленького человека значительно раньше его поступления в школу. Ценности семейной жизни, которые усваивает ребенок с первых шагов, важны и значимы для человека любого возраста. Влияние, оказываемое семьей на развитие ребенка, продолжительно и бесспорно.

«Жизнь каждой семьи – это жизнь страны. Любовь к родному краю, родной культуре, речи начинается с любви к своим близким, к своему дому. Ребенок любит свою мать и своего отца, братьев и сестер, свою семью и свой дом. Его привязанности, постепенно расширяясь, распространяются на школу, село, город, всю страну. А это уже совсем большое и глубокое чувство», – так говорил великий ученый и патриот Д. С. Лихачев [5, 20]. Перекликаясь с его высказыванием, авторы «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» убеждены, что духовно-нравственное развитие личности начинается в семье [4, 16]. Те взаимоотношения, которые складываются в определенной семье, рано или поздно отразятся на общественных отношениях. Эти отношения, в свою очередь, составят основу гражданского поведения человека.

Необходимо заметить, что деятельность школы порой во много раз значительнее деятельности семьи. Это не случайно. Поскольку учителя являются профессионалами в сфере педагогики и образования, именно они инициируют взаимодействие с родителями, приводящее обе стороны к сотрудничеству. Учителя умело направляют, усиливают положительные семейные влияния, включают их в систему воспитательной деятельности, а также, если необходимо, нейтрализуют отрицательные воздействия, используя профессиональные возможности. Чтобы сформировать дружеские и доверительные отношения,

необходимо представить коллектив класса в виде большой крепкой семьи. Жизнь такой семьи тем интереснее и многограннее, чем больше организована общая деятельность всех ее членов (детей, родителей, учителей). Итак, взаимодействие семьи и школы, рассматриваемое как непрерывный и целостный процесс согласования, взаимного влияния и интеграции ценностей, опыта семейного и школьного воспитания, – важное направление всего процесса образования.

Воспитание будущего гражданина – это непростая, но важная и почетная миссия любого родителя, любого взрослого человека. Для ее реализации практикуется множество разнообразных форм. Например, использование в педагогической деятельности ярких примеров боевой и трудовой славы нашего народа. Они доступны для понимания школьников и наилучшим образом формируют качества патриота и гражданина. Особая роль здесь принадлежит бабушкам, дедушкам и другим умудренным жизненным опытом родственникам. Кто еще так живо и точно может рассказать о прошлом своей семьи, о своей молодости, о том далеком времени, в котором все было по-другому? Кроме того, в любой семье есть примеры героического трудового или военного прошлого: воспоминания, фотографии, может быть, письма, всевозможные семейные реликвии. Использовать их просто необходимо. Только так можно воспитать в молодом человеке чувство гордости за свою семью, прошлое своей Родины. Особенный эффект подобные рассказы будут иметь, если дети активно включаются в подготовку проведения праздников, памятных дат в семье и школе. Проявленное детьми уважение к пожилым членам семьи непременно найдет в будущем свое отражение на их отношении к Отечеству.

Нельзя забывать, что Россия – многонациональное и многоконфессиональное государство. Могущество и сила страны явились результатом совместной деятельности и вековых традиций всех народов, населяющих ее пространство. С далеких времен важнейшим предназначением семьи и школы являлась забота о воспитании патриотизма, уважения к прошлому страны, к ее народу. В нашем государстве недопустимо использование патриотических лозунгов для противопоставления народов. Великое чувство любви к России в разные времена объединяло народы, сплачивало их перед общей бедой. При этом общероссийское чувство гражданина сочетается с чувством любви к малой Родине, родной республике или области [2, 63]. Рассматривая различные ситуации межнационального общения, родители должны выступать в роли наставников, а не арбитров, и исходить из своего позитивного, а не негативного опыта [2, 64]. Важным помощником в вопросах национального и интернационального воспитания должна стать школа. Проведение тематических вечеров с привлечением родителей учащихся, празднование исторических государственных и республиканских, городских и поселковых дат могут внести неоценимый вклад в общий процесс гражданского и патриотического образования. От того, какой первый опыт (враждебный или толерантный) в межнациональном отношении получают юноши и девушки в семье и школе, зависит реальное поведение молодого человека в обществе во время непосредственного контакта с представителем иной нации. Здесь могут проявиться его истинный патриотизм и гражданственность.

Анализ взаимодействия семьи и школы в деле гражданского образования осуществлен нами в рамках организации работы учителей МБОУ «СОШ № 57» города Чебоксары. Главные направления воспитательной работы школы по гражданскому образованию старшеклассников следующие:

- формирование гордости за отечественную историю, народных героев, сохранение исторической памяти поколений в памяти потомков;
- воспитание уважения к своему народу, национальной культуре, традициям и обычаям своей семьи, республики и страны;
- формирование гуманистического мировоззрения, способности к нравственному саморазвитию;
- развитие гражданской позиции в разных ситуациях, борьба с безнравственными противоправными поступками людей.

Целенаправленная работа в системе гражданско-патриотического воспитания проводится в данной школе несколько лет. Для успешной и плодотворной деятельности создан поисковый клуб «Набат», ориентированный на проведение различных форм работы как в образовательном учреждении, так и за его пределами. Одним из таких мероприятий является изучение истории Великой Отечественной войны с целью увековечить память павших героев.

Проведенное среди школьников анкетирование показало, что сегодня у каждого учащегося школы в Великой Отечественной войне участвовали дедушки, бабушки, прадедушки, прабабушки и другие родственники. На предложение создать электронную базу данных об участии родных в защите Отечества на фронте и в тылу откликнулись учащиеся старших классов. Благородное дело детей поддерживалось родителями, которые тоже приходили в школу для обсуждения хода поисковой работы. Результатом большой и кропотливой работы стало создание электронной презентации многими учащимися, а коллективная работа учеников одиннадцатого класса под названием «Труженики тыла» нашла признание на городском конкурсе и заняла второе место. Данное направление работы, получившее общий девиз – «Спасибо деду за Победу!», продолжается и в настоящее время, в ходе которой участники исследуют и выявляют неизвестные страницы боевой истории своих семей.

Школьники за время участия в работе клуба воспринимают деятельность в нем не как некое увлечение, а как сопричастность к делам государственной важности, что повышает их гражданскую зрелость, способствует формированию активной жизненной позиции.

Воспитание гражданина – кропотливая, многоплановая работа, которая не ограничивается «одноразовыми» акциями и мероприятиями. Подготовить молодого человека к решению важнейших государственных задач, к исполнению функции труженика, а если понадобится – и защитника Отечества, личности, способной отстаивать демократические ценности и идеалы своей Родины, – вот та важная и перспективная задача, стоящая перед современной школой. Успех на этом поприще возможен лишь при тесном контакте с семьей, ее поддержке и солидарности с работой педагогов.

Резюме. Взаимодействие семьи и школы в воспитании гражданина строится на активном сотрудничестве важнейших социальных институтов общества. Успех и эффективность гражданского образования и патриотического воспитания возможны при выполнении таких условий, как заинтересованность, проявленная с обеих сторон, тесный контакт родителей и детей, учителей и учащихся, усидчивость и терпение, необходимые при выполнении постоянной работы. Миссию, которую несут и семья, и школа на выbranном поприще, нельзя переоценить. Она стоит того, чтобы ей послужить.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Быков, А. К.* Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации: на стыке двух государственных программ / А. К. Быков // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 14–24.
2. *Гасанова, З. З.* Воспитание детей в духе патриотизма и дружбы народов в семье : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / З. З. Гасанова. – Махачкала, 2008. – 23 с.
3. *Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы»* (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 5 октября 2010 г. № 795) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2010. – № 41. – Ст. 5250.
4. *Данилюк, А. Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с.
5. *Лихачев, Д. С.* Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев. – М. : Детская литература, 1989. – 238 с.
6. *Макаренко, А. С.* Цитаты / А. С. Макаренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://citatu.com.ua/makarenko_a_s/
7. *О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации* (Письмо Минобрнауки РФ от 15.01.2003 N 13-51-08/13) // Вестник образования России. – 2003. – № 7. – С. 34–45.
8. *Политология.* Энциклопедический словарь / под ред. Ю. И. Аверьянова. – М. : Изд-во Моск. коммер. ун-та, 1993. – 431 с.
9. *Рябов, В. В.* Основы гражданственности / В. В. Рябов, Е. И. Хаванов // Гражданин и право. – 2006. – № 9. – С. 9–15.
10. *Савотина, Н. А.* Научное осмысление российского патриотизма / Н. А. Савотина // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 114–118.

УДК 371: 351

**ОПОРНЫЕ ПРИЗНАКИ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ
И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ПРОЕКТА РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ
СЕТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

**BASIC FACTORS OF RESTRUCTURING AND APPLYING THEM
FOR DEVELOPING THE PROJECT OF RESTRUCTURING THE NETWORK
OF GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS**

А. С. Иванов

A. S. Ivanov

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

Аннотация. Охарактеризованы опорные признаки реструктуризации и определены особенности их применения для разработки проекта реструктуризации сети общеобразовательных учреждений. Показано, что для реструктуризации сети общеобразовательных учреждений присущи опорные признаки, являющиеся общими для разных сфер экономики. В то же время особенности образовательной системы детерминируют некоторые специфические черты опорных признаков реструктуризации. Предложено дополнить перечень типов реструктуризации еще одним, который автор назвал «совмещенный».

Abstract. The article describes the basic factors of restructuring and determines the peculiarities for their application in order to develop the project of restructuring the network of general education institutions. To restructure the network of general education institutions is characterized by basic factors, which are common to different sectors of economy. But the peculiarities of education system determine some specific features of the basic factors of restructuring. The list of types of restructuring is complemented by another type which the author called «combined».

Ключевые слова: *проект, реструктуризация, сеть общеобразовательных учреждений, образовательная система, образовательная организация, популяция образовательных организаций, тип реструктуризации.*

Keywords: *project, restructuring, network of general education institutions, education system, education organization, population of educational organizations, type of restructuring.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодняшняя ситуация общественного развития требует реформирования образовательной системы в России. Одним из аспектов общей стратегической задачи является внедрение инновационных организационно-экономических моделей и механизмов, повышающих экономическую и социальную эффективность функционирования общеобразовательных школ. В связи с этим все бо-

лее востребованным становится мировой опыт управления образовательными системами, растет потребность в управленческих компетенциях, расширяются возможности для профессиональной инновационной деятельности управленцев.

Целью нашего исследования является определение особенностей опорных признаков реструктуризации и их применения в региональной системе общеобразовательных учреждений.

Материал и методика исследований. Основными материалами исследования явились статистические данные Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики по итогам результатов мониторинга развития сети общеобразовательных учреждений. Кроме того, были использованы теоретические методы: анализ научно-педагогической и методической литературы по вопросам реструктуризации предприятий и управления этим процессом, справочные материалы по моделированию стратегии и координации его структурных параметров.

Результаты исследований и их обсуждение. Ряд исследователей (М. Д. Аистова, Л. В. Ежкин, В. И. Мазур, М. В. Одинцов, В. Д. Шапиро и др.) рассматривают реструктуризацию как ключевой механизм реформирования, ведущий к увеличению эффективности деятельности предприятия [1], [3], [4]. Реструктуризация является сложным явлением. Она включает разнообразные процедуры и процессы, тем самым выступая в роли механизма преобразований.

Что же является опорными признаками реструктуризации?

В. В. Еремин и А. Н. Коровникова в статье «Морфологический анализ понятия “реструктуризация” в теории управления» [2] приводят ряд дефиниций понятия «реструктуризация» разных авторов. Например, такие:

– «улучшение управления, повышение эффективности производства и конкурентоспособности выпускаемой продукции, производительности труда, снижение издержек производства, улучшение финансово-экономических результатов деятельности» (В. А. Яковлев);

– «любые изменения в производстве, структуре капитала или собственности, не являющиеся частью повседневного цикла компании...» (Л. П. Белых, М. А. Федотова);

– «выведение компании из кризиса» (З. Айвазян, В. Кириченко);

– «совокупность мероприятий по комплексному приведению условий функционирования предприятия в соответствие с изменяющимися условиями рынка и выработанной стратегией ее развития» (И. И. Мазур, В. Д. Шапиро);

– «высокоэффективный рыночный инструмент повышения конкурентоспособности предприятия» (И. И. Мазур, В. Д. Шапиро);

– прикладной и практический инструмент управления (И. И. Мазур, В. Д. Шапиро).

По мнению упомянутых авторов, реструктуризация – это инструмент управления. Следовательно, в теории управления надо искать развитие этого понятия и раскрытие сущности его как в плоскости классической теории менеджмента (функциональный подход), так и с точки зрения современной теории менеджмента (процессный подход).

С позиций процессного подхода учреждение представляет собой набор процессов, каждый из которых имеет свою цель. Понятие «реструктуризация» как инструмент управления содержит в себе арсенал действий по реализации задуманных изменений, то есть «реструктуризация» – это сложно организованный процесс.

В. В. Еремин, А. Н. Коровникова [2] сформулировали семь опорных признаков реструктуризации: цель/необходимость; объект (масштаб); субъект; тип; вид; отраслевая принадлежность объекта; организационно-правовая форма объекта.

Морфологический анализ понятия «реструктуризация» позволяет структурировать содержание и возможности современной реструктуризации в практике управления. Предложенная данными авторами матрица – внеотраслевая, общая. Для нас представляло интерес уточнение специфичности предложенных признаков применительно к региональной образовательной системе и ее реструктуризации.

1. Цель/необходимость:

– выход из кризисного состояния, в котором система образования находилась на момент начала реструктуризации;

– вместо предлагаемого авторами признака «повышение чистой прибыли» мы включаем признак «повышение эффективности использования бюджетных средств»;

– реорганизация популяции образовательных организаций и одной образовательной организации (из числа входящих в популяцию организаций), системы управления ими;

– оптимизация кадрового состава.

2. Объект (масштаб): реорганизация осуществляется практически на всех уровнях (масштабах) – государственном, отраслевом, региональном, в масштабе популяции образовательных организаций (совокупность всех школ муниципалитета) и одной образовательной организации (отдельно взятой школы), индивидуальном.

3. Субъект воздействия.

Сообразно масштабу реструктуризации субъектом воздействия может быть:

– индивид – отдельный ученик/отдельный работник школы и, мы считаем необходимым добавить, их семьи;

– руководители отдельно взятой школы и всей совокупности школ, в отношении которых осуществляется реструктуризация, а также других организаций;

– государственные и муниципальные органы, осуществляющие управление в сфере образования.

4. Тип.

Как мы предполагаем, тип определяется длительностью процесса и характером осуществляемых изменений. Выделяется реструктуризация:

– оперативная;

– тактическая;

– стратегическая.

По нашему мнению, реструктуризация региональной системы образования – стратегическое изменение, но осуществляемое на уровне тактики в муниципальных системах образования. Характер изменений, осуществляемых на отдельных этапах реализации программы реструктуризации сети школ, может быть определен как оперативный. Таким образом, тип реструктуризации сети школ региональной системы образования не может быть определен однозначно оперативным, тактическим или стратегическим. Внутришкольные оперативные изменения в процессе реструктуризации складываются в тактические преобразования, которые, в свою очередь, позволяют достичь стратегических результатов для региональной системы образования. Поэтому мы предлагаем дополнить приведенный перечень типов реструктуризации еще одним. Этот тип мы назвали «совмещенный».

5. Вид.

Из предлагаемых авторами вариантов (реструктуризация активов, основных средств и нематериальных активов, дебиторской и кредиторской задолженностей, акционерного капитала, организационной и функциональной структуры, кадров) по данному морфологическому признаку в ходе модернизации региональной системы образования, бесспорно, осуществляется реструктуризация организационной и функциональной структуры, кадров. Но также идет и реструктуризация активов, основных средств и нематериальных активов, дебиторской и кредиторской задолженностей, так как в целом происходят значительные изменения в финансово-экономической сфере системы образования региона, каждого муниципалитета, отдельных образовательных организаций.

6. Отраслевая принадлежность объекта – образование как социальная сфера, но также и как сфера экономики, оказывающая существенное влияние на состояние экономики региона в целом, особенно в Чувашии.

7. Организационно-правовая форма объекта.

В матрице авторов предложен вариант «унитарная государственная структура». Мы предлагаем рассматривать форму объекта, исходя из выбранной желаемой модели образовательной организации или совокупности образовательных организаций муниципалитета в сочетании с органами управления образованием.

Резюме. «Раскладывая» понятие «реструктуризация» по морфологическим признакам применительно к региональной системе общего образования, которая относится к сложной целенаправленной, динамичной, адаптивной, саморазвивающейся социальной системе, мы определяем важные компоненты ее проектирования, критерии и показатели оценки управленческой деятельности, эффектов реструктуризации и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аистова, М. Д. Реструктуризация предприятий: вопросы управления. Стратегии, координация структурных параметров, снижение сопротивления преобразованиям / М. Д. Аистова. – М. : Альпина Паблшер, 2002. – 287 с.
2. Еремин, В. В. Морфологический анализ понятия «реструктуризация» в теории управления / В. В. Еремин, А. Н. Коровникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 9. – С. 20–22.
3. 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.
4. 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.

УДК 159.922.4

**ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕЛИГИОЗНОСТИ
С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ЗДОРОВЬЕМ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

**CORRELATION OF THE LEVEL OF RELIGIOUSNESS
AND PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS**

Д. Е. Иванов¹, Г. С. Дулина²

D. E. Ivanov¹, G. S. Dulina²

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

²ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары

Аннотация. Забота о сохранении психологического здоровья предполагает внимание к внутреннему миру человека, который включает понимание собственных способностей, отношение к другим людям, окружающему миру, общественным событиям. Создание психологически безопасной для жизни человека среды, дающей чувство защищенности от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному восприятию себя самого, – одна из главных задач социального общества, религии и церкви как ее проводника.

Abstract. The concern for the preservation of psychological health requires attention to the inner world of a person (awareness of one's abilities, attitude to other people, to the world and social events). The creation of psychologically friendly environment for living, that gives a sense of security against the threats to his dignity, mental well-being, positive self-perception, which is one of the major social problems of the society, religion and the church.

Ключевые слова: *психологическое здоровье, психическое здоровье, религия, духовность.*

Keywords: *psychological health, mental health, religion, spirituality.*

Актуальность исследуемой проблемы. Характерной особенностью конца XXI века является рост заболеваемости и смертности населения, несмотря на высокие достижения медицины, совершенство технических средств диагностики и лечения болезней. Современный этап развития общества связан с ухудшением психического состояния здоровья населения страны, снижением продолжительности жизни и демографическим кризисом, что вызывает беспокойство многих ученых и специалистов. С учетом традиционной направленности действующей системы здравоохранения на выявление, определение и «устранение» болезней, умножающихся в связи с прогрессирующей социально-экономической деструкцией общества, становится очевидно, что медицина сегодня не всегда может существенно влиять на сохранение здоровья человека. Этот фактор обосновывает необходимость поиска более эффективных способов и средств сохранения его здоровья.

Причины нездоровья не всегда кроются в загрязнении среды обитания, плохом питании и отсутствии надлежащей медицинской помощи, а в основном заключены в безнравственности и бездуховности жизни современного человека. Причины психологического нездоровья также кроются в разочаровании, озлобленности людей, а значит, искоренение их пороков и безнравственного поведения, причин духовного неблагополучия позволит улучшить качество жизни. Основной задачей повышения уровня здоровья подрастающего поколения вместе с развитием медицины должна стать сознательная целенаправленная внутренняя работа человека (работа души). В данной работе рассматривается и обосновывается следующее утверждение: психологически здоровый человек – это человек самодостаточный, целостный, ему не нужно утверждаться за счет других. Быть психологически здоровым – значит принимать себя и других, искать пути решения возникшей проблемы, а не способы ухода от нее, быть эмоционально устойчивым, уравновешенным человеком, умеющим управлять своими чувствами.

Материал и методика исследований. В статье был применен комплекс теоретических методов исследования, включающий анализ философской, психолого-педагогической, научно-методической литературы по теме исследования, методы теоретического анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации.

Результаты исследований и их обсуждение. У всех народов мира во все времена непреходящей ценностью является физическое и психическое здоровье. Еще в древности врачи и философы рассматривали здоровье как главное условие достижения совершенства и свободной деятельности человека [4].

Выявление взаимосвязи религиозности с содержанием психического, социального здоровья – один из тех вопросов, от степени разработанности которого будет зависеть мера практической востребованности психологического здоровья, здоровья души у студенческой молодежи. Психическое здоровье – состояние душевного благополучия, полноценной психологической деятельности человека, выражающееся в бодром настроении, хорошем самочувствии, его активности. Основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Одной из важнейших целей психологической службы образования является создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих такое развитие. Психическое здоровье создает фундамент для более высокого уровня здоровья – здоровья психологического. Последнее характеризуется высоким уровнем личностного развития, пониманием себя и других, наличием представлений о цели и смысле жизни, способностью к личностной саморегуляции, умением правильно относиться к другим людям и к себе, сознанием ответственности за свою судьбу и свое развитие. Конечно, на каждом этапе развития психологическое здоровье, как и здоровье психическое, имеет свою ярко выраженную возрастную специфику.

Значительный теоретический и практический вклад в исследование психологии здоровья внес австрийский психолог З. Фрейд, который предлагал в качестве критериев здоровья рассматривать способность личности продуктивно работать, ставить перед собой цели и достигать их, поддерживать удовлетворительные межличностные отношения, иметь способность наслаждаться широким спектром эмоций без чувства угрозы [10].

Теоретик постфрейдизма Э. Эриксон рассматривал жизнь как череду последовательных периодов, экзистенциальных по своему содержанию конфликтов, характерных

для здоровой личности. Она, находясь на определенном этапе своего жизненного пути, разрешает такого рода конфликты предыдущих стадий, следовательно, способна к конструктивному разрешению проблемы текущей стадии [12].

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили труды российских психологов (Б. Д. Карвасарского, А. М. Громбаха, А. Ш. Тхостова, В. В. Лебединского и др.), которые рассматривали группы людей с разными показателями психологического здоровья: совершенно здоровых; людей с легкими функциональными нарушениями, о чем свидетельствуют эпизодические жалобы астено-невротического порядка, обусловленные конкретной психотравмирующей ситуацией; людей с доклиническими состояниями и клиническими формами в стадии компенсации; клинические формы заболевания в стадии субкомпенсации. Основным критерием разделения их на группы по уровню психологического здоровья было наличие жалоб, связанных с конкретными социальными условиями и трудностями жизни [11].

Б. С. Братусь рассматривал три уровня психологического здоровья: 1) психофизиологическое здоровье, которое определяется особенностями нейрофизиологической организации психических процессов; 2) индивидуально-психологическое здоровье – способность к использованию адекватных способов реализации смысловых устремлений; 3) личностное здоровье как наивысший уровень – определяется качеством смысловых отношений человека [2].

И. В. Дубровина разделяет понятия «психическое здоровье», которое относится к психическим процессам и механизмам, и «психологическое здоровье», характеризующее личность в целом в непрерывной связи с проявлениями человеческого духа. Здоровая личность отличается от «нормальной» отсутствием серьезных психопатологических симптомов [7].

Психическое здоровье как ментальное определяется как состояние благополучия, при котором человек способен реализовать свой потенциал, продуктивно работать, справляться с жизненными стрессами [5].

Хорошее психическое здоровье современного поколения характеризуется его возможностями индивидуализации, социализации и адаптации. Эти возможности есть у каждого человека, а степень их реализации зависит от социальной ситуации, в которой он оказался. О. С. Васильева и Е. А. Демченко исследовали влияние стратегии жизни на здоровье человека. К основным принципам развития психического здоровья они отнесли комплексность, принцип «внутреннего наблюдателя», укрепление позитивных установок и креативность. Это означает, что человек прислушивается к себе, выбирает или создает свои способы оздоровления, сочетает здоровый образ жизни с религиозными установками и воззрениями. Оздоровление должно осуществляться целостно, при условии доверия к себе и своему самоощущению, направленному на расширение сферы своего «Я», на проявление религиозных чувств, на прояснение жизненных целей и ценностей [3].

В настоящее время проблема психического здоровья человека включена в проблемное поле психологии личности. К основным характеристикам психического здоровья человека относят его духовно-нравственную позицию как творческую направленность жизни, человечность, ориентацию на высшие ценности: религиозную истину, следование высшим образцам духовной культуры, утверждение добра, ценностей родового бытия человека и преобразование действительности. Духовность рассматривается как показа-

тель осознанности человеком смысла и целей жизни, как способность воспринимать мир через духовные параметры, уважать и соблюдать общечеловеческие правила, нормы, принципы морали, права и религию [6].

Тема духовности, религиозности и здоровья в последнее время все больше волнует не только представителей духовенства и церкви, но и самих медицинских работников и их пациентов, которые прибегают к помощи веры и религии как последней инстанции, сталкиваясь в жизни с теми или иными тяжелыми недугами. Роль духовности и религиозности в вопросах нравственного, психического и физического здоровья будет только повышаться. Здоровье человека, характеризующееся духовностью, следованием высшим образцам религии и человеческой культуры, утверждением ценностей семьи, является психическим здоровьем на самом высоком уровне. Со второй половины 80-х годов XX века в России пытаются вернуть истинный смысл духовности, соотнося это понятие с Богом и религиозностью. Человек, воспринимая духовность как религию, постоянно развивается, возрастает в ее познании и практике реализации [1].

Религия отражается в психике принявшего ее человека в виде религиозности. Под религиозностью понимается субъективное отражение, степень принятия элементов религии, проявляющихся в сознании и поведении, а также социально-психологическое свойство личности, включающее в себя следующие компоненты: когнитивный (знания, верования, убеждения); эмоциональный (чувства и эмоции, связанные с верой); поведенческий (культовое и внекультовое поведение: обряды, ритуалы); идентификационный (осознание человеком своей принадлежности к определенной конфессии и вере – В. П. Баранников, В. И. Веремчук, А. И. Демьянов, М. Ф. Калашников, В. Г. Пивоваров, Д. М. Угринович, Л. Н. Ульянов, И. Н. Яблоков) и нормативно-ценностный (Е. А. Ходжаева, Е. А. Шумилова) [8].

Религиозность молодежи – степень ее приобщения к религиозным ценностям и системам, определенная форма религиозного сознания, религиозного духа, духовного опыта и поведения молодежи, духовное здоровье нации. Религия предполагает не только защиту и объяснение идеи личной ответственности, но и содержит программу перестройки человеческой судьбы. Она показывает, что сам человек несет ответственность как за прошлое, результаты которого сказываются в настоящем, так и за будущее, в котором он сам подготавливает решение своей судьбы [9].

Нет человека, который был бы совершенно чужд задатков к религиозному духу. Принадлежность к вере дает человеку принятые в обществе образцы поведения, снижает вероятность конфликта с окружающими. Вера дает ему духовную опору в самые опасные и тревожные моменты жизни. Вера и религия создают для психики человека защиту, позволяющую выдерживать испытания без разрушения личности. Внутренними, духовными качествами руководствуется в жизни человек, а этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами, создают «духовный щит» и дают духовное здоровье личности [13].

Разгул преступности, противоправного поведения и терроризма последних десятилетий среди молодежи наглядно показывает всем, что внешняя силовая регламентация поведения становится все более слабосильной и менее эффективной. Только внутренняя нравственность, духовность и религиозность, опирающиеся на понимание высшего контроля, воспринятого как совесть, позволяют надеяться на взаимную терпимость и взаимопомощь.

Резюме. Основная характеристика психологического здоровья, к которому нужно стремиться, – гармония человека с самим собой, окружающей его средой и Богом. Рассматривая человека как единое целое, можно сделать вывод, что психологическое здоровье связано с духовной зрелостью личности, проявляющейся во внутренней свободе и способности к осознанию собственных потребностей, к здоровой адаптивности, конструктивному поведению, в умении принимать ответственность за себя. Религиозность способствует формированию у субъекта положительных психологических отношений, предохраняет человека от стрессорного воздействия различных эндо- и экзогенных факторов, определяет его самосознание, реализуясь в деятельности, тем самым возвращая психическое здоровье на высшем духовном уровне и на нижележащих. Психологическое здоровье зависит от самого человека, направленности его личности, степени его самораскрытия, самореализации и актуализации личностных потенциалов, степени осмысления своей жизни и законов жизни вообще, выборов, которые он совершает в своей жизни, стремления к самопознанию, самопониманию и самопринятию, самовыражению, самоутверждению, личностному и профессиональному самоопределению.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что все материалы исследования могут быть использованы в разработке программ по улучшению, сохранению психологического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового Завета. – М. : Российское библейское общество, 2004. – 235 с.
2. Братусь, Б. С. Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – М. : Менеджер ; Роспедгагентство, 1994. – 60 с.
3. Васильева, О. С. Валеология – актуальное направление современной психологии / О. С. Васильева // Психологический вестник Ростовского государственного университета. Вып. 3. – Ростов н/Д. : 1997. – 225 с.
4. Вербина, Г. Г. Психология здоровья : курс лекций / Г. Г. Вербина. – Чебоксары : ЧГУ, 2006. – 32 с.
5. ВОЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/features/qa/62/ru/index>
6. Дементьева, В. В. «Свобода от совести» и духовность в эпоху постмодерна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/4_2004/articles/stat23
7. Дубровина, И. В. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И. В. Дубровина. – 2-е изд. – М. : Академия, 2005. – 162 с.
8. Кемеров, В. Е. Толерантность в обществе различий / В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов, А. Ю. Зенкова. Вып. 15. – Екатеринбург : Полиграфист, 2005. – 142 с.
9. Милев, В. А. Психология и психопатология на религии / В. А. Милев. – М. : Прогресс, 1988. – 98 с.
10. Проекты Форрестера – Медоуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russ-yug.ru>
11. Тхостов, А. Ш. Психология телесности : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Психология» / А. Ш. Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.
12. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Ленато ; АСТ ; Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
13. Юнг, К. О современных мифах : сб. трудов / К. Юнг. – М. : Практика, 1994. – 252 с.

УДК 378.016:373.2.025

**НАУЧНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
К ФОРМИРОВАНИЮ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

**SCIENTIFIC ASPECTS OF STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING
IN FORMING BILINGUAL COMPETENCE AT PRESCHOOLERS
IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT**

Н. В. Иванова

N. V. Ivanova

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

Аннотация. Необходимость профессиональной подготовки студентов к формированию билингвальной компетентности у дошкольников в поликультурной среде обосновывается тем, что потенциальные возможности формирования у чувашских детей дошкольного возраста механизмов русской устной речи как неродной реализуются пока не в полной мере. Причиной такого положения является недостаточная профессиональная подготовленность специалистов к формированию языковой и коммуникативной компетентности у дошкольников-билингвов. Чувашские дошкольные учреждения нуждаются в высококвалифицированных специалистах, способных полноценно формировать языковую компетентность дошкольников-билингвов и обладающих высоким уровнем личной билингвальной и бикультурной компетентности.

Abstract. The article substantiates the necessity of students' professional training in forming bilingual competence at preschoolers in multicultural environment. It is conditioned by the fact that the formation of the mechanisms of the Russian-as-nonnative oral speech (being not native) at Chuvash preschoolers isn't implemented in full. One of the reasons for this is the lack of professional qualifications of specialists who are to form linguistic and communicative competences at bilingual preschoolers. Chuvash preschoolers are of an acute need for highly qualified specialists who able to fully form linguistic competence at bilingual preschoolers. These professionals must be of high level of personal bilingual and bicultural competence.

Ключевые слова: *билингвизм, русский язык как неродной, билингвальная компетентность, билингвальная личность, профессиональная подготовка.*

Keywords: *bilingualism, Russian as nonnative, bilingual competence, bilingual person, professional training.*

Актуальность исследуемой проблемы. Новые образовательные стандарты ставят перед педагогами иные качественные цели и задачи, прежде всего, в области дошкольного образования. Исходя их компетентностного подхода в подготовке бакалавров и магистров, следует сфокусировать внимание на формировании и развитии соответствующих общекультурных и профессиональных компетенций в сфере развития русской речи как неродной у дошкольников в условиях билингвизма.

Несмотря на усиление внимания к изучению проблемы развития билингвальной личности, ряд ее аспектов остается недостаточно изученным. Весьма существенным является определение системы подготовки специалистов, обеспечивающих успешное формирование языковой и коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с учетом национально-региональных особенностей. Однако эти условия еще не выявлены и научно не обоснованы.

Чувашские дошкольные учреждения ждут высококвалифицированных специалистов, способных заложить основы билингвальной личности.

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось на базе факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. В нем приняло участие 79 человек – студенты 1–4 курсов, обучающиеся по специальности 050703 Дошкольная педагогика и психология с дополнительной специальностью «Педагогика и методика дошкольного образования» и по направлению «Педагогическое образование», профилю подготовки «Дошкольное образование».

В работе был использован комплекс теоретических (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования; изучение государственных образовательных стандартов, рабочих программ, учебных пособий, методических материалов), эмпирических (наблюдение, анкетирование) методов, а также методы математической статистики (количественная и качественная обработка результатов).

Результаты исследований и их обсуждение. Исследование показало, что только 1–2 % опрошенных обладают достаточной билингвальной компетентностью (несмотря на то, что все опрошенные являются билингвами). Так, 65 человек из всех опрошенных знают чувашский язык. Родным языком он является только для 50 опрошенных, для остальных он не родной (для 23 человек родным является русский, для 3 – татарский, для 1 – туркменский, для 1 – марийский). Из всех опрошенных только один человек сказал, что для него оба языка (чувашский и русский) являются родными и он свободно владеет ими [7].

Мнение студентов по поводу необходимости изучения родного или неродного (иностранного) языка с раннего дошкольного возраста также разделилось. Так, 33 студента считают, что ребенку сначала необходимо освоить родной язык, только затем приступить к изучению неродного или иностранного языка. 20 человек, для которых родным является чувашский язык, отдают предпочтение русскому языку, а остальные 26 опрошенных утверждают, что необходимо обучать детей сразу обоим языкам [7].

Отсюда становится очевидным, что профессиональная подготовка в вузе должна быть ориентирована не только на усвоение будущим специалистом необходимых знаний и навыков, но и на становление и развитие профессионально значимых личностных качеств, которые являются неотъемлемыми составляющими профессионализма. Студенты должны обладать высоким уровнем билингвальной компетентности, под которой подразумевается совокупность частных компетенций, представляющих единую конфигурацию, где взаимодействуют коммуникативные и языковые компетенции родного и неродного языков [3]. Она включает в себя знания, отношения, поведение, так как коммуниканты из разных культур используют в процессе общения языковые и культурные варианты и дискурсивные стратегии, которые выявляются при сопоставлении. Учет этих взаимодействий позволяет уделять внимание элементам компетенции в расчете на явления интерференции и транспозиции. Поэтому мы согласимся с утверждением Е. М. Брыскиной о том,

что под билингвальной компетентностью необходимо понимать способность человека хранить в своей памяти совокупность представлений, привычек, образа действий двух разноязычных народов и его психологическую готовность к определенным мыслительным и речевым действиям.

Основными критериями сформированности у студентов билингвальной компетентности становятся когнитивный, мотивационно-аффективный и поведенческий. Однако необходимо учесть и другие смежные компетенции, играющие ключевую роль в профессиональном становлении студентов, в частности лингводидактическую компетентность [4].

Рассмотрение вопросов, касающихся подготовки будущих специалистов к формированию билингвальной компетентности у детей дошкольного возраста, важно начать с характеристики той среды, в которой протекает этот процесс. Как известно, Чувашская Республика является одним из субъектов Российской Федерации, где сосуществуют люди разных национальностей. Государственными языками Чувашской Республики являются чувашский и русский. Кроме того, имеются много других языков. Ситуацию, в которой происходит профессиональное становление участников процесса билингвального образования, можно назвать сложной, так как здесь появляются такие противоречивые и многогранные явления, как двуязычие и многоязычие.

В научно-методической литературе не существует единого определения понятий «двуязычие» и «многоязычие». Эти два понятия являются объектами исследования разных областей науки. Большинство авторов объясняет *двуязычие* либо без исчерпывающего раскрытия его содержания, либо с акцентом на какую-то одну из его особенностей. Так, к примеру, Х. Х. Амшонов [1] при определении двуязычия предлагает ориентироваться на основной его признак – «умение человека/народа так или иначе использовать два языка в речевой коммуникации или способность отдельного человека/народа общаться и добиваться взаимного понимания на двух различных языках». Как минимум это предполагает:

- 1) умение понимать высказывание на втором языке;
- 2) умение образовывать понятийные устные или письменные фразы на неродном языке.

Как максимум это – отношение к обоим языкам как родным, хотя в речи билингва на одном из языков может быть еле заметный акцент на каком-либо уровне языковой системы, что согласуется с теорией языковых контактов и билингвизма, ибо двуязычие не бывает без интерференции.

В лингвистике определения двуязычия сводятся к двум группам его понимания: к широкому и узкому. В узком смысле двуязычие понимается как одинаково совершенное владение двумя языками – родным и вторым (В. А. Аврорин, О. С. Ахманова, Р. А. Будагов, Ю. А. Дешериев, В. А. Звегинцев, Т. П. Ильяшенко, И. Ф. Протченко и др.). При таком двуязычии билингвы свободно используют оба языка в любой обстановке жизни. Ученые отмечают, что двуязычие начинается тогда, когда уровень владения вторым языком совсем близко приближается к уровню владения первым. По мнению В. А. Звегинцева [6], факт использования двух языков остается лишь психологическим процессом, пока он касается индивидуума. Билингвизм появляется только тогда, когда двумя языками пользуется все общество в целом или его большая часть.

Ю. Д. Дешериев [5] на основе анализа существующей литературы по проблеме двуязычия убедился, что термин «двуязычие» не поддается однозначному определению. И поэтому они предлагают толковать его в лингвистическом и социологическом аспектах. В лингвистическом аспекте под двуязычием ученые понимают «владение в совершенстве

общеупотребительными устной и письменной формами существования обоих литературных языков без проявления интерференции на каком-нибудь уровне их структур» (Ю. Д. Дешериев). В социологическом же аспекте двуязычие определяется ими как знание двух языков в известных формах их существования в такой мере, что помогает индивидам выражать и излагать свои мысли доступно, независимо от степени проявления интерференции, а также как умение воспринимать чужую речь, сообщение [5].

Однако понимание смысла высказывания на втором языке, как нам представляется, зависит от степени проявления интерференции. Если она высокая, то это мешает взаимопониманию людей, вступающих в общение. Таким образом, подобное определение двуязычия не во всех отношениях безупречно.

В широком смысле двуязычие рассматривается как относительное владение вторым языком, умение пользоваться средствами двух языков в различных сферах общения (М. М. Михайлов, У. Вайнрайх, Ю. А. Жлуктенко, В. Ю. Розенцвейг и др.). В. Ю. Розенцвейг определяет двуязычие «как владение человеком двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от условий языкового общения» [9].

Необходимо подчеркнуть, что исследования проблемы двуязычия основываются на общетеоретических концепциях, которые разрабатываются в русле когнитивного и деятельностного подходов, включающих знания о специфике функционирования языка. Сегодня пересмотр традиционных понятий теории билингвизма происходит на фоне изучения разных теорий в смежных областях науки и многие из них получают новую трактовку с позиций когнитивной теории. В центре внимания исследователей оказываются стратегии овладения и пользования вторым языком и феномен «промежуточного языка».

Русско-чувашское двуязычие является частью общей проблемы билингвизма. Оно имеет свои специфические особенности: социально-экономические условия возникновения, этапы развития, особенности взаимодействия русского и чувашского языков, сферы их функционирования и др. Многие исследователи занимались проблемами обучения детей двуязычию в нашей республике. Наиболее значимыми нам кажутся работы Г. А. Анисимова, М. К. Волкова, М. М. Михайлова, З. Ф. Мышкина, А. П. Никитина, Т. В. Артемьевой, С. Г. Михайловой и др.

В Чувашской Республике преобладает национально-русское двуязычие: чувашско-русское, татарско-русское, мордовско-русское и др. Другой тип двуязычия, который предполагает знание русскими других языков (русско-чувашское и т. п.), распространен значительно реже.

При характеристике двуязычия в нашей республике важно учесть то, что в науке существует несколько классификаций типов билингвизма (Ю. Д. Дешериев, Ф. П. Филин, Л. В. Щерба, Г. П. Сердюченко, Л. Х. Дуров, А. Мейе, О. С. Ахманов, Б. В. Беляев, М. А. Хегай, М. М. Михайлов и др.). Типология двуязычия является одним из спорных вопросов науки, ибо терминологическая неупорядоченность и противоречивость здесь очень большая. Наиболее полной классификацией, на наш взгляд, является классификация типов двуязычия, данная М. М. Михайловым. В основу типов билингвизма им положены следующие признаки: характер компонентов двуязычия, степень владения языками, характер их связи с мышлением, степень распространенности двуязычия, метод и характер его распространения, способ владения им, форма фиксирования двуязычия [8].

В Чувашской Республике преобладает неполный тип билингвизма, характеризующийся рецептивностью или репродуктивностью, смешением двух языков, опосредованностью, субординативностью. В сельской местности двуязычие носит пассивный харак-

тер из-за компактности проживания чувашей, в городах – активный. Применительно к условиям национальных образовательных учреждений следует говорить о двуязычии в узком смысле, ибо в условиях преподавания на русском языке весьма существенной является степень владения этим языком. Поэтому в качестве критерия определения двуязычия, как считают исследователи, в частности Г. А. Анисимов, нужно принять относительно свободное владение двумя языками [2]. Обучение и воспитание ребенка проходит в условиях последовательного билингвизма. В воспитательно-образовательной работе необходимо умело и уместно использовать оба языка.

Резюме. Теоретический анализ взглядов разных исследователей подтверждает, что двуязычие является сложным динамическим явлением и требует к себе активного внимания со стороны методистов, занимающихся проблемами развития и формирования у детей-дошкольников механизмов неродной речи, протекающих в сложных условиях поликультурного региона. При профессиональной подготовке специалистов билингвального образования дошкольников вопросы, касающиеся двуязычия и механизмов его формирования, должны составить основную базу их профессиональной компетентности.

Высокий уровень профессиональной подготовленности к билингвальному образованию в многоязычной среде достигается:

1) при ориентации на коммуникативный подход в обучении второму языку сообразно с законами и актами реальной коммуникации, что обеспечивает мотивированность, целенаправленность речевых действий, личностный характер деятельности субъекта общения;

2) опоре на знание механизмов порождения целостных высказываний (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов и др.). Если данные механизмы не будут специально сформированы, окажутся невозможными и решение речемыслительных задач в говорении, и должное функционирование аудирования как средства общения;

3) сопоставительно-типологической характеристике контактирующих в учебно-воспитательном процессе языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амишников, Х. Х.* Теоретические основы двуязычия и практика взаимосвязи обучения устной речи на родном и русском языке : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Х. Х. Амишников. – М., 1999. – 33 с.
2. *Анисимов, Г. А.* Речевое развитие билингвальной личности в свете компетентностного подхода в филологическом образовании / Г. А. Анисимов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2009. – № 3–4. – С. 174–177.
3. *Брыксина, И. Е.* Концепция билингвального/бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / И. Е. Брыксина. – Тамбов, 2009. – 41 с.
4. *Варламова, Е. Ю.* Лингводидактическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Лингвистика» / Е. Ю. Варламова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). – Ч. 1. – С. 8–14.
5. *Дешериев, Д. Ю.* Социальная лингвистика: к основам общей теории / Ю. Д. Дешериев. – М. : Наука, 1977. – 382 с.
6. *Звегинцев, В. А.* Очерки по общему языкознанию / В. А. Звегинцев. – М. : Изд-во Московского университета, 1962. – 384 с.
7. *Иванова, Н. В.* Профессиональная подготовка студентов к формированию билингвальной компетентности у дошкольников в поликультурной среде / Н. В. Иванова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 6. – С. 105–106.
8. *Михайлов, М. М.* О разновидностях двуязычия / М. М. Михайлов // Двуязычие и контрастная грамматика : межвузовский сборник научных трудов. – Чебоксары : ЧГУ имени И. Н. Ульянова, 1987. – С. 4–9.
9. *Розенцвейг, В. Ю.* Языковые контакты. Лингвистическая проблематика / В. Ю. Розенцвейг. – Л. : Наука, 1972. – 80 с.

УДК 378.14:796.81

**ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ
У СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ВОЛЬНОЙ БОРЬБОЙ**

**FORMATION OF MORAL AND VOLITIONAL QUALITIES
AT STUDENTS WHO ARE ENGAGED IN FREE-STYLE WRESTLING**

С. В. Игнатьев

S. V. Ignatyev

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

Аннотация. В статье раскрываются педагогические условия формирования морально-волевых качеств у студентов, занимающихся вольной борьбой.

Abstract. The article reveals the pedagogical conditions of forming moral and volitional qualities at students who are involved in free-style wrestling.

Ключевые слова: *студенты, вольная борьба, морально-волевые качества, формирование.*

Keywords: *students, free-style wrestling, moral and volitional qualities, formation.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема воли является одной из важных в психологии человека. Воля – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности при преодолении внешних и внутренних трудностей, совершении целенаправленных действий и поступков. Психологическая сущность воли и волевых действий наиболее точно раскрыта И. М. Сеченовым. Он отмечал, что «воля не есть какой-то безличный агент, распоряжающийся только движением, – это деятельная сторона разума и морального чувства, управляющая движением во имя того или другого и часто наперекор даже чувству самосохранения» [3, 255–256]. В реальной жизни воля тесно связана с моралью, нравственностью, соблюдением норм поведения. Мораль (лат. *moralis*) – это совокупность принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и обществу [1]. Мораль «регулирует поведение человека во всех сферах общественной жизни, поддерживая и санкционируя определенные общественные устои, строй жизни, общение (или, напротив, требуя их изменения)» [5].

В словаре по этике нравственность определяется как «сфера нравственной свободы личности, когда общечеловеческие и общественные требования совпадают с внутренними мотивами, с областью творчества человека, желанием творить добро» [4, 224]. Нравственность играет для человека незаменимую роль «компаса» поведения, позволяющего ему ориентироваться в общественной жизни. Через систему норм, оценок, идеалов она регулирует сознание людей [5, 63].

Основными морально-волевыми качествами личности являются настойчивость и упорство, решительность и смелость, инициативность и самостоятельность, выдержка и самообладание и др. [2]. Как показывает анализ поведения студентов в различных ситуациях, часть из них не обладает достаточно сформированными морально-волевыми качествами. В связи с этим мы поставили перед собой цель исследовать оптимальные пути формирования морально-волевых качеств у студентов, занимающихся в спортивной секции вольной борьбы. Мы предположили, что формирование нравственно-волевых качеств у студентов будет эффективным при реализации таких педагогических условий, как организация воспитательной работы с учетом данных мониторинга уровня развития морально-волевых качеств, планирование учебно-тренировочного процесса на перспективу, внедрение авторской программы «Нравственность», осуществление индивидуального подхода к студентам.

Материал и методика исследований. Теоретико-методологическую основу исследования составили философские идеи педагогической антропологии о человеке и его воспитании, о диалектике единства его психической и физической активности, идеи системного, личностно ориентированного подходов к воспитанию и др.

Формирование морально-волевых качеств у студентов осуществлялось с опорой на принципы научности, наглядности, доступности, систематичности, учета их возрастных особенностей. Методами исследования были: анализ психолого-педагогической, спортивной, медицинской литературы, обобщение педагогического опыта; мониторинг уровня морально-волевой подготовленности студентов; беседы, метод обобщенных независимых характеристик, социометрия (ранжирование, шкалирование); эксперимент.

Результаты исследований и их обсуждение. Экспериментальная работа по формированию морально-волевых качеств у студентов проводилась в 2010–2012 гг. в спортивной секции вольной борьбы ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, где занимались 16 студентов различных факультетов.

В ходе исследования использовались следующие методики:

1) методика изучения волевой регуляции – содержит 22 вопроса, выбор из 5 ответов, каждый из которых оценивается по пятибалльной системе;

2) методика «Социальная смелость» – является фрагментом методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (фактор Н) и представляет собой опросник, включающий 13 вопросов. Обработка данных опроса: за ответы «а» и «в» начисляется по 2 балла, за ответ «б» – 1 балл. Учитываются ответы «да» по пунктам 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13 и ответы «нет» по пунктам 5, 7, 9, 11. Высчитывается общая сумма баллов. Чем больше набранная сумма баллов, тем больше выражена социальная смелость;

3) тест «Самооценка силы воли» – разработан и описан Н. Н. Обозовым (1976), предназначен для характеристики проявления силы воли. Представляет собой опросник, содержащий 15 вопросов. На приведенные вопросы можно ответить «да» – 2 балла, «не знаю» или «случается» – 1 балл, «нет» – 0 баллов. Подсчитывается общая сумма набранных баллов: 0–12 баллов – сила воли слабая; 13–21 баллов – сила воли средняя; 22–30 баллов – сила воли большая;

4) методика М. И. Шиловой (1989), позволяющая диагностировать уровень развития нравственных качеств.

Исходя из данных, полученных во время проведения констатирующего эксперимента, были выделены три группы студентов, имеющих высокий, средний, низкий уровни развития нравственно-волевых качеств.

В ходе формирующего эксперимента в учебно-тренировочный процесс была внедрена авторская программа «Нравственность». Она включала усвоение студентами нравственно-волевых понятий, создание воспитывающих ситуаций, решение проблемных задач, выполнение проектов, посвященных изучению жизни и деятельности выдающихся отечественных спортсменов и т. д. На конкретных примерах раскрывалось содержание таких понятий, как патриотизм, коллективизм, ответственность, гуманность, честь и достоинство, совесть, честность. Студенты учились анализировать свое поведение в различных жизненных ситуациях, соизмерять свои действия с поступками товарищей и окружающих. Интересно прошел диспут на тему «Поступок как моральная ценность». На нем присутствовали ведущие спортсмены республики, а также психологи. На занятиях мы знакомили студентов с различными методиками изучения нравственной воспитанности учащихся (М. И. Шиловой, Н. Е. Щурковой, Н. И. Монахова и др.).

В ходе работы со студентами широко использовались методы формирования положительного опыта в разнообразной физкультурно-спортивной, общественно полезной деятельности; методы стимулирования, самовоспитания. Мы знакомили студентов с основными принципами самовоспитания:

- а) научиться владеть собой, делать то, что нужно, а не то, что хочется;
- б) совершенствоваться всегда и во всем, делать все и всегда наилучшим образом, предвидеть результаты и последствия своих действий;
- в) всегда искать причины несовершенства своей деятельности (причины ошибок, неудач, срывов и др.).

При составлении программы самовоспитания мы советовали спортсменам придерживаться следующего алгоритма работы:

1) этап планирования, мысленная настройка на тренировку (основой является план тренировочных занятий, расписанный на перспективу, недопустимо являться на тренировку, не зная характера работы);

2) разминка, идеомоторное представление тренировочной работы, наиболее сложных и опасных элементов и ситуаций (основой является анализ предыдущих занятий и имеющихся хронических проблем);

3) основная работа в режиме «мобилизация – расслабление» (основой являются полученные ранее навыки релаксации и мобилизации и личная модель соревновательного поведения);

4) заключительная часть («заминка») – снижение возбуждения ЦНС моторными упражнениями, дыханием;

5) психологический анализ проделанной работы (позитивное представление всего, что было сделано, и закрепление установки на позитивное представление предстоящей работы следующих занятий);

6) расслабление и отдых (основой являются знания психогигиены и восстановления организма человека после тренировочных нагрузок, психорегуляция, музыка, позитивное восприятие себя).

Особое внимание уделялось самостоятельным действиям спортсменов по самовоспитанию воли и контролю над своим поведением. Опыт показал, что эффективным самовоспитание становится при оказании спортсмену конкретной помощи и моральной поддержки со стороны тренера и авторитетных для спортсмена старших партнеров по спорту, а также их положительный пример.

После завершения формирующего эксперимента было проведено повторное анкетирование при помощи тех же методик, что при констатирующем эксперименте.

Как показало исследование, в ходе формирующего эксперимента у студентов повысились морально-волевые качества, такие как волевая регуляция, социальная смелость, патриотизм, коллективизм, ответственность, честность. Так, если на начальном этапе исследования высокий уровень развития ответственности имели 4 человека, средний – 10, низкий – 2, то к окончанию эксперимента низкий уровень не имел никто, средний уровень был характерен для 4 человек, высокий – для 12. Аналогичные данные были получены и по другим исследуемым нравственно-волевым качествам.

Резюме. В ходе проведенного эксперимента, целью которого являлся поиск оптимальных путей формирования морально-волевых качеств у студентов, занимающихся вольной борьбой, был достигнут положительный результат. Как показало исследование, наиболее успешно формирование морально-волевых качеств у студентов, занимающихся вольной борьбой, происходит при реализации таких педагогических условий, как организация воспитательной работы с учетом данных мониторинга уровня развития морально-волевых качеств, планирование учебно-тренировочного процесса на перспективу, внедрение авторской программы «Нравственность», осуществление индивидуального подхода к студентам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большой толковый словарь русского языка* / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2006. – 1536 с.
2. *Павлов, И. В.* Нравственное воспитание в поликультурной школе / И. В. Павлов, В. И. Павлов, И. И. Павлова. – Чебоксары : Новое время, 2009. – 674 с.
3. *Сеченов, И. М.* Избранные произведения : в 2 т. Т. 1 / И. М. Сеченов. – М. : АН СССР, 1952. – 774 с.
4. *Словарь по этике* / под ред. И. С. Кона. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1983. – 445 с.
5. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

УДК 37.035

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**PECULARITIES OF SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT PROCESS
AT PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

В. П. Ковалев, М. Н. Кузнецова

V. P. Kovalev, M. N. Kuznetsova

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

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социализации личности, описываются педагогические условия ее реализации, а также особенности развития социальных качеств у младших школьников.

Abstract. The article considers the problems of socialization of the person, describes the pedagogical conditions for its implementation and also the peculiarities of the development of social skills at primary school children.

Ключевые слова: *личность, младший школьник, социализация, педагогические условия.*

Keywords: *person, primary school student, socialization, pedagogical conditions.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время система образования – это одна из наиболее бурно развивающихся сфер, поскольку необходимость социальной адаптации человека в современном обществе требует изменения целей, задач и содержания образования. Поэтому все больше и больше уделяется внимания развитию социальных качеств у школьников. В решении данной проблемы немаловажное значение имеет возраст, с которого начинается процесс социализации личности. В связи с этим рационально начинать данный процесс в младшем школьном возрасте.

Материал и методика исследований. Предметом нашего исследования являются особенности процесса развития социальных качеств у младших школьников. Поставленная цель конкретизируется в следующих основных задачах:

- теоретический анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы;
- выявление индивидуально-психологических особенностей младших школьников;
- изучение социальных явлений, способствующих формированию социальных качеств у детей младшего школьного возраста.

Исследование по теме опиралось на научные публикации и учебные труды, актуальные публикации в периодической печати.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследований: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, а также системный подход.

Результаты исследований и их обсуждение. В педагогической науке проведено немало исследований по развитию социальных качеств. Большое внимание проблеме развития социальных качеств уделили такие ученые, как В. Г. Максимов («Педагогическая диагностика в школе»), Н. И. Монахов («Изучение эффективности воспитания: теория и методика»), С. Л. Рубинштейн («Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников»), И. Ф. Харламов («Теория нравственного воспитания»), Н. Е. Щуркова («Диагностика воспитанности») и др.

Социальное развитие человека – это процесс усвоения и интенсивного воспроизводства индивидуумом общественного опыта, системы общественных взаимосвязей и взаимоотношений [3, 102]. Социализация происходит в процессе образования, воспитания и самовоспитания, когда человек описывает для себя цели и добивается их, когда, воспитав в себе чувство собственного достоинства, он убежден в собственном положении в обществе.

Социализация – это феномен, который располагается на пересечении социологии, антропологии и социальной психологии. Социология рассматривает социализацию с точки зрения среды, т. е. тех условий и факторов, которые обуславливают формирование социально компетентной личности. Антропологи подчеркивают влияние культуры на процесс социализации личности. Согласно антропологическому подходу важным результатом социализации является адаптация человека к культуре, в которой он живет [2, 65].

Социальная психология рассматривает личность как социальное явление. Но при этом необходимо помнить и о ее отличительных особенностях, таких как:

- характер и воля;
- интересы и потребности человека;
- ориентация в обществе и особенности мировоззрения;
- сила его умственного развития;
- накопленные знания;
- сознание и самосознание.

Необходимо учитывать, как субъект принимает окружающую обстановку, его общественные отношения, каким образом общается с другими людьми. Процесс социализации личности основывается на деятельности ребенка, его роли в труде, зависит от влияния окружающего мира, от того, как заботятся общество и страна о будущем поколении. Берутся ли во внимание возрастные и индивидуальные особенности малыша в ходе обучения, способен ли он улаживать собственные трудности, как поощряется его самостоятельность, как развивается его уверенность в своих силах [1].

Существует мнение, что с возрастом внутренние условия развития становятся во всех отношениях наиболее благоприятными. Необходимо помнить, что любой период наиболее благосклонен (сенситивен) для становления психики в определенном направлении. Сенситивные периоды (любой детский возраст со своей точки зрения сенситивен!) указывают на своеобразии отдельных этапов развития и на достаточно большие потенции детства. В эти периоды появляются условия для становления психики в различных направлениях, а затем данные способности со временем ослабевают. При всем этом на одних возрастных ступенях наличествуют предпосылки развития чувствительности к одним граням реальности, на иных – к иным. Важное значение при этом имеет еще и индивидуальная чувствительность к окружающему [5, 44].

Развитие – это процесс и результат количественных и качественных изменений человека. Результатом развития является становление человека как биологического и как обще-

ственного создания. Социальное становление личности выражается в психическом, духовном, интеллектуальном росте, биологическое же в человеке определяется физическим развитием, которое включает в себя морфологические и физиологические изменения.

Человек становится личностью именно в процессе развития, после того, как достигает такого уровня, когда он может считаться носителем самосознания и когда он способен на самостоятельную преобразующую деятельность.

Развитие человека – довольно трудный, долгий и противоречивый процесс. Перемены в организме человека происходят на протяжении всей его жизни, но особенно интенсивно меняются физические данные и духовный мир человека с его приходом в школу [4].

Личность – это социальная характеристика, которая указывает на те особенности, которые формируются под воздействием публичных взаимоотношений, при общении с другими людьми. Человек формируется как личность методом целенаправленного и осмысленного воспитания. Чтобы стать личностью, человеку необходимо как в деятельности, так и на практике проявить, раскрыть собственные качества, заложенные у него природой и приобретенные в процессе воспитания.

Процесс социализации личности можно рассматривать как три основные ступени:

– первая ступень – дошкольный период, период, в котором преобладает игровая деятельность;

– вторая ступень – период становления школьником, период активного познания ребенком окружающей действительности;

– третья ступень – процесс самообразования, внешкольного и институтского образования. Личность, познавая находящуюся вокруг природу и общество, улучшает свое собственное «Я»; складывается ее мировоззрение.

В нашем исследовании особый интерес представляет младший школьный возраст. В семилетнем возрасте у ребенка меняется социальная ситуация: ослабевает влияние семьи и усиливается влияние со стороны учителя и одноклассников. Каждый ребенок по-разному реагирует и приспосабливается к изменившимся условиям и изменившейся обстановке. Первостепенное значение при этом имеют индивидуальные особенности личности.

В этом возрасте младший школьник чувствителен к учебной деятельности. Психологические характеристики младшего школьника:

- глубокая уверенность в учителе;
- вера в истинность всего, чему учат;
- доверчивая исполнительность.

Их умственная активность ориентирована на повторение, внутреннее принятие, подражание [7, 32].

Младшие школьники чувствительны не только к учебной деятельности, но и к внеучебным делам, в которых они могут проявить свои новые возможности. Довольно серьезные перемены происходят в отношениях детей с учителем и ровесниками. Достаточно четко проявляется желание школьника включиться в совместную деятельность и в общение со своими сверстниками. В этот период деятельность и общение семилеток регулируются учителем. Именно под руководством учителя школьники получают навыки работы в коллективе, которые имеют общественную направленность.

Не всегда в отношениях со сверстниками дети находят общий язык. Не исключена возможность возникновения конфликтных ситуаций, в которых ребенок порой не может разобраться самостоятельно, хотя по сравнению с дошкольниками младшие школьники способны анализировать свои действия, свои собственные поступки. В таких случаях не-

обходима помощь учителя, который путем проигрывания подобных ситуаций помогает детям разобраться в сложившихся противоречиях и учит детей ориентироваться в тех или иных жизненных ситуациях.

У младших школьников формируются предпосылки для приобретения высоконравственных убеждений, достигается правильность нравственной оценки, возрастает уровень ее аргументированности и соответствия эталону, как правило, объем понятий, употребляемых в оценке, увеличивается, углубляется осознанность нравственных мотивов поведения. Приобретение моральных знаний младшими школьниками идет в следующих направлениях: улучшается качественный состав нравственных знаний, меняется их внутренняя структура, возрастает их осознанность, увеличивается объем [3, 22].

Поступки младших школьников еще недостаточно дифференцированы, поэтому оцениваются они не всегда однозначно. Но в то же время помимо таких важных черт, как щедрость, чуткость, готовность прийти на помощь, у них повышается эмоциональность, что является необходимым условием для формирования у детей сочувствия и сопереживания, доброты и милосердия, отзывчивости и стремления к справедливости, уважительного отношения к старшим и своим сверстникам.

У детей семилетнего возраста интенсивно развиваются потребности: меняется их тенденция, потребности становятся наиболее осознанными и управляемыми. Появляются все виды самооценок: адекватная уравновешенная, завышенная уравновешенная и неуравновешенная (завышенная или заниженная). В данном возрасте самооценка формируется под воздействием оценки взрослых. Между детьми и взрослыми наблюдается тесное взаимодействие, которое еще ждет своего анализа. Совершенно ясно одно: в случаях оценки учителем гуманных, нравственных качеств ребенок старается развить выделенные качества. У ребенка меняется содержание самооценки: конкретно-ситуативная самооценка становится более обобщенной. Обобщенность самооценки представляет собой эталон нравственного поведения. Этим идеалом для детей является нравственный пример. Девятилетние школьники способны сами себя оценивать, в то время как младшие школьники способны осуществлять самоконтроль только под руководством взрослого или в коллективе сверстников [3, 22].

Мотивация в младшем школьном возрасте становится стимулом, который порождает активность. Наиболее важным образованием данного возраста является эмпатия (способность к сопереживанию). Эмпатия оказывает большое влияние как на отдельные поступки ребенка, так и на поведение вообще, становясь звеном нравственно-гуманистического опыта личности. Особенность становления личности младшего школьника обуславливает склонность у него к формированию гуманности (человечности). Присвоение гуманистических форм его деятельности и поведению порождает психологические новообразования, формирующиеся в данном возрасте:

- абстрактное мышление;
- внутренний план действий;
- произвольность поступков;
- самоконтроль и самооценка.

Данные особенности создают благоприятные предпосылки для успешного воспитания гуманистически устойчивой личности [3, 23].

Л. С. Славинной отмечено, что в этом возрасте у некоторых детей обнаруживается предрасположенность к аффективным состояниям, которые могут проявляться в грубо-

сти, вспыльчивости, а также психологической неустойчивости. Доверчивость, послушание, восприимчивость вне зависимости от содержания и тенденции воздействия и воздействующего лица скрывают внутри себя опасность неконтролируемого влияния, которое могут оказать на младших школьников отдельные подростки с отклоняющимся поведением. Поэтому важно, чтобы носитель авторитета (учитель, родители и др.) обладал необходимыми нравственными достоинствами [6, 33].

Развитие психических процессов и свойств личности будет проходить намного успешнее, если ребенок получит как можно больше возможностей для этого в соответствующий сенситивный период. Взрослым, которые его будут окружать, необходимо помнить о том, что именно они сами создают социально-педагогические условия, в которых наиболее полно будет осуществляться развитие индивидуальности ребенка. Не упустить время, поспособствовать полностью раскрытию индивидуальных особенностей в наиболее подходящий для этого момент – задача как родителей школьника, так и его педагогов.

Резюме. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что процесс социализации личности – это непрерывный жизненный процесс соответствия и увязывания отличительных черт человека с общественными условиями, общепризнанными правилами поведения в обществе. Социализация – это результат сформированности социальных качеств, социальных норм и правил, установок, необходимое условие для интенсивного самосознания, самосовершенствования и достижения желаемого значения развития. Становление личности не может осуществляться без помощи других, необходимо преднамеренно воздействовать на нее, создавая для этого психолого-педагогические предпосылки. Стихийная, мало управляемая и направляемая социализация без учета индивидуальных особенностей ребенка может иметь как непосредственные, так и отсроченные травмирующие действия. Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие особенности формирования социальных качеств у младших школьников:

- целенаправленное воздействие на ребенка;
- длительность воздействия;
- индивидуальный подход.

Социальное развитие по своей сути представляет собой развитие нравственное, эстетическое, этическое, патриотическое и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, М. В. Социализация личности в современных социокультурных условиях [Электронный ресурс] / М. В. Антонова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2004–2005 гг. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/214545/>.
2. Кожанов, И. В. Этнокультурная социализация учащихся: теоретические аспекты / И. В. Кожанов, М. Б. Кожанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 2 (74). Ч. 2. – С. 64–70.
3. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. Г. Максимов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
4. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Электронный ресурс] : учебное пособие для вузов / И. П. Подласый. – Режим доступа: <http://www.pedlib.ru>.
5. Реан, А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
6. Сироткин, Л. Ю. Младший школьник, его развитие и воспитание : учебно-методическое пособие / Л. Ю. Сироткин, А. Н. Хузианхметов. – Казань : Изд-во «Матбугат-йорты», 1999. – 212 с.
7. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Совершенство, 1998. – 432 с.

УДК 821.161.1.09"18"-293.7

**«ИВАНОВ» А. П. ЧЕХОВА
В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВАДИМА ДУБРОВИЦКОГО**

**«IVANOV» BY A. P. CHEKHOV
IN VADIM DUBROVITSKY INTERPRETATION**

Г. Л. Королькова

G. L. Korolkova

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

Аннотация. Настоящая статья посвящена осмыслению и оценке как общей концепции, так и частных моментов (актерской игры, работы оператора, художника) первой экранизации пьесы А. П. Чехова «Иванов», осуществленной режиссером Вадимом Дубровицким. Особое внимание уделяется разнообразным визуальным, пластическим кинообразам, насыщающим чеховскую пьесу многочисленными обертонами, культурными наслоениями, возникшими, по мнению авторов фильма, на протяжении почти полуторавекового присутствия пьесы в отечественном и мировом культурном пространстве.

Abstract. This article is devoted to comprehension and interpretation of both the general concept and specific moments (acting, cameraman's and art director's work) of the first screen version of the play «Ivanov» by A. P. Chekhov which was made by Vadim Dubrovitsky. Special attention is paid to various visual, plastic cinematographic images, which provide the play with numerous overtones, cultural layers produced by the play's having been in the Russian and international cultural space for almost a century and a half.

Ключевые слова: *экранизация, визуальные образы, актерская игра, концепция, персонаж.*

Keywords: *screen version, visual images, acting, conception, character.*

Актуальность исследуемой проблемы. Историко-функциональное рассмотрение текстов произведений классической литературы, в особенности их художественно-творческих интерпретаций, является одним из наиболее востребованных, активно развивающихся направлений как отечественного, так и зарубежного литературоведения и культурологии. Фильм Вадима Дубровицкого «Иванов» представляет собой первую отечественную экранизацию одноименной чеховской пьесы, имеющей солидную историю сценических воплощений. Задачей рассмотреть, в чем заключается оригинальность нового прочтения, а именно киноверсии пьесы в интерпретации Вадима Дубровицкого в контексте ее более чем столетнего присутствия в отечественном и мировом культурном пространстве и с учетом многочисленных исследований пьесы, и обусловлена актуальность данной работы.

Материал и методика исследований. Изучены как ранние, так и поздние редакции пьесы «Иванов», а также материалы, связанные с ее сценическим и научным интерпретированием (переписка А. П. Чехова с А. С. Сувориным, отзывы о пьесе в прижизненной критике, а также литературоведческие и театроведческие работы XX–XXI вв., посвященные «Иванову»), с целью выявления черт сходства и различия прежних трактовок пьесы с фильмом Вадима Дубровицкого преимущественно методом сопоставительного анализа.

Результаты исследований и их обсуждение. Казалось бы, к началу XXI столетия весь немногочисленный корпус чеховской драматургии уже давно экранизирован. Наибольшего количества кинопрочтений (и отечественных, и зарубежных) были удостоены «Вишневый сад» и «Чайка». Не только пьесы и водевили, но и подавляющее число прозаических сочинений писателя также имеют экранные эквиваленты. Причем экранизировались даже ранние, не включавшиеся самим писателем в собрание сочинений произведения. И все-таки в 2010 году появилась первая отечественная киноверсия пьесы «Иванов», созданная театральным режиссером, продюсером Вадимом Дубровицким по сценарию, написанному им в соавторстве с Михаилом Бартеневым и приуроченному к 150-летию со дня рождения писателя. На фоне солидной экранной чеховианы (с учетом многосерийных телевизионных фильмов по повестям «Моя жизнь» и «Три года») экранизацию «Иванова» можно считать даже несколько запоздалой. В немногочисленных рецензиях на фильм Вадима Дубровицкого, однако, отмечается особая актуальность этой киноверсии чеховской пьесы: непреднамеренное осовременивание чеховского текста, выявление в нем смыслов, сближающих чеховскую пьесу с нынешним временем торжества Боркиных-Лопахиных, и атрофии понятия совести в современном обществе.

Фильм Вадима Дубровицкого героцентричен. Фигура Иванова в исполнении Алексея Серебрякова может расцениваться его главной удачей, хотя экранное амплуа актера, скорее, связано с сильными, волевыми натурами, отнюдь не похожими на чеховского персонажа. Но интеллект, внутренняя борьба, то, что в условиях театра создается жестами, интонацией, а не крупными планами, портретами, где невозможно солгать, доказывают правильность режиссерского выбора. Взгляд, временами затравленный, нервность (Чехов подчеркивал, что Иванов в любую секунду готов «взорваться»), глухотавое бормотание, переходящее в крик, монологи за кадром создают цельный образ человека, доведенного до предела какими-то неведомыми обстоятельствами, причинами, которые безуспешно пытается разгадать сам герой и которые направо и налево ошибочно трактуются его окружением. Иванов вслед за Платоновым, главным героем первой пьесы, «не сможет понять, в чем он, собственно, виноват и почему болит его совесть...» [2, 83]. Проблема совести без «мальчиков кровавых», терзавших пушкинского Бориса Годунова, должна быть признана одной из центральных в чеховском художественном мире.

Алексей Серебряков дает почувствовать, что Иванов отнюдь не «лишний человек», которого, по словам Лебедева, «среда заела». Лебедевым же подчеркивается внутренний потенциал Иванова: «С одной стороны, мне казалось, что тебя одолели несчастья разные, с другой же стороны, знаю, что ты не таковский, чтобы того... Бедой тебя не победишь» [7, 51]. Традиция своеобразной «героизации» Иванова и «укрупнения» конфликта, сближения его с конфликтной организацией поздних пьес, по всей вероятности, восходит к режиссерской трактовке пьесы М. О. Кнебель, поставившей пьесу

совместно с В. Васильевым в Театре им. А. С. Пушкина в 1954 году. В этом спектакле Иванов в исполнении Б. Смирнова тяготел к ореолу трагического героя: «Его конфликт – вообще не с ближайшим окружением, он затрагивает кардинальные вопросы века, уходит вглубь социальных противоречий, выдвинутых целой исторической эпохой: не от Зюзюшки с Бабакиной и даже не от Львова бежит он в спектакле, а от тех сил, которые норовят прижать его к земле, они же не в соседнем поместье располагаются; их нет на сцене, но в жизни той, которая со всех сторон, как зверя, обкладывает Иванова, они господствуют» [1, 189].

Общая концепция экранной версии Вадима Дубровицкого, на наш взгляд, заключается в стремлении донести по возможности бережнее потенциал чеховской пьесы, но с собственным курсивом. Чеховская тема «Иванова» – тема русского интеллигентного человека 80-х годов XIX века, дворянина по происхождению, вдруг утратившего почву под ногами: прежнюю веру, прежнюю любовь, – вдруг надорвавшегося под тяжестью каких-то обстоятельств, не понимающего себя и того, что с ним произошло, и изнемогающего под тяжестью стыда за свое бессилие. В этом состоянии он страдает сам и поневоле заставляет страдать окружающих, особенно Анну Петровну. Еще современной Чехову критикой писателю задавался вопрос о причинах утомления Иванова: «Да и где тот тяжелый куль, под которым изнемог Иванов?» [3, 197]. Для нынешних постановщиков пьесы задаваться таким вопросом – значит не учитывать как опыт ее многочисленных театральных воплощений, так и результаты ее более чем векового научного интерпретирования. И режиссер фильма признавался, что период работы над сценарием и подготовкой к съемкам оказался весьма трудоемким и продлился несколько лет.

Можно сразу продемонстрировать результат тщательного изучения авторами фильма как собственно литературных, так и литературоведческих, театроведческих источников при создании киноверсии чеховской пьесы. В частности, в сценарии фильма объединены две одноименные редакции пьесы, соответствующие двум ее жанровым модификациям: «комедии» (1887 г.) и «драмы» (1889 г.). В финале фильма использована первая редакция пьесы, где отсутствовал выстрел, то есть не было факта самоубийства героя. Такой финал, безусловно, сближает «Иванова» Вадима Дубровицкого с поздними пьесами А. П. Чехова, в которых писателю уже удалось справиться с «проклятыми концами» в обход рутинных мелодраматических эффектов, еще имеющих место в ранних драматургических сочинениях. Правда, в первой редакции «Иванова» – «комедии» – смерть героя наступала накануне венчания. В фильме Вадима Дубровицкого Иванов умирает после венчания, уже женившись, то есть уже совершив непоправимую ошибку, о которой заранее предупреждал Сашу: «Чувство вины растет во мне с каждым часом, душит меня... Сомнения, предчувствия... Шурочка, что-то случится... Скопляются тучи – чувствую...» [6, 278]. Сцена венчания, отсутствующая в пьесе, напоминает аналогичный эпизод из «Татьяны Репиной», шуточной одноактной пьесы А. П. Чехова, написанной в продолжение одноименной драмы А. С. Суворина. Можно вспомнить и выразительную киноверсию этой сцены в фильме Киры Муратовой «Чеховские мотивы». Речь идет о монтажной организации текста, развившейся, по мнению Ю. Тынянова, именно в искусстве кино [5, 338]. Необходимо оговориться, что прием монтажной структуры текста для Чехова представляется весьма органичным, поскольку писатель прибегал к нему неоднократно и в драматургии (ранее упоминавшаяся «Татьяна Репина»), и в прозе («Сонная одурь» и другие рассказы). И кроме того, авторами как бы отыскана дополнительная мо-

тивировка внезапной и неожиданной смерти героя: помимо публичного оскорбления Иванова доктором Львовым в фильм введен визуальный эквивалент эпизоду, когда накануне венчания Иванова Шабельский вспоминает покойную Сарру. В первой редакции об Анне Петровне говорил преимущественно Иванов («Спасибо тебе, что ты о ней вспомнил... Это прекрасная, редкая женщина») [6, 285], во второй – Шабельский говорит о Сарре с Лебедевым. Но в фильм, в целом текстуально основывающийся на второй редакции «драмы», введен момент воспоминаний Иванова. Во время венчания Иванов испытывает своего рода галлюцинацию: рядом с собой он видит то Сашу, то Сарру, причем видение повторяется неоднократно и напоминает соответствующий прием, использованный в фильме Ф. Феллини «Восемь с половиной».

Фильм по пьесе А. П. Чехова вообще отличает стремление авторов пересказать «историю» Иванова средствами киноязыка, то есть насытить свой вариант многочисленными визуальными образами, оттеняющими, ретуширующими диалогическую составляющую сценария. Стоит прокомментировать наиболее важные из них. Так, значимо обыгрываются в портретах крупными планами упоминаемые в первой редакции пьесы «светлые глаза» Анны Петровны в исполнении Анны Дубровской (художник Евгений Качанов). Очевидно также, что в ранних пьесах автором еще не было «прописано», структурировано то «подводное течение» (В. И. Немирович-Данченко), которое было «открыто» для сцены первыми постановками Художественного театра, ансамблевой, а не просто партнерской игрой актеров. Уж очень заметно расподобляются в «Иванове» сцены с Ивановым, с одной стороны, и сцены с гостями Лебедевых, с другой стороны, несмотря на сюжетные скрепы (сватовство Боркина, долговые обязательства Иванова, требующие его частого присутствия у Лебедевых). Поэтому роль такого объединяющего начала (в поздних пьесах – их общей стилистики, «настроения») в фильме В. Дубровицкого отводится пейзажу, преимущественно осеннему, по-своему живописному, но с утрированием бледных тонов увядания, прощания (весьма значимая работа оператора фильма Вадима Семеновых). В него удачно вписывается отсутствующая в пьесе странная бессловесная фигура местного юродивого в исполнении Валерия Золотухина, а также одно из «видений»-предчувствий Иванова, в котором дом на несколько мгновений превращается в остов без стен, хотя его обитатели – граф, Анна Петровна – остаются на своих местах.

Введены в фильм также своеобразные видеоэквиваленты размышлений Иванова. Здесь речь идет о сценках, разыгранных якобы в ярмарочном кукольном представлении, воспроизводящем «историю» Иванова и упрощающем ее до сплетенного варианта, преследующего героя на каждом шагу. Еще один «смысл» кукольной параллели, по-видимому, заключается в желании авторов фильма драматическое начало пьесы объединить с комическим, то есть сблизить «Иванова» с поздними пьесами писателя, в которых комическое и драматическое слиты нерасторжимо. Отметим сходный прием в фильме С. Овчарова «Сад», экранизации «Вишневого сада», где сами персонажи на некоторое время превращаются в марионеток из немых фильмов и движутся подобно куклам. В этом же ключе могут быть прокомментированы и навязчивые прыжки Иванова на ярмарочном аттракционе «Гигантские шаги», ведь Иванову представляется свое недавнее прошлое такими вот гигантскими шагами, которые привели его к тупику.

Впрочем, параллель с кукольным театром может быть истолкована и в русле некоторых отзывов современной писателю критики о его произведениях: «На жизнь людей,

целых поколений, быть может, даже всего человечества, Чехов, по своему господствующему настроению, смотрит, так сказать, с космической точки зрения» [4, 313]. Если не космическое, то небесное измерение действительно вводится авторами в фильм.

Речь идет об эффектном эпизоде с воздушным шаром. С точки зрения пьесы эпизод вроде бы лишний. О воздушном шаре говорится в другой чеховской пьесе. Вернувшаяся из Парижа Аня сообщает Варе, что каталась на воздушном шаре. И вот в фильме об Иванове над обеими усадьбами (Иванова и Лебедевых) одновременно зависло это странное для всех обитателей и гостей явление. Можно вспомнить о принципе «симультанности кадров», столь важном в искусстве кино, по замечанию Ю. Н. Тынянова [5, 334]. Когда Иванов с Шабельским только отправляются к Лебедевым и видят медленно скользящий по небу шар, у Лебедевых гости-маски (этакий гоголевско-шумановский карнавал животных) также высыпает из дома и застывают, вглядываясь в тот же самый шар, пассажиры которого представляются им чуть ли не инопланетянами. Нельзя не отметить и еще одно значение этого визуального образа в связи с неоднократно комментировавшимся крошечным эпизодом из пьесы «Три сестры», где Ирина по-детски радуется подаренному подпоручиком Алексеем Петровичем Федотиком волчку. В некоторых постановках пьесы игрушку заводят и за вращениями волчка какие-то несколько секунд наблюдают «в режиме реального времени» и персонажи, и зрители спектакля. Писатель как бы дает возможность пережить, точнее, объединиться в этом переживании времени людям разных эпох и буквально на вкус почувствовать тот к Горацию восходящий (Ad Melpomēnen) и столь важный, универсальный для чеховского художественного мира в целом мотив «бега времени» (*fugo tempōrum*).

Еще одним выразительным видеобразом является вспыхнувшее во время фейерверка дерево. Сцены пожара встречаются как в пьесах («Леший», «Три сестры»), так и в рассказах («Недобрая ночь») А. П. Чехова. В «Иванове» подобный эпизод кажется реминисценцией «жертвоприношения» из фильмов Андрея Тарковского, но у Вадима Дубровицкого он скорее символизирует мотив тревоги, ожидания «роковых» событий, что тоже сближает фильм с поздним творчеством писателя.

И еще об одной сцене в фильме (последнем объяснении Иванова с Анной Петровной) стоит упомянуть особо. Эпизод не только ярко расцвечен, но и дополнен в смысловом отношении: Анна Петровна на какой-то момент теряет духовную опору. Ее любовь к Иванову и ее новая вера (православие) попораны (мотив «раздвоения» героини визуально комментируется возжиганием Меноры и стягиванием ею с головы парика). А ее попытка мысленного обращения к родителям (портрету на стене), прежней вере да еще фантастические по жестокости слова Иванова о том, что дни ее сочтены, придают сцене трагическое звучание. Следует подчеркнуть, что в целом исполнение роли Сарры (Анны Петровны) актрисой Анной Дубровской соотносимо с лучшими театральными интерпретациями этой героини, например, Инной Чуриковой в спектакле Марка Захарова «Иванов» 1975 года.

Таким образом, «Иванов» Вадима Дубровицкого ни в коей мере не является фильмом-спектаклем, а представляет собой попытку современного кинопрочтения чеховской пьесы. И основной вектор этого прочтения – разглядеть уже в ранней пьесе, имевшей при жизни писателя весьма скромную сценическую судьбу, почти все признаки зрелой драматургии А. П. Чехова. Чеховский текст в фильме, несмотря на варьирование различными редакциями пьесы, с одной стороны, сохраняется в полном объеме, с другой – обрас-

тает многочисленными обертонами, культурными наслоениями, возникшими на протяжении почти полуторавекового присутствия пьесы в отечественном и мировом культурном пространстве. И все-таки стоит сказать о том, что в этом фильме все сами по себе органичные режиссерские находки несколько утяжеляют, неоправданно затягивают фильм и в этом смысле продолжают другую, не самую лучшую традицию экранизаций чеховских произведений, когда рассказ, умещающийся на нескольких страницах, или коротенький чеховский водевиль «растягиваются» в киноверсиях до полнометражных кинофильмов. Так, фильм Вадима Дубровицкого, не имеющий выраженных подразделений (серий, действий), а, напротив, развивающийся единым потоком, по продолжительности занимает более трех часов экранного времени. Исчезают знаменитая чеховская краткость, принципиальная авторская недосказанность, расчет на то, что недостающие детали читатель сумеет воссоздать, добавить сам. Получается, что писателю необходим был читатель-зритель, способный к сотворчеству, а авторы экранизаций зачастую «разжевывают» или, по их мнению, поясняют, иллюстрируют писательскую мысль (в собственном истолковании), не оставляя свободы для ее активного восприятия.

Резюме. Поскольку фильм Вадима Дубровицкого представляет собой первую отечественную экранизацию «Иванова», чрезвычайно интересным оказалось сопоставление настоящей «вариации» пьесы как с историей ее сценических воплощений, так и с научными, критическими интерпретациями, так или иначе учитывавшимися создателями фильма. «Иванов» Вадима Дубровицкого может быть определен в качестве высококультурной версии чеховской пьесы, устремленной к сближению с поздним творчеством писателя, а также встроенной в культурный контекст первых десятилетий XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Владимирова, З. В.* М. О. Кнебель / З. В. Владимирова. – М. : Искусство, 1991. – 287 с.
2. *Громов, М. П.* Чехов / М. П. Громов. – М. : Мол. гвардия, 1993. – 394 с.
3. *Перцов, П. П.* Изъяны творчества / П. П. Перцов // А. П. Чехов: pro et contra / сост., предисл., общая редакция И. Н. Сухих ; послесл., примеч. А. Д. Степанова. – СПб. : РГХИ, 2002. – С. 180–215.
4. *Соловьев (Андреевич), Е. А.* Антон Павлович Чехов / Е. А. Соловьев (Андреевич) // А. П. Чехов: pro et contra / сост., предисл., общая редакция И. Н. Сухих ; послесл., примеч. А. Д. Степанова. – СПб. : РГХИ, 2002. – С. 269–326.
5. *Тынянов, Ю. Н.* Поэтика. История литературы. Кино / Ю. Н. Тынянов. – М. : Наука, 1977. – 574 с.
6. *Чехов, А. П.* Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Т. 11 / А. П. Чехов. – М. : Наука, 1986. – С. 446.
7. *Чехов, А. П.* Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Т. 12 / А. П. Чехов. – М. : Наука, 1986. – С. 440.

УДК 159.9.072.43

**ЛИЧНОСТНЫЕ АДАПТАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ
ПРИ КАРДИАЛЬНОЙ ПАТОЛОГИИ**

PERSONALITY ADAPTATION RESOURCES IN CARDIAC PATHOLOGY

Е. Ю. Лазарева, Е. Л. Николаев

E. Y. Lazareva, E. L. Nikolaev

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

Аннотация. Результаты проведенного клинико-психологического исследования больных сердечно-сосудистыми заболеваниями помогают уточнить сложную картину психологических характеристик личности, определяющих ее адаптационные ресурсы в условиях кардиальной патологии.

Abstract. The results of clinical and psychological examination of patients with cardiovascular diseases provide clarifying the complex picture of psychological characteristics of the personality that determine one's adaptation resources in terms of cardiac pathology.

Ключевые слова: *личность, сердечно-сосудистые заболевания, адаптационные ресурсы, эмоции, перфекционизм, социальная поддержка, саморегуляция.*

Keywords: *personality, cardiovascular diseases, adaptation resources, emotions, perfectionism, social support, self-regulation.*

Актуальность исследуемой проблемы. К настоящему времени накоплено внушительное количество исследований, позволяющих составить целостную клинико-психологическую характеристику личности кардиологических больных. Исследованы наиболее характерные для больных типы личности, уровни фрустрированности и эмоциональной сдержанности, перфекционизма, а также часто наблюдаемые у кардиологических больных аффективные, тревожно-личностные, депрессивные, тревожно-фобические и ипохондрические расстройства [1], [2], [3], [4]. Выявлены наиболее часто используемые больными защитные механизмы и копинг-стратегии [6], [11], [13]. Многие авторы – L. Mangelli, A. Bravi, G. A. Fava [15], P. Porcelli, C. Rafanelli [18], G. Goglin, J. J. Delamare [16], J. Jordan, G. Overbeck [17], J. E. Ware, M. Kosinski, D. M. Turner-Bowker, B. Gandek [19], [12] – делают акцент на исследовании тревоги и фобий, возникающих в связи с болезнью, устойчивой соматизации, вторичных к психическому заболеванию функциональных соматических и конверсионных симптомов, алекситимии.

Гораздо меньше внимания в работах уделяется вопросам адаптационных возможностей личности у больных, в том числе кардиологического профиля. Психологическая адаптация к неблагоприятным факторам, действующим при болезни со стороны внешней и

внутренней среды, возможна при использовании личностных ресурсов, которые могут быть представлены совокупностью когнитивных, поведенческих, социальных и духовных характеристик личности больных, что было исследовано в предыдущих наших работах [7], [8]. Кроме того, личностные адаптационные ресурсы можно рассматривать не только как способность личности к приспособлению в условиях болезни, но и как способность к преодолению патологических проявлений болезни, что приобретает особую значимость при организации профилактических и реабилитационных мероприятий. Именно поэтому целью нашего исследования стало изучение специфики адаптационных ресурсов личности при сердечно-сосудистых заболеваниях на примере больных ишемической болезнью сердца (ИБС), гипертонической болезнью (ГБ) и пороками сердца (ПС).

Материал и методика исследований. Клинико-психологическое исследование кардиологических больных (185 человек с диагнозами ИБС, ГБ и ПС) проводилось на базе Республиканского кардиологического диспансера в г. Чебоксары.

В работе применялись клинико-психологический метод, включающий использование психодиагностических методик, направленных на выявление психологических характеристик эмоциональной, когнитивной, поведенческой, социальной и духовной сфер личности, а также методы математико-статистической обработки результатов исследования.

Изучение психологических особенностей больных сердечно-сосудистыми заболеваниями и их общей удовлетворенности своим физическим и психическим здоровьем проводилось при помощи опросника SF-12. Психологические особенности выражения кардиологическими больными базовых эмоций выявлялись при помощи опросника «Запрет на выражение чувств», разработанного В. К. Зарецким, А. Б. Холмогоровой, Н. Г. Гаранян [14]; выраженность перфекционизма – при помощи опросника перфекционизма Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогоровой [5]; направленность личности, уровень ее религиозности и ориентированность на духовные сферы жизни – при помощи опросника Ю. В. Щербатых «Структура индивидуальной религиозности» [10]. Исследование социальной поддержки больных сердечно-сосудистыми заболеваниями проводилось с помощью опросника социальной поддержки F-SOZU-22, адаптированного А. Б. Холмогоровой [14]; изучение функционирования системы саморегуляции у больных – при помощи опросника В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [9].

Результаты исследований и их обсуждение. При изучении качества жизни больных логично было бы предположить, что по сравнению со здоровой популяцией кардиологические больные должны испытывать больше ограничений в физическом функционировании и иметь более выраженные психологические переживания, связанные с болезненным соматическим состоянием. Между тем оценка больными своего физического и психического здоровья не выявляет те причины, по которым больные могли бы ограничивать свое физическое и социальное функционирование. Иная картина наблюдается при более детальном рассмотрении различных групп кардиологических больных относительно друг друга. По результатам однофакторного дисперсионного анализа самая высокая физическая активность выявлена у больных ГБ ($F=3,779$; $p=0,025$), данные больные отмечают незначительные ограничения, которые возникают у них при выполнении умеренных физических нагрузок. Больные ИБС по сравнению с другими группами отмечают значительное снижение своих физических возможностей, психологический дискомфорт. У больных ГБ наблюдается достаточно слабое психическое здоровье ($F=2,363$; $p=0,097$). Больные ПС по самооценке занимают среднее поло-

жение. Итак, можно сделать вывод, что адаптационные ресурсы личности при кардиологических заболеваниях находятся во взаимосвязи с тяжестью заболевания и наиболее развиты у больных ГБ и менее всего – у больных ИБС.

Эмоциональная сфера является одной из важнейших сторон психической деятельности человека. Нарушения, вызванные неспособностью выражать эмоции, подавлением их, сказываются как на психическом, так и на соматическом здоровье. Результаты исследования здоровых и больных сердечно-сосудистыми заболеваниями показали, что больные ($t=5,133$; $p=0,0001$) склонны к контролю над спонтанным выражением естественных эмоциональных реакций как позитивного, так и негативного спектра в различных жизненных ситуациях. В отношении чувства гнева у кардиологических больных наблюдается максимальный запрет ($t=6,824$; $p=0,0001$). Также выявлен запрет на чувства радости ($t=4,224$; $p=0,0001$) и страха ($t=3,044$; $p=0,003$). Чуть меньше выражен у них общий запрет на проявление эмоций ($t=2,637$; $p=0,009$). Приведенные результаты свидетельствуют об определенных аффективных изменениях в структуре личности сердечно-сосудистых больных ($F=6,124$; $p=0,003$), но не дают информации о том, является ли выявленная особенность приспособительной реакцией к заболеванию. Сравнение полученных результатов по данной методике для различных клинических групп дополняет и уточняет функциональную специфику запрета на проявление чувств у кардиологических больных. При этом максимальная степень выраженности запретов наблюдается при ГБ, минимальная – при ПС, средняя – при ИБС. Сравнив результаты самооценки физического и психического состояния, отметим, что большая приспособительная реакция к заболеванию характерна для больных ГБ и меньшая – для больных ИБС. Следовательно, можно предположить, что выявленная особенность больных сдерживать эмоции имеет также и приспособительную функцию к заболеванию, являясь адаптационным ресурсом личности кардиологических больных.

Вместе с тем ориентированность на успешность деятельности и стремление личности к достижениям могут выступать в условиях болезни как приспособительная реакция, свидетельствующая об отрицании имеющихся болезненных проявлений. Такие личностные переменные во многом соотносятся со стремлением личности предъявлять к себе очень высокие стандарты, нередко доходящие до компульсивного стремления к совершенству. У больных сердечно-сосудистыми заболеваниями выраженным является склонность личности заикливаться на ситуациях неуспеха на фоне предвзятой недооценки собственных удач и достижений ($t=4,531$; $p=0,0001$), у них также выявлен специфический стиль мышления, который нацеливает личность на выбор лишь между двумя возможными вариантами – ситуацией полного успеха или ситуацией полного провала ($t=4,090$; $p=0,0001$). Выявленные персонализированные высокие стандарты деятельности ($t=2,223$; $p=0,027$) ведут к интенсивным переживаниям, нереализованные агрессивные потребности могут переходить в обострение конкурентных отношений, осложнять межличностную коммуникацию. Сильнее выражены когнитивные параметры перфекционизма у больных ПС и ГБ. В первом случае – это искаженные социальные когниции в форме восприятия других как делегирующих высокие ожидания ($F=2,441$; $p=0,090$). Во втором – негативная избирательность в отношении информации о собственных неудачах и ошибках ($F=2,566$; $p=0,080$). Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что больные ГБ более склонны к проявлению перфекционизма, что также может быть изначально личностной чертой данных больных, усиленной заболеванием.

Обнаруженные достоверные различия в способности к саморегуляции поведения у исследуемых групп позволяют охарактеризовать адаптационные ресурсы больных ГБ больше как реакции приспособления, так как у данных больных выражено стремление к учету всех факторов, влияющих на достижение цели, при имеющейся нереалистичной оценке себя и своих возможностей. У больных ИБС более выражена приспособительная составляющая, проявляющаяся в умении выработать новые модели поведения в изменяющихся условиях. Больным ПС больше присущи реакции дезадаптации, проявляющиеся в неспособности менять существующие модели поведения, самостоятельно планировать деятельность.

Следующей составляющей адаптационных ресурсов личности кардиологических больных выступает способность к эффективному социальному функционированию. Для них выявлены признаки социальной дезадаптированности, проявляющиеся в ощущении нестабильности в отношениях с окружающими ($t=-4,99$ при $p=0,0001$), что вызывает у них чувство неуверенности и страха. Меньше всего испытывают чувство близости, доверия и общности больные ГБ. Между тем у больных ПС больше выражена социальная адаптация, они открыты для социальных контактов и стремятся к установлению близких отношений, чувствуя себя частью своего социального окружения.

Вера в магическую силу религиозных ритуалов ($t=2,41$ при $p=0,016$) может выступать еще одним адаптационным ресурсом у кардиологических больных. Но в целом религиозность данных больных практически не отличается от религиозности здоровых испытуемых.

Резюме. Подводя итог клинико-психологического исследования кардиологических больных, можно заключить, что психологические адаптационные ресурсы личности при болезни представлены реакциями приспособления к физическим и психическим нагрузкам, выраженность которых зависит от тяжести кардиологического заболевания. Функциональная специфика сдерживания эмоций имеет также приспособительную реакцию к заболеванию наряду с дисфункциональными представлениями о моделях расширенного эмоционального контроля как нормативных, характеризующих личностную зрелость и ориентированность на успех. Вместе с тем стремление личности к достижениям, уход в профессиональную деятельность может свидетельствовать об отрицании имеющегося заболевания, выступая в качестве приспособительной реакции.

Рассматривая способность к саморегуляции поведения и социальной адаптации в исследуемых группах, можно заметить наблюдающуюся компенсаторную реакцию у больных ГБ, проявляющуюся в стремлении учитывать все факторы, которые влияют на достижение цели, с ориентацией только на свои возможности при выраженном чувстве недоверия к окружающим. Приспособительная составляющая адаптивности более выражена у больных ИБС и проявляется в умении выработать новые модели поведения при изменении внешних и внутренних условий. У больных ПС наблюдается неспособность самостоятельно менять существующие модели поведения, планировать деятельность, в то же время они открыты для социальных контактов и стремятся к установлению близких отношений, чувствуя себя частью социального окружения, чем компенсируют свою возможную несамостоятельность. Религия также выступает адаптационным ресурсом кардиологических больных, проявляющимся в вере в магическую силу религиозных ритуалов.

В связи с этим полученные данные о клинико-психологических особенностях больных позволяют составить представление о характере адаптационных ресурсов личности при болезни и реагирования личности на болезнь в каждом конкретном случае. Это имеет важное значение для организации системы личностно ориентированных терапевтических и профилактических мероприятий при кардиологических заболеваниях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехин, А. Н.* Психологические факторы кардиометаболического риска: история и современное состояние проблемы / А. Н. Алехин, Е. А. Трифонова // Артериальная гипертензия. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 278–291.
2. *Афанасьева, Н. Л.* Тревожно-личностные расстройства у больных гипертонической болезнью, связь с показателями суточного мониторинга артериального давления / Н. Л. Афанасьева, В. Ф. Мордовин, Г. В. Семке // Сибирский медицинский журнал. – 2009. – Вып. 2. – № 4. – С. 97.
3. *Белялов, Ф. И.* Связь нестабильной стенокардии с тревогой и депрессией / Ф. И. Белялов, Л. Е. Мальцева, Р. Н. Ягудина // Вестник современной клинической медицины. – 2010. – Т. 3. – Вып. 2. – С. 35–36.
4. *Галева, К. В.* Депрессивные расстройства в кардиологическом стационаре / К. В. Галева, И. Е. Куприянова // Сибирский медицинский журнал. – 2009. – Вып. 2. – № 4. – С. 100.
5. *Гаранян, Н. Г.* Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 3. – С. 18–49.
6. *Кутузова, А. Э.* Психический статус и качество жизни больных хронической сердечной недостаточностью / А. Э. Кутузова, Н. П. Алексеева, Н. Н. Петрова // Сердечная недостаточность. – 2007. – Т. 8. – № 5. – С. 222–224.
7. *Лазарева, Е. Ю.* Система многоуровневой адаптации личности при болезни / Е. Ю. Лазарева, Е. Л. Николаев // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2012. – № 8. – С. 93–104.
8. *Лазарева, Е. Ю.* Психосоматические соотношения при кардиальной патологии: современные направления исследований / Е. Ю. Лазарева, Е. Л. Николаев // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 3. – С. 429–435.
9. *Моросанова, В. И.* Опросник «Стиль саморегуляции поведения» / В. И. Моросанова. – М. : Когито-Центр, 2004. – 44 с.
10. *Мяжков, И. Ф.* Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности / И. Ф. Мяжков, Ю. В. Щербатов, М. С. Кравцова // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 6. – С. 119–122.
11. *Попов, В. И.* Особенности психосоматических взаимоотношений при инфаркте миокарда и гипертонической болезни / В. И. Попов, Т. Н. Кондюхова // Вестник Российской военно-медицинской академии. – 2008. – № 1. – С. 78–83.
12. *Смулевич, А. Б.* Психокardiология / А. Б. Смулевич, А. Л. Сыркин // Психические расстройства в общей медицине: прил. к журн. «Психиатрия и психофармакотерапия». – 2007. – № 4. – С. 4–10.
13. *Трифонова, Е. А.* Адаптационный потенциал личности и психосоматический риск: проблема компетентности / Е. А. Трифонова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2013. – № 155. – С. 71–83.
14. *Холмогорова, А. Б.* Теоретические и эмпирические обоснования интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04 / А. Б. Холмогорова. – М., 2006. – 53 с.
15. *Assessing somatization with various diagnostic criteria / L. Mangelli et al. // Psychosomatics. – 2009. – Vol. 50 (1). – P. 38–41.*
16. *Goglin, G.* Psychosomatic medicine and cardiology / G. Goglin, J. J. Delamare // Sem. Hop. Ther. – Paris, 1962. – Vol. 38. – P. 745–748.
17. *Jordan, J.* Psychological coping mechanisms in open heart surgery in relation to the personality structure of the patient. The possibilities for cooperation between psychosomatic medicine and cardiology / J. Jordan, G. Overbeck, W. Joos // Psychosom. Med. Psychoanal. – 1983. – Vol. 29 (4). – P. 380–403.
18. *Porcelli, P.* Criteria for psychosomatic research (DCPR) in the medical setting / P. Porcelli, C. Rafanelli // Curr. Psychiatry Rep. – 2010. – Vol. 12 (3). – P. 246–254.
19. *User's Manual for the SF-12 Health Survey with a supplement documenting SF-12 Health Survey) / J. E. Ware et al. – Lincoln : Quality Metric incorporated, 2002. – P. 37–42.*

УДК 371 (09) (470.344) «1955/1965»

**РЕФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЫ В ЧУВАШСКОЙ АССР
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1950-х – СЕРЕДИНЕ 1960-х гг.**

**SCHOOL REFORM IN THE CHUVASH ASSR
IN THE SECOND HALF OF THE 1950s – THE MIDDLE OF THE 1960s.**

В. Б. Ласточкин

V. B. Lastochkin

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

Аннотация. В статье анализируется реформа школьного образования в Чувашии в 1959–1965 гг. Рассматривается процесс разработки и принятия конкретных решений с учетом региональных особенностей – этнокультурных, социально-экономических, образовательных и др.

На конкретном материале прослеживаются процессы расширения сети школ, роста числа обучающихся, количественных и качественных характеристик учителей, изменений в системе управления, осуществления учебно-воспитательного процесса с учетом его политехнизации.

Abstract. The article analyzes the school reform in Chuvashia in 1959–1965, considers the process of development and making exact decisions taking into account regional, ethnic and cultural, social and economic, educational and other peculiarities.

The article also presents the process of developing the network of schools, of increasing the number of schoolchildren, qualitative and quantitative characteristics of teachers, of more efficient school management and of implementing the educational process.

Ключевые слова: образование, школьная реформа, количественный и качественный уровни, состав учителей, квалификация, кадры, учебно-материальная база.

Keywords: education, school reform, qualitative and quantitative level, teachers, qualification, personnel, educational and resource base.

Актуальность исследуемой проблемы. Исследуемая проблема актуальна тем, что образование является одним из важнейших элементов в развитии культуры и духовного богатства народа. Любые реформы могут быть успешными лишь при учете и использовании положительного опыта предшествующих поколений. В этой связи обращение к опыту преобразований в различные периоды развития страны актуально и востребовано временем.

Материал и методика исследований. Исследование опирается на архивные материалы, в том числе на ранее неиспользованные и малоизученные документы, а также на научные исследования по теме. Методологическая база основана на фундаменталь-

ных принципах историзма и объективности. С учетом специфики материала особое место занимает проблемно-хронологический анализ, а также статистический и количественный методы исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Советская партийно-государственная политика в области образования проводилась по всей стране в одном направлении, но региональные особенности Чувашии приходилось принимать во внимание в процессе разработки и принятия конкретных решений.

Во-первых, Чувашия – полиэтническая республика, большинство населения которой, особенно в сельских регионах, составляли представители титульной нации. По данным переписи населения 1959 г. 70,2 % жителей республики составляли чуваша, 24,0 % – русские, 5,8 % – татары, мордва, марийцы и др. [3, 245]. Наличие тесных хозяйственно-культурных связей между народами являлось надежной основой для решения поставленной задачи.

Во-вторых, Чувашия являлась аграрно-индустриальной республикой с преобладанием сельского населения. По данным переписи населения 1959 г. из 1097,9 млн проживающих в Чувашии граждан 830,1 тыс. составляли сельские жители (75,6 %) [3, 240]. Численность и удельный вес горожан имели тенденцию к возрастанию в связи с индустриальным развитием республики. Учет данного обстоятельства способствовал выработке продуманного курса в вопросе определения профессиональной ориентации школы.

В-третьих, повысился образовательный уровень населения, была ликвидирована безграмотность. Принятый курс на перестройку работы школы для Чувашии оказался возможным при достаточно высоких показателях в решении вопроса о повышении образования. Если по состоянию на 17 декабря 1926 г. в республике грамотных людей в возрасте от 9 до 49 лет насчитывалось 54,2 % (среди городского населения – 86,1 %, среди сельского – 52,4 %), то к 15 января 1959 г. грамотными стали 99,2 % жителей [4, 24].

В-четвертых, численность специалистов с высшим образованием в республике возросла с 1859 человек в 1940 г. до 11736 человек в 1959 г., со средним специальным образованием – с 6236 человек в 1940 г. до 21399 человек в 1959 г. [4, 25].

В-пятых, в Чувашии были хорошо развиты традиции национальной этнопедагогике. Одно из центральных мест в воспитании занимают трудовые процессы. О традициях раннего трудового воспитания детей известный ученый-педагог Г. Н. Волков писал: «Радость труда, эмоциональное отношение к началу, процессу и результату труда, формирование значимой мотивации предстоящего радостного труда являются наиболее сильными сторонами чувашской этнопедагогике» [1, 150]. Такая трудовая этнопедагогическая традиция была воспринята и получила развитие в чувашских школах, созданных еще ранее просветителем чувашского народа И. Я. Яковлевым, и послужила хорошей основой для реализации концепции трудового воспитания в средней школе в 1950-х гг.

Одним из важнейших показателей в реализации школьной реформы является значительный рост числа школ и их видов. Процессы расширения сети школ и увеличения количества обучающихся в них наметились в послевоенный период, приведенная ниже табл. 1 отражает этот процесс.

Рост числа школ и увеличение контингента учащихся Чувашии в 1951–1955 гг.

Годы	Количество средних школ	Прием в восьмые классы	Количество обучающихся в 8–10 кл.
1951	104	9167	17659
1952	107	9749	21720
1953	115	11700	26454
1954	131	12683	28687
1955	141	11856	29245

Из приведенных в таблице данных видно, что количество школ за годы пятой пятилетки увеличилось почти в 1,5 раза при общем росте числа учащихся почти в два раза [2, 22].

В ходе реализации школьной реформы выявлялись и существенные недостатки, которые постепенно преодолевались. К началу 1961/62 учебного года 34 здания школ находились в аварийном состоянии. Этот показатель втрое улучшился по сравнению с уровнем 1959 г., когда по данным переписи школьных зданий аварийными были 102. За три года 68 таких школ были отремонтированы или заменены, вновь выстроены. Но немало школьников продолжали заниматься в ветхих, приспособленных помещениях, требовавших немедленного ремонта. К началу 1961/62 учебного года в 254 школах с общим контингентом 31946 учащихся занятия велись в две или даже три смены. 337 школ, в том числе 50 средних, 122 восьмилетних и 165 начальных, не имели электрического освещения и поэтому занимались при керосиновых лампах [2, 31].

Во второй половине 1950-х гг. в Чувашии вместе с ростом числа школ продолжало расти количество учителей и учащихся. На начало 1958/59 учебного года в республике работали 10822 учителя, большинство из которых являлись опытными высококвалифицированными специалистами. Число обучающихся во всех школах составляло 168096 человек, в том числе в начальной школе – 25123 (14,95 %), в семилетних школах – 67959 (40,42 %), в средних – 74676 (44,43 %), в прочих – 338 (0,2 %). Из общего количества учителей 10230 работали в начальных, семилетних и средних школах, остальные 50 – в вечерних школах рабочей и сельской молодежи. (В приведенных статистических данных не учтены совместители). Из общего числа учителей 644 преподавали музыку, пение, рисование, черчение, физвоспитание и труд. В республике всего было 432 заведующих начальными школами, 391 директор семилетних и 158 директоров средних школ, 465 заведующих учебной частью семилетних и средних школ [2, 5].

Большинство работников школ составляли женщины, среди учителей их было 6063. Особенно значительной была женская прослойка среди учителей начальных классов (2977). В то же время среди 391 директора семилетних школ было только 42 женщины, среди 158 директоров средних школ – 12 [2, 6].

Из указанного выше общего числа учителей 2112 имели законченное высшее образование, 2579 человек окончили учительские институты или другие приравненные к ним учебные заведения, 4099 человек имели законченное среднее педагогическое или среднее общее образование, из них 3826 – среднее педагогическое образование. 84 учителя не имели полного среднего образования. Наиболее высокий уровень квалификации был у директоров средних школ. Большинство из них (151 человек) имели высшее образование,

7 человек окончили учительские институты. В то же время среди учителей начальных классов законченное высшее образование имели только 44 человека, учительские институты окончили 173. Еще хуже обстояло дело у учителей музыки, пения, рисования, черчения, физвоспитания и труда, среди которых высшее образование имел 51 человек, 63 человека окончили учительские институты, а 76 – были без среднего образования. Среди учителей этого профиля только один учитель рисования и черчения и один учитель музыки и пения имели законченное высшее профессиональное образование [2, 8]. В значительной мере это можно объяснить отсутствием в то время в Чувашском государственном педагогическом институте им. И. Я. Яковлева соответствующих факультетов.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что очевидна была необходимость дальнейшей работы по повышению образовательного уровня и профессиональной квалификации педагогических кадров. Ценным подспорьем в этом деле являлся опыт ветеранов – мастеров педагогического труда, творческие усилия которых были отмечены государственными наградами и почетными званиями. 934 работника школ, в том числе 134 директора и заведующих школами и 47 заведующих учебной частью, имели стаж педагогической работы 25 лет и более. В то же время в годы реформирования в школы Чувашии пришли молодые педагоги, многие из них – выпускники ЧГПИ им. И. Я. Яковлева. 1216 школьных работников имели стаж педагогической работы менее 5 лет; 58 из них уже проявили себя и были назначены на должности директоров или завучей школ [2, 11].

В ходе реформы произошли заметные изменения и в структуре общеобразовательных школ. С одной стороны, происходило укрупнение школ, многие малокомплектные начальные школы были реорганизованы и включены в состав семилетних и восьмилетних школ, с другой – шел процесс реорганизации семилетних школ в восьмилетние (с 1959 г.), и к 1962 г. этот процесс был завершен.

Большая работа была проделана по дальнейшему улучшению учебно-материальной базы школ. В первую очередь следует подчеркнуть увеличение числа вновь введенных в действие разных типов школ. Произошло значительное укрепление политехнической базы школ. За рассматриваемый период создано около ста учебных кабинетов. Особенно возросло количество кабинетов физики и химии. Серьезное внимание было обращено на оснащение школ техническими средствами обучения и учебно-наглядными пособиями. Все средние школы были радиофицированы и обеспечены киноаппаратами, многие имели магнитофоны и телевизоры. Важным событием в жизни чувашских школ в ходе реализации реформы стал переход к обучению на русском языке с пятого класса. Это прогрессивное начинание в жизни чувашских школ имело большое социально-политическое значение, способствовало более активному приобщению чувашской молодежи к русской, интернациональной культуре, а через русский язык – к достижениям всей мировой науки и культуры.

В ходе реформы в результате использования новых методов преподавания, разнообразных средств обучения, повышения профессионального мастерства учителей и других мер уровень успеваемости учащихся повышался. Об этом свидетельствует и то, что выпускники средних школ республики из года в год успешнее выдерживали конкурсные вступительные экзамены в высшие и средние специальные учебные заведения. Вышеприведенные показатели реформирования школы убедительно говорят в первую очередь об успехах школьного образования в Чувашии в исследуемый период.

Это же подтверждают данные о признании государством заслуг и достижений учителей нашей республики: 87 работникам народного образования было присвоено звание заслуженного учителя школы РСФСР, 379 – заслуженного учителя школы Чувашской АССР, 646 – награждены знаком «Отличник народного просвещения». В 1966 г. 67 работников народного образования республики были награждены орденами и медалями СССР [2, 25].

Большую роль в кадровом обеспечении школьной реформы, подготовке новых и повышении квалификации действующих учителей, а также в исследовании проблем истории и теории педагогики сыграли ЧГПИ имени И. Я. Яковлева и республиканский институт усовершенствования учителей. Огромную помощь в развитии педагогической мысли в Чувашии оказали опубликованные в этот период труды В. Ф. Каховского, В. Д. Димитриева, Т. С. Сергеева, Д. Е. Егорова, И. П. Павлова, Н. С. Степанова и ряда других ученых. Активно исследовались биографии, творческая деятельность и педагогическое наследие великих просветителей чувашского народа – И. Я. Яковлева, И. Н. Ульянова, Н. В. Никольского, Г. Н. Волкова и других. Все это значительно расширило возможности повышения теоретического уровня подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Резюме. В Чувашии были достигнуты значительные успехи в развитии школьного дела и создана прочная основа для перехода к всеобщему среднему образованию и для решения других задач нового этапа школьной реформы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков, Г. Н. Чувашская этнопедагогика / Г. Н. Волков. – 3-е изд., доп. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2004. – 488 с.
2. Государственный исторический архив Чувашской Республики. – Ф. 221. – Оп. 23. – Д. 1073.
3. Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 года. РСФСР : стат. сб. – М. : Госстатиздат, 1963. – 456 с.
4. Чувашия за 40 лет в цифрах : стат. сб. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1960. – 195 с.

УДК 37.037.1:28

**ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В ПРАВСТВЕННЫХ ТРАДИЦИЯХ ИСЛАМА**

GOALS OF PHYSICAL EDUCATION IN MORAL TRADITIONS OF ISLAM

Р. А. Мифтахов

R. A. Miftakhov

НОУ ВПО «Российский исламский институт», г. Казань

Аннотация. В статье рассматриваются задачи физического воспитания подрастающего поколения в нравственных традициях ислама, успешное решение которых способствует укреплению физического здоровья детей и подростков, а также духовному возрождению современного общества в целом.

Annotation. The article considers the goals of physical education of the younger generation in the moral traditions of Islam. The successful solution of the problem contributes to the development of physical health of children and teenagers as well as to spiritual revival of modern society in general.

Ключевые слова: *физическое воспитание, здоровье, духовность, нравственность, религия, ислам, традиция, подросток.*

Keywords: *physical education, health, spirituality, morality, religion, Islam, tradition, teenager.*

Актуальность исследуемой проблемы. Человечество издавна проявляло интерес к здоровью, и в иерархии ценностей оно всегда занимало одну из ключевых позиций. Уже в античной культуре здоровье рассматривалось как оптимальное соотношение телесной и душевной природы человека, их гармония и соразмерность. Однако состояние здоровья современного человека не может не вызывать опасения. В числе наиболее важных факторов его ухудшения большинством исследователей признаются разложение моральных устоев общества и кризис духовных ценностей. Нравственный вакуум, в котором пребывает современный человек, разрушителен и для его здоровья, и для здоровья всего общества в целом. Сегодня очевидно, что процесс повышения физического потенциала человека не может происходить в отрыве от воспитания духовной личности, ориентированной на гуманистические идеалы, что заставляет искать новые пути в организации физического воспитания в образовательно-воспитательном пространстве современности.

Материал и методика исследований. В процессе исследования использовались теоретические методы: теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме исследования, изучение и анализ передового педагогического опыта, моделирование.

Результаты исследований и их обсуждение. Физическое воспитание, согласно исламу, – это постоянная, в течение всей земной жизни, обязанность человека по отношению к Богу и себе самому. Питание, гигиена, обязательная физическая культура, совершение пяти-

кратной молитвы, состоящей как из молитвенных формул, так и специальных, строго регламентированных физических элементов, духовно и физически очищающий пост, запрет на употребление дурманящих веществ – все эти предписания, простые и вместе с тем рациональные, позволяют человеку сберечь и укрепить свое физическое и духовное здоровье.

Поскольку физическое воспитание в исламе многоаспектно, его главная цель достигается решением целого комплекса взаимосвязанных и взаимообусловленных задач, в число которых входят привитие устойчивого интереса и привычки к систематическим занятиям физическими упражнениями, развитие физических способностей детей и подростков посредством занятий физической культурой и спортом, закалывание организма, содействие эффективному заполнению досуга, формирование представлений о здоровом образе жизни и красоте человеческого тела, овладение жизненно важными двигательными навыками, достижение высокой физической работоспособности и т. д. Рассмотрим некоторые из этих задач.

Одна из важных воспитательных задач заключается в привлечении детей и подростков к занятиям физическими упражнениями и спортом. При этом их следует убедить, что эти занятия необходимы человеку в течение всей жизни, а не только в детстве, что подобное времяпрепровождение является одним из лучших, поскольку оно угодно Богу. «Сильный правоверный лучше и любимее для Аллаха, чем слабый». Человек, имеющий хорошую физическую форму, пребывает в хорошем расположении духа, он привлекателен, у него больше возможностей реализовать свой творческий и профессиональный потенциал. Активный образ жизни, регулярные занятия физической культурой и спортом являются залогом долголетия, повышают качество жизни, что в настоящее время доказано и современной наукой.

Физические упражнения и спорт, как уже отмечалось, – достойный способ заполнения досуга человека, хорошее и полезное развлечение. Следовательно, одна из задач физического воспитания – правильная организация свободного времени ребенка, которая способствует его полноценному отдыху и хорошему настроению.

Современная жизнь требует от человека больших физических и умственных затрат. Поэтому, согласно исламу, «нет ничего порицаемого в том, что человек расслабляется, проводя время в веселье и шутках, в развлечениях с друзьями, если в них нет ничего запретного с точки зрения ислама и если это не ведет к оставлению обязательных предписаний, таких как своевременное совершение намаза, соблюдение поста и тому подобное. Имам Али (да будет доволен им Аллах) говорил: “Время от времени дайте расслабиться сердцам, так как напряженное сердце слепнет. Главное, чтобы веселье и удовольствия не вошли в привычку и человек не забыл об обязанностях”» [2]. Многочисленные подтверждающие примеры можно найти в хадисах. Сам пророк часто шутил, проводил время с детьми и принимал участие в их подвижных играх и других развлечениях. «Следуя примеру пророка, благородные и благочестивые сподвижники также шутили, смеялись и развлекались, чтобы дать себе отдохнуть. Тем самым они удовлетворяли те потребности в отдыхе, что заложены в человеке и без которых он не может полноценно исполнять своих обязанностей» [4, 250].

Решение проблемы досуга особенно важно в подростковом возрасте, когда активно формируется чувство принадлежности к особой «подростковой» общности, ценности которой могут стать основой для собственных нравственных оценок и регулировать поведение. К сожалению, зачастую представления подростков о должном и полезном дест-

руктивны и в некоторых случаях могут привести к необратимым последствиям. В настоящее время наблюдаются попытки организовать досуг подростков, в частности, открываются спортивные клубы, однако подобные действия пока имеют эпизодический характер, а занятия в этих клубах по материальным соображениям недоступны ни самим подросткам, ни их родителям. Все чаще основным способом заполнения досуга детей и подростков становятся виртуальные игры, что ведет к малоподвижности, следовательно, грозит здоровью подрастающего поколения. Поскольку очевидно, что совершенно отказаться от компьютерных технологий не представляется возможным, то родителям надлежит подвергать довольно строгому контролю и сам процесс игры (время), и ее качество, так как некоторые из них вызывают у подростков стойкую агрессию, направленную на всех и на все. В самых крайних случаях родители могут прибегнуть к категорическому запрету подобных развлечений.

В этой связи стоит отметить, что благоразумные родители-мусульмане умеют найти подход к своим детям, проникнуть в их души, привить им мудрость и нравственные качества. Ими используются только разумные методы воспитания, среди которых важную роль играют личный положительный пример, доброта и простота в обращении и общении с детьми, проявление о них должной заботы, милосердие, приветливость, любовь, внимание, поощрение, справедливость, сердечное отношение, а также «руководство и старание направить их на путь истинный с помощью мягкости, не имеющей ничего общего со слабостью, и строгости, которую не смешивают с суровостью. Благодаря этому дети растут в атмосфере любви, внимания и нежности, что неизбежно приводит к тому, что из них получаются благочестивые, верные, праведные, гармонично развитые, трезвомыслящие, щедрые и ответственные люди. Все это является само собой разумеющимся для каждой семьи, воспитанной на принципах ислама и установлениях Корана» [1, 111]. Подобная тактика воспитательных воздействий приобретает особое значение для подростков. Внимание к ним, забота и любовь не должны нарушать вполне естественного для подросткового возраста стремления к самостоятельности, независимости, возможности самим принимать решения. Подлинный гуманизм исламской педагогической системы проявляется в том, что подростку предоставляются все права и возможности для поиска своего места в жизни, однако привитые с малолетства устои и принципы, основанные на религиозных принципах, не дают ему сбиться с этого пути.

Поскольку физическое воспитание находится в прямой зависимости от воспитания духовного, то важнейшая педагогическая задача в исламе – это привитие подрастающему поколению таких нравственных качеств, как доброта, милосердие, способность сочувствовать, признавать поражение и адекватно относиться к победе. Так, коллективные подвижные игры приучают к искренности, взаимовыручке, альтруизму, умению игнорировать свое «я» во благо команды, решительности, смелости и ответственности за свои действия. Физическое воспитание развивает способность контролировать себя, быть терпеливым, выносливым, стойким, сдерживать свои чувства, противостоять отрицательным эмоциям, трезво оценивать ситуацию.

Ислам придает большое значение внешней красоте и привлекательности человека, главной принадлежностью которых является здоровье. Стоит отметить, что отношение к собственной внешности в подростковом возрасте часто сопровождается недовольством собой, уязвимостью и раздраженностью, которые могут привести к формированию стойких комплексов и стать причиной проблем со здоровьем. В этот период само понятие

«здоровье» может представляться для подростка некоей абстракцией, особенно в том случае, если он серьезно не болел, не испытывал боли. В таком случае подростка необходимо убедить, что физическое воспитание делает жизнь прекрасной, способствует через улучшение фигуры и формы тела почувствовать себя стройным, изящным, привлекательным для окружающих. Поскольку в подростковом возрасте важна оценка сверстников, то последнее чрезвычайно актуально, поскольку мнение «своих» во многом предопределяет психологический и эмоциональный настрой подростка. Таким образом, еще одна задача физического воспитания – это формирование стремления подрастающего поколения к достижению внутренней и внешней красоты, что неразрывно связано с развитием физических способностей и укреплением здоровья.

В воспитательные задачи ислама входит и привитие ребенку стремления к ведению здорового образа жизни. Воспитанника необходимо знакомить с правилами приема пищи, с гигиеническими требованиями к одежде и жилищу, с правилами сна и т. д. В целом, формирование здорового образа жизни – сложный системный процесс, охватывающий множество компонентов образа жизни современного общества, включающий основные сферы и направления жизнедеятельности людей.

Ислам признает, что плоть нуждается в еде и питье, но призывает регулировать их потребление так, чтобы это приносило пользу организму. Порицаются чрезмерность, переедание. Это приводит к болезням, затормаживает работу головного мозга, так как давление в животе и желание избавиться от дискомфорта не оставляют в покое. «А ведь Пророк (с.а.с.) сказал так: «Еда для двух – хватит и на троих. А еда для троих – хватит и на четверых». Следует тщательно пережевывать пищу. Если ребенок сел за стол, нужно следить за тем, чтобы он не начинал есть первым, не выискивал долгим взглядом: а что же ему поесть, не всматривался в каждый кусочек, ел то, что перед ним, – не спеша, понемногу и тщательно пережевывая. Естественно, то, что мы употребляем в пищу или пьем, должно быть чистым, должно отвечать правилам гигиены. Этот принцип исламского воспитания подтверждается многими аятами и хадисами» [8, 84]. Кроме того, в процессе формирования здорового образа жизни детей приучают правильно одеваться, соблюдать чистоту тела и жилища, мыть руки перед едой, следить за гигиеной полости рта.

Человеку, стремящемуся поддержать и укрепить свое здоровье, необходимы знания о том, как уберечь себя от телесных ран и увечий, умения оказать первую помощь пострадавшему, представления о лечении некоторых болезней, разрешенных и запрещенных с точки зрения ислама лекарствах и многое другое. Заметим, что забота о здоровье улучшает работу мозга, так как мыслительные процессы неотъемлемы от жизнедеятельности организма в целом. Желание быть здоровым приводит к тому, что человек больше думает, становится более ответственным не только за свое здоровье, но и за здоровье близких, чаще читает специальную литературу, старается быть в курсе новостей в области современной медицины.

Направленность на обеспечение познавательной деятельности детей и подростков, на «удовлетворение их интересов по проблемам теории и методики оздоровительной физической культуры, спортивной тренировки, на развитие отдельных физических качеств, коррекцию фигуры, массы тела, самоконтроль и пр.» составляет еще одну важную задачу физического воспитания [7, 17]. Человек должен знать свой организм, как функционируют его органы, какие факторы могут спровоцировать болезни и недомогания. Знания и высокий профессионализм в деле физического воспитания необходимы и самим педаго-

гам. Так, для успешного осуществления воспитания, в том числе физического, необходимо познать устройство тела и органов человека, его психическую жизнь. Строение своего тела очень интересует подростка, поскольку в этом возрасте начинается половое созревание. Взрослеющий человек, организм которого претерпевает физиологическую перестройку, должен быть снабжен специальными знаниями о том, что происходит внутри его организма, почему необходимо предпринимать конкретные действия, например, заниматься физкультурой, и как это влияет на настроение, здоровье, делает подростка привлекательным и авторитетным в глазах своих сверстников.

В контексте обозначенных выше задач физического воспитания в исламе необходимо рассмотреть вопрос о том, какие средства для их успешного решения могут найти свое достойное применение в воспитательном процессе. В настоящее время поиском новых средств и методик заняты педагоги, врачи, родители и все, кто не может оставаться равнодушным к вопросам «здравостроительства» подрастающего поколения. «Основной целью политики государства в области образования является эффективное использование возможностей физической культуры в оздоровлении нации, воспитании молодежи, формировании здорового образа жизни населения. Однако педагогическая наука и практика остро нуждаются в интеграционно-методических и концептуальных исследованиях проблемы формирования культуры здорового образа жизни» [6, 14]. Ориентир на гуманизацию общественной жизни, духовное и физическое оздоровление нации, взятый многими деятелями современной эпохи, все чаще заставляет обращаться к традициям исламского вероучения в отношении воспитания подрастающего поколения.

Исследования показали, что религия на протяжении многих веков традиционно «развивалась как элемент социальной культуры и выполняла определенные социальные функции... она существенно обогатила этнокультуру, оказала влияние на развитие письменности, литературы, науки и, конечно, на воспитание. Религиозное воспитание не было фрагментарным, особенно среди мусульман. Оно начиналось в раннем детстве, продолжалось в юности и шло целенаправленно до глубокой старости» [9, 232]. Практический опыт исповедующих ислам народов в области физического воспитания детей фиксировался в его духовно-нравственных традициях, религиозных постулатах, заповедях и предписаниях. Религиозно-культурологические традиции явились серьезным моментом перехода спонтанного воспитательного процесса в целенаправленную, осознанную систему воздействия на личность для выработки у нее жизненно важных физических и одновременно нравственных качеств.

Так, ценным педагогическим потенциалом обладают хадисы – изречения о поступках, образе жизни, словах и действиях пророка Мухаммада. Личность основателя ислама занимает в религиозной доктрине огромное место. Это человек, избранный Богом в качестве своего посланника и пророка. Его поступки, слова, внешность, отношение к другим людям – все это является примером для подражания мусульман. «Краткий обзор детства Посланника Аллаха, ... его непогрешимость и нравственное поведение в юношестве являются своего рода факелом в разъяснении воспитательной программы, которой должны придерживаться воспитатели в отношении своих детей» [5, 115]. Имеется немало хадисов, которые повествуют о том, как пророк Мухаммад играл с детьми, соревнуясь с ними в беге и прыжках, уделял внимание своему внешнему виду, питанию, рационально отдыхал.

Резюме. Таким образом, цель физического воспитания в исламской педагогической мысли – укрепление физического здоровья как органичной составляющей всей человече-

ской сути, совершенствование физических возможностей в гармоничном единстве с духовным, нравственным и интеллектуальным развитием. В целом она совпадает с той, к достижению которой стремится светская воспитательная система. Эта цель «состояла и состоит в том, чтобы не просто привить комплекс неких психофизических умений и навыков, а дать системное, социально востребованное физкультурное образование, сформировав при этом целостную сильную личность, способную успешно функционировать в социоприродном пространстве и решать поставленные задачи даже в особо неблагоприятных, экстремальных условиях» [3]. К числу задач, решаемых в процессе физического воспитания подрастающего поколения, относятся следующие: приобщение детей к осознанным занятиям физической культурой и спортом, правильная организация свободного времени и здорового образа жизни, формирование стремления к достижению внутренней и внешней красоты в их единстве и гармонии, развитие познавательной деятельности.

Повышение эффективности физического воспитания подростков – одно из важнейших направлений модернизации современного образовательно-воспитательного процесса, участниками которого становятся ученые, педагоги, учителя, руководители самых разных рангов во многих странах мира и, конечно, в нашей стране. В основу современной системы физического воспитания все чаще закладываются теоретические концепции, определяющие инновационные подходы и новые педагогические технологии физического воспитания. Но очень многие из тех педагогических решений, которые сегодня кажутся нам новыми, свежими, оригинальными, на самом деле в той или иной форме когда-то уже бытовали в истории цивилизации. Мы об этом зачастую просто не знаем и вынуждены как бы заново открывать давно известные истины, затрачивая на это много сил, средств и времени. Обращение к религиозным традициям физического воспитания, ставшими одновременно и народными, – это и есть то «новое», что позволит успешно решать все поставленные задачи на пути оздоровления нации и ее духовного возрождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Али Аль-Хашими, М.* Личность мусульманина согласно Корану и Сунне / М. Али Аль-Хашими. – М., 2001. – 416 с.
2. *Аль-Кахиби Мухаммад.* Спорт в Исламе / Мухаммад Аль-Кахиби // Ислам. – 2009. – № 21 (01). – <http://islamdag.ru/vse-ob-islame/1004>.
3. *Блеер, А. Н.* Спортивные и прикладные единоборства как основа государственного стандарта по физической культуре [Электронный ресурс] / А. Н. Блеер, А. А. Передельский. – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPPEVS/2010N1/p18-24.htm>
4. *Кардави Юсуф.* Дозволенное и запретное в Исламе / Юсуф Кардави. – Казань : Идел-Пресс, 2011. – 320 с.
5. *Мусин, М. Ф.* Воспитание в Исламе. Книга I. Т. 1 / М. Ф. Мусин. – Казань : Гарт, 2006. – 527 с.
6. *Рихтер, О. В.* Формирование культуры здорового образа жизни воспитанников учреждений дополнительного образования в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Рихтер. – Ставрополь, 2003. – 21 с.
7. *Соловьева, Н. И.* Здоровьесберегающая система образования в обеспечении формирования культуры здорового образа жизни учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. И. Соловьева. – Ставрополь, 2005. – 21 с.
8. *Халяби, А.-М.* Воспитание детей в Исламе / Абдаль-Маджид Халяби. – М. : Аль-Китаб, 2011. – 304 с.
9. *Эфендиев, Ф. С.* Этнокультура и национальное самосознание / Ф. С. Эфендиев. – Нальчик : Эльфа-Фа, 1999. – 304 с.

УДК 338 (470 + 571)

**ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ
КАК ОСНОВА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ**

**INNOVATIVE DEVELOPMENT AS THE BASIS FOR ECONOMIC SECURITY
OF THE RUSSIAN ECONOMY**

А. Н. Николаева¹, А. Е. Яковлев²

A. N. Nikolaeva¹, A. E. Yakovlev²

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

²ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары

Аннотация. В данной статье отражена необходимость инновационного развития российской экономики для обеспечения экономической безопасности страны. Уделяя особое внимание проблемам инновационного развития России, авторы выделяют ряд мероприятий, способствующих переходу от сырьевой экономики к инновационной.

Abstract. This article reflects the need for innovative development of the Russian economy to ensure economic security for the country. The author of the article pays particular attention to the problems in the innovative development of Russia and identifies a number of measures facilitating the transition from resource-based economy to innovation-based economy.

Ключевые слова: *инновации, инновационное развитие, экономическая безопасность.*

Keywords: *innovations, innovative development, economic security.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях обеспечение экономической безопасности хозяйственной системы определяется разработкой и внедрением инноваций в производственный процесс. Внедрение нововведений, являясь основным средством повышения эффективности производства, улучшения качества продукции и услуг, усиливает конкурентные позиции страны на мировом рынке и тем самым способствует укреплению системы ее экономической безопасности.

Материал и методика исследований. В ходе исследования использовались методы обобщения, сравнительного, абстрактно-логического, структурно-функционального, экономико-статистического, количественного анализа, статистических группировок, системного подхода. В процессе подготовки материалов были использованы официальные данные Федеральной службы государственной статистики, справочных изданий, научные труды и разработки ведущих отечественных и зарубежных

ных специалистов, законодательные и нормативные документы государственных органов власти Российской Федерации, материалы периодической печати и Интернет-ресурсов, что позволило обеспечить достоверность результатов исследования и аргументированность выводов, содержащихся в работе.

Результаты исследований и их обсуждение. В современных условиях выигрывают прежде всего те страны, которые обеспечивают благоприятные условия для развития инновационной деятельности, что способствует усилению конкурентоспособности и экономической безопасности хозяйственной системы в целом. Позиция России в большинстве наиболее известных рейтингов инновационного развития стран является относительно невысокой, а по некоторым международным индексам ухудшается с течением времени. Так, в соответствии с Международным инновационным индексом (Global Innovation Index) Россия в 2011 г. находилась на 56-м месте среди 125 рассматриваемых стран [6]. По Международному индексу конкурентоспособности (GCI) среди 139 рассматриваемых стран Россия в 2010–2011 гг. находилась на 63-м месте, а по отдельному компоненту данного индекса – факторам инноваций – на 80-м месте, пропуская вперед Бразилию, Индию и Китай [2]. По значению индекса Европейского инновационного обследования (EIS) Россия отстает от среднего уровня по ЕС-27 примерно в три раза [5]. При ранжировании стран по Международному индексу инновационности (III) Россия в 2011 г. занимала 50-е место из 110 анализируемых стран [7].

Многие страны уделяют значительное внимание развитию рынка наукоемкой продукции, где доминирующее положение сегодня занимают США (более 20 %), Япония (около 12–14 %), Германия (свыше 10 %). Что касается России, то ее доля наукоемкой продукции на мировом рынке остается довольно низкой и составляет по разным оценкам от 0,35 до 1,0 % [1].

Сравнивая инновационное развитие России с другими зарубежными странами, можно отметить:

- низкую восприимчивость бизнеса к инновациям, особенно технологического характера. Так, разработку и внедрение инноваций осуществляют менее 10 % от общего числа российских предприятий, тогда как в Германии, Бельгии, Ирландии, Эстонии этот показатель составляет более 55 %. Недостаточна также и доля предприятий, осуществляющих инвестиции в приобретение новых знаний и технологий (11,8 %);

- недостаточную активность в использовании предприятиями современных информационных технологий. Например, доля предприятий, которые используют сеть Интернет для размещения заказов, составляет в России 30 %, а в Финляндии, Германии, Великобритании, Швеции варьируется от 55 до 72 %. Удельный вес предприятий, имеющих Интернет-сайт, составляет в России чуть больше 30 % по сравнению с 70–80 % в Финляндии, Германии, Великобритании, Швеции [4];

- низкую отдачу от реализации технологических инноваций. Так, на рубль затрат на технологические инновации в 2010 г. приходилось 3,1 рубля инновационной продукции;

- ориентацию российских предприятий прежде всего на заимствование готовых технологий, а не на создание новых;

- неэффективную структуру расходов на технологические инновации по сравнению с зарубежными компаниями. В России доля затрат на исследования и разработки,

выполненные собственными силами организаций, в 2011 г. составила 17,3 % от общего объема затрат на технологические инновации (сторонними организациями – 11,9 %). При этом более половины всех инновационных затрат предприятия осуществляют на приобретение машин и оборудования, а на обновление программных средств – 1,5 %. Схожая картина в распределении расходов на инновационную деятельность наблюдается в таких странах, как Болгария, Польша, Словакия, Эстония, Кипр, характеризующихся невысоким научным потенциалом. В западноевропейских странах до 80 % затрат на инновации тратится на исследования и разработки [4];

– снижение численности персонала, занятого исследованиями и разработками. Сегодня Россия занимает пятое место в мире как по численности всего персонала, занятого в НИОКР, так и по численности его важнейшей части – исследователей. В 2007 г. на нашу страну приходилось 6,6 % от численности исследователей в мире в пересчете на полную занятость, на США – 20,3 %, Китай – 20,1 %, ЕС – 18,9 %, Японию – 10,0 %, но производительность труда в российской науке невелика. Так, в России очень низкий процент публикаций в научных журналах, индексируемых в Web of Science, – всего 2,6 %, что гораздо ниже, чем, например, в Канаде и Бразилии, а также медленный рост числа патентов, выдаваемых отечественным заявителям;

– сокращение финансирования НИОКР. Расходы на науку в 1990 г. составляли около 3,5 % от ВВП, а в 2009 г. – 1,0 %, тогда как в 2007 г. данный показатель в США составлял 2,6 %, Японии – 3,4 %, Германии – 2,5 %, Великобритании – 1,8 %, Китае – 1,4 %. Таким образом, сократившийся кадровый потенциал российской науки сталкивается с резко сократившимися расходами на науку. В пересчете на ППС они составляют 2 % от мировых расходов на НИОКР (доля США – около 33 %, ЕС – 23 %, Японии – 13 %, Китая – 9 %). Основные причины сокращения расходов на НИОКР объясняются сокращением финансирования со стороны государства, слабой заинтересованностью частного бизнеса в проведении НИОКР, резким сокращением военных расходов, в том числе военных исследований и разработок [3].

К числу основных нерешенных проблем, сдерживающих инновационное развитие и соответственно снижающих возможность обеспечения экономической безопасности страны, также можно отнести следующие:

– действующее законодательство недостаточно стимулирует инновационную активность, эффективное использование интеллектуальной собственности, развитие партнерства в инновационной сфере;

– не закреплена ответственность за создание отдельных элементов национальной инновационной системы между ключевыми ведомствами;

– не хватает площадей, финансовых и материальных ресурсов, необходимых для организации производства, а также квалифицированных кадров, способных управлять инновационными процессами и работать на высокотехнологичном оборудовании, что сдерживает развитие малых инновационных предприятий;

– государственная система статистического учета не в полной мере отвечает задачам управления развитием экономики;

– инновационное сообщество пока не представляет собой серьезную силу, способную активно влиять на выработку государственной инновационной политики.

Для решения вышеназванных проблем необходимы активные действия государства и общества. Особая роль в инновационном развитии страны принадлежит малым и средним инновационным предприятиям, которые совместно с достаточно сильным научным и образовательным потенциалом могут стать ключевым фактором устойчивого экономического роста, обеспечивающим России конкурентоспособные позиции на мировых рынках.

К сожалению, в настоящее время из-за отсутствия в стране соответствующих правовых и институциональных условий этот ресурс не используется достаточно эффективно. Помимо того, что малые предприятия испытывают трудности, обусловленные отсутствием налоговых льгот, государственных заказов и финансовой поддержки, они еще испытывают и специфические сложности, характерные для инновационной сферы. Как правило, они не имеют собственной дорогостоящей исследовательской и опытно-экспериментальной базы и в силу законодательных ограничений испытывают сложности в использовании информационных, научно-исследовательских и производственных ресурсов государственных научно-исследовательских организаций. Из-за низкого спроса на наукоемкие технологии в России малые инновационные предприятия испытывают затруднения в получении заказов от отечественной промышленности, из-за низкого уровня своего залогового обеспечения и в силу высокого риска, присущего инновационной деятельности, они практически лишены доступа к финансово-инвестиционным ресурсам, а из-за нехватки средств испытывают затруднения в получении квалифицированной правовой консалтинговой поддержки, особенно в сфере правовой охраны и коммерциализации интеллектуальной собственности.

Россия – это страна, имеющая топливно-сырьевую ориентацию в экономике. Поэтому формирование высокотехнологичных конкурентоспособных отраслей является актуальной проблемой. Переход от сырьевой экономики к инновационной является естественным и единственно возможным направлением, которое обеспечит стране и ее гражданам достойное будущее.

Для этого прежде всего необходимо осуществить:

- в целом в экономике страны – развитие предпринимательства как среды, формирующей потребность в инновациях и способной принять их на основе конкуренции в созданной функционирующей индустрии инноваций;

- в области науки – развитие научно-исследовательских и опытно-конструкторских организаций, обеспечивающих постоянный приток инноваций как продукта интеллектуального творчества с последующим внедрением их в производство;

- в области образования – развитие новых форм организации образовательного процесса, его финансирования, материально-технического обеспечения, формирования кадрового состава и материального стимулирования;

- в области финансирования – переход на приоритетное бюджетное финансирование тех научных исследований, которые являются системообразующими, создающими базу развития экономики;

- в области организации инновационных процессов – интеграция в единую организационно-управленческую структуру государственного, регионального и отраслевого уровня материальных, трудовых и финансовых ресурсов;

– в области промышленного производства – развитие инноваций таких типов, как продуктовые инновации и процессные инновации.

Таким образом, полноценное использование инноваций и инновационного потенциала для обеспечения экономической безопасности хозяйственной системы возможно только при условии целенаправленной инновационной политики, проводимой на государственном уровне.

Резюме. Динамичное развитие любой системы, в том числе экономической, складывается из передовых, высокоэффективных элементов. Один из показателей экономической безопасности страны – это доля в экспорте высокотехнологичной продукции. В мировой практике данный показатель составляет 10–15 %, а в России – около 1 %. Поэтому необходимость инновационного развития российской экономики для обеспечения экономической безопасности страны не ставится под сомнение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аньшин В. М.* Инновационный менеджмент : учебное пособие / В. М. Аньшин, А. А. Дагаев ; под ред. В. М. Аньшина, А. А. Дагаева. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : Дело, 2007. – 584 с.
2. *Доклад о конкурентоспособности России – 2011: закладывающая фундамент устойчивого процветания // Всемирный экономический форум, 2011.* – URL: http://competition.gov.ru/pyblikacii/doklad_comp_2011.
3. *НИОКР в России.* – URL: <http://www.grandars.ru/student/nac-ekonomika/niokr.html> (дата обращения 1.09.2013).
4. *Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года* (утв. Межведомственной комиссией по научно-инновационной политике (протокол N 1 от 15.02.2006). – С. 81.
5. *Innovation Union Scoreboard 2011: The Innovation Union's Performance for Research and Innovation.* Pro Inno Europe, 2012. – URL: <http://www.proinno-europe.eu/inno-metrics/page/innovationunion-scoreboard-2011>.
6. *The Global Innovation Index 2011: Accelerating Growth and Development.* INSEAD, 2011. – URL: http://www.globalinnovationindex.org/gii/GII%20COMPLETE_PRINTWEB.pdf.
7. *The Innovation Imperative in Manufacturing: How the United States can Restore its Edge.* The Boston Consulting Group, 2009. – URL: <http://www.bcg.com/documents/file15445.pdf>.

УДК 377.1:69

**СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
У БУДУЩИХ РАБОЧИХ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

**CONTENT, FORMS AND METHODS OF FORMING PROFESSIONAL CULTURE
IN FUTURE CONSTRUCTION WORKERS**

С. В. Обухов

S. V. Obukhov

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

Аннотация. В статье раскрываются сущность и структура профессиональной культуры, представлены содержание, формы и методы ее формирования у будущих рабочих строительного профиля в процессе их обучения в учреждении профессионального образования.

Abstract. The article reveals the essence and structure of professional culture, the content, forms and methods of its formation at future construction workers in the process of their training at the institute.

Ключевые слова: *профессиональная культура, рабочие строительного профиля, содержание, формы, методы.*

Keywords: *professional culture, construction workers, content, forms, methods.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современные условия производственной действительности обуславливают изменение требований к профессиональной подготовке рабочих строительного профиля. Ускорение инновационных процессов в сфере строительства, появление новых видов профессиональной деятельности, усиление роли ее интеллектуальной составляющей предполагают наличие у рабочего-строителя сформированных личностных качеств, высокого уровня общей и профессиональной культуры.

Особая роль в подготовке рабочих строительного профиля отводится учреждениям среднего профессионального образования. Социальный заказ этим учреждениям на совершенствование подготовки специалистов определяет необходимость внесения изменений в содержание образовательного процесса, обновления форм и методов формирования у будущих рабочих профессиональной культуры.

Материал и методика исследований. В процессе исследования были изучены труды С. И. Архангельского [1], В. А. Сластенина [6] и др., посвященные проблемам профессионального образования. Были проанализированы определения понятия «профессиональная культура», данные Г. И. Железовой и Т. А. Третьяковой [3], И. М. Модель [5] и др.

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов исследования: анализ философской, психологической, педагогической литературы, анкетирование, беседа, наблюдение, педагогический эксперимент, который проводился на базе ФГБОУ НПО РМЭ «Профессиональное училище № 15». В нем приняли участие 38 учащихся, 12 преподавателей спецдисциплин.

Результаты исследований и их обсуждение. Проблема профессионального мастерства и культуры профессионального труда занимает особое место среди проблем культуры как высшего уровня овладения человеком каким-либо видом деятельности в различных сферах бытия. Ее особенность обусловлена тем, что профессиональная культура связана как с трудовой деятельностью человека, так и с качеством этой деятельности. Истоки профессиональной культуры лежат в общественном разделении труда и возникновении профессий как объективных проявлений эволюции человечества, вызванных к жизни специфически-человеческим способом отношения к окружающей действительности – деятельностью.

Понятие «профессиональная культура» было впервые применено В. Г. Подмарковым. В своем исследовании он рассмотрел содержание профессиональной культуры, выделив в нем особые знания вида труда, составляющего содержание профессии, знание производственных ситуаций, организационных связей и их исполнителей [7]. Дальнейшее развитие проблема формирования профессиональной культуры как системообразующего фактора становления будущих специалистов получила в 80-х гг. XX столетия в связи с актуализацией на этом этапе развития культурологического подхода в отечественной педагогической науке. Позднее данный феномен изучался также с позиции аксиологической, гуманистической, антропологической и других научных концепций. В настоящее время профессиональная культура рассматривается как один из видов культуры, связанный с уровнем овладения человеком каким-либо видом деятельности. С этих позиций профессиональная культура – это качество деятельности специалиста в области его профессии.

В педагогической литературе существуют различные понимания исследуемой категории. Заслуживающей внимания, по-нашему мнению, является точка зрения И. М. Моделя, определяющего профессиональную культуру как категорию, «характеризующую степень овладения профессиональной группой, ее представителями специфическим видом трудовой деятельности в любой сфере общественного производства. В этом своем качестве профессиональная культура служит мерой и способом формирования и реализации социальных сил субъекта деятельности» [5, 10]. В данном определении, во-первых, отражен деятельностный подход к этому социальному явлению, во-вторых, отмечается как коллективный (профессиональная группа), так и индивидуальный (ее представители) характер профессиональной культуры.

Одной из задач нашего исследования явилось выявление структуры профессиональной культуры. Для решения этой задачи мы проанализировали психолого-педагогическую литературу, а также провели опрос преподавателей спецдисциплин, занимающихся подготовкой рабочих строительного профиля. Мы пришли к выводу, что существуют различные подходы к рассмотрению структуры профессиональной культуры. Первый подход ограничивает ее содержание профессиональными навыками, умениями, знаниями, общей культурой индивида. Подход, предложенный И. М. Моделем, предполагает выделение в структуре профессиональной культуры праксиологической (профессиональные навыки, умения, знания, профессиональное сознание, мировоззрение) и духовной (профессиональная мораль и профессиональная эстетика) сторон [5].

В своем исследовании мы придерживаемся второго подхода. При этом мы исходим из убеждения, что профессиональная культура специалиста носит целостный характер, представляя собой неразрывное единство составляющих. Духовная составляющая профессиональной культуры, включающая профессиональные ценности, нормы и отношения, систему нравственных требований к представителям профессиональных групп, ре-

гулирует профессиональное поведение субъекта профессиональной деятельности. Только при наличии обеих составляющих можно говорить о сформированной профессиональной культуре работника.

Выявив структуру изучаемого феномена, мы обратились к более детальному рассмотрению содержания каждой составляющей.

Содержательное наполнение понятия «профессиональная культура», по мнению Г. И. Железовой и Т. А. Третьяковой, конкретизируется в контексте той или иной профессии. Соответственно они сделали вывод, что профессиональная культура может выступать как совокупность ценностей – регуляторов деятельности (аксиологический компонент); как предпосылка, цель, способ, инструмент профессиональной деятельности (деятельностный, технологический компонент); как концентрированное выражение личности профессионала (личностный компонент) [3].

Аксиологический компонент включает совокупность достаточно устойчивых ценностей в сфере предстоящей деятельности, овладевая которыми, специалист объективирует их, делает личностно значимыми.

Деятельностный компонент профессиональной культуры специалиста связан с овладением им профессиональной деятельностью и включает сформированные умения и навыки решения профессиональных задач.

Личностно-творческий компонент профессиональной культуры представлен развитым профессиональным самосознанием, профессиональной ответственностью.

Очевидно, что представленная выше структура профессиональной культуры только очерчивает круг профессиональных характеристик специалиста, которые необходимо наполнить конкретным содержанием в соответствии с требованиями профессии. Это было сделано в исследовании П. М. Батура, которая выделила в качестве таких конкретных элементов профессиональной культуры общее образование, специальные знания, умения, навыки, производственный опыт, способ профессиональной деятельности, отношения работника к труду, деловитость, инициативность, дисциплину труда, культуру речи, общения, поведения, чувство долга, чести, правдивость и личностные качества работника (пунктуальность, аккуратность, опрятность, организованность и т. д.) [2].

К. А. Киричек выделяет пять групп характеристик, составляющих профессиональную культуру специалиста:

1) систему знаний и интересов личности, образующих ее кругозор, который формируется на широкой базе информационного знания. Показателями ее сформированности служат тезаурус личности, познавательная и интеллектуальная активность;

2) систему убеждений, интересов, жизненных предпочтений и ценностных ориентаций будущего специалиста. Показателем ее развитости является идейная позиция личности в профессиональной деятельности;

3) систему умений и развитых на их основе способностей, определяющих возможности специалиста в практической деятельности. Показатель ее – продуктивность деятельности;

4) систему индивидуальных норм поведения и деятельности, сформированность которой проявляется в поведении специалиста и его творческой активности;

5) систему социальных чувств, которая формируется на базе переживания процессов профессиональной деятельности специалиста и реализуется в эмоциональной активности специалиста [4].

Мы согласны с точкой зрения К. А. Киричек и в своем исследовании придерживаемся представленных выше характеристик профессиональной культуры. Вместе с тем мы сочли необходимым еще более конкретизировать их относительно рабочих строительного профиля. Так, к первой группе мы относим знание рабочим-строителем современных технологий, применяемых в строительстве, свойств строительных и отделочных материалов, осведомленность в области инноваций в сфере строительства, активность в овладении новыми знаниями в профессиональной области. Например, для мастера отделочных строительных работ это умение выполнять отделку поверхностей различными отделочными материалами, а также производить ремонт окрашенных, оклеенных, облицованных поверхностей и штукатурки. Вторая группа, по нашему мнению, включает интерес к профессии строителя, стремление к повышению своего мастерства, понимание важности профессиональной культуры как характеристики современного рабочего-строителя. Третью группу характеристик составляют умения выполнять производственные операции, взаимодействовать в профессиональной деятельности, получать необходимую информацию о свойствах отделочных материалов, технологиях выполнения производственных операций. В четвертую группу свойств мы включаем знание и соблюдение рабочим требований к современному рабочему-строителю, правил техники безопасности. Наконец, пятая группа качеств – это развитое чувство ответственности за результаты своего труда.

Профессиональную культуру мы рассматриваем как базовую составляющую профессиональной подготовки рабочих строительных специальностей. Предпринятое нами изучение опыта работы учебных заведений начального профессионального образования Республики Марий Эл показало, что реализации этого компонента подготовки будущих рабочих уделяется недостаточно внимания. При этом зачастую имеют место противоречия между преобладанием теоретического обучения и необходимостью усиления практикоориентированности профессиональной подготовки рабочих, между важностью отработки обучающимися практических умений и навыков, накопления опыта профессиональной деятельности и отсутствием современной материально-технической базы в учебных заведениях и базы для организации производственной практики. Полученные в ходе констатирующего исследования данные показали необходимость совершенствования подготовки рабочих кадров, выбора форм и методов их обучения в соответствии с ФГОС НПО.

При разработке технологии формирования профессиональной культуры у будущих рабочих строительного профиля мы опирались на теоретические и методологические основы этого аспекта деятельности учебных заведений, рассмотренные в исследованиях С. Я. Батышева, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеера и др. Мы учитывали также разработанные названными учеными педагогические механизмы, условия, формы, методы и средства формирования отдельных компонентов профессиональной культуры. Кроме того, принимались во внимание исследования, посвященные проблеме формирования профессиональной культуры представителей других специальностей: художественных, педагогических и др.

Содержание педагогической деятельности по формированию у будущих рабочих-строителей профессиональной культуры определялось нами в соответствии со структурой формируемого качества и включало ряд направлений:

- формирование мотивации к овладению профессиональной культурой;
- совершенствование процесса обучения специализированным, направленным на прочное и глубокое усвоение обучающимися профессиональных знаний;

– комплексное формирование у будущих рабочих умений профессиональной деятельности;

– воспитание ответственного отношения к качеству и результатам своего труда.

По каждому направлению были подобраны методы формирования различных компонентов профессиональной культуры.

В целях формирования мотивации овладения профессиональной культурой проводились беседы, встречи с работодателями, экскурсии на производство. Эту работу проводили мастера производственного обучения, преподаватели спецдисциплин, кураторы учебных групп.

В целях совершенствования обучения спецдисциплинам были введены в учебный процесс активные методы обучения. Деловые игры, викторины, решение профессиональных задач применялись на практических занятиях. В качестве методов теоретического обучения использовались лекции-беседы, лекции с запланированными ошибками. Проблемная подача учебного материала способствовала формированию у обучающихся познавательного интереса и прочному усвоению информации.

Центральным направлением работы было практическое овладение учащимися умениями выполнения производственных операций. Практика показывает, что основное внимание при этом следует уделять выработке навыков соблюдения последовательности выполнения производственных операций. С этой целью были разработаны алгоритмические предписания. Алгоритмы способствовали отработке отдельных операций и в целом овладению профессиональной деятельностью.

Резюме. Проведенный эксперимент позволил установить положительное влияние реализованных методов на формирование у будущих рабочих-строителей профессиональной культуры. Если на начало эксперимента уровень профессиональной культуры у учащихся как экспериментальной, так и контрольной групп был преимущественно низким, то по его завершении в экспериментальной группе был достигнут высокий ее уровень у значительной части обучающихся (72 %). Сравнение полученных результатов с аналогичными данными в контрольной группе показало, что имеются устойчивые и значимые корреляционные связи между применением разработанных методов и эффективностью формирования профессиональной культуры у будущих рабочих строительного профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Архангельский, С. И.* Учебный процесс в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 384 с.
2. *Батура, П. М.* Профессиональная культура молодежи села: проблемы и перспективы : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.02 / П. М. Батура. – Минск, 1990. – 21 с.
3. *Железовская, Г. И.* Формирование профессиональной культуры будущих инженеров ландшафтного дизайна: задачи, условия, принципы [Электронный ресурс] / Г. И. Железовская, Т. А. Третьякова. – Режим доступа: www.sgu.ru/faculties/physical/departments/it-physics/international2007/docs
4. *Киричек, К. А.* Формирование профессиональной компетентности в области информационных технологий техников-строителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К. А. Киричек. – Ставрополь, 2010. – 26 с.
5. *Модель, И. М.* Профессиональная культура политика (методологические проблемы) : автореф. дис. ... д-ра полит. наук : 23.00.01 / И. М. Модель. – Екатеринбург, 1994. – 47 с.
6. *Педагогика* : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 576 с.
7. *Подмарков, В. Г.* Человек в трудовом коллективе / В. Г. Подмарков. – М. : Экономика, 1982. – 176 с.

УДК 94(470.345)

**РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МОРДОВИИ
В ГОДЫ ПЕРЕСТРОЙКИ (1985–1991 гг.)**

**EDUCATION SYSTEM DEVELOPMENT IN MORDOVIA
IN THE YEARS OF PERESTROIKA (1985–1991)**

Г. В. Огрин

G. V. Ogrina

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

Аннотация. В статье рассматривается состояние образования в Мордовии в 1985–1991 гг. Анализируются система управления, структура и проблемы системы образования в республике в годы перестройки. Особое внимание уделяется реализации реформирования народного образования в изучаемый период.

Abstract. The article considers the education in Mordovia in 1985–1991. It analyses the control system, education system structure and problems in the republic in the years of perestroika. Particular attention is paid to reforming national education during the mentioned period.

Ключевые слова: *реформа, перестройка, дошкольные учреждения, воспитание, школа, профессиональное и техническое образование, высшее образование.*

Keywords: *reform, perestroika, preschool institutions, education, school, professional and technical education, higher education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Образование представляет собой фундамент, на котором зиждутся не только культура общества, прогресс науки и техники, но и формируется основа для развития экономического потенциала страны, что делает образование наиболее значимым фактором в поддержании ее конкурентоспособности в постоянно меняющемся современном мире. Изучение народного образования в годы перестройки в ее региональном аспекте позволяет выявить преимущества и недостатки той системы реформирования, которая была применена в 1985–1991 гг. для преодоления накопившихся трудностей в этой сфере.

Материал и методика исследований. При изучении темы автор опирался на разные группы источников. Основу исследования составили опубликованные и неопубликованные статистические и архивные материалы, отчетная документация государственных органов власти. Важным источником явились издания периодической печати. В работе использовались историко-сравнительный, структурный, статистический и абстрактно-логический методы исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Управление культурой, в том числе и народным образованием, в советский период основывалось на строгой системе государственных и партийных органов в центре и на местах. Высшим органом государственной власти, осуществлявшим управление социокультурной сферой в республике в рассматриваемый

период, являлся Верховный Совет МАССР. Высшим исполнительным и распорядительным органом государственной власти был Совет Министров МАССР, который руководил деятельностью исполнительных комитетов местных Советов народных депутатов, в состав которых входили отделы культуры и народного образования [5, 24–34]. На Министерство народного образования возлагалось руководство высшим, общим средним, профессиональным и дошкольным образованием. Вопросами развития социокультурной сферы занимались также постоянные комиссии, подотчетные Верховному Совету МАССР. В сферу полномочий одной из этих комиссий входили вопросы культурной политики. В разное время комиссия называлась по-разному: комиссия по народному образованию, науке и культуре; комиссия по народному образованию, науке, культуре, воспитанию и делам молодежи; комиссия по народному образованию и науке [3, 174–175], [4, 229]. Большое влияние на культурный процесс в республике оказывали партийные органы управления: отделы культуры райкомов, горкомов, обкомов КПСС, наконец, отдел культуры ЦК КПСС. В середине 1980-х гг. в Мордовском обкоме КПСС имелись подразделения, отвечающие за те или иные направления культурной политики, среди которых был отдел науки и учебных заведений. Структура аппарата Саранского горкома КПСС включала в себя идеологический отдел с тремя секторами, куда входил и сектор народного образования [11, 86], [12, 71]. Но масштабные политические трансформации 1990–1991 гг. лишили партийные органы своего бывшего влияния, а после запрещения деятельности коммунистической партии они и вовсе были ликвидированы.

Кризис советской государственной системы, проявившийся к началу 1980-х гг., затронул все сферы жизни общества, в том числе и систему образования, где необходимость реформ стала очевидной. Реформа образования, начатая в 1984 г., предусматривала несколько главных задач: переход на обучение детей с шестилетнего возраста, слияние общего и профессионального образования, обучение школьников основам информатики. Однако уже на начальном этапе реформы стали возникать проблемы с ее реализацией. Переход к обучению детей с шестилетнего возраста вызвал проблему материально-технического обеспечения реформы. Материальная база некоторых школ не отвечала возросшим требованиям, не хватало учебных мест. За четыре года 11-й пятилетки в республике были введены типовые школы на 16 тыс. учебных мест, но к середине 1980-х гг. строительство новых школ замедлилось, тогда как для полномасштабного осуществления реформы республика остро нуждалась в новых учебных местах. К 1990 г. в связи с усилением социально-экономического кризиса в стране школы республики столкнулись с проблемой нехватки школьной мебели, оборудования, в строящихся школах ощущался недостаток линолеума [14, 135]. Дальнейшее обострение подобных проблем тормозило процесс реформирования средней школы, существенным образом снижало ее материальную базу, что негативно повлияло на дальнейшее развитие системы образования в Мордовии. В соответствии с целями реформы, помимо школы, задачи производственного обучения и профориентации школьников были возложены на базовые предприятия – заводы и фабрики, которые принимали из школ группы учеников для обучения их практическим навыкам производства. В 1986 г. 3580 учащихся старших классов находились на рабочих местах сроком от шести недель до двух месяцев, из них 1450 – на промышленных предприятиях, 470 – на строительных площадках и 1660 – на полях колхозов и совхозов [2, 65]. Это во многом способствовало формированию у школьников основ трудового воспитания.

В рассматриваемый период общее число общеобразовательных школ сократилось (с 921 в 1985/86 учебном году до 835 в 1990/91 учебном году), при этом сокращение про-

изошло за счет школ, расположенных в сельской местности. Это объяснялось тем, что в процессе перехода к всеобщему среднему образованию происходили ликвидация сельских малокомплектных начальных школ и укрупнение средних. Существенную роль в этом сыграли и миграционные процессы, характеризовавшиеся оттоком сельского населения в города. Существенно сократилась численность учащихся вечерних школ (с 12,2 тыс. человек в 1985/86 учебном году до 2,8 тыс. человек в 1990/91 учебном году). За весь изучаемый период количество вечерних школ в республике сократилось на 2/3, а число учащихся в них в 1990/91 учебном году составило 23 % от числа учащихся в 1985/86 учебном году. Сокращение общего числа учащихся коснулось в основном сельской местности. Численность учащихся в 1985/86 учебном году в городской местности составляла 69,7 тыс. человек, в 1990/91 – 78,7 тыс. человек; в сельской местности – соответственно 61,2 тыс. и 53,0 тыс. человек. Численность учителей выросла. В 1985/86 учебном году в городской местности работало 3,5 тыс. человек, в 1990/91 – 4,7 тыс. человек, в сельской местности – соответственно 7,3 тыс. и 8,0 тыс. человек [6, 147–149]. Необходимо отметить, что профессиональный уровень учителей был довольно высок. К середине 1980-х гг. в городских школах удельный вес учителей с высшим образованием составлял 99,2 %, в сельских школах – 93,7 % [7, 115].

Несмотря на то, что подавляющее число школ республики вели обучение на русском языке, уже к середине 1980-х гг. под влиянием демократизации, гласности и роста национального самосознания началось движение за восстановление престижа национальной школы. Министерством народного образования Мордовии была разработана специальная программа «Национальная школа» на 1990–1995 годы, в которой планировалось расширение сферы изучения мордовского языка. К 1990 г. в 342 школах МАССР, составлявших 40 % от числа всех общеобразовательных школ, изучались национальные языки: в 193 – мокшанский, в 119 – эрзянский, в 30 – татарский. В 214 школах обучение в 1–4 классах велось на родном языке. В 128 школах родной язык изучался как предмет, а обучение велось на русском языке [15, 96].

Реформа образования поставила немало новых задач и перед профессиональной школой, признавая ее основной формой планомерной подготовки квалифицированных рабочих кадров. Предполагалось наладить тесную связь профтехучилищ с базовыми промышленными предприятиями. Но в 1980-е гг. многие средние специальные учебные заведения столкнулись с проблемой износа учебного и производственного оборудования, недостатком технических средств обучения, учебников и специализированной мебели. В 1986 г. материально-техническое обеспечение некоторых профтехучилищ и техникумов г. Саранска и Рузаевки было недостаточным [2, 64–65]. Несмотря на пропагандируемую реформой тесную связь школы с производством, престиж профессионально-технических учебных заведений падал. Летом 1985 г. план комплектации в учреждениях профтехобразования на базе 8 классов составлял 57,9 %, на базе 10 классов – 5,4 % [8, 3]. Крайне мало молодежи поступало в училища и техникумы по направлению колхозов и совхозов, в то время как в республике ощущался недостаток рабочих-механизаторов. Наряду с механизаторскими кадрами не хватало работников для бытового обслуживания населения, мелиорации, строительства, животноводства, электрификации, ремонта техники. Стали возникать проблемы с трудоустройством выпускников, которых по разрядке отправляли на отдельные базовые предприятия, не нуждавшиеся в таком количестве рабочих. К началу 1990-х гг. в системе профтехобразования республики стали происходить изменения, которые коснулись прежде всего статуса учебных заведений, содержания образовательных программ и методики преподавания. В начале

1990-х гг. некоторые техникумы республики были преобразованы в колледжи. В годы перестройки в республике действовало 21 среднее специальное учебное заведение, где число учащихся постепенно уменьшалось, начали также снижаться прием абитуриентов и выпуск специалистов [6, 153–155].

Высшее образование в республике в рассматриваемый период было представлено двумя вузами – Мордовским государственным университетом им. Н. П. Огарева и Мордовским государственным педагогическим институтом им. М. Е. Евсевьева. В этих высших учебных заведениях готовилась наиболее квалифицированная часть специалистов различного профиля. В 1990 г. МГУ им. Н. П. Огарева осуществлял подготовку по 32 специальностям на 120 кафедрах. Численность преподавателей составляла 986 человек, из них – 42 доктора наук, профессора и 612 кандидатов наук, доцентов [1, 592]. С 1990 г. университет начал осуществлять подготовку иностранных студентов и аспирантов. В 1985–1991 гг. республиканские вузы ненамного увеличили численность и прием студентов (в 1985/86 учебном году в вузах республики обучалось 20 тыс. человек, в 1990/91 – 21,9 тыс. человек), выпуск специалистов остался на прежнем уровне и даже снизился (с 3166 человек в 1985/86 учебном году до 3154 человек в 1990/91 учебном году) [6, 153–155]. В годы перестройки престиж высшего образования значительно вырос, однако уровень воспитательной работы среди студентов упал. Отказ от старой и отсутствие новой идейно-воспитательной работы в середине 1980-х – 1991 гг. породили аполитичность студенческой молодежи и неуверенность преподавателей в своих силах. Материальная база главного вуза республики нуждалась в обновлении. В 1985 г. учебные корпуса МГУ им. Н. П. Огарева находились в аварийном состоянии, на ремонт было выделено около 1 млн руб. [13, 81]. К 1990 г. в системе высшего образования республики сложилась непростая обстановка с финансированием, в результате чего МГУ им. Н. П. Огарева перешел на целевую подготовку специалистов. Деньги на обучение будущего научного работника теперь выделяло не государство, а те предприятия и организации, с которыми заключался договор на подготовку специалиста. Эта система снижала возможности тех абитуриентов, которые не могли найти себе «спонсора» [9, 2].

Эпоха реформ не прошла мимо и дошкольного образования. В мае 1991 г. в связи с постановлением Верховного Совета СССР «О мерах по защите интересов семей, имеющих детей дошкольного возраста» предполагалось передать ведомственные дошкольные учреждения в систему народного образования, однако Министерство народного образования МССР не было готово к такому переустройству в связи с острой нехваткой средств в бюджете [14, 180]. Общая обстановка с дошкольным образованием в стране была неутешительной. Те же проблемы в системе дошкольного воспитания проявились и в Мордовской ССР. Главная проблема заключалась в недостатке мест в детских садах. В 1991 г. только в райгорисполкомах список очередности составлял 2357 человек. В пересчете на новые нормативы наполняемости переполненность групп в дошкольных учреждениях республики составляла более 8 тыс. детей. Значительная часть дошкольных учреждений были переуплотнены, особенно в городах и поселках городского типа. Около 16 тыс. детей, нуждающихся в детских дошкольных учреждениях, не были обеспечены местами [14, 193–194]. В то же время с 1988 г. объемы строительства дошкольных учреждений ежегодно сокращались. Так, в 1988 г. за счет всех источников финансирования было введено детских садов на 3168 мест, в 1989 г. – на 2420 мест, в 1990 г. – на 1225 мест [14, 197]. Однако в сложившихся в начале 1990-х гг. условиях удорожания строительных материалов, их острейшего дефицита выполнение намеченной программы развития сети детских дошкольных учрежде-

ний в республике невозможно было осуществить без целевых централизованных капитальных вложений. К началу 1990-х гг. материально-техническая база большинства дошкольных учреждений не отвечала современным требованиям. Третья часть всех сельских детских садов функционировала в приспособленных помещениях. Переуплотненность дошкольных учреждений способствовала возникновению различных заболеваний (грипп, острые инфекции верхних дыхательных путей) [10, 3]. В то же время в годы перестройки число дошкольных учреждений постоянно росло (в 1985 г. работало 465 дошкольных учреждений, в 1990 г. – 615), причем в сельской местности численность детских садов увеличивалась быстрее, но обеспеченность детей местами в сельских дошкольных учреждениях по-прежнему оставалась невысокой по сравнению с городской местностью. В 1985 г. в городах 67,4 % детей соответствующего возраста посещали детские сады, в 1990 г. – 66,8 %, в сельской местности – соответственно 34,3 и 46,6 % [10, 3], [6, 152].

Резюме. Советская система образования, основываясь на постоянном, целенаправленном совершенствовании механизма управления, способствовала повышению общего уровня образованности населения. На завершающем этапе перестройки ослабление партийного и идеологического контроля привело к двояким результатам: с одной стороны, уменьшение идеологического влияния обусловило возрождение национальной школы и культуры, с другой – в результате разрушения структуры партийных органов власти нарушилась единая система управления культурой, что негативно сказалось на дальнейшей эволюции системы образования в Мордовии. Таким образом, к середине 1980-х гг. Мордовия добилась беспорных успехов в сфере организации народного образования и национальной школы, но уже в начале 1990-х гг. мощные культурные, политические и социально-экономические преобразования перестроечного периода вскрыли и усилили имевшиеся недостатки в управлении и материально-технической базе системы образования республики.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Все о Мордовии* : энциклопедический справочник / сост. Н. С. Крутов, Е. М. Голубчик, С. С. Маркова. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2005. – 840 с.
2. *Заседания Верховного Совета Мордовской АССР одиннадцатого созыва. Третья сессия* : стеногр. отчет. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – 104 с.
3. *Заседания Верховного Совета Мордовской АССР двенадцатого созыва. Первая сессия* : стеногр. отчет. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1990. – 320 с.
4. *Заседания Верховного Совета Мордовской АССР двенадцатого созыва. Четвертая сессия* : стеногр. отчет. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1990. – 254 с.
5. *Конституция (основной закон) МАССР [Принята на внеочередной девятой сессии Верховного Совета МАССР девятого созыва 30 мая 1978 г.]*. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1984. – 52 с.
6. *Народное хозяйство Мордовской ССР за годы двенадцатой пятилетки (1986–1990 гг.)* : стат. сб. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1991. – 161 с.
7. *Советская Мордовия в десятой пятилетке*. – Саранск : Б. и., 1980. – 155 с.
8. *Советская Мордовия*. – 1985. – 17 июля. – С. 3.
9. *Советская Мордовия*. – 1990. – 27 июня. – С. 2.
10. *Советская Мордовия*. – 1990. – 29 мая. – С. 3.
11. *Центральный государственный архив Республики Мордовия (ЦГА РМ)*. – Ф. 333-П. – Оп. 52. – Д. 5.
12. *ЦГА РМ*. – Ф. 333-П. – Оп. 52. – Д. 1.
13. *ЦГА РМ*. – Ф. Р-228. – Оп. 2. – Д. 1058.
14. *ЦГА РМ*. – Ф. Р-228. – Оп. 2. – Д. 1470.
15. *Шукшина, Т. И.* Развитие системы общего образования Мордовии в контексте российских образовательных реформ / Т. И. Шукшина // *Интеграция образования*. – 2004. – № 3. – С. 88–97.

УДК 37.034+37.017

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
В ОБЛАСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ***

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING SPIRITUAL
AND MORAL EDUCATION COMPETENCE AT FUTURE TEACHERS
IN PROFESSIONAL TRAINING PROCESS**

В. И. Павлов

V. I. Pavlov

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

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы, содержание, формы, методы формирования у будущих учителей компетентности в области духовно-нравственного воспитания, выявляются педагогические условия, обеспечивающие успешность его осуществления в педагогическом вузе.

Abstract. The article considers the theoretical basis, content, forms, methods of forming spiritual and moral education competence at future teachers, reveals the pedagogical conditions which provide the success for implementation of this process in pedagogical institution of higher education.

Ключевые слова: компетентность, духовно-нравственное воспитание, компоненты, уровни, методологические основы, принципы, содержание, формы, методы, педагогические условия.

Keywords: competence, spiritual and moral education, components, levels, methodological basis, principles, content, forms, methods, pedagogical conditions.

Актуальность исследуемой проблемы. Национальные интересы современной России заключаются в духовном обновлении общества, в утверждении идеалов нравственности. Данная идея нашла отражение в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», «Концепции государственной политики в сфере духовно-нравственного воспитания и защиты нравственности детей в России: правовой аспект».

В документах отмечается, что современная ситуация в обществе характеризуется сохранением и углублением негативных тенденций в сфере воспитания подрастающего поколения, увеличением масштабов социальных деформаций в среде учащихся, что является одной из наиболее значительных угроз национальной безопасности и будущему России. В них подчеркивается важность совершенствования системы духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи в образовательных учреждениях. Это направление воспитательной работы актуализировано и в новом Законе РФ «Об образовании», принятом в 2013 г.

* Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект №12-16-21035 А.

Основным организатором духовно-нравственного воспитания в школе выступает учитель. От его общей и педагогической культуры, профессиональной компетентности во многом зависит успех в воспитании гуманной, свободной, нравственно и социально устойчивой, духовно богатой, творческой, практикоориентированной личности растущего гражданина Отечества [1], [2]. Профессиональная компетентность педагога – интегративная характеристика, которая проявляется на уровне его способности решать различные типы педагогических задач (проблем). Как показало наше исследование, только 29,3 % старшекурсников и 53,3 % учителей школ уверены в своей компетентности в сфере духовно-нравственного воспитания [4]. А это значит, что в реальной практике существует потребность в подготовке компетентных педагогических кадров, способных решать соответствующие задачи воспитания в условиях существования различных систем ценностей (светской, религиозной, этнической и др.). В связи с этим мы поставили цель выявить теоретически и экспериментально обосновать педагогические условия, способствующие эффективному формированию у будущего учителя компетентности в области духовно-нравственного воспитания учащихся.

Материал и методика исследований. Реализация цели проводилась в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева с 2008 по 2013 г. в процессе изучения гуманитарных дисциплин, в том числе национально-регионального компонента образования, введения в учебный процесс элективных курсов, приобщающих студентов к общечеловеческой и национальной культуре, активного включения студентов в проектно-исследовательскую, социально ценную деятельность в образовательном пространстве вуза.

Результаты исследований и их обсуждение. Духовно-нравственное воспитание будущих учителей представляет собой систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем. С одной стороны, происходит духовно-нравственное развитие студентов, с другой – теоретическая и практическая подготовка к духовно-нравственному воспитанию учащихся [4], [5]. Анализ современных исследований по обозначенной проблеме (В. И. Андреев, Е. И. Артамонова, В. А. Беляева, С. К. Бондырева, Р. С. Гарифуллина, С. Ефименкова, И. А. Колесникова [1], Н. В. Кузьмина, И. С. Марьенко, А. Н. Моргун, Н. Д. Никандров, Т. Н. Петракова, О. Ю. Сергеева, В. А. Слостенин, И. Ф. Харламов, В. Д. Шадриков, Н. Е. Щуркова и др.) позволил нам рассматривать духовно-нравственное воспитание как процесс, направленный на развитие нравственных чувств, убеждений и устойчивых привычек поведения. Сущностью данного процесса является освоение воспитанниками прогрессивного духовно-нравственного опыта, позволяющего сформировать ценностное отношение к окружающему миру, людям, самому себе, обществу.

Педагогический процесс строится на определенной педагогической методологии. По мнению В. В. Краевского, «методология педагогики есть система знаний о структуре педагогической теории, о принципах, подходах и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества исследовательской работы» [3, 3–4].

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения подчеркивается важность «реализации компетентностного подхода в организации воспитательного процесса» [9]. В Большой современной педагогической энциклопедии слово «компетентность» определяется как «мера соот-

ветствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем» [8, 237]. Термин «компетентность», в отличие от термина «квалификация», включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие личностные качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. В современных педагогических исследованиях рассматриваются такие аспекты применения компетентностного подхода, как инфраструктура компетентностного подхода в гуманитарном образовании, ценностно-смысловое содержание ключевых компетенций (В. А. Адольф, В. И. Байденко, И. А. Зимняя, В. Ю. Пузыревский, В. Н. Сериков, Ю. Г. Татур), проблемы проектирования образования в контексте компетентностного подхода (А. В. Белов, Е. Ю. Домашевская, А. Ю. Либеров, В. А. Сластенин), система компетенций как инструмент управления качеством образования (Н. Л. Галеева), компетенция учителя по разработке эвристических заданий (И. С. Маслов, А. В. Тутолмин), компетентностный подход к моделированию последипломого образования (Л. Н. Хуторская, А. В. Хуторской), экологическая компетентность (М. В. Емельянова, А. И. Новик-Качан, А. А. Нестерова, Н. П. Панфилова) и т. д. Вместе с тем в проанализированных нами работах и публикациях особенности формирования у будущих учителей компетентности в области духовно-нравственного воспитания не рассматриваются.

Компетентность учителя в области духовно-нравственного воспитания представляет собой интегральную профессионально-личностную характеристику, отражающую его теоретическую, практическую подготовленность к осуществлению этого процесса. Названная компетентность позволяет строить конструктивный межкультурный диалог, взаимодействовать с представителями других национальностей, различных конфессий.

В структуре компетентности будущего учителя в области духовно-нравственного воспитания можно выделить когнитивный, мотивационно-потребностный, эмоционально-оценочный, деятельностный компоненты деятельности [6]. Базой для их выделения выступает философское положение о том, что духовность и нравственность не существуют отдельно, а рассматриваются интегрально, как духовно-нравственное развитие личности. Духовность и нравственность не являются тождественными категориями, хотя во многих сферах они трудно делимы. И нравственность, и духовность личности проявляются в ходе взаимодействия с другими личностями через ценностные установки и поведенческие стереотипы, связаны с культурой семьи, школы, вуза, производственного коллектива, общества, с культурным наследием современной цивилизации. Уровни нравственности и духовности являются характеристиками общей культуры личности. Нравственность мы рассматриваем как систему ценностных установок личности в социальных отношениях. Духовность как сущностное и интегральное качество личности связывает все сферы ее бытия. Критерии, показатели, методы диагностики сформированности вышеназванных компонентов, используемых в нашем исследовании, представлены в табл. 1.

Все критерии и их показатели сформированности компетентности студентов в области духовно-нравственного воспитания диагностировались по четырем уровням: низкому, среднему, выше среднего, высокому. На предварительном этапе исследования было обследовано 450 старшекурсников и выявлено, что уровень их готовности к духовно-нравственному воспитанию остается невысоким. Это стало предметом обсуждения на ученом совете педагогического вуза.

Таблица 1

Диагностика сформированности духовно-нравственной компетентности будущего учителя

Критерии	Показатели	Методы диагностики
Когнитивный	Знания о сущности и содержании духовно-нравственного воспитания, различных подходах к его пониманию в светской и религиозной литературе; о структуре и функциях духовно-нравственной культуры учителя; знание государственных документов, программ и концепций духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи, теории и методики его организации. Полнота, глубина, прочность знаний и представлений таких взаимосвязанных категорий, как «дух», «духовность», «нравственность», «мораль», «любовь», «честь», «совесть», «добро», «истина», «красота», «ответственность», «Родина», «Отечество», «идеал», «патриот» и др.	Тестирование. Анкетирование. Беседа. Методика изучения направленности личности В. Смекала и М. Кучера. Самооценка профессиональной компетентности классного руководителя (Г. Б. Буданова, Л. Н. Буйлова)
Мотивационно-потребный	Осознанность, аргументированность выбора педагогической профессии	Методика С. С. Гриншпун «Мотивы выбора профессии». Методика изучения мотивации к успеху Т. Элерса. Методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной. Методика «Альтернатива»
	Интерес и желание заниматься духовно-нравственным воспитанием школьников	Анкетирование. Беседа
	Стремление к профессиональному самосовершенствованию, творческому саморазвитию, развитию морально-волевых качеств	Самооценка профессионально-педагогической мотивации (адаптировано Н. П. Фетискиным)
	Понимание самоценности человеческой жизни, своего места в мире, предназначения	Методика «Пословицы» (С. М. Петрова)
	Желание руководствоваться духовно-нравственными нормами в любых жизненных ситуациях	Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина (блок «моральная нормативность»). Тест описания поведения К. Томаса (КОС)
	Наличие духовно-нравственного идеала и нравственных ориентиров в собственной жизни и профессиональной деятельности	Анкетирование
Эмоционально-оценочный	Эмоционально-оценочное отношение к себе	Методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева). Методика ценностных ориентаций М. Рокича
	Эмоционально-оценочное отношение к миру	Опросник, наблюдение, самооценка
	Устойчивость, глубина, сила эмоциональных переживаний, связанных с жизнью коллектива, страны, интерес к ее истории, культуре, национальным традициям, духовно-нравственным ценностям	Анкетирование, беседа, наблюдение

Деятельностный	Умения: диагностировать уровень духовно-нравственной воспитанности личности; планировать, организовывать познавательную добротворческую, социально ценную деятельность; анализировать процесс духовно-нравственного воспитания; осуществлять его в контексте антропологической образовательной парадигмы с учетом специфики содержания, форм, методов, средств воспитания, педагогических технологий; умение использовать духовно-нравственные знания в различных ситуациях. Стремление к творческому удовлетворению духовных запросов и потребностей	Метод экспертной оценки. Методика «Оцените свой творческий потенциал (Е. И. Рогов). Интервью-беседа (Р. В. Баженова). Методика «Организаторские навыки классного руководителя» (О. С. Маркина). Тест «Творческий потенциал»
----------------	--	---

С учетом потребностей практики с нашим участием была разработана «Концепция и программа воспитания и самовоспитания студентов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева на 2006–2010 гг.», где духовно-нравственное воспитание рассматривается как часть целостной системы воспитательной работы [2]. Был внесен корректив в процесс подготовки студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся, который включал следующие взаимосвязанные этапы: диагностический, организационно-проектировочный, деятельностный и корректировочно-стимулирующий. В экспериментальную группу вошли 76 студентов, в контрольную – 74 студента первых курсов технолого-экономического, художественно-графического факультетов, факультетов физической культуры, чувашской филологии. Уровень сформированности компетентности студента в области духовно-нравственного воспитания в названных группах был примерно одинаковый. К первой группе (низкий уровень) были отнесены 43 % студентов, ко второй (средний) – 44 %, к третьей (выше среднего) – 11 %, к четвертой (высокий) – 2 %.

Формирующий этап исследования, начавшийся со второго семестра, строился на основе компетентностного подхода в тесной связи с системным, культурологическим, аксиологическим, интегративным, деятельностным, средовым, личностно ориентированным подходами, с опорой на интеграцию педагогических принципов: системности, гуманизации, духовности, вариативности, дополненности, проблемности, креативности, профессиональной направленности, воспитывающего обучения, активности, диалогичности, толерантности, этнопедагогизации, добровольности, стимулирования, индивидуализации воспитания [2, 9–13],

Нами были проанализированы и в ходе формирующего этапа использованы возможности содержания гуманитарных дисциплин (таких как «Философия», «История», «Культурология», «Религиоведение», «Психология», «Педагогика», «История педагогики и образования», «Этнология», «Этнопедагогика чувашского народа», «История и культура родного края», «Родной язык и литература» и др.) в духовно-нравственном развитии будущих учителей, подготовке их к духовно-нравственному воспитанию учащихся. В целях специальной теоретической и практической подготовки студентов к духовно-нравственному воспитанию, формирования у них соответствующих компетенций с опорой на принцип дополненности был разработан и на третьем курсе внедрен в учебный процесс авторский 36-часовой спецкурс «Духовно-нравственная культура будущего учителя» [5], который приобщает студентов к общечеловеческой и национальной культуре, способствует их активному участию в социально ценной, добротворческой деятельности в образовательном пространстве педагогического вуза.

В результате освоения содержания спецкурса студент должен был:

– знать: государственные документы об образовании, философскую, педагогическую, психологическую литературу, категориальный аппарат по теме спецкурса; специфику, содержание, формы и методы, технологии духовно-нравственного воспитания; методы диагностики уровня духовно-нравственной воспитанности школьников; теорию и методику управления духовно-нравственным воспитанием учащихся;

– уметь: диагностировать уровень духовно-нравственной воспитанности учащихся; планировать, организовывать, корректировать процесс духовно-нравственного воспитания детей в качестве учителя и классного руководителя, в качестве вожатого детского оздоровительного лагеря; вовлекать учащихся в общественно полезную, добротворческую деятельность; руководить духовно-нравственным самовоспитанием и самообразованием школьников; проектировать собственное духовно-нравственное развитие.

Была поставлена задача: ознакомить студентов с современными нормативно-правовыми и инструктивно-методическими материалами и документами по формированию у них компетентности в области организации воспитательной работы. Изучаемый материал систематизировался по блокам, соответствующим основным направлениям деятельности школы по организации воспитательной работы: 1) нормативно-правовые основы воспитательной работы в современной школе; 2) информационно-аналитическая и организационно-педагогическая деятельность классного руководителя; 3) организация работы по развитию самоуправления в школе; 4) организационно-правовая основа деятельности школы по реализации национального проекта «Образование»; 5) организация воспитательной работы по вопросам жизни и здоровья, духовно-нравственного развития участников образовательного процесса.

Так, при изучении нормативно-правовой основы организации воспитательной работы в современной школе были рассмотрены документы ООН «Всеобщая декларация права человека», «Конвенция о правах ребенка» и др.

Особое место было уделено ознакомлению с теорией и методикой организации духовно-нравственного воспитания. Так, при изучении темы «Человек как предмет изучения педагогических наук» были рассмотрены следующие вопросы: Природа человека. Духовная эволюция человека. Природа духа и духовности. Историко-философские, педагогические истоки духовности. Духовно-нравственный идеал человека как цель воспитания в русской философско-педагогической мысли исследователей XVIII–XX вв.

При изучении темы «Состав и структура духовно-нравственной культуры личности» обращено внимание на усвоение содержания следующих понятий: «дух», «душа», «духовность», «бездуховность», «мораль», «нравственность», «культура» и «ценности личности» (жизнь, здоровье, истина, добро, любовь, красота, свобода, долг, совесть, справедливость, честь, достоинство, честность, ответственность, гуманность, поступок, нравственный выбор).

На другом занятии были проанализированы нравственные нормы, регулирующие отношение человека к Родине, труду, людям, общественному достоянию, природе, самому себе; поступок как моральная ценность, как действие, отвечающее нравственным требованиям и сложившимся правилам нравственного поведения в обществе. Рассмотрены основные пути освоения нравственных норм, убеждений, чувств с целью выработки навыков и привычек ответственного поведения.

При изучении темы «Воспитательный потенциал мировых религий в духовно-нравственном воспитании учащихся» были рассмотрены вопросы: Религия в жизни человека, ее истоки. Воспитательные возможности основных мировых религий: ислама, буддизма, христианства и т. д. Традиционные конфессии народов, живущих в Чувашской Республике. Религиозные верования чувашей. Учет особенностей различных религий, культур в духовно-нравственном воспитании.

На других занятиях важное место было уделено раскрытию системы и содержания работы школы, учителя-предметника, классного руководителя, творческих объединений по интересам по духовно-нравственному воспитанию учащихся. В рамках реализации принципа вариативности было организовано участие студентов в различных видах проектно-исследовательской деятельности (индивидуальной и групповой). Проект подразумевал изучение неизвестных и малоизвестных страниц истории и культуры родного края с учетом принципов проблемности и активности. Выбор того или иного проекта определялся следующими критериями: актуальностью проблемы на научном и прикладном уровне, заинтересованностью студента, владением им необходимыми компетенциями, реалистичностью поставленных целей. Будущими учителями были выполнены следующие исследовательские проекты: «Сыны Отечества», «Духовный подвиг священнослужителей земли чувашской в 1917–1940 гг.», «Система духовно-нравственного воспитания учащихся СОШ № 44 г. Чебоксары», «Подвиг матерей Чувашии в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.», «Духовно-нравственный потенциал произведений народного художника России Н. В. Овчинникова» и др. В ходе реализации этих проектов происходили расширение и систематизация знаний студентов, полученных на лекционных и практических занятиях. Выполнение проектов способствовало развитию духовно-нравственных качеств, исследовательских умений, коммуникативных и организаторских способностей.

Полученные таким образом знания, умения студенты реализовывали на педагогической практике в образовательных учреждениях [7].

Определенная работа проводилась с кураторами по повышению у них теоретического и методического уровня организации духовно-нравственного воспитания студентов. Для наставников молодежи читался спецкурс «Теория и практика духовно-нравственного воспитания». На лекциях были рассмотрены воспитательная система педагогического вуза, концепция и программа духовно-нравственного воспитания будущих учителей, формы, методы, педагогические технологии, используемые в духовно-нравственном воспитании будущего учителя, и др. Под руководством кураторов студенты активно участвовали в жизни вуза, города и республики.

В результате проведенной работы уровень сформированности компетентности будущих учителей в области духовно-нравственного воспитания изменился. Если на начальном этапе исследования (2009 г.) в экспериментальных группах 43 % студентов имели низкий уровень, 44 % – средний, 11 % – выше среднего, 2 % – высокий, то к концу эксперимента (2013 г.) студентов, имеющих низкий уровень, не стало. Средний уровень выявлен у 8 % студентов, выше среднего – у 14 %, высокий уровень – у 78 %. В контрольных группах, где не читался спецкурс и не реализовывалась специальная воспитательная работа, результаты были гораздо ниже.

Резюме. Исследование показало, что педагогическими условиями, обеспечивающими успешность подготовки учителей к духовно-нравственному воспитанию учащихся, являются:

- развитие у будущих учителей положительной мотивации к педагогической деятельности;
- обеспечение единства и взаимосвязи учебной и внеаудиторной деятельности студентов, установление межпредметных и внутипредметных связей в ходе изучения учебных дисциплин ГОС ВПО, регионально-национального компонента образования, спецкурсов «Духовно-нравственная культура будущего учителя», «Деятельность куратора по организации духовно-нравственного воспитания»;
- включение будущих учителей в социокультурную жизнь учебного заведения, микросоциума, общества; ориентация их на общечеловеческие и национальные ценности; обеспечение активного участия каждого из субъектов образовательного процесса в социально ценной (учебной, внеучебной, добротворческой, художественной, спортивной, проектно-исследовательской, поисковой и др.) деятельности;
- оказание студентам индивидуально-психологической помощи и педагогической поддержки с учетом их потребностей в духовно-нравственном развитии;
- реализация активных методов обучения (проблемные лекции, дискуссии, ролевые игры, экскурсии и др.);
- насыщение духовно-нравственным содержанием студенческой среды вуза, непрерывной педагогической практики;
- осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к студентам.

Исследование подтвердило, что успешному формированию у будущих учителей компетентности в области духовно-нравственного воспитания способствуют педагогические технологии, представляющие собой совокупность процедур, операций и приемов, реализуемых на трех последовательных этапах: диагностическом, организационном, проектировочном, деятельностном и корректировочно-стимулирующем. Каждый технологический этап характеризуется набором компонентов: целью, содержанием этапа, действиями преподавателя и студентов, полем и результатом взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова, И. А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И. А. Колесникова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 25–33.
2. Концепция и программа воспитания и самовоспитания студентов «Учитель – гражданин – патриот». – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2006. – 219 с.
3. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 255 с.
4. Павлов, В. И. Формирование личности будущего учителя в условиях регионально-национального образовательного пространства / В. И. Павлов, Г. Н. Григорьев, Н. Ю. Сергеева, Е. Г. Хрисанова. – Чебоксары : Новое время, 2011. – 464 с.
5. Павлов, В. И. Духовно-нравственная культура будущего учителя / В. И. Павлов. – Чебоксары : Новое время, 2010. – 649 с.
6. Павлов, В. И. Духовно-нравственная компетентность учителя / В. И. Павлов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 133 с.
7. Павлов, В. И. Духовно-нравственная культура и проблема ее формирования у студентов / В. И. Павлов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – 2010. – № 1 (65). – С. 117–124.
8. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (утв. 22.12.2009 приказом Минобрнауки РФ № 788).

УДК 821.512.111.0

**ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОГО
В ЧУВАШСКОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ 50–80-х гг. XX в.**

**PROBLEM OF THE NATIONAL
IN THE CHUVASH LITERARY STUDIES IN THE 50's – 80's.**

Э. В. Родионова

E. V. Rodionova

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

Аннотация. Проблема национального в чувашском литературоведении 50–80-х гг. XX в. разрабатывалась в условиях преодоления в нем вульгарного социологизма 1930-х гг.

Abstract. The problem of the national in the Chuvash literary studies in the 50's – 80's of the 20th century was investigated under the conditions of overcoming the vulgar sociologism of the 30's.

Ключевые слова: национальная специфика литературы, чувашское литературоведение, национальное и общечеловеческое.

Keywords: national specific features of literature, Chuvash literary studies, national and universal.

Актуальность исследуемой проблемы. В определении степени разработанности и актуальности проблемы национального необходимо отметить, что понятие «национальное» в советском литературоведении обрело признание в 40–50-е гг. XX в. под воздействием осознанного патриотизма в годы военных испытаний. Как справедливо утверждает Ю. Я. Барабаш, в послевоенные годы и десятилетия литературоведы с опорой на реальный исторический и современный материал сумели ввести понятие национального в интернациональный контекст «общесоветского идеологического единства, дружбы народов» [1, 99].

В отечественных гуманитарных науках постсоветского периода передовые позиции заняли проблемы национального и этнокультурной самоидентификации. Изучение менталитета этноса учеными осознавалось «как освоение в гуманитарных исследованиях нового метода познания» [6, 255]. В литературоведении проблематика этнокультурной самоидентификации нередко приобретала, как отмечает К. К. Султанов, программное значение, «на которое литературоведение чутко откликалось, акцентируя компенсаторный характер этнокультурного «ренессанса» и пафос реконструкции целостности национально-культурного опыта» [8, 339].

Для целостного изучения категории национального и его диалектики с общечеловеческим мы должны глубже понять содержание их составляющих, прежде всего фено-

мена национального в литературе и культуре. Национальное не может становиться для писателя «препятствием к постижению общечеловеческого», оно является необходимой предпосылкой этого постижения [1, 99]. В чувашском литературоведении до настоящего времени совершенно не изучен вопрос национальной специфики чувашского художественного мышления, а также «чувашскость» народной культуры в видении как инонациональных творческих деятелей, так и чувашских ученых и писателей.

Горизонтальный срез должен дополняться историческим взглядом на проблему: назрела необходимость изучения национального в чувашской литературе в аспекте его исторической динамики развития. Данной реальностью определяются цели нашего исследования. Прежде всего следует подвергнуть разбору историографию поставленного в работе вопроса. Здесь мы осознанно ограничимся критико-литературоведческими работами 50–80-х гг. XX в.

Материал и методика исследований. Теоретической основой исследования послужили литературоведческие работы отечественных ученых по проблеме национальной специфики. Материалом изучения явились труды таких чувашских литературоведов и критиков 1950–80-х гг., как И. Д. Кузнецов, А. В. Изоркин, И. И. Иванов и др. В ходе работы были применены аналитический, сравнительно-сопоставительный методы.

Результаты исследований и их обсуждение. Начиная с конца 50-х гг. XX в., проблеме соотношения национального и интернационального в литературе и искусстве стали посвящать отдельные статьи и монографии, проводить конференции и издавать сборники научных статей. Здесь особо следует выделить труды теоретика и историка национальных литератур Г. И. Ломидзе, который в борьбе с партийной номенклатурой ввел в литературоведение идею «единства и многообразия». Диалектическое взаимоотношение первой и второй частей данной формулы позволяло отразить своеобразие судеб многонациональных литератур в многонациональном обществе [9, 51]. Благодаря коллективному усилию прогрессивных литературоведов в понятии «интернационализма» постепенно убиралось былое его космополитическое значение, пополняясь общечеловеческим содержанием. На фоне такого развития теории советского литературоведения иная картина наблюдалась в чувашской науке о литературе.

В начале 30-х гг. XX в. к проблеме литературы в аспекте национального, приравненного тогда с националистическому, обращался И. Д. Кузнецов, выдававший себя за единственного защитника ленинской теории о нациях и пролетарского интернационализма. Возвратившись из ГУЛАГа в период оттепели, И. Д. Кузнецов начинает негативно реагировать на отдельные мысли чувашских писателей о национальном. К примеру, он резко выступает против реплики прозаика А. Талвира о том, что «без национального облика нет положительного героя» [4, 69]. По мнению И. Д. Кузнецова, можно воспевать и обрусевшего горожанина, который на работе достигает больших успехов. Для критика оставалась несокрушимой идея о слиянии наций в коммунистической перспективе, следовательно, по его логике, национальное должно было заменяться интернациональным [4, 72].

Свои статьи, написанные в конце 20-х – начале 30-х гг. XX в., И. Д. Кузнецов включил в книги «Саманапа литература» (Литература и время), «Истори тёрёслэхёпе пурнăсри чăнлăх» (Правда истории и художественная достоверность), которые были изданы в 70–80-е годы XX в. Активная и наступательная деятельность социолога 30-х годов советской эпохи заметно затормозила чувашскую литературно-теоретическую мысль по-

слевоенного времени. Лишь в монографии молодого литературоведа Г. Я. Хлебникова «Современная чувашская литература», изданной в 1971 г., впервые была рассмотрена проблема национального характера, использованы такие термины и понятия, как «национальный психический взгляд», «гуманизм сострадательный, оптимистический», «культурно-психологический облик народа» и др. К этому времени в чувашском литературоведении и критике выявляются две тенденции: одни исследователи (И. Д. Кузнецов, А. В. Изоркин, А. Е. Горшков и др.) придерживаются традиционного понимания метода соцреализма и национальную специфику видят только в языке. Другие (Ю. М. Артемьев, А. В. Васильев, Г. Ф. Юмарт), в том числе и вышеназванный Г. Я. Хлебников, национальную специфику и эстетический идеал включают в рамки соцреализма, предпринимают попытки изучения содержательной формы произведений.

Наиболее открытое противостояние двух течений состоялось в 1973 г. 22–23 ноября 1973 г. в Институте языка, литературы, истории и экономики при Совете Министров Чувашской АССР по поручению Чувашского обкома КПСС была проведена научная конференция «Национальное и интернациональное в чувашской литературе и искусстве», на которой одним из первых выступил И. Д. Кузнецов с темой «Ленинская концепция социалистической культуры и вопросы национального художественного творчества в чувашском литературоведении». Под его влиянием на данном научном форуме победила позиция, согласно которой интернациональное признавалось выше национального. При этом, понимая первое в значении пролетарского космополитизма, а второе – весьма близко к националистическому, с трибуны «была высказана общая мысль о том, что анализ произведений чувашской литературы с позиций единства национального и интернационального поможет отдельным писателям освободиться от излишнего увлечения этнографизмом и от тенденции подчеркивания национального своеобразия...» [3, 372].

В 80-е гг. XX в. о роли национального своеобразия в чувашской литературе продолжают писать Г. Я. Хлебников и некоторые другие литературоведы. В их работах наблюдается стремление к реабилитации понятия «национального», но без углубленного изучения истории изменения его содержания. Исследователь И. И. Иванов понятие «национальное» приближает к национальной идентичности [2, 154]. Г. Я. Хлебников вводит в чувашское литературоведение и эстетику такие понятия и термины, как «эстетический идеал», «национальное своеобразие», «романтический стиль». Ученый основательно прорабатывает категорию прекрасного в литературе. Г. Я. Хлебников пишет о том, что илем (прекрасное, эстетическое) является видом общемировой ценности, неразрывной частью содержания. «Эстетический идеал у каждого народа свой», – замечает ученый, определяя при этом и общечеловеческие критерии прекрасного. Как мы видим, здесь понятия национального и общечеловеческого не противопоставляются, а взаимодополняют друг друга [7, 163].

До настоящего времени мало изучена проблема национального в чувашском литературоведении. Определенный интерес представляют недавно опубликованные статьи чувашских литературоведов и фольклористов В. Г. Родионова, В. В. Никифоровой, Н. Г. Ефремовой-Ильиной, В. А. Ендерова, Е. Ю. Ивановой, А. Ф. Мышкиной и др. [5]. В них имеются свежие данные по этнокультурной идентификации и менталитету чувашского народа, полученные в результате кропотливого изучения чувашской словесной культуры. Однако в работах вышеназванных авторов проблема национального в литературе не становится предметом подробного анализа.

Резюме. Проблема национального в чувашском литературоведении 50–80-х гг. XX в. разрабатывалась в условиях преодоления в нем вульгарного социологизма 1930-х гг. На рубеже 60–70-х гг. XX в. среди критиков наблюдается разделение на два течения. Официальное литературоведение вплоть до конца 1980-х гг. продолжает писать о национальном в литературе, противопоставленном интернациональному. В то же время появляются работы так называемых «хлебниковцев», в которых затрагиваются вопросы национальной специфики и самобытности чувашской литературы. В их трудах начинает звучать знаменитое «единство в многообразии» и наблюдается пополнение общечеловеческим содержанием понятия «интернационализм».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барабаш, Ю. Я.* О диалектике национального и общечеловеческого (Гоголь) / Ю. Я. Барабаш // Международные Ломидзевские чтения. Изучение литератур и фольклора народов России и СНГ: Теория. История. Проблемы современного развития. – М. : ИМЛИ РАН, 2008. – С. 95–103.
2. *Иванов, И. И.* Национальное и интернациональное в чувашской литературе / И. И. Иванов // Идеино-эстетическое единство художественного произведения : сборник статей. – Чебоксары : НИИ при Совете Министров Чуваш. АССР, 1989. – С. 143–166.
3. *Изоркин, А. В.* Национальное и интернациональное в чувашской литературе и искусстве / А. В. Изоркин // Чувашский язык, литература и фольклор : сборник статей. Вып. III. – Чебоксары : НИИ при Совете Министров Чуваш. АССР, 1974. – С. 372.
4. *Кузнецов, И. Д.* Чăваш культурипе литератури хăш-пĕр ыйтăвĕсем тавра [К некоторым вопросам о развитии чувашской культуры и литературы] / И. Д. Кузнецов. – Шупашкар : Чăваш АССР гос. изд-ви, 1961. – 195 с.
5. *Менталитет* и этнокультурное развитие волжских народов: история и современность : материалы межрегион. научно-практич. конф. (Чебоксары, 8–9 ноября 2012 г.) / сост. и отв. ред. Г. А. Николаев. – Чебоксары : ЧГИГН, 2012. – 316 с.
6. *Родионов, В. Г.* Изучение менталитета чувашей и других народов Урало-Поволжья: исследовательские подходы / В. Г. Родионов // Менталитет и этнокультурное развитие волжских народов: история и современность. – Чебоксары : ЧГИГН, 2012. – С. 255–263.
7. *Родионов, В. Г.* Одержимый идеей подвижничества / В. Г. Родионов // Чувашский гуманитарный вестник. – 2012. – № 7. – С. 158–165.
8. *Султанов, К. К.* Этнокультурная идентичность как проблема литературоведческого анализа / К. К. Султанов // Международные Ломидзевские чтения. Изучение литератур и фольклора народов России и СНГ: Теория. История. Проблемы современного развития. – М. : ИМЛИ РАН, 2008. – С. 338–347.
9. *Чагин, А. И.* О «хмурых» и радостных» догмах и о реальностях литературного развития / А. И. Чагин // Международные Ломидзевские чтения. Изучение литератур и фольклора народов России и СНГ: Теория. История. Проблемы современного развития. – М. : ИМЛИ РАН, 2008. – С. 47–53.

УДК 796.88

**КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ НОРМАТИВЫ ГИРЕВИКОВ
НА РАННИХ ЭТАПАХ МНОГОЛЕТНЕЙ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**QUALIFICATION STANDARDS OF KETTLEBELL LIFTERS
AT EARLY STAGES OF MULTI-YEAR SPORTS TRAINING**

В. П. Симень

V. P. Simen

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

Аннотация. В статье на основании выявленных показателей модельных характеристик специальной физической подготовленности приводятся квалификационные нормативы гиревиков на ранних этапах многолетней спортивной подготовки.

Abstract. The article gives the qualification standards of kettlebell lifters at early stages of multi-year sports training on the basis of the identified indicators of model characteristics of specific physical fitness.

Ключевые слова: *гиревой спорт, модельная характеристика, специальная физическая подготовленность, разрядные нормативы, ранние этапы многолетней спортивной подготовки.*

Keywords: *kettlebell lifting, model characteristics, specific physical training, category standards, early stages of multi-year sports training.*

Актуальность исследуемой проблемы. Выбранная нами тема исследования выдвигается в качестве актуальной тем, что в примерной программе спортивной подготовки гиревиков для детско-юношеских спортивных школ (ДЮСШ) и специализированных детско-юношеских спортивных школ олимпийского резерва (СДЮШОР) [6] возрастные границы детей для зачисления в группу начальной спортивной подготовки снижены до 10–11 лет. Между тем на сегодняшний день в нормативно-правовых документах Международной и Всероссийской федераций гиревого спорта [5], [6], [9], [11], [12], а также в доступной нам научной [1], [2], [7], [10], [14] и учебно-методической литературе [3], [4], [8], [13], [15] не представлены сведения о квалификационных нормативах гиревиков на ранних этапах многолетней спортивной подготовки. Это создает определенные трудности при решении задач привлечения, заинтересованности, стимуляции детей к систематическим занятиям гиревым спортом и участия воспитанников в соревнованиях, при программировании и организации учебно-тренировочного процесса.

В этой связи целью нашего исследования было разработать квалификационные нормативы гиревиков на ранних этапах многолетней спортивной подготовки.

Материал и методика исследований. Для достижения поставленной цели нами применялись следующие методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы, нормативно-правовых документов по гиревому спорту и собственного спортивного и педагогического опыта; синтез; педагогический эксперимент; математический анализ; моделирование.

Для выявления модельной характеристики специальной физической подготовленности (СФП) у всех испытуемых определялось количество подъемов в таких упражнениях, как толчок, рывок, толчок по длинному циклу. Лимит времени на выполнение соревновательных упражнений гиревого спорта составил 5 минут.

Результаты исследований и их обсуждение. Для реализации цели исследования был проведен констатирующий педагогический эксперимент в ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», ДЮСШ, СДЮШОР Чувашской Республики. В нем приняли участие 195 спортсменов-гиревиков мужского пола в возрасте 11–17 лет: 25 испытуемых – 11 лет; 34 гиревика – 12–13 лет; 67 участников эксперимента – 14–15 лет; 22, 31 и 16 испытуемых в весовых категориях до 60 кг, до 70 кг и свыше 70 кг соответственно – 16–17 лет.

На основании полученного материала методом математического анализа результатов в контрольных упражнениях были определены показатели модельных характеристик СФП гиревиков-мальчиков на этапах многолетней спортивной подготовки гиревиков (табл. 1).

Таблица 1

Модельные характеристики специальной физической подготовленности гиревиков на этапах многолетней спортивной подготовки, количество подъемов, $\bar{X} \pm \delta$

Возраст, количество испытуемых	Контрольные упражнения		
	толчок	рывок	толчок по длинному циклу
11 лет, n=25	50,0±29,8	99,1±30,5	25,1±15,8
12–13 лет, n=34	63,2±27,1	115,9±36,8	27,4±16,7
14–15 лет, n=67	65,8±22,7	117,0±23,7	34,7±12,5
16–17 лет, вес:			
до 60 кг, n=22	44,9±24,9	93,1±32,9	21,6±10,9
до 70 кг, n=31	56,2±21,7	99,1±30,6	27,4±11,2
≥70 кг, n=16	74,5±16,4	117,1±20,8	38,3±8,4

Примечание: время выполнения упражнения – 5 мин; вес гири для детей в возрасте 11 лет – 6 кг, в 12–13 лет – 8 кг, в 14–15 лет – 12 кг.

Из данных, представленных в таблице 1, видно, что у 11-летних испытуемых, применявших гири весом 6 кг, результаты в толчке в среднем составили 50,0 раза, стандарт отклонения – ±29,8 раза, в рывке всего (в сумме двух рук) – 99,1±30,5 раза, в толчке по длинному циклу – 25,1±15,8 раза.

У 12–13-летних юных гиревиков, выступавших с гирями весом 8 кг, результаты следующие: толчок – 63,2±27,1 раза, рывок всего – 115,9±36,8 раза и толчок по длинному циклу – 27,4±16,7 раза.

14–15-летние атлеты соревновались с гирями весом 12 кг. Их показатели такие: толчок – $65,8 \pm 22,7$ раза, рывок всего – $117,0 \pm 23,7$ раза, толчок по длинному циклу – $34,7 \pm 12,5$ раза.

В возрастной категории 16–17 лет использовались снаряды весом 16 кг и были выделены три весовые категории: до 60 кг, до 70 кг и свыше 70 кг. В соревновательном упражнении толчок их результаты составили: до 60 кг – $44,9 \pm 24,9$ раза, до 70 кг – $56,2 \pm 21,7$ раза, свыше 70 кг – $74,5 \pm 16,4$ раза. В рывке в сумме двух рук: до 60 кг – $93,1 \pm 32,9$ раза, до 70 кг – $99,1 \pm 30,6$ раза и свыше 70 кг – $117,1 \pm 20,8$ раза. В толчке по длинному циклу: до 60 кг – $21,6 \pm 10,9$ раза, до 70 кг – $27,4 \pm 11,2$ раза и свыше 70 кг – $38,3 \pm 8,4$ раза соответственно.

Исходя из выявленной модельной характеристики СФП гиревиков, с помощью метода математической обработки материалов исследования были разработаны детские квалификационные нормативы III–I разрядов по гиревому спорту, выраженные в следующих мерах: времени, весе гири, количественном показателе, возрасте (табл. 2).

Таблица 2

Детские разрядные нормативы по гиревому спорту на 2013–2016 гг., мальчики 11–15 лет

Возраст (лет), вес гири, разряды								
11 лет, вес гири – 6 кг			12–13 лет, вес гири – 8 кг			14–15 лет, вес гири – 12 кг		
I	II	III	I	II	III	I	II	III
Рывок			Классическое двоеборье					
130	115	108	166	134	118	158	135	123
–			Толчок по длинному циклу					
–	–	–	43	35	31	47	41	38

Примечание: время выполнения упражнения – 5 мин.

Из данных, приведенных в таблице 2, следует, что 11-летним юным гиревикам для выполнения первого детского спортивного разряда необходимо набрать в соревновательной деятельности за пять минут в рывке гири весом 6 кг в сумме двух рук 130 очков, второго спортивного разряда – 115 очков, третьего – 108 очков.

У 12–13-летних атлетов, выступающих на соревнованиях с гирями весом 8 кг, нормативы в классическом двоеборье составляют: первый детский разряд – 166 очков, второй – 134 очка, третий – 118 очков. В толчке же по длинному циклу их разрядные нормативы следующие: первый – 43 очка, второй – 35 очков, третий – 31 очко.

14–15-летние гиревики, соревнуясь с гирями весом 12 кг, могут выполнить первый детский спортивный разряд, набрав в классическом двоеборье 158 очков, второй – 135 очков, третий – 123 очка. В толчковом упражнении по длинному циклу их разрядные нормативы составляют: первый – 47 очков, второй – 41 очко, третий – 38 очков.

Условием присвоения детских спортивных разрядов является выступление спортсменов на официальных соревнованиях любого ранга.

Детские разрядные нормативы носят динамичный характер, т. е. нормы и требования периодически пересматриваются – вносятся коррективы, связанные с научно-техническим прогрессом и непрерывным ростом результатов.

Резюме. Ориентация тренеров на приведенные нами детские разрядные нормативы позволяет эффективно управлять учебно-тренировочным процессом гиревиков-мальчиков на ранних этапах многолетней спортивной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисевич, С. А.* Построение тренировочного процесса спортсменов-гиревиков высокой квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. А. Борисевич. – Омск, 2003. – 20 с.
2. *Виноградов, Г. П.* Средства и методы интенсификации специальной физической подготовки гиревиков в соревновательном периоде : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. П. Виноградов. – Ленинград, 1987. – 24 с.
3. *Воропаев, В. И.* Эффективность различных методических приемов в тренировке гиревика : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. И. Воропаев. – М., 1997. – 27 с.
4. *Воротынцев, А. И.* Гири. Спорт сильных и здоровых / А. И. Воротынцев. – М. : Советский спорт, 2002. – 272 с.
5. *Гиревой спорт: правила соревнований / Международная федерация гиревого спорта.* – Липецк : НПО ОРИУС, 1996. – 16 с.
6. *Гиревой спорт : примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва / авт.-сост.: И. П. Солодов, О. А. Маркиянов, Г. П. Виноградов, С. А. Кириллов, В. Ф. Тихонов ; Всероссийская федерация гиревого спорта.* – М. : Советский спорт, 2010. – 96 с.
7. *Гомонов, В. Н.* Индивидуализация технической и физической подготовки спортсменов-гиревиков различной квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Н. Гомонов. – Смоленск, 2000. – 24 с.
8. *Дворкин, Л. С.* Силовые единоборства: атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт / Л. С. Дворкин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 384 с.
9. *Единая всероссийская спортивная классификация. 2010–2013 гг. Ч. 1.* – М. : Советский спорт, 2011. – С. 165–166.
10. *Пальцев, В. М.* Гиревой спорт в вузе / В. М. Пальцев. – Екатеринбург : Изд-во УГТУ-УПИ ; Полиграфист, 1994. – 148 с.
11. *Разрядные нормы // Гиревой спорт и силовые шоу-программы.* – 1992. – № 1. – С. 63.
12. *Разрядные требования. 1997–2000 гг. Гиревой спорт. Классическое двоеборье // Спортивная жизнь России.* – 1998. – № 4. – С. 23.
13. *Ромашин, Ю. А.* Гиревой спорт : учеб.-метод. пособие / Ю. А. Ромашин, Р. А. Хайруллин, А. П. Горшенин. – Казань : Комитет по ФКСиТ, 1998. – 66 с.
14. *Симень, В. П.* К проблеме совершенствования теории и практики гиревого спорта / В. П. Симень // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). – Ч. 2. – С. 157–163.
15. *Суховой, А. В.* Авторская учебная программа спортивной подготовки по гиревому спорту (с 10 лет и старше) / А. В. Суховой, И. В. Морозов. – Ростов н/Д. : РГСУ, 2007. – 46 с.

УДК [378.016:676.013.6-83]:004.9

**ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ЭЛЕКТРОСНАБЖЕНИЯ
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ
И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**DIAGNOSTICS OF FUTURE POWER ENGINEERING SPECIALISTS' READINESS
FOR EMPLOYING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

А. Н. Степанов

A. N. Stepanov

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

Аннотация. В данной статье описаны результаты диагностики готовности будущих инженеров электроснабжения к использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности в условиях дистанционного обучения в вузе.

Abstract. The article presents the results of diagnostics of future power engineering specialists' readiness for employing information and communication technologies in professional activity in terms of distance learning.

Ключевые слова: *готовность, подготовка, инженер, информационные и коммуникационные технологии.*

Keywords: *readiness, training, engineer, information and communication technologies.*

Актуальность исследуемой проблемы. В последнее десятилетие происходят значительные изменения в области обработки информации, внедрения в повседневную деятельность человека информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Данные факторы сильно влияют на требования, которые предъявляются к подготовке будущего специалиста, в частности инженера, особенно в области овладения им ИКТ. Кроме того, один из приоритетов в развитии образования – его информатизация. Это предполагает широкое использование информационных и коммуникационных технологий не только в самом процессе обучения, но и в учебно-воспитательном процессе в целом.

Профессиональная деятельность инженеров в последнее время претерпела существенные изменения. Это связано с постоянной необходимостью применения информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, использования специализированного программного обеспечения. Все это влияет и на содержание образовательных программ в части овладения инженерами информационными и коммуникационными технологиями. Особенно это актуально при организации процесса обучения с помощью дистанционных технологий.

Нельзя не отметить, что развитием компетенций в области информационных и коммуникационных технологий у обучающихся должны заниматься педагоги, которые этими ИКТ свободно владеют сами. Вопросам формирования компетентности учителя в области информационных и коммуникационных технологий посвящены труды Т. А. Лавиной [3]. По ее мнению, для качественной подготовки преподавателей в высшем учебном заведении должны быть созданы определенные педагогические условия [4]. Проблемы подготовки студентов к использованию средств информационных и коммуникационных технологий рассмотрены в исследованиях К. Н. Фадеевой [6], Т. Ю. Андреевой [1] и др.

Дистанционное обучение будущих инженеров по ряду дисциплин предпочтительнее потому, что в последующей профессиональной деятельности специалисту приходится постоянно повышать свою квалификацию, о чем свидетельствуют требования к кандидатам, в которых работодатели указывают на необходимость постоянного обучения сотрудника, при этом требуя полной занятости работника на предприятии. Требуется постоянное совершенствование инженером своих компетенций во вне рабочее время. Поэтому изучение вопросов дистанционного обучения, а также сетевых информационных технологий в рамках курса «Информационные технологии и средства дистанционного обучения» позволит выпускникам – будущим инженерам электроснабжения – быть более конкурентоспособными на рынке труда.

Материал и методика исследований. Сущность и содержание подготовки студентов инженерных специальностей в области информационных и коммуникационных технологий в условиях дистанционного обучения в вузе определяются особенностями использования этих технологий в профессиональной деятельности инженеров, а также возможностями дистанционного обучения.

Энциклопедия профессионального образования под *подготовкой* подразумевает «освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, обычно связанных с определенным видом той или иной регулярной деятельности» [7].

Используя определение готовности, которое дает С. И. Ожегов в своем толковом словаре [5], и понятие подготовки, которое дается В. Г. Онушкиным и Е. И. Огаревым, мы в своей статье под подготовкой будущих специалистов электроснабжения будем понимать процесс освоения теории и практики, а также использование информационных и коммуникационных технологий для осуществления сбора, хранения, обработки и передачи информации.

Целью подготовки обучающихся к использованию информационных и коммуникационных технологий в своей деятельности будет формирование готовности, результатом подготовки – готовность. Причем готовность мы будем описывать как целостную систему, состоящую из трех компонентов – мотивационного, когнитивного и деятельностного. От того, насколько будет сформирован каждый из компонентов, будет зависеть подготовка будущих инженеров к своей последующей практической деятельности, а также их готовность в будущем самостоятельно повышать свою квалификацию.

Принимая во внимание вышеизложенное, под готовностью специалистов электроснабжения в области ИКТ в условиях дистанционного обучения в вузе будем понимать интегративное свойство личности, которое выражает степень знаний, умений и навыков к использованию ИКТ и проявляется как целостная система, интегрирующая в себе взаимосвязанные компоненты (мотивационный, когнитивный и деятельностный), содержание кото-

рых обусловлено спецификой профессиональной деятельности инженера, а степень сформированности определяет подготовку будущих специалистов электроснабжения к профессиональной деятельности в условиях дистанционного обучения в вузе.

Следующий этап в процессе исследования готовности будущих инженеров электроснабжения к использованию ИКТ в профессиональной деятельности направлен на определение мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов готовности.

Для определения готовности мы использовали предложенную В. П. Беспалько систему уровней овладения действиями [2]. Для того чтобы определить уровень сформированности мотивационного компонента, мы провели анкетирование обучающихся. Для определения сформированности когнитивного компонента провели тестирование. А для того, чтобы понять, насколько сформирован деятельностный компонент у обучающихся, мы предложили им ряд практических заданий из их профессиональной области.

У В. П. Беспалько есть такое понятие, как коэффициент усвоения. Он определяется как отношение А (числа правильных ответов (или выполненных заданий)) к Р (образцу полного и правильного выполнения действий) – $K=A/P$. В случае если в определении сформированности компонентов коэффициент усвоения будет ниже значения 0,7, то, по В. П. Беспалько, деятельность находится в стадии формирования. Если же это значение больше, чем 0,7, то деятельность усвоена и в будущем совершенствуется.

Итак, если значение коэффициента усвоения меньше 0,7, то уровень сформированности низкий, если он находится в пределах от 0,7 до 0,85, – средний. Если же он выше 0,85, то считается, что он высокий.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализируя результаты опроса при определении уровня развития мотивационного компонента готовности будущих инженеров электроснабжения в области ИКТ, можно сделать следующий вывод. У большего числа опрошенных отмечается низкий (53 %) или средний (33 %) уровень развития мотивационного компонента (рис. 1). Количество опрошенных, демонстрирующих высокий уровень, мало – 13 %.

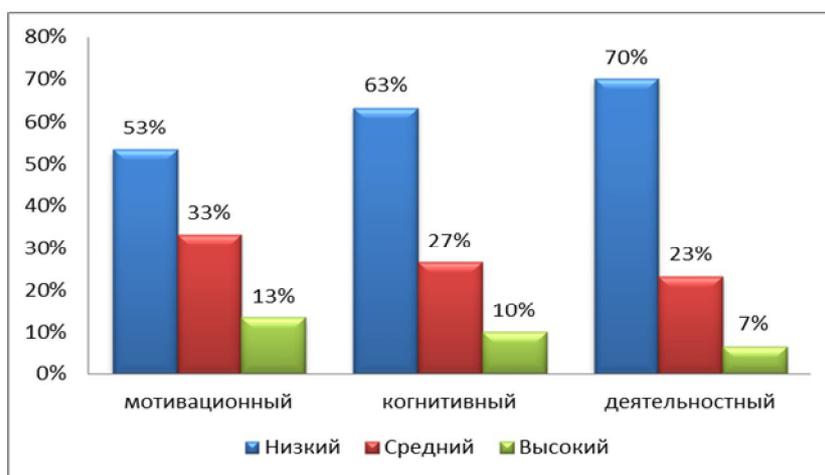


Рис. 1. Гистограмма, отражающая уровень развития мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов готовности опрошенных к использованию ИКТ в профессиональной деятельности

Также на рис. 1 наглядно показаны результаты тестирования студентов – будущих инженеров электроснабжения – на уровень развития когнитивного компонента готовности к использованию ИКТ. Преобладает низкий уровень развития (63 %), большую долю занимает средний уровень развития компонента (27 %), доля тестируемых, показывающих высокий уровень готовности, мала (10 %).

Результаты исследования, касающиеся развитости практических навыков студентов, представленные на рис. 1, говорят о том, что деятельностный компонент готовности находится на низком уровне. Основная масса респондентов демонстрирует низкий (70 %) и средний (23 %) уровни готовности.

Если еще раз подытожить результаты нашего исследования с использованием методики В. П. Беспалько, то можно сделать следующий вывод: значительное количество обучающихся обладает низким уровнем готовности к использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. У студентов на данном этапе проведения исследования нет ни теоретических знаний, ни практических навыков использования информационных и коммуникационных технологий для решения профессиональных задач. Более того, уровень развития мотивационного и деятельностного компонентов показывает, что у них нет стремления и интереса к самостоятельному получению знаний об использовании ИКТ.

В будущей профессиональной деятельности инженер электроснабжения с подобным уровнем готовности не сможет эффективно использовать возможности ИКТ, широко внедряемых на предприятиях, не сможет постоянно совершенствоваться при помощи дистанционных технологий во вне рабочее время.

Средний же уровень готовности говорит нам о том, что обучающиеся заинтересованы в пополнении знаний о том, какие информационные и коммуникационные технологии необходимо использовать в своей будущей профессиональной деятельности. Студенты владеют знаниями о возможностях использования ИКТ в различных областях инженерной деятельности, но затрудняются с самостоятельным выбором того или иного средства; умеют работать со специализированным программным обеспечением для решения профессиональных задач в соответствии с демонстрационным примером.

Если говорить о высоком уровне готовности, то это такая ситуация, когда обучающиеся полностью осознают всю необходимость использования специализированного программного обеспечения при решении профессиональных задач. У студентов с высоким уровнем готовности есть интерес к самообразованию. Они знают о возможностях использования дистанционного обучения для повышения квалификации, знают виды основных систем дистанционного обучения; получают знания, необходимые для осуществления дистанционного обучения в будущем, приобретают устойчивые навыки работы с ИКТ, умения самостоятельно решать профессионально значимые задачи.

Резюме. Одним из направлений решения задачи подготовки будущих инженеров электроснабжения в области использования ИКТ может служить введение специализированных курсов (спецкурсов), изучение которых можно осуществлять дистанционно.

Спецкурсы целесообразно строить на основе блочно-модульной структуры, позволяющей осуществить вариативность подготовки, когда студент сам определяет время, необходимое для изучения блока или модуля, время контроля полученных знаний, умений и навыков. Также заметное улучшение качества подготовки будущих инженеров на этапе вузовского образования может дать добавление соответствующих модулей спецкурса в дисциплины, предусмотренные ФГОС ВПО.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева, Т. Ю.* Формирование ИКТ-компетентности у студентов факультета иностранных языков педагогического вуза / Т. Ю. Андреева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2009. – № 2. – С. 42–47.
2. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
3. *Лавина, Т. А.* К вопросу формирования компетентности учителя в области информационных и коммуникационных технологий в условиях непрерывного педагогического образования / Т. А. Лавина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4 (72). – Ч. 2. – С. 72–75.
4. *Лавина, Т. А.* Педагогические условия подготовки будущих учителей иностранного языка к организации дистанционного обучения / Т. А. Лавина // Глобальный научный потенциал. – 2012. – № 2 (11). – С. 55–57.
5. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ООО «ИТИ Технологии», 2006. – 944 с.
6. *Фадеева, К. Н.* Содержание подготовки менеджера сферы сервиса к использованию средств информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности / К. Н. Фадеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2009. – № 2 (62). – С. 72–77.
7. *Энциклопедия профессионального образования* : в 3 т. Т. 3 / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – 488 с.

УДК 811.111Шекспир7Ромео и Джульетта030=131.1+811.512.111'255

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
В ТРАГЕДИИ В. ШЕКСПИРА «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА»
С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ЧУВАШСКИЙ**

**PECULIARITIES OF TRANSLATING PHRASEOLOGICAL UNITS FROM ENGLISH
INTO CHUVASH IN TRAGEDY «ROMEO AND JULIET» BY W. SHAKESPEARE**

А. И. Трукова

A. I. Trukova

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

Аннотация. Английский драматург В. Шекспир в своих произведениях использует достаточно яркий язык, способствуя пополнению фонда английского языка. Многие фразеологизмы из его произведений вошли во всеобщее употребление не только в англоязычных странах, но и за их пределами благодаря грамотным переводам. В данной статье рассматриваются особенности перевода фразеологических оборотов в трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта» с английского языка на чувашский.

Abstract. The English playwright W. Shakespeare's style of writing contributes to enriching the English language. Many phraseological units from W. Shakespeare's works came into general use not only in the English-speaking countries but far beyond thanks to competent translations. This article considers the peculiarities of translating phraseological units from English into Chuvash in W. Shakespeare's tragedy «Romeo and Juliet».

Ключевые слова: *фразеологические словосочетания, способы перевода, перевод на чувашский язык, адекватность перевода.*

Keywords: *phraseological word combinations, translation methods, translation into Chuvash, translation equivalence.*

Актуальность исследуемой проблемы. Произведения английского классика В. Шекспира являются важным литературным источником фразеологизмов английского языка, а их перевод на чувашский язык способствует пополнению фонда чувашского языка. Перевод фразеологических единиц представляет сложность для переводчика, так как перед ним стоит задача передачи смысла, отражения образности и поиска аналогичного выражения в переводящем языке, а также сохранения стилистической функции фразеологизма. На сегодняшний день существует много работ, которые посвящены переводу фразеологизмов, однако вопросы их художественного перевода на чувашский язык являются малоизученными и нуждаются в глубоком научном исследовании.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужил текст перевода на чувашский язык трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта», выполнен-

ный народным поэтом Чувашии П. П. Хузангаем, в сопоставлении с оригинальным произведением. В качестве основных методов исследования в работе были применены метод сопоставления оригинального текста и перевода и метод сравнения параллельных текстов, которые дополняют друг друга.

Результаты исследований и их обсуждение. В силу своего семантического богатства, образности и лаконичности фразеология играет очень важную роль [2, 19]. Она обогащает речь, делая ее выразительной и оригинальной. Многие фразеологизмы, вошедшие в английский язык из произведений В. Шекспира, характеризуются многозначностью и стилистической разноплановостью, что усложняет их перевод на другие языки.

Переводчику необходимо иметь в арсенале различные способы перевода для достижения максимальной адекватности. Многие исследователи в лице В. Н. Комиссарова, Л. Ф. Дмитриевой, С. Е. Кунцевича, Е. А. Мартинкевича, Н. Ф. Смирновой выделяют основные методы и способы перевода фразеологических единиц. Рассмотрим особенности перевода фразеологизмов, встречающихся в трагедии «Ромео и Джульетта», на основе этих методов и способов:

1. Фразеологический эквивалент – использование образного фразеологизма, имеющегося в языке перевода, который совпадает по всем параметрам с оригинальной единицей. В этом случае весь комплекс значений переводимого фразеологизма сохраняется. Используя такого рода соответствие, переводчик наиболее полно воспроизводит иноязычный фразеологический оборот.

П. П. Хузангай воспользовался данным способом перевода. Он нашел в чувашском языке эквивалент *эс пур – тўрмен*, значение, лексический состав, образность и стилистическая направленность которого совпадают с исходным фразеологизмом *thou pout'st*:

*But, like a misbehaved and sullen wench,
Thou pout'st upon thy fortune and thy love. –*

*Эс пур – тўрмен, килпетсёр хёр пекех –
Юратуна телей ўнтен таратан.
(А ты надуваешь губы, как рассерженная девушка,
убегаешь от любви и счастья.).*

2. Фразеологический аналог – использование устойчивого оборота в языке перевода, адекватного по значению обороту исходного языка, но частично или полностью отличающегося от него по образной основе [1, 64]. Чувашский переводчик при отсутствии фразеологического эквивалента в чувашском языке подобрал фразеологические обороты, имеющие такое же переносное значение, но основанные на другом образе:

I will bite my thumb at them, which is disgrace to them if they bear it. – Эн вёсене как-лиш кăтармăн. Ку вёсене мăшкăллани пулать, тўсейёç-и? (Я им покажу кукиш. Они будут опозорены, если не заметят.); I am the very pink of courtesy. – Эн – вавшаватлăхăн чечекё-çке. (Я сама вежливость.).

Автору чувашского текста удалось обеспечить достаточно высокую степень эквивалентности за счет использования данного типа соответствия.

3. Калькирование – дословный перевод, который, по мнению Л. Ф. Дмитриевой, можно применять лишь в том случае, когда существует необходимость выделения образной основы фразеологизма.

Воспользовавшись данным способом перевода, П. П. Хузангай донес до чувашских читателей живой образ английских фразеологизмов:

He is already dead, shot through the ear with a love song, the very pin of his heart cleft with the blind bow-boy's butt shaft. – Вӓл ахаль те вилӗ нек. Унӓн хӓлхине серенада сасси шӓтарнӓ, чӓрин чи варрине юрату уххи тивсе сурмаран сурнӓ. (Он и так уже как мертвый, уши у него прострелены звуками серенады, а любовная стрела пронзила сердину сердца и разорвала его пополам.); *I am hurt. A plague o' both your houses!* – Тивертрӓ! Мур сӓнтӓр сирӓн килӓр-йышӓра! (Заколел! Чума на оба ваши семейства!).

Переводчик сохранил структуру и стиль предложений и передал смысл исходных фразеологизмов. Образность полученных в результате калькирования выражений легко воспринимается чувашскими читателями, а сами выражения являются естественными и соответствуют общепринятым в чувашском языке нормам.

4. Описательный перевод – использование свободного словосочетания для передачи смысла исходного фразеологизма.

Некоторые фразеологизмы из трагедии «Ромео и Джульетта» не имеют эквивалентов или аналогов в чувашском языке и не могут быть переведены дословно. Поэтому переводчик П. П. Хузангай воспользовался описательным переводом, перекладывая их на чувашский язык свободным сочетанием слов:

But first let me tell ye, if ye should lead her into a fool's paradise, as they say, it were a very gross kind of behavior, as they say. – Анчах эсир, ырӓ сӓннӓм, ун пусне кӓна савӓрас месен – хӓй каларӓи ... тит аван мар ёс пулса тухать. (Но если вы, добрый человек, собираетесь вскружить ей голову, к слову, это очень нехорошо.); *A fortnight and odd days.* – Ик эрне ытла. (Две недели с лишним.).

5. Антонимический перевод – использование отрицательного значения для передачи утвердительного выражения и наоборот. Нередко применение данного метода связано с отсутствием лексического соответствия слову в переводящем языке [4, 46].

При переводе английского фразеологизма из трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта» переводчик нашел в чувашском языке словосочетание *исленес марччӓ*, созданное с помощью антонимического перевода:

Draw your neck out of collar. – Хамӓр *исленес марччӓ*! (Самим бы сухими выйти из воды.).

6. Комбинированный перевод – сочетание нескольких способов перевода фразеологизма. Данный способ используется, когда аналог языка перевода не способен полностью передать значение исходного выражения или наделен иным специфическим колоритом места и времени [3, 51]. Чувашский переводчик применил комбинацию приема калькирования, затем следуют описательный перевод и фразеологический аналог:

*And she was weaned – I never shall forget it –
Of all the days of the year, upon that day.
For I had then laid wormwood to my dug,
Sitting in the sun. –*

Çав кун йна эп кăкăр пăрахтартăм.

Нихсан та манас сук: кăкăрăма

Йўс эрёмне эп сёркелерём те

Ларатăп хёвел çинче.

(В тот день я ее отучила от груди,

Никогда не забуду, натерла я себе грудь полынью и села на солнечный припек.);

Good King of Cats, nothing but one of your nine lives, that I mean to make bold withal, and, as you shall use me hereafter, dry-beat the rest of the eight. – **Хисеплĕ кушак патшии, мана сан тăхăр пурнăсунтан пĕри çеç кирлĕ, вара эп ытти саккăрăшне те кассатураса туртса кăларăп.** (Уважаемый кошачий царь, мне нужна только одна из твоих девяти жизней, затем я выколочу оставшиеся восемь.).

П. П. Хузангай наиболее полно воспроизвел в чувашском тексте семантику исходных фразеологизмов благодаря применению метода калькирования.

Резюме. Народный поэт Чувашии П. П. Хузангай проделал тщательную и кропотливую работу в отношении каждого слова в процессе перевода на чувашский язык трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта». Он принял оптимальное решение, применив в переводе идентичные переводческие единицы, несмотря на крайне ограниченное количество подобных соответствий в английском и чувашском языках. Английские фразеологизмы, не имеющие непосредственных соответствий в чувашском языке, переведены аналогичными фразеологическими единицами, хотя и построены они на словесно-образной основе. Считается, что метод калькирования, или дословного перевода, не всегда эффективен, но П. П. Хузангаю удалось передать смысл английских фразеологизмов при помощи данного метода. Будучи грамотным переводчиком, он смог избежать неточностей в переводе также благодаря тому, что учитывал особенности контекста, в котором фразеологизмы употребляются.

Таким образом, имея в арсенале различные методы и способы перевода фразеологизмов и учитывая особенности их перевода, П. П. Хузангаю удалось мастерски переложить на чувашский язык всемирно известные фразеологические обороты из произведения В. Шекспира «Ромео и Джульетта».

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова, Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова. – М. : Либроком, 2010. – 216 с.
2. Жуков, В. П. Семантика фразеологических оборотов / В. П. Жуков. – М. : Просвещение, 1990. – 160 с.
3. Кузьмин, С. С. Перевод русских фразеологизмов на английский язык / С. С. Кузьмин. – М. : Высшая школа, 1977. – 270 с.
4. Рецкер, Я. И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык / Я. И. Рецкер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 159 с.

УДК 796.071.2

СПОРТ В ТАТАРСТАНЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

SPORTS IN TATARSTAN: HISTORICAL ASPECT

К. Ю. Турова

K. Y. Turova

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

Аннотация. Предпосылки к зарождению физической культуры и спорта в республике Татарстан возникли еще в XIX веке. Уже тогда татарский народ отличался невероятной тягой к спорту, спортивным играм. На местном уровне в деревнях регулярно проводились импровизированные соревнования по борьбе, бегу и т. п. После образования ТАССР вопросы спорта стали более актуальными и решались уже на государственном уровне. В Республике Татарстан развитие физической культуры и спорта является приоритетным направлением проводимой социальной политики и основывается на надежной нормативно-правовой основе, что дало возможность воспитать спортсменов с мировым именем.

Abstract. The preconditions to physical culture and sports origin in the Republic of Tatarstan arose in the 19th century. Already back then the Tatar people were of extreme thirst for sports and games. The improvised fight, race and other competitions used to be held in villages. After TASSR formation the problems of sports appeared to be more actual and got to be solved at the state level. In the Republic of Tatarstan the development of physical culture and sport is the priority direction of social policy and is based on a reliable standard and legal basis, which resulted in training world-known sportsmen.

Ключевые слова: *спорт, чемпион, рекорд, тренер, победа, физическая культура.*

Keywords: *sports, champion, record, coach, victory, physical culture.*

Актуальность исследуемой проблемы. Казань – столица Татарстана – является лидером в области развития спорта и физической культуры. Начиная с 2002 года, Казань становится и остается местом проведения крупнейших всероссийских и международных соревнований, в которых участвуют представители всех регионов России и стран мира. К ним можно отнести Первую летнюю спартакиаду учащихся России, в которой в 2003 году приняло участие более 6,5 тыс. человек; международные соревнования по легкой атлетике серии Гран-при «Мемориал братьев Знаменских» (2004, 2005 гг.); чемпионат мира по борьбе на поясах (2005 г.); первый розыгрыш Суперкубка сильнейших спортсменов Европы по настольному теннису (2007 г.); чемпионат мира по хоккею с шайбой среди юниоров до 18 лет (2008 г.); финал первой летней универсиады России (2008 г.); чемпионат мира по спортивной борьбе корэш (2010 г.); чемпионат России и чемпионат Европы по стендовой борьбе (2010 г.); чемпионат мира по хоккею с мячом (2005, 2011 гг.). 6 июля 2013 г. стартовала XXVII Всемирная летняя универсиада. И недаром это событие про-

исходило в Казани, поскольку издавна Республика Татарстан славилась своими чемпионами и спортивными достижениями. Еще в 2012 году после Олимпийских игр в Лондоне министр по делам молодежи, спорту и туризму Республики Татарстан Рафис Бурганов отметил уровень профессионализма наших спортсменов и выразил свое мнение о спортивном будущем Татарстана: «Наши спортсмены показали высокий результат. Завоевали максимальное количество медалей в истории Республики Татарстан. Но этот рекорд должен улучшаться, так как в республике созданы все условия для этого. Хотелось бы сказать, что из сборной России, в которую вошли 22 татарстанца, 10 вернулись с медалями. Семь стали олимпийскими чемпионами. Это хороший показатель, показывающий то, на каком уровне находится наша республика. Это стимул для мальчишек, которые придут заниматься спортом» [8].

Несмотря на значительное количество выпущенной публицистической литературы о спорте, спортивных руководителях, развитии отдельных видов спорта, достижениях в организации физкультурно-оздоровительных работ, публикаций и научных работ о развитии спорта в Республике Татарстан, о ее спортсменах, тем не менее, мало. В связи с этим изучение истории развития спорта в Татарстане, в частности чемпионов Татарстана, является актуальным. Задача нашего исследования заключается в анализе становления и развития спортсменов Республики Татарстан и их достижений в большом спорте.

Материал и методика исследований. В исследовании были использованы методы теоретического анализа и синтеза современных отечественных источников, указов Президента, постановлений министерств и ведомств.

Результаты исследований и их обсуждение. В мире спорта широко известны имена знаменитых спортсменов Республики Татарстан. Татарстанскими спортсменами завоевано огромное количество званий чемпионов мира, Европы, СССР, Российской Федерации: так, Валентина Геннадьевна Никонова – советская фехтовальщица на рапирах, олимпийская чемпионка 1976 года, чемпионка мира, заслуженный мастер спорта СССР; Наиля Файзрахмановна Гилязова – олимпийская чемпионка 1976 года в составе команды СССР по фехтованию на рапирах, серебряный призер Олимпийских игр 1980 года в этой же дисциплине, чемпионка мира 1974, 1975, 1977–1979 годов в командном первенстве, чемпионка мира в личном первенстве 1982 года, заслуженный мастер спорта СССР; Гульнара Искандеровна Самитова-Галкина – российская легкоатлетка, первая в истории олимпийская чемпионка на дистанции 3000 м с препятствиями; Айрат Касымович Хаматов – советский боксер легкой и полусредней весовых категорий, чемпион мира 1989 года, чемпион национального первенства, обладатель серебряной медали чемпионата Европы 1991 года, бронзовый призер Игр доброй воли 1990 года, заслуженный мастер спорта; Руслан Каримович Нигматуллин – футболист, трижды чемпион страны, двукратный обладатель Кубка России 1999–2000 и 2000–2001 годов, четырехкратный серебряный и трижды бронзовый призер чемпионата России, в 2001 году признан лучшим спортсменом и лучшим футболистом России, вратарь-рекордсмен (939 «сухих» минут). К сожалению, на данный момент все эти заслуги остаются слабо изученными.

Яркой личностью советских времен, легендой спорта является Колотов Виктор Михайлович – полузащитник (футбол), заслуженный мастер спорта, заслуженный тренер Украины. Родился 3 июля 1949 г. в пос. Юдино Татарской АССР. Воспитанник юдинской детской команды «Локомотив». Выступал за команды «Чайка», Зеленодольск (1967), «Трудовые резервы», Казань (1968), «Рубин», Казань (1968–1970), «Динамо», Киев (1971–1981).

Появление Виктора Колотова в большом футболе было стремительным, неожиданным и сенсационным. Мало кому известный футболист казанского «Рубина» из второй футбольной лиги одновременно подал заявления о переходе в московское «Торпедо» и киевское «Динамо». Переходы игроков из одного клуба в другой в те времена, в отличие от нынешних, были скорее все же исключением, нежели правилом. Сенсация обернулась скандалом. Пресса на все лады склоняла Колотова за беспринципность и меркантильность, сопоставлялись метражи обещанных квартир в Москве и Киеве, делался вывод о несоответствии Колотова нравственному облику советского спортсмена. На деле же все оказалось элементарным до банальности: абсолютно неопытный в закулисной борьбе молодой футболист стал объектом «охоты» деятелей спорта, пытавшихся заполучить способного игрока в свои клубы. Обошлось это Колотову годичной дисквалификацией. Однако, заиграв через год в киевском «Динамо», Виктор довольно быстро заставил всех забыть об обстоятельствах своего появления в высшей лиге. Его игра была на редкость осмысленна и рациональна. Ничего лишнего, все подчинено конкретной задаче: на обводку в середине поля времени не тратил, но в сложной ситуации у чужих ворот не боялся сыграть индивидуально. Его постоянная, в течение всего матча, борьба за мяч не носила разрушительного характера. Наоборот, добыв мяч, он тут же затевал новую атаку. С годами его роль разыгрывающего становилась все более заметной. Соперники, сознавая это, уделяли ему повышенное внимание. Остановить Колотова, не нарушая правил, было непросто. Он в полной мере испытал на себе весь арсенал приемов антифутбола: подножки, накладки, удары по ногам. Переносил он все это стойчески, с поля не уходил никогда, и сам никогда не опускался до подобных ответных действий [7].

В. М. Колотов – чемпион СССР 1971, 1974, 1975, 1977, 1980, 1981 годов, обладатель Кубка СССР 1974 и 1978 годов, обладатель Кубка обладателей Кубков УЕФА 1975 года, Суперкубка УЕФА 1975 года [5]. За сборную СССР провел 55 матчей, забил 22 гола (в том числе за олимпийскую сборную СССР сыграл 11 матчей, забил 5 голов). Серебряный призер чемпионата Европы 1972 г., бронзовый призер Олимпийских игр 1972 и 1976 гг. С 1984 по 1992 гг. – тренер в клубе «Динамо» (Киев), в 1993 г. – главный тренер клуба «Борисфен» (Киев), с 1996 по 1997 гг. – главный тренер клуба «Прикарпатье» (Ивано-Франковск). С 1995 по 1996 гг. и с 1998 по 1999 гг. – главный тренер олимпийской сборной Украины [1].

«С Виктором я познакомилась, когда мне было лет 17, в гостях у Владимира Трошкина, чья супруга Татьяна с детских лет была моей подругой, – вспоминает вдова футболиста Елена Колотова. – В течение двух лет мы еще несколько раз пересекались в гостях у друзей, прежде чем Виктор взял у меня телефон. Очень хорошо помню наше первое свидание: на зависть женской половине нашего курса Колотов ждал меня около института на белой «Волге» с шикарным букетом роз. Конечно, к жизни с футболистом привыкнуть было непросто – с их постоянными заездами на базу. Но я со временем нашла плюсы в этих постоянных расставаниях: ведь когда видишь любимого человека от силы два дня в неделю, начинаешь ценить каждую минутку, проведенную вместе. Так что мы за всю жизнь, пожалуй, ни разу и не поссорились. Да и невозможно это было, учитывая характер Виктора. Он ведь был молчуном. Иногда дело доходило до смешного: задаю ему вопрос – и сама же отвечаю. Витя улыбался: «Умница, ты, оказывается, все знаешь».

Никогда, наверное, не забуду и тот хмурый день, когда он вернулся из Исландии, где в рамках отборочного турнира Евро-2000 его молодежка проиграла местной сборной – 1:4. За поражением последовало увольнение. От этого удара муж так и не оправился. Ведь Виктор все эмоции держал в себе, и можно было лишь догадываться, какую душевную боль он в те дни испытывал. Ему бы выпустить пар, высказаться. Но нет. Переделать его было невозможно – кремень, а не человек. Вот сердце и не выдержало...» [4]. Скончался 3 января 2000 года в Киеве. В 2003 году в городе Зеленодольске Республики Татарстан именем Виктора Колотова назван стадион «Комсомолец» [10].

Мало написано и о таком спортсмене, как Курынов Александр Павлович. Родился 8 июля 1934 года в поселке Уршель Владимирской области в семье военнослужащего. Большая часть его жизни связана с Казанью. Здесь он поступил в Казанский авиационный институт, начал заниматься тяжелой атлетикой. Проучился в институте почти 10 лет. Все это было связано с тем, что занятия спортом требовали много времени и сил. Постоянные тренировки и отъезды на сборы – не совсем благоприятно влияли на учебный процесс. Правда, надо отдать должное преподавательскому составу и руководству института, которые во благо развития советского спорта разрешили Курынову обучаться дольше обычного. В 1963 году Александр Павлович все-таки закончил институт.

Будучи студентом института, под руководством тренера Владимира Павлова серьезно занялся тяжелой атлетикой и в 1956 году выполнил норматив мастера спорта СССР. Трехкратный победитель международных соревнований «Кубок Дружбы» 1959, 1960 и 1962 годов. Особенно успешным и знаменательным для Александра стал 1960 год. На Олимпийских играх в Риме, победив «железного» Томми Коно (США), он завоевал звание чемпиона, установив при этом мировые рекорды в толчке – 170,5 кг и в сумме троеборья – 437,5 кг. За этот успех он удостоен почетного звания «Заслуженный мастер спорта СССР».

У Курынова была мечта – стать двукратным олимпийским чемпионом. Поэтому он очень тщательно готовился к Олимпийским играм в Токио. Приехав с очередных сборов, 27 марта 1964 года в спортзале клуба имени Менжинского он установил два мировых рекорда – в жиме и сумме троеборья. Но на место Курынова в полусреднем весе в команду взяли хабаровского штангиста Виктора Куренцова. Этот талантливый спортсмен еще не имел достаточного опыта выступления на международной арене и поэтому просил тренерский совет не выставлять его первым номером в весовой категории до 75 кг [2].

Курынов успешно выступал и после Олимпийских игр. Он чемпион мира 1961, 1962, 1963 годов и чемпион Европы 1960–1963 годов. На счету Александра Курынова 14 мировых рекордов. Награжден орденом Трудового Красного Знамени (1960). Для увековечения памяти выдающегося атлета решением правительства Республики Татарстан в 1990 году на здании Казанского авиационного института (площадь Свободы) установлена мемориальная доска [6]. Умер спортсмен в Казани 4 декабря 1973 года.

Говоря о современных спортсменах, хотелось бы отметить заслуги российской бегуни Юлии Михайловны Зариновой (по первому браку – Заруднева) [8]. Родилась 26 апреля 1986 года в городе Иваново, ныне живет и тренируется в Казани.

Дочь детского тренера, она не могла избежать знакомства с легкой атлетикой. С детства вместе с сестрой Викторией занималась спортом: бегом, прыжками и толканием ядра. Уже к 15 годам Юлия проявила себя как перспективная спортсменка, и после окончания школы она приняла решение переехать в Волгоград и посвятить себя легкой атлетике. Тогда ее основной дисциплиной стал бег на 800 м.

Спустя несколько лет в связи с беременностью Зариповой пришлось прервать тренировки. Возвращение в спорт после рождения ребенка было непростым, так как за время нахождения Юлии в декретном отпуске ее наставник, известный тренер Геннадий Романов, ушел из жизни. Тогда 21-летнюю спортсменку решил взять под свое крыло Михаил Кузнецов, он же предложил ей сменить дисциплину – перейти в бег с препятствиями (стипель-чез).

Результаты тренировок не заставили себя долго ждать. Юлия – олимпийская чемпионка в беге на 3000 метров с препятствиями 2012 года, чемпионка мира 2011 года, Европы – 2010 года и России – 2009 и 2011 годов.

В спортивном сообществе Зарипова известна под прозвищем Зар-Зар, образованным от фамилий Зарипова и Заруднева (Заруднева – фамилия бывшего мужа). Одно время Юлия выступала под двойной фамилией: после второго замужества международная федерация легкой атлетики не сразу обновила базу данных, и на международной арене она значилась еще как Заруднева [11].

13 августа 2012 года Ю. Зарипова награждена Орденом Дружбы за большой вклад в развитие физической культуры и спорта, высокие спортивные достижения на XXX Олимпийских играх 2012 года в Лондоне (Великобритания), заслуженный мастер спорта России, 19 июля 2013 года награждена Почетной грамотой Президента Российской Федерации за высокие спортивные достижения на XXVII Всемирной летней универсиаде 2013 года в городе Казани.

Назовем имена и других спортсменов, оставивших свой след в истории советского, российского и мирового спорта: Нил Фасахов – чемпион мира и обладатель Кубка Европы по волейболу; Тауфик Хамитов – чемпион мира 1994 года на лыжероллерах; Шамиль Тарпищев – член Исполкома Международного олимпийского комитета (МОК), Президент Федерации тенниса РФ; Тимур Абзалилов – чемпион Европы в суточном беге; Равиль Кашапов – трехкратный чемпион СССР, двукратный обладатель Кубка Европы, двукратный чемпион мира в беге на 100 км [3] и многие другие. Многочисленные победы татарстанских спортсменов заслуживают уважения и почтения. Их жизни интересны и многогранны, и они ждут своих исследователей.

Резюме. В настоящее время наблюдается положительная динамика в области развития и совершенствования спортивной инфраструктуры. За последние два года в Казани построено и открыто более двадцати новых спортивных объектов.

Значительное внимание уделяется развитию спорта высших достижений. Ведущие спортсмены и сборные команды Республики Татарстан с успехом выступают на многочисленных российских и международных соревнованиях. За 2009 год спортсменами республики на всероссийских и международных соревнованиях было завоевано 579 медалей, из которых золотых – 204, серебряных – 164, бронзовых – 211. Значительных успехов добились профессиональные команды республики. Хоккейный клуб «Ак Барс» четырежды становился призером чемпионата России и три раза выигрывал чемпионское звание. Футбольный клуб «Рубин» – бронзовый призер и дважды чемпион Премьер-лиги [9]. Все эти победы и восхождения советских и российских «звезд» спортивного Олимпа были бы невозможны без целенаправленной работы спортивных организаций. Так, к примеру, «Динамо», «Буревестник», «Спартак» и многие другие – это не просто названия команд, это целые спортивные общества, школы, кластеры, которые непосредственно занимались и занимаются не только массовым спортом, но и спортом высших достижений. Именно

благодаря преемственности поколений, энтузиазму тренеров и упорству наших спортсменов сегодня мы имеем колоссальные спортивные результаты, татарстанские спортсмены известны на весь мир. Основой нынешних успехов наших спортсменов является то внимание, которое уделяется в целом развитию спорта в Татарстане.

Данные, приведенные в статье, показывают, что в Республике Татарстан развитие физической культуры и спорта является приоритетным направлением проводимой социальной политики и основывается на надежной нормативно-правовой основе. Создаются широкие возможности для развития физической культуры и спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гаврилов, С.* Виктор Колотов: все должно быть по совести [Электронный ресурс] / С. Гаврилов // Бизнес Online [Официальный сайт]. – Режим доступа: <http://sport.business-gazeta.ru/article/63553/>
2. *Зотов, В.* Каким он парнем был... / В. Зотов // Казанские истории. – 2004. – № 13–14. – С. 14–16.
3. *Ильин, Е. П.* От культуры физической – к культуре здоровья / Е. П. Ильин. – М. : Олма-Пресс, 2005. – 352 с.
4. *Лена*, не туда смотришь, рядом – Борг! [Электронный ресурс] // Сборная России по футболу [Официальный сайт]. – Режим доступа: <http://www.rusteam.permian.ru/players/kolotov.html>
5. *Максимов, М.* О настоящем человеке... Рубцы на сердце Виктора Колотова / М. Максимов. – Киев : Книги-Футбол, 2004. – 304 с.
6. *Медведев, А.* «Я мог больше – но не дали...» / А. Медведев // Республика Татарстан. – 2009. – 9 июля. – С. 3.
7. *Мурадов, А.* Дон Кихот на футбольном поле / А. Мурадов // Мой футбол. – 2000. – № 3. – С. 2.
8. *Олимпийские чемпионы из Татарстана.* Интересные планы из биографии и планы на будущее [Электронный ресурс] // Спорт в Казани [Официальный сайт]. – Режим доступа: http://sport-in-kazan.ru/news/sports/olimpiyskie_chempiony_iz_tatarstana_interesnye_fakty/
9. *Постановление* Кабинета Министров Республики Татарстан от 30 декабря 2010 г. «О долгосрочной целевой программе “Развитие физической культуры и спорта в Республике Татарстан на 2011–2015 годы”» [Электронный ресурс] // Правовая консультационная служба «Закон Прост» [Официальный сайт]. – Режим доступа: <http://www.zakonprost.ru/content/regional/65/1133347/>
10. *Хохлюк, В.* Голеадоры / В. Хохлюк. – Луганск : Максим, 2012. – 148 с.
11. *Юлия Зарипова* – школа плюс талант равно победа! [Электронный ресурс] // Лыжные гонки и легкая атлетика [Официальный сайт]. – Режим доступа: <http://skirun.ru/2012/08/07/zaripova-olympic-gold/>

УДК 343.139:17:141.7

**ОСОБЕННОСТИ СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ
«СУДЕБНАЯ ЭТИКА» И «СУДЕЙСКАЯ ЭТИКА»**

CORRELATION OF «JUDICIAL ETHICS» AND «JUDGES' ETHICS» CONCEPTS

А. А. Черевко

A. A. Cherevko

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск*

Аннотация. Установлено, что судебская этика является составной частью этики судебной, предмет регулирования которой гораздо шире и включает в себя отношения, регулируемые судебской этикой.

Abstract. It's determined that the judges' ethics is the component of judicial ethics. The subject of regulation of judicial ethics is much greater and includes the relations regulated by judges' ethics.

Ключевые слова: *этика, судебная этика, судебская этика, этические требования, моральные требования, высоконравственное судопроизводство.*

Keywords: *ethics, judicial ethics, judges' ethics, ethical requirements, moral requirements, legal proceedings of high moral standards.*

Актуальность исследуемой проблемы. Судебная этика «способна вызвать у читателя или слушателя противоречивые чувства, поскольку может разочаровать банальностью выводов, в то же самое время захватив возвышенностью идей», – так писали о ней известные ученые А. А. Гусейнов и Р. Г. Апресян [6, 2]. Однако, по нашему мнению, раскрытие судебной этики зависит не столько от критерия оценки, сколько от субъекта восприятия: одно дело – оценивать судебную этику глазами простого обывателя, равнодушно наблюдающего со стороны за ходом судопроизводства, другое дело – воспринимать морально-этические нормы и ограничения, накладываемые на представителей судебского сообщества, будучи судьей в процессе, обремененным названными ограничениями.

В этом отношении справедливо и высказывание А. Ф. Кони о том, что морально-этические и нравственные требования как к законам, так и к служебному поведению судей и всему судопроизводству никто систематически не изучал, не изучает и теперь, в то время как этическим началам, нравственным мотивам и причинам поведения на суде принадлежит главенствующая роль в изучении судопроизводства.

Нет сомнения, что изучение судебной этики очень важно, так как морально-этические требования к современному судебному процессу в современной этической науке мало кто из исследователей серьезно рассматривал.

Накопленный богатый опыт морально-этических требований к судьям и иным участникам судебного процесса в будущем поспособствует «развитию истинного и широкого человеколюбия на суде, равно далекого и от механической нивелировки отдельных индивидуальностей, и от черствости приемов, и от чуждой истинной доброте дряблости воли в защите общественного правопорядка» [9, 3]. При соблюдении данного условия все внимание будет направлено на изучение моральных основ судопроизводства, и центр тяжести учения о суде перенесется с хода процесса на этическую деятельность судьи во всех ее проявлениях.

Соответствие поведения судьи определенным морально-этическим требованиям и стандартам, предъявляемым обществом к представителям данной профессии, принадлежит к числу наиболее острых вопросов современной этики и судопроизводства наряду с такими этическими характеристиками судьи, как справедливость, независимость и беспристрастность. Актуальность данной работы заключается в том, что рассмотренное в ней соотношение понятий «судебная этика» и «судейская этика» не было предметом анализа ранних авторов. Именно поэтому обращение к данной теме представляется нам чрезвычайно важным.

Таким образом, необходимость тщательного изучения проблем судебной этики в современной науке даже не ставится под сомнение, поскольку в понимании смысла судебной этики, границ ее регулирования и даже в терминологическом ряде существует множество дискуссионных вопросов. Это в значительной степени и определило выбор темы исследования.

Материал и методика исследований. Рассмотрение вопроса о соотношении понятий судебной и судейской этики проводилось на базе изучения работ представителей советской этико-философской мысли: В. И. Букрева, О. Г. Дробницкого, А. И. Титаренко. Особую значимость для нашего исследования имели теоретические разработки фундаментальных этико-философских вопросов современных отечественных авторов: Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова, В. Н. Назарова, А. П. Скрипника, – а также труды таких видных правоведов, занимавшихся вопросами судебной этики, как Е. Я. Акимова, В. Б. Алексеев, Л. Е. Ароцкер, А. С. Кобликов, А. Ф. Кони, М. С. Строгович.

Проведение исследования на стыке таких наук, как этика, философия, право, предполагает комплексный характер избранной методологии, позволяющий всесторонне и целостно раскрыть сущность судебной этики. Положенный в основу работы принцип системности предопределил необходимость использования следующих методов исследования:

- интегративного, позволяющего использовать достижения в различных областях научного знания для решения задач, поставленных в настоящем исследовании;
- герменевтического, способствующего правильному истолкованию и пониманию философских трудов западных и русских мыслителей;
- аксиологического, обосновывающего место судебной этики в системе социальных ценностей.

Результаты исследований и их обсуждение. Прежде всего обратим внимание на высказывание А. А. Гусейнова о том, что «прикладная этика обычно рассматривается в ее сопоставлении с профессиональной этикой, поскольку такой ход мыслей сам по себе является естественным, ибо задается видовым определением “прикладная”» [5, 148]. Полагаем, что данное утверждение вполне правомерно, и именно с него стоит начать

рассуждение о содержании понятия судебной этики как этики прикладной и его соотношении с судебской (профессиональной) этикой. В. Н. Назаров справедливо отмечал, что «среди специалистов в прикладной этике нет единого мнения о ее предмете, методе, структуре и содержании, не существует также общепринятых представлений о соотношении прикладной и профессиональной этики» [10, 9].

Прикладная этика создана, чтобы взаимодействовать с практикой, являясь элементом последней, ее содержанием выступает не то, что существует, а то, что может и должно существовать благодаря нам, нашим поступкам, поведению, нашим ответственными и сознательным усилиям. Судьи используют положения и принципы, закрепленные в нормативно-правовых актах, посвященных проблемам этики, в том числе и судебной, «не с целью познания окружающей их действительности, а для самосовершенствования, повышения своего морально-этического облика» [3, 25]. Более того, прикладная этика помимо своего практического применения значительно обогащает философию, являясь наукой философской, поскольку регулирует действия и поведение судей и иных участников процесса с позиции базовых принципов, смысла жизни. Подводя итог данному рассуждению, следует также указать на то, что прикладная этика является точкой соприкосновения философии и практики, реальной жизни. Отсюда и отношение к прикладной этике как к практической философии, поскольку «философия свой взгляд на мир доводит до формулирования программы жизни и через них, через этико-нормативные программы и модели поведения, непосредственно внедряется в практику, становится интересной и нужной людям» [4, 2].

Как справедливо отмечал О. Г. Дробницкий, «нравственный поступок не может быть предварительно просчитан в своих возможных следствиях, совершается в силу решения совершить его, всегда представляет собой опыт над тем, кто его совершает» [7, 11]. Тем не менее, данная характеристика поступка до момента изучения его прикладной этикой ни разу не была объектом всеобъемлющего общественного сознания и целенаправленных умственных усилий.

Нравственные вопросы, наделенные этико-прикладным содержанием, постоянно появляются в различных направлениях практической деятельности. Следовательно, прикладная этика формируется как комплексное явление, включающее в себя множество разновидностей, в том числе и судебную этику. А. А. Гусейнов также отмечает, что теоретический и практический статус прикладной этики как науки на данный момент не получил окончательной оценки. Он полагает, что прикладная этика представляет собой структурный компонент этики как науки о нравственной составляющей жизни общества, в то же самое время являясь в большей степени частью специфической практической области знания, к примеру, судебная этика – юриспруденции. Прикладная этика, по мнению А. А. Гусейнова, представляет собой «новую, внутри себя многообразную область знания и общественной практики, возникающую на стыке этики и других конкретных форм научно-практической деятельности» [5, 156].

Неоднозначность предмета прикладной этики, ее соотношение и переплетение с профессиональной и традиционной этикой, считает А. А. Гусейнов, может считаться зарождением нового этапа развития традиционной этики, особенно в том плане, что в нем учение о нравственности напрямую соединяется с этической жизнью общества. В любом случае, прикладная этика в настоящий момент является одним из наиболее прогрессивных направлений развития этических знаний и накопления нравственного опыта.

Профессиональная этика, по мнению А. А. Гусейнова, – это «конкретизация общей морали применительно к специфике профессии, которая занимается главным образом нормами, правилами поведения» [5, 158]. Анализируя представленное определение профессиональной этики, можно выделить как минимум две ее характерные черты, не являющиеся исчерпывающими, однако очень точно ее характеризующие. Профессиональная этика, *во-первых*, ставит во главу угла нормы профессиональной деятельности, в то время как этические нормы отталкиваются от них и имеют второстепенную роль, и, *во-вторых*, акцентирует свое внимание именно на исключениях из общенравственных норм, которые задаются профессиональной деятельностью и в данной профессии являются скорее правилами, нежели исключениями.

А. А. Гусейнов указывает, что прикладная этика «в отличие от профессиональной занимается общезначимыми проблемами (а не профессиональным поведением) и рассматривает конкретные моральные ситуации (а не нормы)» [5, 159].

Судебная этика необходима для того, чтобы руководствоваться ее нормами в процессе осуществления представителями судейского сообщества профессиональной деятельности. Судебная этика эффективна лишь тогда, когда судьи по своей личной инициативе обращаются к ее нормам и стремятся их реализовать. В этой связи автор разделяет мнение о том, что судебная этика «становится действенной в той степени, в какой она получает продолжение в нравственной активности тех, кто имеет с ней дело, изучает ее» [6, 3].

Особым атрибутом морально-этического статуса судьи, подтверждающим добровольность последнего в принятии на себя повышенных этических ограничений и обязательств, является принесение им присяги при вступлении в должность. Добровольное принесение судьей присяги позволяет ожидать от него надлежащего исполнения в первую очередь морально-этических и профессиональных обязанностей. Е. Я. Акимова справедливо отмечает, что «важное атрибутивное значение имеют такие элементы процедуры принесения присяги, как обязательность, публичность, церемониальность, персонификация и вербальность» [1, 91].

Судьи действуют от имени Российской Федерации. Реализация государственных полномочий требует от представителей судейского сообщества чувства ответственности перед обществом и государством не только за принятые ими решения, но и за собственное поведение. Особое отношение к профессии судьи, выраженное в «подробном и последовательном регулировании законом всей его служебной деятельности, является особенностью данной профессии, накладывающей глубокий отпечаток на ее нравственное содержание» [7, 11]. Профессиональная деятельность судей, в сравнении с другими профессиями, получила наиболее детальную и полную нормативную регламентацию. Осуществление правосудия – это и строго регламентированный ритуал, каждая из составляющих которого должна быть исполнена судьей в строгом соответствии с процессуальным законодательством.

Осуществляя законное и моральное требование справедливости, судья действует в рамках закона. Указывая на взаимное переплетение справедливости и права, М. С. Строгович писал, что «всякое решение, принимаемое судьей, должно быть законно и справедливо, более того, законным может быть только справедливое решение, несправедливость не может быть законной» [11, 28]. Данное высказывание, по нашему мнению, абсолютно верно соотносит мораль и закон в деятельности судьи. Любое дей-

ствие судьи, совершенное в рамках закона, в том числе и решение, принятое в соответствии с действующими правовыми нормами и на них основанное, будет соответствовать морально-этическим принципам и нормам, положенным в основу действующего законодательства. В основе противоправных действий судьи, превратном, искаженном толковании судьей норм права по корыстным мотивам лежит безнравственность судебного работника.

Любая сознательная противоправная деятельность представителей судейской профессии идет вразрез не только с действующим законодательством, но и с морально-этическими и нравственными требованиями, предъявляемыми обществом к профессии судьи. При этом, как справедливо отмечает В. Н. Назаров, «безнравственны не только сознательные нарушения закона, но и неправильные, противозаконные действия и решения, обусловленные нежеланием глубоко овладеть необходимыми знаниями, постоянно их совершенствовать, неряшливостью, неорганизованностью, отсутствием внутренней дисциплины и должного уважения к праву, его предписаниям» [10, 9].

Лица, «которым доверено в соответствии с законом разрешение социальных и межличностных конфликтов, несут повышенную нравственную ответственность за свои действия и решения» [12, 341]. Моральные терзания часто сопутствуют должностным лицам, наделенным высокими нравственными качествами, во власти которых находятся судьбы других людей. Такова исключительная черта профессиональной деятельности судьи. Следовательно, крайне важно, чтобы подобная деятельность была регламентирована нормами этического характера.

Предназначение судебной этики заключается в морализации и прививании этических традиций, принципов и норм судопроизводству. Моральные и этические положения направляют судопроизводство и повседневную деятельность судей в русло человеколюбия и уважения ко всем участникам процесса. Судебная этика, «раскрывая и пропагандируя гуманные начала правоотношений, складывающихся в различных областях жизни, оказывает позитивное воздействие как на законодательство, так и на правоприменение» [11, 123]. Судебная этика содействует воспитанию представителей судейского сообщества в духе правосознания, трепетного отношения к правовым нормам, направляя их на беспрекословное и добровольное подчинение правовым и морально-этическим стандартам поведения, стремление к справедливости, уважение прав и законных интересов участников процесса и иных граждан, поддержание высокого морально-этического облика судейской профессии.

Согласно «Энциклопедическому словарю», этикет (фр. *etiquette* – ярлык, этикетка, этикет) – это «правила поведения, обеспечивающие поддержание существующих в данном обществе (сообществе) представлений о подобающем, которые порой довольно условны и могут в целом отражать более общие нравственные принципы, касающиеся благого, справедливого, должного, однако главная социально-культурная функция правил этикета заключается в том, что они выступают важным знаком групповой (сословной, клановой) идентичности» [15, 597].

Следовательно, судейский этикет – это правила поведения судей, порой довольно условные, обеспечивающие поддержание существующих в судейском сообществе представлений о подобающем, которые могут в целом отражать более общие нравственные принципы, касающиеся благого, справедливого, должного, и выступают важным знаком идентичности представителей судейского сообщества. Соблюдение норм судейского эти-

кета позволяет соблюсти некие формальные границы поведения участников судопроизводства. Унифицируя, в рамках неких формально-этических правил, деятельность разных лиц в сходных жизненных обстоятельствах, правила судейского этикета помогают избежать неловких ситуаций в процессе осуществления судьей профессиональной деятельности, а также падения авторитета судьи в глазах участников процесса.

Понятие судейской этики очень плотно соотносится с понятием судейского этикета, в части случаев становясь идентичным. А. А. Гусейнов не случайно отметил, что «как форма регуляции поведения, этикет – это своего рода «малая этика», которая посредством простых по содержанию, хотя нередко и утонченных по форме требований обеспечивает ограничение, социализацию и одухотворение естественных (спонтанных) проявлений индивидов» [15, 597]. Согласно взглядам А. И. Титаренко, «нравственность в совокупности с этикетом, обычаями, обрядами и традициями составляет ту общую сферу общественной жизни, которую обычно именуют нравами» [13, 192].

В подтверждение мнения А. А. Гусейнова об идентичности понятий судейской этики и судейского этикета приведем определение судебной этики, предлагаемое «Энциклопедией юриста», согласно которой судебная этика – это «один из разделов прикладной этики, составляющий учение о нравственных идеалах, принципах и нормах осуществления правосудия, определяющих нравственное содержание деятельности (этикет) участников судопроизводства» [14, 321].

Анализируя данное определение, можно выделить три основные составляющие предмета судебной этики:

- 1) нормативную часть – нормативно закрепленные положения, содержащие морально-этическую составляющую, действующие в конкретной сфере общественных отношений, являющиеся исключительным порождением конкретной профессиональной деятельности, не противоречащие общим нормам, но дополняющие и развивающие их;
- 2) морально-этические правила поведения – этикет;
- 3) нравственное сознание участников судопроизводства.

Как справедливо отмечают авторы энциклопедии, принципы и нормы судебной этики и регулируемые ими правила поведения участников судопроизводства являются наиболее статичными из всех элементов предмета судебной этики, хотя в процессе исторического развития также изменяются, в то время как нравственное сознание участников судопроизводства – наиболее подвижная и подверженная внезапным изменениям составная часть предмета судебной этики.

А. Ф. Кони считал судебную этику сугубо прикладной наукой, «учением о приложении общих понятий о нравственности к той или другой отрасли специальной судебной деятельности» [10, 9].

В. Н. Назаров [10, 144] и А. С. Кобликов [8, 31] определяли судебную этику как «совокупность правил поведения судей и других профессиональных участников уголовного, гражданского и арбитражного судопроизводства, обеспечивающих нравственный характер их профессиональной деятельности и внеслужебного поведения», а также как «соответствующую научную дисциплину, изучающую специфику проявления требований морали в этой области». В. Н. Назаров считал судебную этику комплексной наукой, соединяющей в себе основополагающие моменты узкоспециализированного научного знания о правилах поведения участников судопроизводства и классифицирующей их в качестве этической подоплеки взаимодействия нравственности и закона.

В качестве названных основополагающих моментов судебной этики можно, к примеру, рассматривать нравственную основу поведения судей в ходе заслушивания показаний свидетелей или в ходе судебных прений.

Что касается соотношения понятий судебной и судейской этики, то В. Б. Алексеев и Л. Е. Ароцкер абсолютно верно указывают на отсутствие их идентичности, поскольку судебная этика регулирует морально-этическую составляющую поведения всех участников судебного процесса, в том числе и судей, в то время как судейская этика – лишь последних, являясь, таким образом, структурным элементом этики судебной. Предмет судейской этики включает повышенные моральные ограничения и нормативы, предъявляемые к представителям судейского сообщества, в то время как предмет судебной этики гораздо шире и богаче, поскольку является «не просто сводом этических норм, заповедей, установок, выработанных различными юридическими профессиями, имеется, очевидно, общая их основа в виде этических идеалов и принципов правосудия» [2, 79].

Характеристика термина судебной этики, данная В. Б. Алексеевым и Л. Е. Ароцкером, раскрывает сущность данного понятия не с точки зрения совокупности морально-этических принципов и норм, обязательных к исполнению различными участниками судопроизводства, поскольку данная трактовка неверна, а с точки зрения совокупности этических предписаний, которыми следует руководствоваться. Полагаем, стоит отдельно отметить тот факт, что задачи судебной этики как этики профессиональной не сводятся лишь к стремлению систематизировать основы профессиональной нравственности, хотя это также могло бы иметь положительный результат. Даже «разработка нравственного кодекса, который мог бы быть положен в основу торжественной присяги профессионального участника судопроизводства, далеко не первостепенная задача судебной этики как науки» [2, 85].

Резюме. С возникновением судебной этики, выступающей в роли одной из разновидностей прикладной этики, начался новый этап развития не только этики, но и практической философии.

Судебная (прикладная) и судейская (профессиональная) этика отличаются тесным взаимным переплетением, взаимозависимостью и взаимообусловленностью морально-этических и правовых норм, регламентирующих процесс отправления правосудия, ограничений нормативного и морально-этического толка.

Судебная и судейская этика не могут существовать отдельно от норм морали, иными словами, невозможно включить в предмет судебной или судейской этики лишь узкоспециальные этические нормы. Нравственное взаимодействие участников процесса включает в себя морально-этические составляющие, так или иначе присущие и иным профессиям. Тем не менее, не стоит забывать и то, что любая профессиональная деятельность, предметом которой является индивид с присущими только ему моральными и нравственными качествами, в том числе и судопроизводство, отличается особыми нравственными требованиями к сотрудникам.

Судебная этика как разновидность прикладной этики занимается общезначимыми проблемами этики судопроизводства и рассматривает конкретные моральные ситуации, возникающие в процессе работы суда; а судейская этика в качестве разновидности этики профессиональной занимается профессиональным поведением судей и рассматривает нормы права, регулирующие поведение представителей судейского сообщества как в процессе осуществления ими профессиональной деятельности, так и в личной жизни.

Судебная и судейская этика существуют как параллельно друг другу, пересекаясь на основании тесного и постоянного взаимодействия предметов их регулирования – поведения всех участников судопроизводства (судебная этика) и морально-этического статуса и должного поведения лишь членов судейского сообщества (судейская этика), – так и в качестве структурных элементов, поскольку судейская этика является составной частью этики судебной, предмет регулирования которой гораздо шире и включает в себя отношения, регулируемые судейской этикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акимова, Е. Я.* Особенности правового регулирования формирования судейского корпуса в Германии / Е. Я. Акимова // Российское правосудие. – 2011. – № 8(64). – С. 84–95.
2. *Алексеев, В. Б.* Настольная книга судьи / В. Б. Алексеев, Л. Е. Ароцкер. – М. : Юридическая литература, 1972. – 428 с.
3. *Букреев, В. И.* Этика права. От истоков этики и права к мировоззрению : учебное пособие / В. И. Букреев, И. Н. Римская. – М. : Юрайт, 2000. – 336 с.
4. *Волченко, Л. Б.* Добро и зло как этические категории / Л. Б. Волченко. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
5. *Гусейнов, А. А.* Размышления о прикладной этике / А. А. Гусейнов // Ведомости НИИПЭ. Вып. 25 : Общепрофессиональная этика / ред. В. И. Бакштановский, Н. Н. Карнаухов. – Тюмень : НИИПЭ, 2004. – С. 148–159.
6. *Гусейнов, А. А.* Этика : учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. – М. : Гардарики, 2000. – 472 с.
7. *Дробницкий, О. Г.* Моральная философия : избр. труды / О. Г. Дробницкий. – М. : Гардарики, 2002. – 523 с.
8. *Кобликов, А. С.* Юридическая этика : учебник для вузов / А. С. Кобликов. – 3-е изд., изм. – М. : Норма, 2007. – 176 с.
9. *Кони, А. Ф.* Нравственные начала в уголовном процессе (общие черты судебной этики) / А. Ф. Кони. Воспроизведено по изданию: Кони А. Ф. Избранные произведения. – М. : Госюриздат, 1956. – 550 с.
10. *Назаров, В. Н.* Прикладная этика : учебник / В. Н. Назаров. – М. : Гардарики, 2005. – 302 с.
11. *Проблемы судебной этики* / под ред. М. С. Строговича. – М. : Наука, 1974. – 272 с.
12. *Скрипник, А. П.* Этика : учебник / А. П. Скрипник. – М. : Проект, 2004. – 352 с.
13. *Титаренко, А. И.* Структуры нравственного сознания: опыт этико-философского исследования / А. И. Титаренко. – М. : Мысль, 1974. – 278 с.
14. *Энциклопедия юриста*. – М. : БЕК, 2005. – 593 с.
15. *Этика* : энциклопедический словарь / под ред. Р. Г. Апресяна и А. А. Гусейнова. – М. : Гардарики, 2001. – 671 с.

УДК 378.147.88:51

**МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ПРОЕКТЕ ПО МАТЕМАТИКЕ**

**MATHEMATICAL MODELING
IN PROFESSION-ORIENTED PROJECT ON MATHEMATICS**

О. В. Чиркова

O. V. Chirkova

*Филиал ФГБОУ ВПО «Кузбасский государственный технический
университет им. Т. Ф. Горбачева» в г. Таштаголе*

Аннотация. В статье описаны этапы математического моделирования в процессе выполнения студентами профессионально ориентированных проектов, приводятся примеры использования математических моделей в будущей профессиональной деятельности, предлагаются компьютерные средства, облегчающие студентам процесс математического моделирования.

Abstract. The article describes the stages of mathematical modeling in the course of students' performing profession-oriented projects, gives the examples of using mathematical models in future professional activity, computer means facilitating students in the process of mathematical modeling.

Ключевые слова: *профессионально ориентированный проект, математическая модель, этапы математического моделирования, компьютерная поддержка математического моделирования.*

Keywords: *profession-oriented project, mathematical model, stages of mathematical modeling, computer support of mathematical modeling.*

Актуальность исследуемой проблемы. Как показывает анализ развития отечественного и зарубежного профессионального образования, одним из важнейших условий подготовки компетентных специалистов, бакалавров и магистров является интеграция в процессе обучения двух видов деятельности: профессиональной и учебной. Глубокому взаимопроникновению учебной и профессиональной деятельности способствует выполнение студентами профессионально ориентированных проектов, под которыми будем понимать квазипрофессиональную деятельность студентов по созданию, исследованию и реализации математической модели, практически значимой в профессиональном плане проблемной ситуации, разрешение которой способствует проявлению, формированию и совершенствованию профессионально важных качеств будущего бакалавра, специалиста или магистра [2, 250].

Проблема исследования состоит в разрешении противоречия между богатым потенциалом математического аппарата для решения профессионально важных задач и отсутствием у студентов опыта математического моделирования ситуаций, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности.

Целью данного исследования является разработка методики поэтапного обучения студентов математическому моделированию в процессе выполнения профессионально ориентированных проектов по математике.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на базе филиала Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева в г. Таштаголе и Таштагольского горного техникума. Для исследования проблемы обучения математическому моделированию в ходе выполнения профессионально ориентированных проектов использовались теоретические методы (изучение, анализ и обобщение психолого-педагогической и учебно-методической литературы по исследуемой проблеме; анализ федеральных государственных образовательных стандартов) и эмпирические методы (наблюдение за ходом профессионально ориентированной проектной деятельности; изучение и экспертная оценка математических моделей, компьютерных программ и других продуктов проектной деятельности студентов).

Результаты исследований и их обсуждение. Опираясь на труды В. Н. Ашихмина, А. Н. Боголюбова, А. А. Самарского, А. П. Михайлова, Ю. Ю. Тарасевича и др., будем рассматривать математическую модель как приближенное описание реальной ситуации на математическом языке, а математическое моделирование – как процесс установления соответствия математической модели (формулы, уравнения, неравенства, графы и т. д.) данному реальному объекту или явлению, а также как решение полученной математической задачи.

Учитывая результаты исследования названных выше ученых, а также специфику профессионально ориентированной проектной деятельности, мы выделили следующие этапы математического моделирования в ходе выполнения профессионально ориентированных проектов:

- 1) анализ возможностей использования математики для решения профессиональной проблемы, гипотетический подбор математической модели;
- 2) тщательное изучение объекта моделирования, отбор параметров, отражающих ключевые свойства моделируемого объекта;
- 3) создание окончательной математической модели и ее решение;
- 4) анализ полученных результатов и их интерпретация.

Охарактеризуем эти этапы подробнее.

На первом этапе выполнения проекта преподаватель аргументирует возможность и необходимость использования математического аппарата в будущей профессии.

Например, в ФГОС ВПО предусмотрено, что бакалавры направления подготовки «Менеджмент» в соответствии с их профессиональной деятельностью должны уметь решать следующие задачи:

- планирование деятельности организации и подразделений;
- сбор, обработка и анализ информации о факторах внешней и внутренней среды организации для принятия управленческих решений;
- мотивирование и стимулирование персонала организации, направленное на достижение стратегических и оперативных целей, и др. [3, 6].

Конкретизируем эти профессиональные задачи для бакалавров профиля подготовки 080206Г «Производственный менеджмент в горной промышленности» и предложим математический инструментарий для их решения.

В настоящее время множество задач планирования и управления решаются с помощью моделей математического программирования и линейной алгебры. Бакалавры профиля «Производственный менеджмент в горной промышленности» используют линейное программирование при планировании добычных работ в режиме усреднения качества, объема перевозок грузов горных предприятий, расстановки оборудования по блокам (уступам, забоям) и др. Задачи оптимального распределения ресурсов (например, на развитие шахт), календарного планирования и многие другие решаются с помощью методов нелинейного программирования. В стратегическом планировании используются балансовые (матричные) модели «затраты-выпуск».

Обработка информации проводится с помощью регрессионных моделей, которые могут быть использованы бакалаврами вышеуказанного профиля для установления зависимости между себестоимостью полезного ископаемого и производительностью труда рабочих, себестоимостью полезного ископаемого и мощностью пласта, количеством случаев травматизма и горно-геологическими, горнотехническими, организационными, социальными и психофизиологическими условиями, а также обработки другой информации для принятия управленческих решений.

Дифференциальные уравнения, описывающие сейсмоакустическое волновое поле, процесс движения метановоздушной смеси в угольных шахтах и др., позволяют оценить опасность ведения горных работ, что является важнейшей задачей бакалавра профиля 080206Г.

Основным аппаратом моделирования задач стимулирования в теории управления является теория игр. В этом разделе прикладной математики исследуются модели принятия решений в условиях несовпадения интересов сторон (*игроков*), когда каждая сторона стремится воздействовать на развитие ситуации в собственных интересах [1, 5].

Представленные примеры использования математических моделей для решения профессиональных задач бакалаврами профиля 080206Г далеко не исчерпывают всего потенциала профессиональной направленности дисциплины «Математика».

Подбирая гипотетическую модель проекта, студентам необходимо учитывать, что многие математические модели обладают свойством универсальности и могут быть использованы для описания широкого круга явлений и объектов. В качестве примера преподаватель может показать, что модели колебательного электрического контура, состоящего из конденсатора и катушки индуктивности, изменения зарплаты и занятости, малых колебаний при взаимодействии двух биологических популяций описываются аналогичными дифференциальными уравнениями.

На втором этапе выполнения проекта для уточнения модели и наполнения ее достоверными данными студенты из различных источников собирают информацию об объекте моделирования. Собранные данные подвергают обработке.

Удобной и универсальной средой для обработки информации студенты считают табличный процессор MS Excel. Благодаря его возможности сортировки и фильтрации данных, собранную информацию можно упорядочить по различным признакам и быстро извлекать выборку с произвольным их сочетанием. В программе MS Excel с помощью статистических функций «СЧЕТ», «СРЗНАЧ», «СТАНДОТКЛОН» «СТЫЮДРАСПОБР» вычисляют основные числовые характеристики экспериментальных данных (число значений, среднее значение, стандартное отклонение выборки, коэффициент Стьюдента). Для наглядного представления данных, полученных в результате исследования, в MS Excel можно

строить диаграммы различных типов, которые позволяют визуально определить необходимые связи, свойства, соотношения, закономерности исследуемого объекта. В табличном процессоре MS Excel с помощью команды «Добавить линию тренда» и модуля «Анализ данных» можно проводить парный и множественный регрессионный анализ.

В процессе тщательного анализа реального объекта у студентов обычно встает вопрос о степени адекватности гипотетической математической модели. Здесь им необходимо объяснить, что математическая модель всегда основана на некотором упрощении объекта. Она никогда не бывает тождественной рассматриваемому объекту, не передает всех его свойств и особенностей, а является лишь приближенным отображением реального процесса. Математическая модель – компромисс между бесконечной сложностью изучаемого явления и желаемой простотой его описания. Поэтому из огромного числа параметров объекта нужно выделить основные, отражающие наиболее существенные свойства, отбросив при этом второстепенные, несущественные. Иначе можно получить модель, не поддающуюся не только ручному, но и компьютерному решению и, следовательно, не имеющую практического применения.

На третьем этапе создается математическая модель и определяются математические методы для ее решения. Обычно полученную математическую задачу студенты решают вручную (если это не слишком сложно) и с помощью компьютерных средств.

Например, задачи линейного программирования студенты решают графическим и симплексным методами, а также с помощью надстройки Solver (Поиск решения) программы Microsoft Office Excel или в системе MathCAD.

Указанные программы являются мощным средством решения многих математических задач. Однако, на наш взгляд, они обладают некоторыми недостатками:

- неподготовленному пользователю сложно разобраться в особенностях использования этих программ;
- программы выдают лишь окончательный ответ, не сопровождающийся аналитическим решением.

Для решения задач линейного программирования мы рекомендуем студентам использовать проектный продукт студента А. А. Тишинского, созданный под руководством автора и доступный любому пользователю по адресу www.tishinskiy.far.ru. Разработанное web-приложение позволяет в интерактивном режиме выполнить решение любой задачи линейного программирования с пошаговым выводом результатов решения в виде симплекс-таблиц.

Для подробного решения математических задач в настоящее время доступно множество других простых в использовании онлайн-сервисов по математике. Одним из наиболее разработанных является math.semestr.ru.

С помощью калькулятора math.semestr.ru можно решить разнообразные математические задачи. Здесь, как и при ручном решении, каждое задание выполняется с выводом всех промежуточных результатов. По умолчанию все вычисления оформляются в файле формата MS Word. Кроме того, сервис содержит лекции и примеры решения задач.

Программы сайта math.semestr.ru позволяют вычислять определители, выполняют операции над матрицами, решают системы линейных алгебраических уравнений (с помощью обратной матрицы, методами Жордана – Гаусса, Крамера, простой итерации, Зейделя). Эта возможность пригодится, например, будущим экономистам и менеджерам при решении плановых задач или студентам технических специальностей при решении

системы уравнений Кирхгофа для электрической цепи. Сервис содержит гиперссылку «Теория игр», полезную будущим экономистам и менеджерам. Инструмент «Статистика» помогает студентам проанализировать информацию, полученную в исследовательских проектах. С помощью данного онлайн-калькулятора можно также реализовать математические модели профессионально ориентированных проектов, сводящиеся к решению дифференциальных уравнений, задач аналитической геометрии, линейного программирования, эконометрики и других.

Для решения задач, к которым приводят математические модели профессионально ориентированных проектов, студенты используют и другие сайты. Многие разделы математики охватывает онлайн-сервис math-pr.com. Онлайн-калькулятор matematikam.ru качественно находит интегралы и производные.

Многие математические задачи (построение графиков, нахождение производной и интеграла, решение уравнений и систем уравнений и др.) можно решать без выхода в Интернет с помощью удобных в использовании бесплатных математических программ Advanced Grapher и Wise Calculator, прекрасно дополняющих друг друга.

Мощная и простая в использовании программа Advanced Grapher предназначена для построения графиков функций вида $Y(x)$, $X(y)$, функций, заданных таблицей, в полярных координатах, параметрическими уравнениями, а также графиков неявных функций (уравнений) и неравенств. В Advanced Grapher предусмотрены возможности нахождения нулей, производных и экстремумов функций, точек пересечения графиков, составления уравнений касательных и нормалей, проведения численного интегрирования. Программа содержит встроенный калькулятор. Удобно, что в формулах можно опускать знак умножения, в создаваемые графики добавлять текстовые метки, легенду, заголовки. Advanced Grapher проводит регрессионный анализ. В отличие от других программ (например, Microsoft Office Excel) имеется возможность сразу подобрать лучший тип регрессии.

Бесплатный математический пакет Wise Calculator незаменим при операциях с матрицами, с комплексными числами, в статистических и финансовых расчетах.

Таким образом, использование вышеназванных компьютерных средств освобождает студентов от рутинной вычислительной работы и позволяет сконцентрировать внимание на анализе результатов решения.

Четвертый этап заключается в анализе полученных результатов. Студенты интерпретируют полученный математический ответ, то есть переводят его на язык исходной профессиональной задачи. После этого разработанная математическая модель предлагается экспертам для выявления ее адекватности и практической значимости.

Перечисленные этапы математического моделирования тесно взаимосвязаны. Вообще, математическое моделирование представляет собой циклический процесс, в котором знания об исследуемом объекте углубляются, а первоначально построенная модель постепенно совершенствуется.

Например, на втором этапе после тщательного обследования объекта моделирования, бесед со специалистами можно прийти к выводу, что выбранная гипотетическая модель не будет обладать практической ценностью. Тогда придется вернуться к первому этапу и снова проанализировать возможности использования математики для решения профессиональной задачи. К первому этапу приходится вернуться и в случае, когда выясняется, что для решения проблемы лучше подходит другой тип модели или необходимая для модели информация отсутствует, а затраты на ее подготовку слишком велики.

Чтобы облегчить студентам процесс математического моделирования, предостереечь их от ложных направлений, преподавателю необходимо стать и *энтузиастом*, вдохновляющим и мотивирующим студентов, и *специалистом*, компетентным в нескольких областях, и *консультантом*, помогающим организовать беседы студентов со специалистами и доступ к другим информационным ресурсам, и, что не менее важно, *экспертом*, анализирующим результаты выполненного проекта.

Резюме. Соблюдение вышеперечисленных рекомендаций по обучению проектантов математическому моделированию помогает студентам увидеть роль математики в будущей профессиональной деятельности, осуществлять формализацию профессиональных ситуаций в виде математических зависимостей и отношений, а также выбрать из имеющегося современного программного обеспечения удобные и надежные компьютерные средства обработки собранной информации и решения полученной математической задачи.

Отзывы и рецензии внешних специалистов на проектные продукты студентов показывают, что в ходе выполнения профессионально ориентированных проектов по математике студенты не просто приобретают опыт составления и решения прикладных математических задач, а создают практически значимые в будущей профессиональной деятельности математические модели и решающие их компьютерные программы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Губко, М. В. Теория игр в управлении организационными системами : учебное пособие / М. В. Губко, Д. А. Новиков ; РАН. Ин-т проблем управления им. В. А. Трапезникова. – М. : Синтег, 2002. – 148 с.
2. Любичева, В. Ф. Профессионально ориентированные проекты: их роль и место в математической подготовке будущих бакалавров направления «Менеджмент» / В. Ф. Любичева, О. В. Чиркова // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. – 2013. – № 2 (116). – С. 249–252.
3. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент. Квалификация (степень) – «Бакалавр». – М., 2010. – 27 с.

УДК [811.161.1'367]

**СИНТАКСИЧЕСКИЕ НЕОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА,
УЧАСТВУЮЩИЕ В ВЫРАЖЕНИИ СЕМАНТИКИ ВРЕМЕННОГО ПОРЯДКА**
SYNTACTIC NON-ADVERBIAL MEANS FOR TEMPORAL ORDER SEMANTICS

П. А. Шалимова

P. A. Shalimova

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

Аннотация. Установлено, что некоторые классы слов, характеризующиеся гибридностью (сочинительные союзы, союзы-частицы, модальные слова), способствуют организации событий на временной оси и формированию семантики временного порядка в русском языке.

Abstract. It's determined that some classes of words, which are characterized by hybridity (co-ordinating conjunctions, conjunctions-particles, modal words), contribute to organizing the events in temporal axis and to forming the temporal order semantics in the Russian language.

Ключевые слова: *временной порядок, сочинительный союз, частица, гибридное слово, модальное значение, исходная ситуация, новая ситуация.*

Keywords: *temporal order, co-ordinating conjunction, particle, hybrid word, modal meaning, initial situation, new situation.*

Актуальность исследуемой проблемы. Традиционно лингвисты обращаются к анализу аспектуальных и обстоятельственных средств формирования семантики временного порядка. Между тем синтаксические обстоятельственные показатели гибридного свойства нередко формируют и эксплицируют семантику временного порядка в повествовательном тексте.

В данной статье речь пойдет о роли сочинительных союзов и их обстоятельственных конкретизаторов (частиц и гибридных слов), способствующих организации событий на оси времени.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили нарративные русскоязычные тексты исторического и биографического характера, а также произведения художественной литературы. В процессе исследований был использован комплекс теоретических (анализ научной, научно-учебной, специальной литературы) и эмпирических методов (подбор и классификация языкового материала, его функционально-семантический анализ, метод ситуативного/контекстуального анализа материала).

Результаты исследований и их обсуждение. В русском языке многие частицы и союзы (по РГ-80) не противостоят резко друг другу, совмещая в себе качества обоих классов. Исходя из этого, некоторые языковеды (Н. Ю. Шведова, Е. С. Скобликова) вы-

деляют, наряду с сочинительным союзом **И**, частицу **И**, гибридное слово **И**, совмещающее в себе функции и признаки как сочинительного соединительного союза, так и частицы с модальными значениями. Следовательно, оказывается не вполне правомерным резкое разграничение функций союзов, частиц и гибридных слов, с одной стороны, и их конкретизаторов (частиц, модальных слов и др.), с другой, поскольку они совместно создают и корректируют семантику временного порядка (далее – ВП). Представители данных классов влияют на семантику и функции друг друга (осуществляется своего рода синтаксическая ассимиляция при их контактном расположении во фрагменте текста) и, как нам представляется, образуют некое функционально-семантическое единство, которое отражается в характере и способе представления движения времени в нарративном тексте. В тексте одиночный соединительный союз выражает разнообразные смыслы как бы имплицитно, и возможный в каждом конкретном случае конкретизатор или коррелят, как правило, может быть восстановлен путем анализа контекста. Таким образом, мы считаем возможным выявить не только общее значение данного союза (например, соединение и результативность), но и различные авторские интенции и дополнительные смыслы, вкладываемые автором или персонажем в семантику союза в каждом конкретном случае. В ряде случаев такими смыслами можно пренебречь, однако нередко их выявление представляется существенным для понимания и восприятия семантики ВП в исследуемых примерах.

Опорный пункт в движении по оси времени, фоновую ситуацию, с которой связано дальнейшее развитие событий во фрагменте, считаем правомерным именовать **исходной ситуацией (ИС)**; изменившееся положение дел, зафиксированное на временной оси, может быть охарактеризовано как **новая ситуация (НС)**. Между тем при обращении к анализу семантики вида используются термины А. В. Бондарко – «данная ситуация» («ДС») и «возникновение новой ситуации» («ВНС»).

1. «Песенку про мангустов» он, например, *долгое время* не исполнял (ИС), **а потом** заметил, что болгары ее с особенным вниманием слушают и хвалят (НС 1).

И вот по прошествии небольшого времени **появляется** мультфильм болгарского производства, где сюжет абсолютно соответствует песне» (НС 2) (В. Новиков).

В примере 1 гибридное слово **вот** (конкретизатор при союзе) выступает в качестве частицы, однако мы считаем неправомерным полностью исключать из поля зрения функцию слова **вот** как наречия – показателя временного дейксиса. Данное слово относится ко всей предикативной единице и несет в себе несколько ослабленный элемент указания на реально существующий объект – мультфильм, снятый по сюжету В. Высоцкого. Новая ситуация (2) таким образом становится связанной с реальной действительностью и является конечным фактом данной цепи событий на оси времени. Между тем **вот** как частица – показатель модальной, интенциональной характеристики факта или события, актуализированной в примере 1 в значительной степени. Модальная частица акцентирует внимание на содержании предложения, обладающего признаком НС 2, усиливает значение новой ситуации 2 как итога, следствия процесса, отраженного в рамках НС 1. Союз **И** сигнализирует о том, что из обуславливающей предикативной части, заключающей в себе НС 1, закономерно появление некоего следствия, результата, итога в пределах НС 2. Союз **И** в данном случае характеризуется признаками гибридного слова – совмещает в себе функции союза и модальной частицы, поскольку выполняет функцию указательного слова, заостряет внимание читателя на содержании дальнейшего изложе-

ния. Частица **вот** заостряет внимание на том, что характер следствия в какой-то степени не был прогнозируемым для автора песни. Таким образом, нами была выявлена интегральная семантика элемента **И ВОТ**: предполагается экспликация некоего следствия из сложившегося положения дел, однако можно допустить, что оно не есть единственно возможное и могло бы предстать в несколько иной форме. Лексическая семантика показателя интервала подчеркивает тесную причинно-следственную связь между событиями: между возникновением повышенного внимания к песне и появлением мультфильма имел место небольшой промежуток времени.

Глагольный предикат несовершенного вида в переносном употреблении времени (настоящее историческое) **появляется** несет в себе признак ВНС, так как имеет место конкуренция видов: обобщенно-фактическое значение НСВ выступает в позиции, обычной для совершенного вида в конкретно-фактическом значении [1, 251]. По А. В. Бондарко, общее указание на то, что действие *было*, в подобных контекстах сильнее и уместнее, нежели конкретизация единичного факта, эксплицируемая формами СВ.

2. «В школе, где учился Тесла, имелись механические и электрические приборы, с которыми учитель проделывал множество интересных опытов. Никола заинтересовался ими **и**, спустя некоторое время, начал сам экспериментировать с электрической машиной и лейденской банкой» (Б. Н. Ржонсницкий).

3. «Искра, проскакивающая при разряде этой банки, произвела на него большое впечатление: это было еще одно проявление той непонятной и грозной силы, с которой он встречался в горах Велебита. **И** мальчик жадно набросился на книги об электричестве.

Вскоре у тринадцатилетнего Николы появились кое-какие собственные мысли об атмосферном электричестве, **и** он высказал своему школьному учителю идею управления дождями с помощью создания искусственной молнии» (Б. Н. Ржонсницкий).

Во фрагментах с семантикой ВП (2 и 3) представлены конструкции с одиночным союзом **И**. Следствие, заключенное в новых ситуациях, более ожидаемо, рационально обосновано, логически вытекает из содержания исходной ситуации, следовательно, нет необходимости в конкретизаторах как в носителях интенций, так и функционально-стилистически и с точки зрения тематики. В биографическом повествовании речь идет об исследовательской деятельности, и конкретизаторы при союзе, привносящие в высказывание модальные компоненты смысла, в данном случае не являются необходимыми. У союза **И** преобладает собственно союзное значение; союз выполняет функцию объединения фрагмента, способствует отражению естественной связи явлений в их временной последовательности [3, 121].

4. «...(1) **И представился** убитый Тальберг. <...> (2) Елена **сидела** в полумгле <...> по щекам **текли** слезы. Убит. Убит...

(3) **И вот** тоненький звоночек **затрепетал**, **наполнил** всю квартиру. (4) *Елена буре* **рей** *через кухню, через темную книжную, в столовую.* (5) *Огни ярче.* (6) **Черные часы забили, затикали, пошли ходуном**» (М. Булгаков).

Фрагмент 4 можно представить в виде [ИС – НС]. Первая предикативная единица (1) содержит в себе причину сложившегося положения дел, отраженного в ДС, и характеризует ситуацию, возникшую в воображении персонажа. Употребление глагольного предиката в форме СВ подчеркивает, что героиня воспринимает роковое событие как уже совершившееся. Пример иллюстрирует экспрессивно и интенционально маркированную смену событий во времени [5], переход персонажа из одного состояния в со-

вершено иное: подавленность и тревога (2) сменяются резким эмоциональным подъемом, вызванным наступлением новой ситуации. Вторая часть фрагмента, характеризующаяся признаком ВНС, предельно динамична и экспрессивна. Противопоставление данной и новой ситуаций по признаку «статика – динамика» поддерживается аспектуальными характеристиками предикатов и их лексической семантикой: «ДС (НСВ: **сидела, текли**) – ВНС (СВ: **затрепетал, наполнил**)». В предложениях 4 и 5 автор использует безглагольные эллиптические конструкции, усиливая экспрессию и подчеркивая динамику событий, которая является следствием наступления новой ситуации (предложение 3). В рамках новой ситуации мир вещей представлен через субъектную сферу персонажа. Обостренное, экспрессивное восприятие предметного мира героиней произведения лингвистически выражено в предложении 4 эллипсисом сказуемого, в предложении 5 – конструкцией с эллипсисом фазового глагола при прилагательном в сравнительной степени. В предложении 6 последовательность начинательных глаголов СВ также демонстрирует следствие наступления новой ситуации, данное через призму восприятия персонажем: часы, ранее казавшиеся остановившимися, символизируют как бы прекратившееся движение времени; после наступления новой ситуации они будто оживают, что является метафорой возобновления движения событий на временной оси и завершения того периода, в котором течение времени будто бы приостановилось для Елены (героиня перестала чувствовать время и окружающий мир из-за вероятной трагедии) в ожидании Тальберга или вестей о его судьбе.

Элемент **И ВОТ** относится ко всей предикативной единице, эксплицирует факт наступления новой ситуации и вместе с тем предопределяет коренной перелом с положительным исходом. Новая и исходная ситуации резко контрастируют. Интервал между ситуациями не выражен и не подразумевается, имеет место внезапное наступление новой ситуации. Союз-частица **И** в анализируемом случае не является носителем значения следствия/результата, осуществляет собственно связь, соединенность событий, служит показателем следования событий друг за другом, смены состояний на временной оси. Частично выражена итоговая семантика: длительное напряженное ожидание любимого человека, перешедшее в отчаяние, разрешилось его возвращением. Несмотря на то, что **И** – соединительный сочинительный союз, в данном контексте имплицитно выражается субъективно-модальное значение «вопреки (худшим) ожиданиям», более свойственное противительным союзам [2, 462]. Это подтверждает то, что **И** в данном случае – гибридное слово, совмещающее в себе свойства союза и частицы, выражающей авторские интенции. Частица **вот** вносит в повествование эффект внезапности, усиливает значение примыкающего к ней союза-частицы **И**, акцентирует внимание на смене ситуаций во времени.

5. «Я шел к этому *несколько лет*. Я ждал этого. Я **надеялся** на это. **И** я это **заполучил**. Это был *наконец* он» (С. Витицкий).

Во фрагменте 5 (как и в примерах 2 и 3) наблюдается прототипическая реализация семантики ВП с точки зрения функционирования видовременных форм глагола: [НСВ, НСВ – СВ]. При помощи союза **И** выражена итоговая семантика, которая доминирует над результативно-следственным значением и подразумевает значимость для персонажа достижения поставленной цели – нахождения определенного человека. Пример иллюстрирует движение во времени к определенной цели (ИС) и ее достижение (новая ситуация). Наступление новой ситуации/достижение цели эксплицируется в данном случае не только при помощи соотношения видовременных форм сказуемых, их аспектуальных харак-

теристик, но и при участии союза **И**, способствующего заострению внимания на результате деятельности, занимавшей персонажа в течение нескольких лет. Последнее выражено автором в рамках ИС при помощи обстоятельственного показателя *несколько лет*. Лексическая и аспектуальная семантика предикатов **шел**, **ждал** и **надеялся**, употребленных в предикативной части, соответствующей ИС, подчеркивает, усиливает и углубляет значимость достижения данной цели для персонажа. Внимание акцентировано на волевом и эмоциональном аспектах движения к цели. Предикат **заполучил**, употребленный в рамках новой ситуации, характеризуется некоторой интенциональностью и стилистической маркированностью, кроме того, данный глагол иллюстрирует проспективную разновидность результативно-обстоятельственного способа действия: выражается направленность действия на результат, реализованный в предмете/объекте, предназначенном для будущего использования [4, 79]. Таким образом, поиск нужного человека – «промежуточная цель», основное намерение персонажа будет раскрыто уже во взаимодействии с тем самым человеком. Обстоятельство *наконец* усиливает итоговую семантику.

6. «(1) Быть – или не быть... С Мариной, в театре, а теперь еще – на свободе. (2) Такие вот дилеммы **накопились** у нашего Гамлета к одноименному представлению 6 января, накануне Рождества Христова.

(3) *А* седьмого **происходит** своего рода цивилизованный развод с Любимовым» (В. Новиков).

Фрагмент 6 с семантикой ВП может быть записан символически как [ИС – НС]. Данная ситуация иллюстрирует состояние персонажа в день своего последнего выступления в театре. Подразумевается, что означенное состояние возникло не одновременно: проблема выбора, осложненного невозможностью повлиять на некоторые обстоятельства, обозначилась ранее, однако именно в тот день для персонажа наступила точка перегиба, и необходимо было выбирать. Исходя из данного семантического и прагматического наполнения предикативной единицы 1, автор использует в предложении 2 глагольную форму СВ **накопились**, выразившую некоторый промежуточный итог, констатацию сложившегося положения дел. В предикативной части 3 (НС) представлено разрешение одной из узловых проблемных ситуаций. Экспликация наступления новой ситуации на оси времени (выбор персонажа) осуществляется на следующий день. Форма НСВ **происходит** иллюстрирует переносное употребление времени, она обусловлена типом повествования и, как мы полагаем, обладает признаками как настоящего исторического, так и настоящего эмоциональной актуализации. С одной стороны, как форма настоящего исторического она чередуется в тексте с формой прошедшего времени СВ, что обусловлено подчеркнутым противопоставлением исходного пункта и ядра высказывания, в контексте семантики ВП – данной (прошедшее СВ) и новой (настоящее историческое) ситуаций. Такое сочетание форм в контексте, по А. В. Бондарко, подчеркивает противопоставление (и сопоставление. – П. Ш.) предшествующего и последующего действий/состояний; используется для различения двух временных плоскостей, к которым относятся описываемые события (прошедшее время – о более ранних событиях, настоящее историческое – о более поздних). С другой стороны, форма НСВ как форма настоящего эмоциональной актуализации обозначает, что факту прошлого придается принципиально большое значение, «он уже не рассматривается как прошедший, а как бы извлекается из прошлого и переносится в плоскость настоящего. *Действие предлагается на рассмотрение* (выделено нами. – П. Ш.)» [1, 336].

Противительный союз **А** эксплицирует сопоставление, осуществляющееся по временному параметру: положение дел в рамках ИС («так, как было раньше») сопоставлено с новой ситуацией («так, как стало днем позже») и тем самым способствует как формированию семантики смены событий/состояний во времени, так и интенциональному акцентированию внимания на изменении положения дел. Как отмечает Е. С. Скобликова, конструкции с противительным союзом **А** экспрессивны [3, 213]. Кроме того, употребление данного союза обеспечивает смысловую связь между частями высказывания и выполняет функцию объединения предикативных единиц во фрагмент с семантикой ВП.

7. «Он и меня вот так же возлюбил в самом начале, с первого же моего ему представления, и продвигал, и дорогу мне расчищал <...> (НС 1), **а потом** – определял меня своим наперником, и главным советником, и даже вроде бы главной надеждой своей – грядущим своим преемником (НС 2). **А вот теперь** – крутой разворот на сто восемьдесят» (С. Витицкий).

В пределах одного фрагмента с семантикой ВП мы наблюдаем два различных случая представления хода событий во времени при участии союза **А** с точки зрения интенциональности. Новая ситуация (1), вводимая в текст при помощи союза **А**, иллюстрирует простую, со значением сопоставления, вполне закономерную последовательность событий во времени; обстоятельство потом поддерживает семантику смены событий на временной оси. Предикативная часть (2), характеризующая наступление новой ситуации, репрезентирует резкую смену стратегии поведения персонажем по прошествии некоего промежутка времени. Союз **А** вносит в семантику предложения различные интенции: оценка действий некоего субъекта как непредсказуемых, неожиданных, противопоставленных прежнему положению дел и сопоставленных с ним. Новая ситуация 2 не может рассматриваться как следствие или итог из ИС и НС 1, между тем она несет в себе семантику обобщения и содержит информацию, актуальную для текстового настоящего: важно не столько то, как было (ИС, НС 1), сколько то, как стало сейчас (НС 2). Необходимо отметить, что союз **А** (НС 2) является носителем оценочной модальной окраски, негативной модальной квалификации. Данный союз обладает значением несоответствия и формирует противительные отношения «вопреки ожидаемому». Конкретизатор **вот** (подчеркивающая частица) при союзе несет в себе значение акцентирования, усиливая семантику непредсказуемости и неожиданности в наступлении новой ситуации.

8. «Они сидели на подоконнике классной комнаты на втором этаже и смотрели вниз. Сначала там не было ничего интересного, **а потом** *вдруг* на панели под самым окном объявился директор школы. В шляпе» (С. Витицкий).

В примере 8 новая ситуация вводится в текст также при помощи союза **А**. В данном случае имеет место ярко выраженное сопоставление данной и новой ситуаций, эксплицитно разграниченных при участии обстоятельств сначала и потом. Союз **А** обеспечивает тесную связь внутри фрагмента и поддерживает семантику ВП, акцентируя внимание на изменении обстановки в разное время при совпадении пространственных координат. Данная ситуация уже настраивает читателя на ожидание изменений во времени (обстоятельство сначала), и в пределах новой ситуации эти изменения происходят. Однако союз **А**, в противоположность союзу **И**, не вносит в текст семантики обусловленности: значения результативности и следствия отсутствуют, выражено лишь хронологическое распределение событий, движение времени от более ранних событий к бо-

лее поздним. Наречие *вдруг* содержит в своей лексической семантике значение внезапности, неожиданности наступления факта (НС) и акцентирует внимание на смене событий во времени. обстоятельство теперь акцентирует внимание на наступлении «итоговой» новой ситуации.

Резюме. Итак, мы можем констатировать три различных способа проявления свойств союзов, союзов-частиц и конкретизирующих частиц в текстовых фрагментах с семантикой ВП:

1) проявление свойств союза (неосложненное): передача итоговых значений и семантики результата, «ожидаемой» связи явлений в их временной последовательности (примеры 2 и 3);

2) проявление свойств союза как гибридного слова без конкретизатора (осложненное): отражение движения времени, смены событий на временной оси и выражение разнообразных авторских интенций при поддержке контекста (примеры 5, 6);

3) проявление свойств союза и его необстоятельственного конкретизатора в их единстве: выражаются субъективно-модальные значения и другие авторские интенции; при взаимодействии с конкретизатором союз приобретает свойства союза-частицы (примеры 1 и 4).

Данные синтаксические единицы обладают различным прагматическим наполнением, поддерживая и формируя семантику ВП путем организации событий во времени, и выполняют функцию объединения фрагмента: обеспечивают прежде всего связь данных и новых ситуаций и формируют отношения обусловленности между элементами временного порядка, поддерживают сукцессивность.

Если союз **И** (без конкретизаторов), как правило, имплицитно следствие, итог, дальнейший ход событий мыслится как ожидаемый, то при употреблении союза **А** смена событий на временной оси воспринимается как более непредсказуемая: может как соответствовать нашим ожиданиям, стереотипам, представлениям о последовательности событий, так и противопоставляться им, осуществляться вопреки им; события в части, иллюстрирующей НС, представляются как неожиданные, не являющиеся логическим следствием из ИС, ее итогом (примеры 7, 8).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко, А. В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования / А. В. Бондарко. – М. : Языки славянских культур, 2005. – 624 с.
2. Русская грамматика : в 2 т. Т. 2 / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Наука, 1980. – 717 с.
3. Скобликова, Е. С. Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения / Е. С. Скобликова. – М. : Флинта ; Наука, 2006. – 264 с.
4. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / отв. ред. А. В. Бондарко. – Л. : Наука, 1987. – 198 с.
5. Шалимова, П. А. Временной порядок и эмотивное время / П. А. Шалимова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3(79). – С. 195–200.

УДК 811.511.131

**ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА УДМУРТСКИХ МЕЖДОМЕТИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
(НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)**

**PROBLEM OF TRANSLATING THE UDMURT INTERJECTIONS INTO RUSSIAN
(EXEMPLIFIED IN WORKS OF ART)**

С. Н. Широбокова

S. N. Shirobokova

ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск

Аннотация. Теоретическая сторона перевода удмуртских междометий в научных исследованиях до настоящего времени не затрагивалась. Анализ же практики их перевода на русский язык свидетельствует о возможных трудностях в передаче эмоционального компонента текста. Наряду с эквивалентными примерами перевода междометий нередки и случаи их выпадения или, наоборот, неоправданного появления в текстах перевода. Оптимальным решением в таких случаях является стремление к эквивалентному переводу междометий; если таковое невозможно, следует воспользоваться существующими приемами компенсации эмоциональной стороны высказывания.

Abstract. The theoretical aspect of translation of the Udmurt interjections has not been studied yet, but the analysis of the practical aspect of translating them into Russian is the evidence of possible difficulties while revealing the emotional component of the text. Along with the equivalent examples of the translation of interjections there are frequent cases of their emission or, on the contrary, emerging in the texts of translation. The optimal solution of the problem in such cases is equivalent translation of interjections; if this is not possible, the compensation methods of emotional aspect of the utterance should be employed.

Ключевые слова: *перевод, междометие, эмоциональное воздействие, художественное произведение, персонаж.*

Keywords: *translation, interjection, emotional influence, work of art, character.*

Актуальность исследуемой проблемы. Перевод художественных произведений – это сложный творческий процесс, так как результатом его должно быть создание текста, максимально близкого к оригиналу как по содержанию, так и по эмоциональному воздействию на читателя. Последнее достигается использованием также и междометий. Важность перевода этой группы слов отмечается теми немногими лингвистами, которые, так или иначе, затрагивали проблему перевода междометий [1, 63], [2, 160].

В удмуртской лингвистике теоретическая сторона проблемы перевода междометий с одного языка на другой не затрагивается. Однако неразработанность теоретической основы данного вопроса может оказать негативное влияние на качество перевода, так как междометия обладают большим речевым потенциалом: придают речи живость и

используются в эмоциональных репликах и высказываниях. В художественной литературе междометия могут служить речевой характеристикой персонажей, передавать динамику событий, внезапность действий. Следовательно, они несут важную информацию, которую следует передать, чтобы сохранить то эмоциональное воздействие, которое хотел оказать автор на своего читателя.

Материал и методика исследований. Изучение проблемы перевода удмуртских междометий проводилось на материале произведений Г. К. Перовошикова «Йыбырттымужемлы» («Поклонись земле»), Г. Д. Красильникова «Вуж юрт» («Старый дом») и Р. Г. Валишина «Тӧлгурезь» («Гора ветров») и их переводов на русский язык.

Выбор этих произведений мотивирован следующими причинами:

- 1) они входят в школьную программу по литературе;
- 2) обзор ста тридцати страниц десяти художественных произведений на удмуртском языке (из школьной программы по литературе) показал, что в рассматриваемых трех произведениях междометий используется больше, чем в других;
- 3) данные произведения переведены на русский язык.

Таким образом, для определения возможных путей перевода удмуртских междометий на русский язык нами были просмотрены сто тридцать страниц с каждого указанного выше произведения и соответствующее количество страниц их переводов на русский язык.

Результаты исследований и их обсуждение. Обзор и анализ рассматриваемых произведений и их переводов на русский язык показали, что количество междометий в текстах оригиналов и их переводов не совпадает, поскольку были зафиксированы случаи, когда междометия не переводятся или же, наоборот, появляются в текстах переводов, несмотря на отсутствие их в оригиналах.

Таким образом, результаты данного исследования выявили следующие возможности перевода междометий:

1) когда в рассматриваемых языках есть эквивалентный перевод междометия, выраженный:

а) одним и тем же междометием: *Хе, праздник!* – *лопырскиз Суронов* (Г. Перовошиков. *Йыбырттымужемлы*, 107). – *Хе! Праздник!* – *встрепенулся Суронов* (Г. Перовошиков. *Поклонись земле*, 108); *Ай-яй, Аликсан, кыце урод!* (Г. Красильников. *Вуж юрт*, 75). – *Ай-яй, Аликсан, это совсем нехорошо!* (Г. Красильников. *Старый дом*, 79); *Ой, кема но, тужкема но туштэм тимы тушъяськоз* (Р. Валишин. *Тӧлгурезь*, 28). – *Ой, долго еще, предолго у безбородого сына вырастет борода* (Р. Валишин. *Гора ветров*, 33);

б) эквивалентом в соответствующем языке: *Я, мултэсгессылһськом ни кадь* (Г. Перовошиков. *Йыбырттымужемлы*, 132). – *Ну, заговорились мы с тобой* (Г. Перовошиков. *Поклонись земле*, 133); *Эй-эй-э, кыцелыдъяськыныбыгатэ!* – *нёртһз Зоя* (Г. Красильников. *Вуж юрт*, 13). – *Ай-яй-яй, как он научился считать!* – *протянула Зоя* (Г. Красильников. *Старый дом*, 16); *Ас понназмалпаське: «Эк, Юся, кескич но бон тон... Библиотека дорынтумиськемезуг поты. Калыксиназьыспалэнэчортэ...»* (Р. Валишин. *Тӧлгурезь*, 28). – *Дойдя до амбаров, укрылся от пронзительного ветра и подумал про себя: «Ох и хитрая Юся! Не желает встречаться в клубе, зовет подальше от людских глаз...»* (Р. Валишин. *Гора ветров*, 33);

2) когда в языке перевода междометие опущено: *Эх, ыжйыр!* (Г. Перевощиков. Йыбырттымуземлы, 128). – *Глупая башка!* (Г. Перевощиков. Поклонись земле, 129); *Э, марым, уд-а ветлы, агроном эш, мынэсьтымучастокмеучкыны?* (Г. Красильников. Вуж юрт, 124). – *Между прочим, товарищ агроном, не желаете взглянуть на мою паашню?* (Г. Красильников. Старый дом, 124); *Эй, кыш, пасьпельёс!* (Р. Валишин. Тблгурезь, 5). – *Кыш отсюда, дырявые уши!* (Р. Валишин. Гора ветров, 7).

Таким образом, проблему перевода междометий решают либо путем подбора эквивалента в переводном языке, либо их и вовсе не переводят. В последнем случае, пожалуй, теряется та эмоциональная нагрузка, которую выражали междометия в тексте оригиналов. К примеру, предложение *Эх, ыжйыр!* переведено просто как *Глупая башка!* Отсюда следует, если в оригинале данного предложения междометие *эх* несет некий смысл укора, сожаления, то в тексте перевода он вместе с междометием утрачивается. Подобным образом можно проанализировать и остальные два предложения из рассматриваемого пункта. В таких случаях правильным было бы все же переводить междометия либо, если перевод невозможен, каким-нибудь другим способом передать эмоциональную нагрузку оригинала на текст перевода. К примеру, можно изменить структуру предложения при переводе (при этом не исказив смысла) или заменить междометие какими-либо другими словами, которые бы передавали тот эмоциональный настрой, который содержало междометие. Так, на примере предложения *Эх, ыжйыр!* перевод мог бы выглядеть следующим образом: *Эх, глупая башка!* Или *Вот ведь глупая башка!* В любом случае оба предложенных варианта перевода этого предложения эмоционально окрашены (как и само предложение в тексте оригинала), нежели предложенный переводчиком вариант. Следовательно, при наличии возможности более точного перевода не следует искажать смысл высказывания, упрощая его.

С более полными сведениями о способах достижения эквивалентности текстов, типах компенсации междометий при переводе можно ознакомиться в работе А. С. Стаценко [3, 116].

Как показывают материалы исследования, встречаются и случаи, когда в тексте перевода используются междометия, отсутствующие в оригинале: *Шедиськызтабере, шедиськыз...* (Г. Перевощиков. Йыбыртты муземлы, 126). – *Влипли мы теперь, ох, влипли...* (Г. Перевощиков. Поклонись земле, 128); *Озыке, эн но луыты. Тон ачид уд ужаськы, мон но медам ужа, озьы-а?* (Г. Красильников. Вуж юрт, 117). – *Тогда сиди да молчи. Эх, ты...* (Г. Красильников. Старый дом, 119); *«Кыце ныц тонэ куртчиз?»* – *«Пыц гинэ ке луысал!.. Куртчылһськись ныцез кышкатһд – со тэч! Гинэ мукет интые тэтче»* (Р. Валишин. Тбл гурезь, 5). – *«Какая блоха тебя укусила?»* – *«Ха, блоха!.. Была бы блоха, я бы не пришел к тебе», – утолив жажду, продолжал Пильын* (Р. Валишин. Гора ветров, 7).

Данные примеры явно свидетельствуют о том, что оригинал и его перевод не совсем совпадают, и это, порой, связано не только с появлениями в переводах междометий, но и с содержанием перевода в целом. Так, если проанализировать последний пример, то очевиден тот факт, что, во-первых, в переводе появляется междометие *ха*, отсутствующее в оригинале; во-вторых, только половина данного фрагмента перевода соответствует оригиналу, поскольку содержание исходного предложения передано не полностью, к тому же есть информация, которой нет в тексте оригинала. В качестве доказательства приведем свой вариант буквального перевода анализируемого предложения:

«Кыце пыц тонэ куртчиз?» – «Пыц гинэ ке луысал!.. Куртчылһськись пыцез кышкатһд – со тэч! Гинэ мукет интые тэтче». – «Какая блоха тебя укусила?» – «Была бы только блоха!.. Кусаящуюся блоху напугал – она прыг! и отскакивает на другое место». Таким образом, если сравнить этот вариант перевода с анализируемым, то очевидно явное их несоответствие друг другу. Причину такого неэквивалентного перевода текста объяснить трудно, возможно, переводчик не стремился к полному и детальному переводу всего произведения и опускал некоторые, на его взгляд, маловажные моменты. Руководствоваться подобным принципом при переводе текстов неверно, поскольку перевод такого характера будет близок к пересказу основных моментов текста оригинала.

Резюме. Одной из трудностей художественного перевода, как можно заметить, может стать передача эмоциональной стороны произведения, которая заключается большей частью в репликах персонажей, использующих междометия.

Результаты анализа переводов удмуртских междометий на русский язык свидетельствуют о возможных путях и трудностях перевода данной группы слов. Так, существующие несоответствия в переводе междометий можно объяснить двумя причинами: 1) трудностью нахождения их эквивалентов, так как в большинстве случаев оказывается невозможным использовать буквальный перевод, и в таких случаях появляется необходимость в поиске ситуативно-подходящих междометий в языке перевода; 2) недооцениванием роли междометий в тексте.

В тех случаях, когда междометия опускаются, может поменяться эмоциональный тон высказывания. В таком случае человек, не имеющий возможности ознакомиться с оригиналом текста, прочитав лишь текст перевода, получает несколько иное эмоциональное воздействие, чем предполагал автор, создавая свое произведение. Подобное происходит и в тех случаях, когда в тексте перевода встречаются междометия, отсутствующие в оригинале. Оптимальным решением в таких случаях является достижение максимально близкого к тексту оригинала перевода.

Следует помнить, что каждому языку присущ свой набор междометий, представленный средствами того или иного языка, и многообразие выражаемых ими эмоций в разных языках примерно одинаково, но количество или фонетическое их оформление в каждом языке свое, и при переводе следует это учитывать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Парсиева, Л. К. Национальная специфика междометий в аспекте перевода / Л. К. Парсиева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 7. – С. 63–66.
2. Парсиева, Л. К. Непроизводные междометия: проблемы перевода / Л. К. Парсиева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 59. – С. 160–165.
3. Стаценко, А. С. Проблемы перевода слов с эмоциональным компонентом / А. С. Стаценко // Общество: философия, история, культура. – 2011. – № 3–4. – С. 110–117.

УДК 371(09)

**ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В РЕМЕСЛЕННЫХ ОТДЕЛЕНИЯХ, КЛАССАХ И УЧЕБНЫХ МАСТЕРСКИХ
ПРИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СИМБИРСКОЙ ГУБЕРНИИ
В КОНЦЕ XIX ВЕКА**

**PECULIARITIES OF EDUCATION PROCESS IN HANDICRAFT DEPARTMENTS,
CLASSES, TRAINING WORKSHOPS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS
IN THE SIMBIRSK REGION AT THE END OF THE 19TH CENTURY**

В. Г. Шубович

V. G. Shubovich

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

Аннотация. В научной статье раскрываются особенности учебно-воспитательного процесса в ремесленных отделениях, классах и учебных мастерских при учебных заведениях Симбирской губернии в конце XIX в.

Abstract. The article reveals the peculiarities of education process in handicraft departments, classes and training workshops of educational institutions in the Simbirsk region at the end of the 19th century.

Ключевые слова: *ремесленные классы, методика обучения и воспитания, ручной труд, программа обучения, подготовка производственных кадров для промышленности, учебные мастерские.*

Keywords: *handicraft classes, methods of teaching, manual labour, educational programme, training staff for industry, training workshops.*

Актуальность исследуемой проблемы. Появление и развитие ремесленных классов, отделений и учебных мастерских при общеобразовательных и специальных учебных заведениях Симбирской губернии в конце XIX в. считается знаменательным событием и историко-педагогическим фактом в развитии образования и науки. В них учебно-воспитательный процесс был сформирован в соответствии с основами профессиональной подготовки учащихся в дореволюционной России и достаточно материально и технически обеспечен, имелась программа углубленного обучения профессиональным знаниям и навыкам, в связи с чем эта тема представляет особый научно-исследовательский интерес.

Материал и методика исследований. Для решения задач данного исследования были использованы архивные данные, исторические социально-образовательные факты и документы, анализ публикаций и записей путешественников, историко-сравнительный и аналитический подходы.

Результаты исследований и их обсуждение. Как уже выше было отмечено, в конце XIX в. в ремесленных классах при общеобразовательных и специальных учебных заведениях Симбирской губернии формируется учебно-воспитательный процесс в соответствии с основами профессиональной подготовки учащихся.

Нами было уточнено, что ремесленные классы классифицировались на *локальные*, находившиеся при конкретных школах, и *центральные*, куда объединялись для обучения учащиеся из ряда школ уезда или губернии.

Изложим, как был представлен образовательный и воспитательный процесс в Симбирском городском центральном классе ручного труда по обработке дерева, организованном в ноябре 1905 г.

Своеобразной и отличительной характеристикой Симбирского класса ручного труда от иных ремесленных классов являлось то, что в нем обучались мальчики одновременно из одно- и двухклассных начальных городских училищ, где имелась программа углубленного обучения профессиональным знаниям и навыкам, и учебно-воспитательный процесс в этих классах был более материально-технически обеспечен. Под класс ручного труда была отведена часть подвального этажа жилого дома по улице Лосевой (ныне – ул. Федерации), включающая две смежные комнаты. Данное помещение соответствовало запросам дирекции класса только по размерам, так как в нем располагались более 20 столярных верстаков, четыре токарных станка, встроенные шкафы для хранения инструментов, работ учащихся и небольшого запаса пиломатериалов [2]. Для организации процесса обучения в классе ручного труда имелось некоторое оборудование (табл. 1).

Таблица 1

Оборудование для организации обучения в классе ручного труда

Инструмент	Количество в 1905 г., шт.	Количество в 1909 г., шт.
<u>Инструменты по дереву:</u>		
1. Верстаки столярные.	15	17
2. Фуганки разные.	14	21
3. Рубанки разные.	13	20
4. Токарные станки по дереву.	1	2
<u>Инструменты по металлу:</u>		
1. Тиски слесарные.	1	1
2. Напильники разные.	5	5
3. Сверла разного диаметра.	4	4
4. Пила по металлу	1	1

Из табл. 1 видно, что учебный процесс в классе ручного труда был организован надлежащим образом, т. е. имелось необходимое оборудование, хотя и в недостаточном количестве. В год открытия класса в пяти учебных группах занималось 93 ученика, а в 1908 г. в шести учебных группах было 115 учащихся, а значит, оборудования всем не хватало.

Для нашего времени наибольший интерес вызывает уникальная методика обучения и воспитания, применявшаяся в Симбирском классе ручного труда, где, стремясь привить учащимся навыки владения инструментами для обработки дерева, главной целью ставили «содействие воспитанию учащихся, поскольку это последнее осуществляется путем участия в работе внешних органов чувств, а равно внимания, обдуманности, осмотрительности, воображения и памяти» [3].

За основу данной методики была взята программа преподавателя Санкт-Петербургского учительского института К. Ю. Цируля, подготовленная им для классов ручного труда. Срок обучения по программе составлял два года. В класс принимались мальчики – учащиеся одно- и двухклассных мужских городских начальных училищ в возрасте от 9 до 12 лет. Методика обучения и воспитания в классе ручного труда была разработана и внедрена местным учителем И. Я Винокуровым, который в 1902 и 1905 гг. прошел специальную подготовку, чтобы обучить детей навыкам обработки дерева и металла в Казанском учительском институте [3].

Вначале программой предусматривалось за два года научить учащихся изготавливать из дерева 92 предмета. Однако двухлетние наблюдения показали, что эта задача не выполнима, так как за 4 часа в неделю (по 2 часа 2 дня) в течение учебного года учащиеся могут выполнить от 20 до 25 предметов, а за два года – не более 50. И к началу 1907/08 учебного года программа была сокращена до 48 предметов, но с тем расчетом, что ученики за два года учебы ознакомятся со всеми элементарными приемами обработки дерева [9].

Прошло более 90 лет, но и сегодня содержание практических работ Симбирского класса ручного труда представляет интерес (табл. 2) [2].

Таблица 2

Перечень изделий, изготавливаемых учащимися Симбирского класса ручного труда

<u>Первый год обучения</u>	
<u>Столярные работы:</u>	
1. Брусок.	18. Топорище.
2. Ручка для молотка.	19. Чайница.
3. Вешалка для платья.	20. Полочка на кронштейнах.
4. Веселка для теста.	21. Подставка под лампу.
5. Кухонная доска.	22. Ящик на шипах.
6. Доска под горячее.	23. Линейка канцелярская.
7. Рейка для зубных щеток.	24. Аршин с делениями.
8. Подставка под цветы.	25. Письмовик.
9. Лодочка для карандашей.	26. Пенал.
10. Ящик на гвоздях.	27. Козлы для вставок.
11. Скамейка с прямыми ножками.	28. Ящик для конвертов и бумаги.
12. Доска для мяса.	<u>Токарные работы:</u>
13. Доска под чернильницу.	29. Каток.
14. Служка для снятия сапог.	30. Пестик.
15. Пяльцы с прямыми брусками.	31. Киянка.
16. Нож для разрезания бумаги.	32. Вешалка с точеными колышками.
17. Скамейка с кривыми ножками.	33. Подсвечник.
<u>Второй год обучения</u>	
34. Станок для пилы.	42. Рамка для картины.
35. Рейсмус.	43. Колодка для фуганка.
36. Наугольник столярный.	44. Круглый стол.
37. Пяльцы с точеными валиками.	45. Шкаф аптечный.
38. Пасочница.	46. Спичечница (точеная).
39. Колодка для рубанка.	47. Скамейка с точеными ножками.
40. Шкатулка с открытыми шипами.	48. Валек рубленый.
41. Табурет.	

Как следует из табл. 2, перечень изделий, производимых учащимися в классе ручного труда, усложнялся с каждым годом. Так, если в первый год обучения дети изготавливали простые изделия, пригодные в быту: доску для разделки мяса, рейку для зубных щеток, – то во второй год от учащихся требовался достаточно высокий уровень профессиональной подготовки – они изготавливали шкаф аптечный или шка-тулку, или рамку для картины и т. д.

Надо отметить, что все изделия после осмотра директором народных училищ губернии и членами городской училищной комиссии выдавались ученикам в их собственность, а в журнале по этому поводу делалась специальная запись [4].

Программа, составленная И. Я. Винокуровым, была одобрена управляющим промышленных училищ России, который посетил класс в 1907 и 1913 гг. Ко всем номерам программы имелись образцы изделий в собранном виде и их частей.

Изучив и проанализировав учебно-воспитательный процесс в ремесленных классах и ремесленных училищах, мы пришли к выводу о том, что в его организации постепенно определялись две ступени.

Первую ступень как раз и составляли *ремесленные классы* при общеобразовательных и специальных школах. Они были основаны в 12-ти начальных училищах и представляли некоторым образом подготовительную ступень к ремесленным училищам и школам. Ремесленные классы по столярному ремеслу имелись при Верхне-Талызинском, Болтинском и Силинском двухклассных, Ардатовском приходском и Верхне-Мазейском одноклассных училищах; по ткачеству – при Промзинском и Ждановском женских начальных училищах; по кройке и шитью – при Ардатовском женском; по плетению из ивы – при Редкодубском; по плетению кружев – при Деяновском училище и в Симбирске – городской центральный класс ручного труда по обработке дерева для мальчиков шести городских училищ.

Имея преимущественно подготовительное значение к основательному освоению ремесла, классы ручного труда прививали учащимся довольно прочные первоначальные ремесленные навыки, которые они приносили в свои семьи, а часто являлись единственными в своей местности ремесленниками, к которым можно было обращаться с просьбой изготовить предметы, необходимые в житейском быту.

Вторую ступень ремесленного образования составляли *непосредственно ремесленные училища*, которые, базируясь на ранее приобретенных навыках учеников, поступивших к ним на учебу из ремесленных классов, давали им более прочные знания и производственные навыки.

Тщательно выверены были и воспитательный, и учебный распорядки, органично вписывающиеся в методику И. Я. Винокурова. Начало и окончание ежегодных занятий приспособлялись ко времени начала и прекращения занятий в общеобразовательных классах тех народных училищ, при которых они состояли. В ремесленных отделениях и классах ученики училищ ежедневно работали не более 3-х часов, а посторонние ученики – до 8 часов, и, как правило, это были старшие подростки [5].

Пропусков занятий в ремесленных классах практически не было, что способствовало дальнейшему повышению качества обучения. В отличие от ремесленных школ в ремесленных классах не читался теоретический курс. Здесь по программе были только учебно-практические занятия, на которых учащиеся знакомились со свойствами и назначением различных материалов.

В 1898 г. Симбирское уездное земское собрание, считая негативным отсутствие теоретического курса, предложило заведующему ремесленными классами составить примерную программу теоретических занятий. В нее обязательно должны были быть введены такие дисциплины, как черчение и рисование, что было крайне важно для обучения столярному и токарному делу [8, 50], [7].

Заботясь об имидже и престиже ремесленных классов, И. Я. Винокуров обычно отказывался от однородных заказов, так как их выполнение отрицательно отражалось на проведении учебных занятий. Стоимость продукции, изготовленной учениками, была низкой и разнилась от 25 копеек до 12 рублей. Учащиеся изготавливали парты для училищ, стулья, этажерки, гардеробы, зимние рамы, шкафы, столы и др. Сделанные учениками вещи поступали на выставку кустарных изделий при Симбирской земской управе, где они продавались. О качестве продукции свидетельствует следующий факт: летом 1898 г. на Симбирской профессионально-педагогической выставке экспонаты учащихся ремесленных классов села Мачкасы были удостоены похвального отзыва первого разряда [5], [7].

Ученики, прошедшие обучение по методике И. Я. Винокурова, показывали неплохие практические навыки перед всевозможными комиссиями. Так, в 1899 г. навыки и знания учеников ремесленных классов в селе Мачкасы проверяла особая экзаменационная комиссия в составе представителей земства, местного населения и экспертов по столярному и токарному ремеслу. Ученики также показывали очень хорошие знания на выпускных экзаменах, выполняли задания по изготовлению кухонных столов, этажерок. В 1910 г. деятельность ремесленных классов вновь проверяла специальная комиссия в составе члена Симбирской земской управы С. В. Иванова, делопроизводителя управы В. Н. Николаева, кустарного техника уездного земства, учителя-мастера Симбирской мастерской И. Я. Винокурова.

Несмотря на юный возраст учеников (от 13 до 16 лет), продукция, изготовленная ими, в основном была оценена на «хорошо» и «отлично», и только один ученик получил оценку «удовлетворительно».

Из учеников клепально-кровельного дела комиссия особое внимание обратила на 14-летнего Василия Вяткина, который представил очень чисто выполненную печь. Экзаменационная комиссия пришла к выводу, что В. Вяткину необходимо выдать все инструменты, чтобы он мог заняться мастерством у себя дома, в деревне, где была большая потребность в подобных ремесленниках. В целом качество обучения в ремесленных классах села Мачкасы было признано удовлетворительным.

Таким образом, большой спрос на продукцию, производимую в ремесленных классах, требовал расширения производства. Однако в конце XIX – начале XX в. это было практически невозможно из-за отсутствия нормального, просторного помещения и недостаточного количества учебных часов в программах.

Достаточно эффективно учебный процесс был организован и в *учебных мастерских* Симбирской губернии, получивших распространение накануне и в годы Первой мировой войны.

Важным составляющим моментом успешной деятельности учебных мастерских было обеспечение их самым современным по тем временам оборудованием. С момента открытия Симбирской учебно-показательной мастерской ее руководство постоянно заботилось об обновлении оборудования, приобретении новых станков,

инструментов и пр. Так, в 1913 г. мастерская пополнила набор слесарных инструментов метчиками для газовой трубы, приобрела дыродавительный пресс с ножницами для разрезания железа и пробивания дыр, американские спиральные сверла, войлочный круг для полировки латунных предметов и изделий, токарно-винторезный станок с автоматическими продольными и поперечными самоходами, специально предназначенный для выполнения тонких, точных работ, болторезный станок для газовой и обыкновенной резьбы Витворта.

В этом же году значительные финансовые средства были вложены в техническое усовершенствование кузницы и нефтяной печи. Нефтяную печь, предназначенную для нагревания металлов и плавки меди в тиглях, во избежание растрескивания заключили в железный кожух, а в железный бак установили насос для более удобной подачи нефти. Кузницу для улучшения вентиляции оборудовали железной вытяжной трубой.

Техническая реконструкция затронула и столярное отделение, в котором установили электродвигатель трехфазного тока мощностью в 2 лошадиных силы для приведения в действие пилы и токарных станков. Была оборудована также новая мастерская для никелирования [6, 6].

На наш взгляд, наиболее существенным приобретением Симбирской ремесленной учебно-показательной мастерской в последний предвоенный год стала динамо-машина мощностью 20х30 вольт-ампер при 1900 оборотах. Электрический ток от динамо-машины поступал в изолированное от механических мастерских помещение, где располагались распределительный щит, приборы для измерения силы и напряжения тока, а также никелевая ванна вместимостью 30 ведер. Раствор никелевой соды был составлен по новейшим данным заграничной фирмы Лангбейна.

Рассмотрим особенности учебно-воспитательного процесса в *Симбирской учебно-показательной мастерской*. Учебный год в ремесленной мастерской начинался в первых числах августа и заканчивался в конце мая. В 1913 г. здесь было три класса. Занятия в первых двух классах делились на академические и практические. Ученики обучались 45 часов в неделю: 12 часов отводилось на теоретический курс, а 33 – на практические занятия. Теоретический курс включал в себя следующие предметы: рисование, черчение, технологию изучаемого ремесла и ремесленное счетоводство. Обычно учебные занятия начинались в 7 часов 30 минут и заканчивались в 17 часов 30 минут. Ученикам на завтрак отводилось 30 минут, а на обед – 2 часа. В каждом из трех классов было два отделения: слесарно-кузнечное и столярно-токарное. Практические занятия полностью соответствовали программе мастерской. Обучали ремеслам мастера и два вольнонаемных рабочих-профессионала – слесарь и столяр.

Учащиеся слесарно-кузнечного отделения занимались сборкой и ремонтом разного рода машин, сельскохозяйственных рам, моторных лодок, двигателей внутреннего сгорания, арматуры паровых котлов, частей пароходов и т. д., а также по очереди работали в кузнице, осваивая приемы кузнечного ремесла.

В столярно-токарном отделении выполнялись работы по изготовлению оборудования: деревянных частей сельскохозяйственных машин, мебели и т. д.

Высокий профессиональный уровень в Симбирской ремесленной учебно-показательной мастерской достигался тем, что на практику отводились дополнительные часы. Практически всю первую половину учебного года учащиеся занимались исключительно изучением программы по ремеслу под руководством мастеров. Позднее

они, кроме ремесла, стали изучать и теоретические предметы: геометрию, черчение, техническое черчение, арифметику, а с января 1914 г. впервые в мастерской было введено рисование.

Была разработана и перспективная программа развития подсистемы ремесленных классов как базы для дальнейшего совершенствования системы ремесленного образования, с которой в августе 1909 г. на Казанском съезде представителей губернских земств выступил директор народных училищ Симбирской губернии И. М. Ищерский [1, 111–112].

Резюме. Можно сделать вывод о том, что в конце XIX в. в Симбирской губернии при общеобразовательных и специальных учебных заведениях существовали ремесленные отделения и классы, которые подразделялись на локальные и центральные. Учебный процесс в них строился так, чтобы, во-первых, вызвать у учащихся интерес к дальнейшему поступлению в ремесленные училища, во-вторых, осуществлять подготовку производственных кадров для промышленности и ремесленного производства.

Оправдали назначение и учебные ремесленные мастерские. Востребованность и успешность таких мастерских объяснялись применением в них современного оборудования, что поднимало творчество на высоту, развивало самостоятельность и инициативу учащихся. Здесь присутствовало грамотное чередование практических производственных уроков и теоретических занятий. Учащимся поручалось выполнение сложных заказов, требующих ответственности, технических знаний и навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глазунов, А. Т. Развитие системы управления начальным профессиональным образованием / А. Т. Глазунов // Профтехобразование России: итоги XX века и прогнозы. – Т. 1. – М., 1999. – С. 111–112.
2. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). – Ф. Р-190. – Оп. 1. – Ед. хр. 373. – Л. 23.
3. ГАУО. – Ф. Р-190. – Оп. 1. – Ед. хр. 373. – Л. 25.
4. ГАУО. – Ф. 99. – Оп. 1. – Ед. хр. 1181. – Л. 76–77.
5. ГАУО. – Ф. 99. – Оп. 1. – Ед. хр. 1181. – Л. 160.
6. Отчет Симбирской ремесленной учебно-показательной мастерской. – Симбирск : Типография Мещерякова Н. А., 1913. – 66 с.
7. Петрова, Т. Н. История развития школы и просвещения в Чувашии в XV–XVIII веках / Т. Н. Петрова. – М. ; Чебоксары : Новое время, 2010. – 85 с.
8. Сборник Симбирского земства. – Симбирск : Типография Мещерякова Н. А., 1899. – 75 с.
9. Шубович, В. Г. Становление и развитие системы профессионального образования в России на рубеже XIX–XX вв. / В. Г. Шубович // Право и образование. – 2012. – № 2. – С. 136–142.

УДК 371(09)

**РАЗВИТИЕ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ШКОЛЫ
В СИМБИРСКОЙ ГУБЕРНИИ
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX ВЕКА)**

**DEVELOPMENT OF AGRICULTURAL SCHOOL IN THE SIMBIRSK REGION
(THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY)**

В. Г. Шубович¹, Т. Н. Петрова²

V. G. Shubovich, T. N. Petrova

¹ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск

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

Аннотация. В статье раскрыт генезис развития сельскохозяйственной школы в Симбирской губернии во второй половине XIX века.

Abstract. The article reveals the genesis of development of agricultural school in the Simbirsk region in the second half of the 19th century.

Ключевые слова: сельскохозяйственное образование, низшие, средние и высшие сельскохозяйственные школы, землемерно-таксаторские классы, воспитательно-исправительная земледельческая колония, сельскохозяйственные школы слесарного, плотничного, кузнечного и иных ремесел.

Keywords: agricultural education, lower, middle and higher agricultural schools, land surveyer and taxator classes, agricultural penal colony, agricultural schools of carpentry, locksmith's, blacksmith's and other trades.

Актуальность исследуемой проблемы. Одной из актуальных проблем в историко-педагогической науке является исследование особенностей развития сельскохозяйственного образования, которое в дореволюционной России формировалось на базе средних землемерных училищ и начальных землемерно-таксаторских классов.

Материал и методика исследований. Для решения проблемы исследования авторами были использованы архивные материалы и исторические документы. Методологической основой исследования являются проблемно-исторический и формационный подходы, работа основана на принципах историзма, объективности и описательности, систематизации и типизации историко-педагогических явлений.

Сложность исследуемой проблемы обусловила необходимость применения общенаучных, специально-исторических и системно-структурных методов: анализа и синтеза, обобщения и систематизации документов, описания, реконструктивного моделирования и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Сельскохозяйственное образование в России формировалось в средних (землемерных училищах) и начальных (землемерно-таксаторских классах, низших сельскохозяйственных школах) учебных заведениях. Из 14 землемерных училищ, созданных в стране до 1913 г., одно было открыто в 1879 г. в г. Симбирске с целью подготовки техников для выполнения землемерных и межевых работ, для проведения таксационных исследований. Теоретическая часть обучения состояла из дублирующих дисциплины училища общеобразовательных (Закона Божьего, алгебры, русского языка, геометрии, тригонометрии, физики, рисования, космографии) и специальных (законоведения, геодезии, почвоведения, изучения межевых законов, растениеводства, сельскохозяйственной таксации и т. д.) предметов. Выпускникам училища присваивали звание землемера-таксатора. Следует отметить, что указанные выше учебные заведения пользовались повышенным интересом среди молодежи [13, 89–95].

Обучение специальностям сельскохозяйственной направленности проходило в землемерно-таксаторских классах, которые были открыты в 1859 г. при Симбирской мужской гимназии, а срок обучения в них составлял два года. Это были первые сельскохозяйственные учебные заведения, в которые принимали юношей в пятнадцатилетнем возрасте, располагавших знаниями в объеме курса уездного училища и успешно сдавших вступительные экзамены. В классах преподавались специальные предметы, а также ежегодно в летний период (три месяца) проводились полевые практические занятия.

В конце XIX – начале XX в. с переходом экономики на новые капиталистические отношения повысился спрос на квалифицированные кадры, именно поэтому в Симбирской губернии начали открываться *низшие сельскохозяйственные школы* (НСШ), которые давали крестьянам базовые знания организации и ведения сельского хозяйства (садоводства, скотоводства, огородничества и пчеловодства) и основы знаний слесарного, кузнечного и плотничного ремесел. На трехлетнее обучение в НСШ принимались молодые люди, достигшие 14 лет, с двухклассным образованием, полученным в сельском училище [13, 91]. В НСШ организовывались и проводились четыре вида занятий: теоретические – по общеобразовательным и специальным предметам (русскому языку, православному вероучению, Закону Божьему, арифметике и черчению, геометрии, физике, истории, зоологии, химии, земледелию, скотоводству и др.); практические – по сельскому хозяйству; учебно-демонстративные и ремесленные. Практические занятия занимали до 50 % учебного времени и проводились после теоретических курсов, т. е. после 15 апреля.

Волна земельных переделов в рамках предстоящей отмены крепостного права способствовала в 1858 г. возникновению первых сельскохозяйственных школ. Так, по распоряжению Департамента уделов при Симбирской землемерной партии для обучения земельному делу было создано училище сельских мерщиков, которое готовило специалистов для Симбирского, Сызранского, Алатырского, Саратовского и Самарского уделных имений. На начало 1861 г. в данном училище обучалось 62 мерщика, они в летнее время проходили полевую практику, учились взвешивать на весах, чертить абрисы с натуры, мерить линии, знакомились с приемами работы с инструментами [1], [2], [3].

Учащиеся были разделены на три класса – старший, средний и низший. В первой половине дня они занимались черчением и один раз в неделю упражнялись в красивом почерке и вырисовке букв разных шрифтов. В послеобеденное время по два часа учились арифметике, геометрии, геодезии и правильному письму. В старшем классе, кроме названных предметов, преподавались основные правила оценки земель и лесоустройства.

В «Отчете о состоянии Симбирского удельного имения за 1860 год» управляющий конторой положительно отзывался об училище: «Школа мерщиков... находится в весьма удовлетворительном состоянии в отношении научном, нравственном и хозяйственном благодаря особой заботливости о ней заведующего Симбирскою землемерною партией Иванова. Достаточным основанием к такому мнению о состоянии школы служит то, что она, будучи открыта с половины 1858 года, образовала уже двух отличных мерщиков (Рогачева и Потапова) и подготовила 25 таких учеников, которые с надеждою на успех могут приступить к самостоятельным полевым работам в предстоящее лето и из которых 6 уже работали таким образом, и с отличным успехом, в лето 1860 года». К концу 1861 г. в школе мерщиков училось уже 68 человек [3].

После реформы, когда состоялось освобождение крестьян от крепостной зависимости, возникла большая необходимость в подготовленных специалистах-землемерах для размежевания земель между помещиками и крестьянами. В дореволюционный период делом сельскохозяйственного образования занимались преимущественно государственные органы (под руководством Департамента земледелия), затем – земские управы, кооперативные организации и отдельные крупные помещики. Сеть средних и низших сельскохозяйственных учебных заведений в дореволюционной России развивалась крайне медленно. Земледельческие училища, низшие сельскохозяйственные школы и курсы в несколько большем числе стали создаваться лишь после крестьянской реформы 1861 г. [10, 193].

В средних сельскохозяйственных училищах обучались агрономы, землестроители, ветеринарные врачи, лесоводы и геодезисты, а в низших сельскохозяйственных училищах и школах – техники и младшие специалисты (полеводы, садоводы, коневоды, ветеринарные фельдшеры и др.). На краткосрочных сельскохозяйственных курсах готовились контрольные ассистенты по животноводству, младшие ветеринарные фельдшеры, землеучетчики, лесники, работники лесоохраны, пчеловоды, мастера по мелиорации и др. Несмотря на ограниченную сеть учебных заведений, сельскохозяйственное образование в России играло прогрессивную роль как в области развития отечественной сельскохозяйственной науки, так и в деле подготовки специалистов данной отрасли. В этом отношении особо важную работу провели выдающиеся научные деятели – профессора высших учебных заведений Д. И. Менделеев, А. В. Советов, К. А. Тимирязев, П. А. Костычев, В. В. Докучаев, А. Н. Энгельгардт, И. А. Стебут, В. Р. Вильямс, П. С. Коссович, Д. Н. Прянишников, Н. П. Чирвинский, Е. А. Богданов, М. Ф. Иванов, П. Н. Кулешов и др. (в Петербурге и Голицынские курсы в Москве), которые в течение многих лет преподавали на этих курсах специальные дисциплины.

Осенью 1860 г. Государственный совет решил организовать при Симбирской мужской гимназии *землемерно-таксаторские классы*, которые готовили таксаторов, сельских мерщиков и чертежников. Учащиеся в этих классах овладевали умениями составлять карты имений, планировать участки, межевать земли [14, 425].

В землемерно-таксаторские классы принимались лица всех сословий и национальностей не моложе 15 лет со свидетельством об окончании 4-х классов гимназии или по экзамену. Продолжительность обучения составляла два года, кроме того, учащиеся в течение двух месяцев должны были проходить практику на полях. Здесь изучали топографию, нивелировку, черчение, иллюминировку, подписывание и накладку планов, планиметрию, таксацию, естественные науки и межевые законы. Все выпускники, получившие свидетельство, в течение двух лет обязаны были стажироваться в качестве межевых учеников под руководством опытных мерщиков [10, 193–197].

В 1861 г. в Симбирских землемерно-таксаторских классах обучалось 34 ученика, в 1862 г. – 23, в 1863 г. – 20. На содержание классов отпускалось по 5000 рублей в год. Все расходы, связанные с содержанием и обучением в них детей, ложились на плечи родителей, крестьян, в виде особой повинности – по 6 копеек в год с души [8, 18–20; 24–25].

Среди выпускников Симбирских землемерно-таксаторских классов был и Иван Яковлевич Яковлев, который впоследствии стал великим просветителем чувашского народа, автором национального алфавита и букваря. В апреле 1864 г. он успешно закончил эти классы, получил свидетельство на звание частного землемера и таксатора, проявил себя весьма даровитым стажером. И. Я. Яковлев вместо двух лет практиковался всего лишь несколько месяцев: в губернии не хватало кадров, поэтому наиболее способных выпускников досрочно переводили в мерщики. 16 мая 1864 г. он был утвержден Департаментом уделов в звании сельского мерщика с жалованьем 120 рублей в год и направлен в Сызрань. В 1866 г. был переведен в Алатырскую удельную контору, а в 1867 г. сдал экзамен за IV класс и поступил в V класс Симбирской мужской гимназии [10].

В России землемерно-таксаторских классов было около 40 с общим числом учеников не более 50 человек в каждом. В ходе реформы 1861 г. по мере окончания землемерно-таксаторских работ по губерниям эти классы в течение 15 лет, с 1864 по 1879 г., закрывались [7], [12].

Некоторые школы, в частности сельскохозяйственные, открывались с целью исправления людей, оказавшихся в поле зрения полиции за те или иные правонарушения. Так, в Симбирской губернии при активном участии местной полиции, с санкции Министерства внутренних дел (МВД) Российской империи была создана *воспитательно-исправительная земледельческая колония*, открытая 30 августа 1879 г. на средства Общества земледельческих колоний и ремесленных приютов. Возраст воспитанников составлял от 10 до 18 лет. Знаний при поступлении не требовалось, так как в колонию направлялись по судебным приговорам. Количество воспитанников было не более 60 человек. Они занимались обработкой земли, также имелся сад в 30 десятин. Была сапожная мастерская, в которой ученики шили обувь для колонистов.

В воспитательно-исправительной земледельческой колонии изучались следующие предметы: Закон Божий, чтение, письмо, грамматика, арифметика, география, пение, земледелие, садоводство, огородничество, столярное и сапожное ремесло. Поскольку срок пребывания многих колонистов был короток, то и знания они получали недостаточные, поэтому каких-либо прав или аттестатов ученикам при выходе из колонии не выдавалось [6].

Позднее, 1 марта 1893 г., при Симбирском исправительном приюте для несовершеннолетних была открыта школа садоводства и огородничества II разряда с однолетним подготовительным классом. В печатном труде В. В. Пашкевича «Полеводство в Симбир-

ской губернии. Выпуск VII за 1904 год» отмечается, что сад «...Симбирского исправительного приюта для несовершеннолетних (бывший сад Карташева) – самый крупный во всем городе: он имеет размер в 30 десятин, из коих 10 десятин расположены на верхнем плато березовой гряды, а около 26 десятин – по крутым берегам Волги, обращенным к Востоку» [10, 185–186].

В 1890 г. Симбирская городская дума постановила открыть городскую школу садоводства, предоставив для устройства питомника принадлежащий городу «Обрезков сад». Еще в 1885 г. гордума обратила внимание на то, что жители заволжских слобод, имея значительные огороды, распахивают их исключительно под овощи, садоводство же в слободах хотя и существует, но основано на самых примитивных началах, а хмелеводство и вовсе отсутствует [9, 166].

Существовали и низшие сельскохозяйственные школы I разряда, к ним, например, относилась *Симбирская низшая школа*, открытая 8 октября 1896 г. при ферме, принадлежащей Симбирскому обществу сельского хозяйства, вблизи села Вырыпаевки. Участок, занимаемый фермой, был расположен на берегу реки Свияги. Вопрос об открытии в губернии низшей сельскохозяйственной школы неоднократно возникал еще в период 1878–1890 гг. Она должна была принести пользу как крупному, так и среднему землевладению, а также и крестьянскому населению, давая теоретически и практически подготовленных работников по сельскому хозяйству и его отраслям [4].

Цель школы, определенная ее Уставом, заключалась в распространении «в народе» преимущественно путем практических занятий основных понятий по сельскому хозяйству, садоводству, огородничеству и пчеловодству, а также ремеслам: слесарно-кузнечному и столярно-плотничному [12].

Возраст поступающих в подготовительный класс – не менее 13 лет. От них требуется знание общеобразовательных предметов в объеме курса одноклассных сельских училищ, а от поступающих в 1-й специальный класс – сельских двухклассных училищ. Плата за право учения и полное содержание в год составляла 60 рублей. Ученики пользовались помещением и питанием.

Питание учащихся было весьма простое, даже скудное. Мясо выдавалось только по праздникам. Вот примерное меню на неделю: понедельник – щи да каша; вторник – картофельный суп и каша; среда – горох или лапша и каша; четверг – горох и картофель жареный; пятница – щи, каша; суббота – горох и каша; воскресенье – пирог, картофельный суп и каша.

Кроме этого, утром и вечером, а иногда и в обед ученикам давался чай. Такое питание, без мяса, по мнению земской управы, «будет вполне достойным, и стол их не будет однообразным. Это питание стоило в будние дни 9,1 копейки, в праздничные дни – 19,62 копейки на одного ученика» [10].

В год открытия школы было принято только 26 учеников. Но затем, с 26 октября 1897 г., помещение школы было расширено, надлежащим образом обставлено, классы и квартиры преподавателей размещены в особых, вновь выстроенных зданиях, следовательно, число учащихся тоже увеличилось.

Симбирская низшая школа считалась первой сельскохозяйственной ремесленной школой. Ее управляющим с августа 1899 г. был Матвей Федорович Одинокоев; законоучителем – священник церкви села Вырыпаевки Александр Иванович Аронов; преподавателем садоводства и других специальных предметов – Вадим Васильевич Соколов. По-

мимо перечисленных должностей при школе имелись: фельдшер; слесарь-кузнец, который зимой заведовал слесаро-кузнечным мастерством, а летом исполнял обязанности мастера при складе земледельческих машин и орудий, кроме того, он занимался ремонтом машин; заведующий столярно-плотничной мастерской; конторщик; еще 13 человек, в том числе 7 постоянных рабочих [11], [12], [15].

В школе изучались такие предметы, как Закон Божий, законоведение, география, счетоводство, животноводство, скотоврачевание, пение, земледелие, естественная история, геометрия, садоводство и огородничество, пчеловодство. Приготовительный класс давал подготовку по русскому языку, арифметике, чистописанию, истории, естественным наукам, черчению.

Практические занятия делились на сельскохозяйственные, ремесленные, учебно-практические и дежурства. Как летний, так и зимний рабочий день (включая классные занятия) длился 10 часов.

В 1908 г. учащиеся вместе с педагогами-наставниками провели следующие работы:

– *по полеводству*: обработка 12,5 десятин – пахали, бороновали землю, распределяли навоз в борозды, заделывали навоз; экстирпировали; посев ржи – 9,5 десятин: сеяли вручную разброской и рядовой сеялкой, запахивали семена, сгребали и возили колосья, складывали снопы, молотили, веяли, убирали зерно и солому; работы с картофелем – 11,5 десятин: пахали с осени, резали и сажали семенной картофель, заделывали клубни, бороновали, мотыжили, окучивали, выпаживали и убирали картофель для хранения на зиму;

– *по огородничеству*: пололи, копали на 1–2 штыка, делали грядки, дорожки, сеяли рассаду, рассаживали огородные овощи из парников, мотыжили, пололи, поливали, резали дерн, окучивали корнеплоды и капусту, прореживали огородные овощи, очищали парники, исполняли разные работы в теплице, убирали огородные овощи;

– *по саду*: проводили все садовые работы. В школе был еще и питомник, в котором высаживали дички, делали дорожки, мотыжили поверхность почвы под дичками, обкладывали их навозом, обрезали, прививали, поливали и выполняли прочие работы;

– *по скотоводству*: наблюдали и активно участвовали во всех работах по уходу, содержанию и разведению скота [5].

В сельскохозяйственной школе имелись опытные участки, расположенные на общих полях фермы.

Резюме. В дореволюционной России система специального образования состояла из сети сельскохозяйственных школ, ориентированных на частных сельскохозяйственных производителей. Эта система носила локальный характер, и ее развитие строилось в зависимости от предпочтений производителей и сельскохозяйственной конъюнктуры.

Сельскохозяйственные школы слесарного, плотничного, кузнечного и иных ремесел, полагаем, нельзя причислить к производственным, так как они обслуживали в основном потребности отдельных деревенских кустарей, и мы их относим к разряду специальных школ.

К сельскохозяйственным школам следует отнести и всевозможные сельскохозяйственные курсы, на которых обучались контрольные ассистенты по животноводству, младшие ветеринарные фельдшеры, землеучетчики, лесники, работники лесоохраны, пчеловоды, мастера по мелиорации и др.

Кроме того, в Симбирской губернии были и другие сельскохозяйственные учебные заведения, которые открывались с санкции МВД Российской империи, взаимодействовали с местной полицией и назывались воспитательно-исправительными земледельческими колониями.

Итак, во второй половине XIX в. достаточно широкий и развитый спектр учреждений сельскохозяйственной направленности свидетельствует о том, что в Симбирской губернии имела высокая востребованность в специалистах-профессионалах данного профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). – Ф. 320. – Оп. 1. – Ед. хр. 50.
2. ГАУО. – Ф. 320. – Оп. 1. – Ед. хр. 1219. – Л. 30 об.
3. ГАУО. – Ф. 320. – Оп. 1. – Ед. хр. 1247. – Л. 19., л. 34
4. ГАУО. – Ф. 99. – Оп. 1. – Ед. хр. 1167. – Л. 1–10.
5. ГАУО. – Ф. 99. – Оп. 1. – Д. 262. – Л. 151–152.
6. ГАУО. – Ф. Р-190. – Оп. 1. – Ед. хр. 1483. – Л. 30–31.
7. Картоотека музея «Народное образование Симбирской губернии 70–80-х гг. XIX века».
8. Краснов, Н. Г. Иван Яковлевич и его потомки / Н. Г. Краснов. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1998. – 352 с.
9. Красовский, В. Э. Хронологический перечень событий Симбирской губернии. 1372–1901 / В. Э. Красовский. – Симбирск : Губ. тип., 1901. – 181 с.
10. Мартынов, П. Л. Город Симбирск за 250 лет его существования : систематический сборник исторических сведений о г. Симбирске / П. Л. Мартынов. – Симбирск : Типо-литогр. А. Т. Токарева, 1898. – 400 с.
11. Отчет по ферме и школам: сельского хозяйства; садоводства; сельскохозяйственных монтеров Симбирского губернского земства за 1912 год / сост. И. М. Орлов. – Симбирск : Б. и., 1913. – 73 с. – (Библиотека ГАУО).
12. Петрова, Т. Н. Открытие первых новокрещенских школ в Среднем Поволжье и их историческое значение / Т. Н. Петрова. – Чебоксары : Новое время, 2012. – 98 с.
13. Шубович, В. Г. Правительственная политика в отношении к ремесленному образованию во второй половине XIX – начале XX в. / В. Г. Шубович // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 2. – С. 89–95.
14. Энциклопедический словарь : в 86 т. Т. 12 : Жилы – Земпахь. Репр. воспр. изд. «Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона» / под ред. И. Е. Андреевского. – Петербург : Семеновская Типо-Литография (И. А. Ефрона), 1894.
15. Юбилейный сборник 1864–1914 гг. Симбирское губернское земство. – Симбирск : Типография Балакирщикова, 1914. – 213 с.

УДК 321.02

**РОЛЬ ГОСУДАРСТВА В РАЗВИТИИ СПОРТИВНОЙ СИСТЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

**ROLE OF THE STATE IN DEVELOPMENT OF SPORTS SYSTEM
IN MODERN RUSSIA**

Ю. Д. Якубов

Y. D. Yakubov

*ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры,
спорта и туризма», г. Казань*

Аннотация. В статье рассматриваются концепции формирования и развития российской спортивной системы как объекта государственного воздействия. Целью данной работы является определение роли государства в современной спортивной системе России. Дается авторская характеристика российской спортивной системы, устанавливаются ее тип и место в классификации национальных спортивных систем.

Abstract. In this article the author investigates the theories of development of sports system in Russia. The purpose of the research consists in establishing the role of the state in relation to Russia's sports system. The author characterizes the sports system in Russia, determines its type and the position in the classification of national sports systems.

Ключевые слова: *спорт, государство, государственное регулирование, государственная политика, спортивные организации, спортивные системы.*

Keywords: *sports, state, state regulation, state policy, sports organizations, sports systems.*

Актуальность исследуемой проблемы. Осуществление государственной политики в физкультурно-спортивной сфере невозможно без учета особенностей сложившейся в стране спортивной системы. Ценности и отношения между субъектами спортивной деятельности могут служить как катализатором воплощения государственных задач, так и существенным барьером в их реализации. Искаженное представление о специфике построения общественных связей внутри спортивного сектора либо сознательное игнорирование государством интересов лиц, непосредственно занимающихся развитием спорта, способны привести к отрицательным результатам. Вместе с тем, как и во многих других общественных системах, в рассматриваемой сфере государство выполняет руководящую, во многом определяющую функцию, что приводит к неременному доминированию государственной власти над спортивной системой в вопросах воплощения политических целей и задач [8, 92].

Материал и методика исследований. Методологическая основа рассмотрения проблем формирования и осуществления физкультурно-спортивной политики базируется на методах системного, структурно-функционального и институционального анализа. В работе физкультурно-спортивная политика рассмотрена как сложное и неоднозначное социальное явление, тесно связанное с экономическим пространством, политической сферой общественной жизни. Основными детерминирующими характеристиками, отличающими ее от других видов политики, являются гарантированная полисубъектность, высокая степень публичности, объективное развитие за счет расширения и вовлечения все новых и новых субъектов и факторов.

Эмпирическую базу исследования составили результаты вторичных социологических и политологических исследований, проведенных как государственными органами и учреждениями, так и профессиональными социологическими центрами, а также средствами массовой информации. Использованы федеральные законы, подзаконные нормативные правовые акты и иные источники отечественного и международного права, материалы периодической печати и сети Интернет.

Результаты исследований и их обсуждение. Под спортивной системой следует понимать совокупность общественных отношений, складывающихся между субъектами физкультурно-спортивной деятельности по поводу ее организации и развития. Системность применительно к рассматриваемому объекту означает, что данные отношения подчинены определенным ценностям и нормам, которые обеспечивают их порядок и стабильность [10, 14], [11, 38]. Однако при установлении источника таких норм следует отметить, что единства среди ученых не наблюдается. Одни исследователи придерживаются мнения, что регулятором отношений внутри спортивной системы выступают собственные нормы, разрабатываемые непосредственно субъектами физкультурно-спортивной сферы и реализуемые исключительно по их воле [2, 19], [20, 13]. Государство в соответствии с данной точкой зрения лишь констатирует факт существования стандартов этой системы, а наиболее общие из них возводит в ранг правовых норм, облеченных в форму закона, т. е. внутрисистемные спортивные ценности и нормы первичнее правил и мер, которые использует государство, а в ряде случаев и вовсе изолированы от государственного воздействия (например, стандарты проведения спортивных соревнований, методики спортивной подготовки). В соответствии с данной моделью государство является инструментом решения проблем, возникающих внутри спортивной системы, и призвано ориентироваться на те цели и задачи, которые приемлемы для субъектов физкультурно-спортивной деятельности.

В литературе высказывается и противоположное мнение относительно роли государства в формировании спортивной системы [5, 48], [16, 36], [17, 17]. Оно обосновывает тенденцию развития государственной политики на мировом пространстве как интервенционистскую, направленную на построение отношений в вертикальном порядке между государственной властью и спортивной системой. С точки зрения сторонников данного подхода, в стране складывается именно такая система спортивных отношений, которая удобна государству или зависима от него. Одним из примеров такой модели они называют отечественную спортивную систему. Рассмотрим подробнее ее структуру и особенности, чтобы опровергнуть данную концепцию.

Ключевым звеном российской спортивной системы являются спортивные организации, консолидирующие спортивные кадры, материально-техническую инфраструктуру, спортивные мероприятия и управленческие функции в соответствующем виде спорта. Центральное место среди них отведено так называемым «спортивным федерациям», создаваемым для развития одного или нескольких видов спорта. Изначально данные образования в Российской Федерации позиционировались как общественно-государственные организации, т. е. юридические лица с долей участия государства. Следует отметить, что в настоящее время они не утратили указанного статуса, несмотря на мнение отдельных авторов [4, 52]. Модель взаимоотношений государства со спортивными федерациями строится по принципу вертикали власти: исполнение сформулированных государством отдельных задач в физкультурно-спортивной сфере поручается спортивным федерациям, тем самым государство предоставляет им часть своих властно-распорядительных полномочий. В зависимости от масштабов инициированного государством мероприятия его обеспечением занимается целая группа спортивных организаций, входящих в состав спортивных федераций. К таковым относятся как региональные, так и местные федерации спорта, в том числе отдельные спортивные клубы как коммерческого, так и некоммерческого характера.

Таким образом, спортивные организации образуют разветвленную взаимосвязанную систему, осуществляющую управленческие функции как в масштабах всей страны, так и на локально-территориальном уровне. Это свойственно самоуправляющимся системам, в том числе реализующим отдельные государственные задачи [1, 160]. В свою очередь, в политических целях для государства данная система имеет двойственный статус – является одновременно и объектом регулирования, и инструментом воздействия на спорт. Такая структура очевидна и позволяет государственной власти определять границы своего вмешательства в физкультурно-спортивную сферу.

Вместе с тем существование спортивных федераций в России возможно постольку, поскольку это представляет интерес для государства, что получило достаточно четкое отражение в действующем физкультурно-спортивном законодательстве. Согласно федеральному закону спортивная федерация понимается в качестве общественной организации, создаваемой с целью развития одного или нескольких видов спорта [19]. В соответствии с современным подходом государства любая общественная организация является юридическим лицом, т. е. образованием, получающим свой правовой статус исключительно с момента надлежащей государственной регистрации. Данный признак юридических лиц в Российской Федерации провозглашен одним из ключевых при определении их как правового, так и социально-экономического профиля [6, 14], [21, 20]. Это означает, что любое объединение граждан, которое позиционирует себя как спортивную организацию, обязано пройти соответствующую регистрационную процедуру, направленную на уведомление государства обо всех особенностях структуры, целей и характера деятельности подобного вида объединения. В этом усматривается первый политический подтекст для физкультурно-спортивных организаций, существование которых привязано к наличию записи о них в подконтрольном государству реестре юридических лиц.

В литературе высказывается точка зрения, что государственная регистрация и приобретение прав юридического лица в некоторых случаях не обязательны для спортивных организаций и не нужен факт признания государством правосубъектности. Согласно данной позиции спортивная федерация может пониматься в двух смыслах:

- 1) в качестве организационно-правовой формы юридического лица;
- 2) как форма объединения граждан, которая не обладает правосубъектностью [12, 8], [13, 22], [18, 3].

Таким образом, следует признать, что спортивная федерация, несмотря на неопределенность действующей законодательной базы, должна быть зарегистрирована государством, в чем проявляется основная зависимость спортивного объединения от государственной воли. Учитывая возможность государства по отказу в регистрации соответствующей спортивной организации (например, на основании ненадлежащего оформления документов, несоответствия законодательству, несоответствующего состава учредителей), можно сделать вывод, что существование таких субъектов спортивной системы, как федерации отдельных видов спорта, напрямую зависит от государственного признания.

Это позволяет сделать вывод о том, что государство, поставив спортивные организации в зависимость от регистрационных и аккредитационных процедур, постепенно теряет власть над фактически сложившимися объединениями, которые выполняют функции спортивных федераций. Действительно, в случае с Российским футбольным союзом (далее – РФС) представляется уместным отметить, что сформированная общественная организация, взявшая на себя полномочия по управлению отдельным видом спорта, не имеет реальной конкуренции со стороны других отечественных футбольных объединений. Имея аккредитацию, такая спортивная федерация вовсе не нуждается в государственной опеке. Напротив, государство заинтересовано в ее функционировании, поскольку фактически футбольная система подчинена нормам данной организации. Утрачивая аккредитацию либо не имея ее вовсе, РФС способна осуществлять свою деятельность вне зависимости от государственной воли, что в определенной мере соответствует представлениям о свободе спорта и общественных объединениях.

Однако занимаемое спортивными организациями положение не было бы прочным, если бы не имело признания со стороны международных спортивных федераций. Вопрос о возможности участия в национальной спортивной системе международных образований сегодня однозначно решен в пользу последних. Вместе с тем не в полной мере понятно, какие пределы способно установить государство для вмешательства международного спортивного сообщества в собственную физкультурно-спортивную сферу. Благодаря принципам, на которых строится современная отечественная спортивная система, национальные спортивные федерации обладают практически неограниченной возможностью вмешиваться в регулирование отношений в спорте, что, в общем, является обычной мировой практикой. На законодательном уровне государство признает сочетание государственного регулирования отношений в области физической культуры и спорта с саморегулированием таких отношений субъектами физической культуры и спорта. При этом особо следует отметить, что спортивные федерации наделены правом разрабатывать нормы с учетом правил, утвержденных международными спортивными федерациями, правил соответствующих видов спорта, а также утверждать нормы, устанавливающие права и обязанности, в том числе спортивные санкции для признающих такие нормы субъектов физической культуры и спорта. Именно такую картину можно наблюдать сегодня в части регламентации спортивными федерациями профессиональной деятельности по соответствующему виду спорта.

В то же время отдельными исследователями отмечается, что в силу многообразия международных спортивных организаций, отсутствия единых требований к их компетенции и структуре на международном уровне складывается ситуация, когда в одном и том же виде спорта функционирует несколько однотипных образований. Поэтому звучат предложения по их консолидации. В частности, выдвигаются идеи создания Международной организации спортивного единства, в которую войдут Международный олимпийский комитет, национальные олимпийские комитеты и международные спортивные федерации [12, 8]. На наш взгляд, унификация международного спортивного движения – это попытка государств привести международную спортивную систему к некому общему знаменателю, чтобы впоследствии ею было проще управлять. Простота в управлении – исключительно государственный интерес, и направлен он, прежде всего, на усиление власти над спортивной системой. Именно этим объясняется политика Российской Федерации по применению двойной регистрации спортивных федераций. Если говорить о международных масштабах, то национальным федерациям спорта приходится получать соответствующие аккредитации от международных спортивных организаций, чтобы иметь возможность использовать систему международных стандартов и получить выход к мировой спортивной инфраструктуре, включая участие в соревнованиях. Поэтому спортивные федерации вынуждены проходить несколько тождественных процедур, связанных с подтверждением их специального статуса. В связи с этим зачастую на национальном уровне наблюдаются серьезные противоречия между нормотворчеством федераций спорта и законодательством Российской Федерации в части организации управления внутри спортивной системы.

Анализируя политику российских властей за последнее десятилетие в части регулирования спортивных отношений международными и национальными спортивными федерациями, можно сделать вывод, что в данный момент государство сохраняет нейтралитет по отношению к политике международных спортивных объединений, позволяя тем самым довольно активно внедрять на своей территории стандарты и требования, противоречащие национальному законодательству. Это выражается в системе не предусмотренного в законном порядке требования о прохождении лицензирования и сертификации лицами, которые не имеют статуса юридических лиц или индивидуальных предпринимателей. Также наблюдается процесс по установлению собственной системы спортивной ответственности, которая выражается в различных санкциях, не предусмотренных и не дозволенных на официальном государственном уровне. Вместе с тем такое положение вполне объяснимо желанием Российской Федерации привлечь в собственную спортивную систему как можно больше иностранных спортсменов для участия в запланированных международных мероприятиях [7, 7]. С одной стороны, это позволяет рассматривать международные спортивные объединения в качестве субъектов национальной спортивной системы с учетом наличия у них полномочий по управлению физкультурно-спортивным сектором и фактическому влиянию на развитие национальных федераций спорта. Обладание подобными полномочиями возможно исключительно постольку, поскольку государство позволяет данным организациям осуществлять свою деятельность на своей территории. С другой стороны, международные спортивные объединения не имеют принадлежности к конкретному государству, в том числе к Российской Федерации, что позволяет сделать вывод об их абсолютной само-

стоятельности. Именно этими соображениями объясняется автономия физкультурно-спортивного сектора, внутри которого реализуются решения международных спортивных федераций.

В спортивную систему страны входят не только спортивные федерации, но и другие участники физкультурно-спортивного сектора, которых целесообразно рассмотреть. Уровень, который занимают так называемые спортивные клубы, можно условно обозначить как «средний», что характеризует их как промежуточное звено между верховными управленческими инстанциями и непосредственными участниками спортивной деятельности – спортсменами и спортивными специалистами. На данное положение клубов в спортивной системе указывают и документы, разработанные на межгосударственном уровне. В частности, на уровне Содружества Независимых Государств (СНГ) отмечено, что в качестве спортивного клуба может рассматриваться исключительно юридическое лицо, которое вступило в отношения с соответствующей спортивной федерацией или иной профессиональной спортивной организацией и принимает участие в спортивных соревнованиях [14]. Также выделяется коммерческий признак в деятельности подобных организаций – извлечение прибыли из деятельности по участию в спортивных соревнованиях. На уровне Российской Федерации такая учредительная цель спортивных клубов не является обязательной, о чем вполне понятно говорится в действующем Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». Осуществлять учебно-тренировочную, соревновательную, физкультурную и воспитательную деятельность в спорте вправе юридические лица любой организационно-правовой формы и вне зависимости от состава учредителей.

В этих условиях наблюдается отход государства от намерения детально контролировать организационно-кадровые вопросы в отдельных видах спорта, что в определенной мере отдаляет клубы от государственной власти. В связи с этим единственной формой государственного вмешательства остается регистрация спортивных клубов. Требования об аккредитации или лицензировании деятельности спортивных клубов в отечественном законодательстве не сформулировано, что дает основание сделать предположение о неограниченной возможности регулирования их деятельности со стороны федераций спорта. Данную ситуацию можно наблюдать на практике, когда участие в определенном спортивном мероприятии доступно лишь «одобренным» соответствующей спортивной федерацией организациям.

Объясняется такая картина вполне логичной схемой взаимоотношений между субъектами национальной спортивной системы. Государство передает часть своих властных полномочий аккредитованным спортивным федерациям. Получив свободу в реализации своих интересов, федерации спорта обладают возможностью определения условий и требований в подконтрольных им видах спорта, где в целях удобства в управлении функционируют соответствующие спортивные клубы. В связи с этим очевидной представляется норма закона, позволяющая федерациям самостоятельно решить вопрос об исключении спортсменов из своего состава [19, п. 7, 14]. Таким образом, низовые звенья в структуре спортивной системы (спортивные кадры) могут не иметь возможности решать большинство организационных вопросов непосредственно с общероссийскими федерациями спорта, если последние не предоставят им данное право. Фактически подобный стиль построения отношений между высшими спортивными иерархами и

спортсменами отвечает современному состоянию данной отрасли. Как и в любой самоорганизующейся системе, спортивная система построена по пирамидальному принципу распределения управленческих полномочий.

Вместе с тем ни действующее законодательство, ни исследования в области отечественного спорта не дают однозначного ответа, в каких пределах указанные субъекты спортивной системы могут осуществлять свои властные полномочия. По мнению Л. Е. Давидсона, объем и порядок реализации властных функций распределяется государством в четком вертикальном порядке [3, 14]. Автономию спортивных федераций и клубов в вопросе выбора способов и средств достижения целей и задач физкультурно-спортивной политики отмечает А. В. Шаповалов [22, 15]. О внешнем тождестве государственной системы управления и системы самоуправления в сфере спорта говорит В. Н. Зуев [9]. На наш взгляд, в Российской Федерации определяющее начало в национальной спортивной системе остается по-прежнему за государством. Подтверждением этого является руководящая функция государства по признанию в качестве субъектов физкультурно-спортивной сферы отдельных категорий лиц. Вряд ли можно было бы с уверенностью называть спортивные клубы полноправным звеном в национальной спортивной системе, если бы действующее законодательство не закрепляло их права и обязанности. Аналогичным образом решается вопрос о статусе остальных участников спортивной деятельности. В системе управления и самоуправления спортом они имеют ровно столько возможностей, сколько свобод и полномочий предоставляет им государство.

На данном основании также очевидным шагом видится четкий перечень субъектов физкультурно-спортивного сектора, очерченный законом. Так, в национальную спортивную систему, помимо рассмотренных участников, входят образовательные профильные учреждения, оборонные спортивно-технические организации, научно-исследовательские профильные организации, Олимпийский, Паралимпийский и Сурдлимпийский комитеты России, Российский студенческий спортивный союз, профессиональные союзы, граждане, занимающиеся физической культурой, спортсмены и их коллективы, спортивные судьи, тренеры и иные специалисты по соответствующему профилю [19, 5]. Перечень указанных лиц носит исчерпывающий характер, что подтверждается рядом подзаконных актов. В частности, Министерство спорта и туризма России приказом утвердило перечень иных специалистов в сфере физической культуры и спорта, состоящий более чем из 10 наименований, среди которых начальники спортивных сборных, механики по техническим видам спорта, инструкторы, специалисты по подготовке и т. д. [15]. Однако подобная зависимость субъектов от официального государственного признания чревата неопределенностью статуса других участников физкультурно-спортивной деятельности. Вследствие этого пробел в государственном регулировании восполняют спортивные федерации, в том числе международного уровня, что далеко не всегда гармонично сочетается с проводимой государством физкультурно-спортивной политикой. Предоставив довольно широкую автономию федерациям спорта в решении большинства вопросов внутри спортивной системы, государство не привело в соответствие с их локально-корпоративными актами законодательство и практику его реализации, в связи с чем наблюдаются противоречия в управлении спортивной системой.

В качестве подтверждения главенствующей роли государства в спортивной системе России также следует указать на круг компетенций, которые оно предоставляет субъектам физкультурно-спортивной сферы. Наибольшее их количество можно наблюдать у федераций спорта, которые уполномочены заниматься организацией и проведением по соответствующему виду спорта различных мероприятий, разрабатывать нормы, регламентирующие порядок их проведения, присваивать спортивные титулы участникам соревнований. Также к их компетенции относятся вопросы аттестации спортивных кадров, включая последующий контроль над их деятельностью. Это означает, что за федерациями спорта остается эксклюзивное право по отбору спортсменов, тренеров, судей, в том числе для присвоения международных квалификаций. Наиболее примечательной возможностью спортивных федераций следует признать их способность наделять правами и обязанностями других субъектов физкультурно-спортивной сферы, что граничит с соответствующим правом государства по определению официального статуса указанных лиц.

Что касается низового сектора спортивной системы, то государство не стремится наделять его максимальным набором прав. В частности, спортсмены имеют право выбора вида спорта, самостоятельно могут решать вопрос об участии в спортивных мероприятиях, входить в состав спортивных сборных команд страны, получать спортивные разряды и звания, однако при соблюдении основного условия – подчинения правилам, выработанным спортивными федерациями или признанным ими в качестве обязательных (например, международные стандарты). Примечательным представляется тот факт, что на официальном уровне спортсмены могут иметь иные права только в том случае, если они закреплены законодательно.

Резюме. Национальная спортивная система России носит смешанный характер. Не отказавшись полностью от ценностей и стандартов советского спорта, она движется к европейской модели и испытывает противоречие между международными спортивными традициями и внутринациональными. Спортивная система Российской Федерации построена по пирамидальному принципу распределения управленческих полномочий. Консолидирующим и властным подразделением российской спортивной системы являются спортивные организации, которые курируют основные элементы физкультурно-спортивной сферы, начиная от спортивных кадров и заканчивая материально-технической инфраструктурой. Спортивная система России имеет двойственный статус, поскольку является одновременно и объектом государственного регулирования, и инструментом воздействия на спорт, что позволяет государственной власти определять границы своего вмешательства в физкультурно-спортивную сферу.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гарипов, Р. Ф.* Деликтоспособность публично-правовых образований / Р. Ф. Гарипов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 9. – С. 159–162.
2. *Гребнев, Р. Д.* Конституционное право на спорт: сравнительно-правовое исследование : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.02 / Р. Д. Гребнев. – М., 2012. – 24 с.
3. *Давидсон, Л. Е.* Система органов государственного руководства физической культурой и спортом в Российской Федерации / Л. Е. Давидсон // Спорт: экономика, право, управление. – 2009. – № 1. – С. 14–19.
4. *Жабин, Н. А.* Правовой статус спортивных федераций в России / Н. А. Жабин // Юридический мир. – 2011. – № 9. – С. 52–57.

5. *Жабин, Н. А.* Развитие нормативной базы Российской Федерации в области управления физической культурой и спортом / Н. А. Жабин // *Административное право и процесс.* – 2011. – № 8. – С. 48–54.
6. *Женетль, С. З.* Особенности регистрации некоммерческих организаций / С. З. Женетль // *Предпринимательское право.* – 2009. – № 4. – С. 14–20.
7. *Зазнаев, О. И.* Дефекты форм правления стран СНГ / О. И. Зазнаев // *Политическая экспертиза (ПОЛИТЭКС).* – 2008. – № 4. – С. 7–17.
8. *Зазнаев, О. И.* Типология форм правления: работа над ошибками / О. И. Зазнаев // *Полис.* – 2006. – № 1. – С. 92–103.
9. *Зуев, В. Н.* Законотворчество о физической культуре и спорте на уровне субъекта Российской Федерации / В. Н. Зуев // *Теория и практика физической культуры.* – 2001. – № 3. – С. 41–46.
10. *Иванов, И. И.* Развитие физической культуры и спорта как функция российского государства / И. И. Иванов // *Право и государство: теория и практика.* – 2008. – № 7 (43). – С. 14–16.
11. *Исаев, А. А.* Спортивная политика России / А. А. Исаев. – М. : Советский спорт, 2002. – 512 с.
12. *Ищенко, С. А.* Проблемы административно-правового регулирования организации российско-го и международного спортивного движения / С. А. Ищенко // *Административное право и процесс.* – 2010. – № 6. – С. 8–11.
13. *Козлова, Н. В.* Понятие и сущность юридического лица. Очерк истории и теории / Н. В. Козлова. – М. : Статут, 2003. – 356 с.
14. *Постановление* Межпарламентской Ассамблеи государств – участников Содружества Независимых Государств N 28-8 «О модельном законе "О профессиональном спорте"» [принято в г. Санкт-Петербурге 31.05.2007] // *Информационный бюллетень Межпарламентской Ассамблеи СНГ.* – 2007. – № 40.
15. *Приказ* Минспорттуризма РФ от 23.03.2010 № 207 «Об утверждении Перечня иных специалистов в области физической культуры и спорта в Российской Федерации и Перечня специалистов в области физической культуры и спорта, входящих в составы спортивных сборных команд Российской Федерации» // *Российская газета.* – 2010. – № 87.
16. *Прокуменщиков, М. Ю.* Большой спорт и большая политика / М. Ю. Прокуменщиков. – М. : РОССПЭН, 2004. – 480 с.
17. *Пулов, Е. А.* Физическая культура и массовый спорт – здоровье нации / Е. А. Пулов // *Спорт: экономика, право, управление.* – 2011. – № 2. – С. 17–22.
18. *Сойфер, Т. В.* Некоммерческие организации: некоторые проблемы гражданско-правового статуса / Т. В. Сойфер // *Законы России: опыт, анализ, практика.* – 2010. – № 2. – С. 3–7.
19. *Федеральный закон* от 04.12.2007 № 329-ФЗ [ред. от 06.12.2011] «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» // *Собрание законодательства Российской Федерации.* – 2007. – № 50. – Ст. 6242.
20. *Хасиков, Б. С.* Политика российского государства в области физической культуры и спорта: проблемы формирования и реализации : автореф. дис. ... канд. полит. наук : 23.00.02 / Б. С. Хасиков. – М. : Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте РФ, 2011. – 22 с.
21. *Шаклеина, Е. В.* К вопросу о государственной регистрации некоммерческих организаций в России на современном этапе / Е. В. Шаклеина // *Юридический мир.* – 2007. – № 3. – С. 20–25.
22. *Шаповалов, А. В.* О государственном регулировании в спорте / А. В. Шаповалов // *Спорт: экономика, право, управление.* – 2005. – № 4. – С. 15–19.

УДК 378.016:[004+005]

**ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТИ
ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
У БАКАЛАВРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
ПОДГОТОВКИ 080400 УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ:
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**DIAGNOSTICS OF COMPETENCE FORMATION IN THE FIELD
OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
AT BACHELORS OF 080400 PERSONNEL MANAGEMENT:
RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH**

Е. Т. Ярускина

E. T. Yaruskina

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

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования компетентности в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) у будущих менеджеров по персоналу, приведены результаты диагностики компетентности в области информационных и коммуникационных технологий у бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 080400 Управление персоналом.

Abstract. The article is devoted to the problems of competence formation in the field of information and communication technologies (ICT) at future personnel managers, gives the results of diagnostics of competence in the field of ICT at bachelors of 080400 Personnel Management.

Ключевые слова: *информационные и коммуникационные технологии, компетентность в области ИКТ, управление персоналом, менеджер по персоналу.*

Keywords: *information and communication technologies, competence in the field of ICT, personnel management, personnel manager.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одной из доминирующих тенденций современного информационного общества является стремительное развитие и внедрение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в различные области человеческой деятельности, в том числе и в кадровую деятельность организаций и предприятий [3].

Одним из условий успешности и конкурентоспособности любого предприятия или организации на глобальном рынке является умение менеджеров по персоналу грамотно и эффективно использовать ИКТ в своей профессиональной деятельности. Компетентность в области ИКТ (ИКТ-компетентность) является одним из определяющих факторов успешности будущих специалистов в области управления персоналом [4], [5].

В контексте нашего исследования будем рассматривать компетентность в области ИКТ бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 080400 «Управление персоналом», как интегративную профессионально-личностную характеристику, которая отражает достигнутый уровень готовности применения ИКТ в профессиональной деятельности, а именно: потребности, ценностные ориентации, мотивацию к получению знаний, умений, навыков в области ИКТ, интерес к образованию и самообразованию в области ИКТ, знание возможностей использования стандартного и специализированного программного обеспечения в деятельности менеджера по персоналу, умения и навыки использования ИКТ в автоматизации деятельности менеджера по персоналу.

Знание теоретических основ ИКТ, наличие практических навыков в области создания, функционирования и применения ИКТ для эффективного решения профессиональных задач – необходимые требования, предъявляемые работодателями к будущему менеджеру по персоналу.

В современных условиях внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), их ориентации на потребности бизнеса особенно актуальной становится проблема развития ИКТ-компетентности у бакалавров – будущих специалистов в области управления персоналом.

Анализ ФГОС ВПО третьего поколения по направлению подготовки 080400 Управление персоналом (квалификация (степень) «бакалавр») позволяет утверждать, что существующая система подготовки бакалавров не позволяет обеспечить высокий уровень сформированности ИКТ-компетентности. Это связано с тем, что в вузе не в полном объеме рассматриваются важнейшие аспекты информационной поддержки будущей профессиональной деятельности менеджеров [6]. Следовательно, существует необходимость совершенствования процесса вузовской подготовки будущих менеджеров по персоналу в области использования ИКТ.

В период повсеместной информатизации и автоматизации возрастает актуальность подготовки менеджеров по персоналу, владеющих ИКТ для эффективного решения профессиональных задач управления персоналом на предприятии.

Таким образом, подготовка будущих менеджеров по персоналу к профессиональной деятельности должна соответствовать требованиям работодателей, уровню развития ИКТ в аспекте реализации их возможностей для принятия грамотного кадрового решения.

Материал и методика исследований. Для изучения проблемы формирования компетентности в области информационных и коммуникационных технологий у будущих менеджеров по персоналу проводился анализ ФГОС ВПО по направлению подготовки «Управление персоналом» (квалификация (степень) «бакалавр»); анализировалась научно-педагогическая литература по вопросам формирования и совершенствования ИКТ-компетентности (В. А. Адольф, В. Л. Акуленко, Л. Н. Горбунова, Е. Ю. Заболотнова, Т. А. Лавина, М. Б. Лебедева, А. М. Семibrатов, И. Ю. Степанова и др.); изучались работы в области подготовки будущих менеджеров по персоналу к профессиональной деятельности (И. Н. Жуковская, П. В. Журавлев, А. Я. Кибанов, Н. К. Маусов, В. В. Музыченко, Ю. Г. Одегов, А. С. Слепцова и др.).

Методический инструментарий исследования ИКТ-компетентности будущих менеджеров по персоналу направлен на определение компонентов ИКТ-компетентности: мотивационного, когнитивного и процессуального. Для каждого из предложенных нами компонентов мы адаптировали систему уровней овладения действиями (В. П. Беспалько) в аспекте использования ИКТ будущими менеджерами по персоналу. Степень развития мотивационного компонента ИКТ-компетентности диагностировалась с помощью анкетирования, когнитивного компонента – тестирования, а процессуального компонента – при помощи практических заданий. Далее мы выделили уровни сформированности компонентов ИКТ-компетентности: низкий, средний, высокий. Оценивание по трем уровням осуществлялось при помощи коэффициента усвоения:

$$K = \frac{a}{P},$$

где K – коэффициент усвоения;

a – число правильно выполненных студентами операций;

P – образец полного и правильного выполнения действий.

Согласно системе уровней овладения действиями Беспалько В. П., при $K < 0,7$ деятельность находится на стадии формирования, при $K > 0,7$ можно считать, что деятельность на данном уровне изучена, усвоена и в будущем совершенствуется [1]. Распределение значений по трем уровням сформированности компонентов ИКТ-компетентности происходило по следующим границам: низкий – $K < 0,7$; средний – $0,7 \leq K < 0,85$; высокий – $0,85 \leq K \leq 1$.

Для определения имеющейся у бакалавров мотивации к использованию ИКТ в своей будущей профессиональной деятельности были применены «Методика изучения мотивации обучения в вузе» (Т. И. Ильина) и анкетирование с двумя вариантами ответа. Уровень развития когнитивного компонента диагностировался с помощью тестирования. Сформированность процессуального компонента ИКТ-компетентности проверялась с помощью разработанных нами практических самостоятельных заданий.

Исследование проводилось на базе факультета управления ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», в исследовании приняло участие 30 бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 080400 «Управление персоналом».

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ результатов исследования в соответствии с выделенными нами уровнями развития мотивационного компонента ИКТ-компетентности у будущих менеджеров по персоналу показал, что большее количество бакалавров, участвующих в исследовании, имеют низкий и средний уровни сформированности мотивационного компонента ИКТ-компетентности (рис. 1). Более половины опрошенных (53,3 %) демонстрирует низкий уровень сформированности мотивационного компонента ИКТ-компетентности, а количество опрошенных, демонстрирующих высокий уровень, составляет всего 10 %.

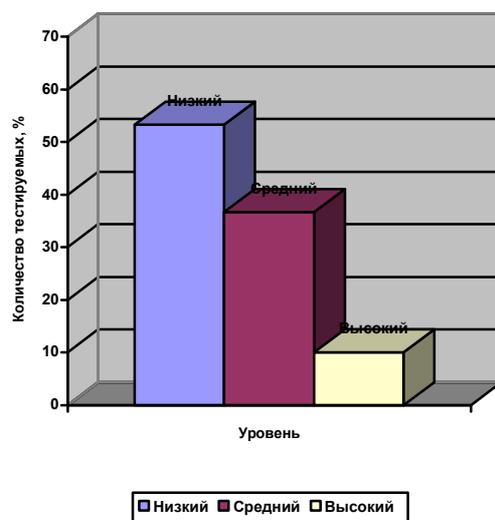


Рис. 1. Гистограмма, отражающая уровень сформированности мотивационного компонента ИКТ-компетентности опрошенных бакалавров

На рис. 2 наглядно представлены результаты тестирования бакалавров – будущих менеджеров по персоналу. Преобладает низкий уровень сформированности когнитивного компонента ИКТ-готовности (60 %), большую долю занимает средний уровень (33,3 %), процент тестируемых, представляющих высокий уровень готовности, невелик (6,7 %).

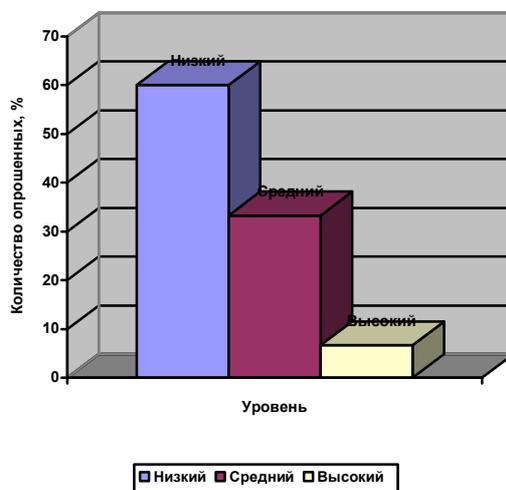


Рис. 2. Гистограмма, отражающая уровень сформированности когнитивного компонента ИКТ-компетентности тестируемых бакалавров

Результаты анализа, представленные на рис. 3, позволяют сделать вывод о том, что уровень развития процессуального компонента сформированности ИКТ-компетентности у бакалавров – будущих менеджеров по персоналу находится на низком уровне. Половина опрошенных (50 %) демонстрирует низкий и средний (43,3 %) уровни.

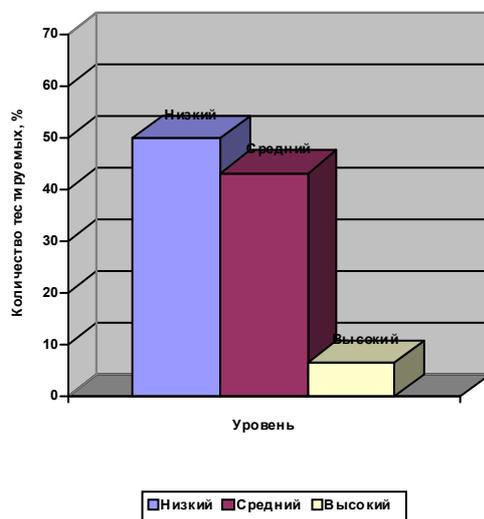


Рис. 3. Гистограмма, отражающая уровень сформированности процессуального компонента ИКТ-компетентности тестируемых бакалавров

Исходя из вышеизложенного, мы видим, что наибольшая часть бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 080400 «Управление персоналом», имеют низкий уровень сформированности ИКТ-компетентности, так как не обладают достаточным объемом теоретических знаний и практических умений и навыков использования ИКТ в будущей профессиональной деятельности, у них отсутствуют мотивация к получению знаний, умений и навыков в области ИКТ, потребность в образовании, самообразовании, самореализации в этой области.

Средний уровень сформированности ИКТ-компетентности проявляется в том, что бакалавры обладают определенными теоретическими знаниями, заинтересованы в изучении возможностей ИКТ с целью повышения эффективности работы менеджера по персоналу, но с самостоятельным выбором средств ИКТ для решения профессиональных задач в соответствии с целями и стратегией кадровой политики организации.

Высокий уровень сформированности ИКТ-компетентности определяется полным осознанием необходимости использования средств ИКТ в профессиональной деятельности, наличием интереса к самосовершенствованию и самореализации в области ИКТ, достаточного объема знаний о возможностях использования ИКТ.

Применение методики В. П. Беспалько в нашем исследовании показало, что для большинства тестируемых бакалавров характерен низкий уровень сформированности ИКТ-компетентности, что негативно повлияет на будущую профессиональную деятельность. Менеджер по персоналу с подобным уровнем сформированности

ИКТ-компетентности не сможет осознанно и эффективно использовать возможности ИКТ для решения профессиональных задач управления кадрами предприятия или организации.

Резюме. В практике ведущих образовательных учреждений страны одним из наиболее приоритетных направлений в решении задач формирования компетентности в области ИКТ у бакалавров, в том числе и будущих менеджеров по персоналу, может служить введение специализированных курсов. Курсы имеют блочно-модульное строение, что позволяет бакалавру самостоятельно определять время, необходимое для изучения блока или модуля, а также для контроля полученных знаний, умений и навыков [2]. Добавление дополнительных модулей специализированного курса в дисциплины информационного блока, предусмотренные ФГОС ВПО, может положительно повлиять на качество подготовки будущих менеджеров по персоналу к профессиональной деятельности на этапе вузовского образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Лавина, К. И. Диагностика готовности будущих менеджеров к использованию экономических информационных систем в будущей деятельности: результаты эмпирического исследования / К. И. Лавина // Вестник чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 3 (71). Ч. 2. – С. 141–145.
3. Лавина, Т. А. К вопросу о формировании компетентности учителя в области информационных и коммуникационных технологий в условиях непрерывного педагогического образования / Т. А. Лавина // Вестник чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4 (72). Ч. 2. – С. 72–75.
4. Лавина, Т. А. Развитие компетентности учителя в области информационно-коммуникационных технологий в условиях непрерывного педагогического образования / Т. А. Лавина // Информатика и образование. – 2012. – № 1 (203). – С. 72–74.
5. Лавина, Т. А. Структура и содержание инвариантной подготовки студентов в области использования информационных технологий в профессиональной деятельности / Т. А. Лавина // Электронное периодическое издание «Информационная среда образования и науки». – 2011. – № 2. – С. 1–31.
6. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080400 Управление персоналом (квалификация (степень) «бакалавр»). – М., 2010.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Айыжы Елена Валерьевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории и археологии Тувинского государственного университета, г. Кызыл

Ayuzhy, Elena Valeryevna – Candidate of History, Associate Professor, Department of General History and Archaeology, Tuvin State University, Kyzyl

Антонова Надежда Александровна – аспирант кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Antonova, Nadezhda Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Арсалиев Шавади Мадов-Хажиевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета, г. Грозный

Arsaliev, Shavadi Madov-Khazhievich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics and Psychology, Chechen State University, Grozny

Бояркина Валентина Валерьевна – аспирант кафедры теории, истории, методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Boyarkina, Valentina Valeryevna – Post-graduate Student, Department of Theory, History, Methods of Music, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Васиярова Ольга Александровна – аспирант кафедры филологии, издательского дела и редактирования Ульяновского государственного технического университета, г. Ульяновск

Vasiyarova, Olga Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Philology, Editing and Publishing, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk

Вирен Денис Георгиевич – аспирант кафедры эстетики Государственного института искусствознания Министерства культуры Российской Федерации, эксперт по вопросам кино Польского культурного центра в Москве, г. Москва

Viren, Denis Georgievich – Post-graduate Student, Department of Aesthetics, State Institute for Art Studies, Cinema Expert of the Polish Cultural Center in Moscow, Moscow

Воронин Александр Николаевич – аспирант кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Voronin, Aleksandr Nikolaevich – Post-graduate Student, Department of Social and Clinical Psychology, I. Ulyanov Chuvash State 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

Ермушова Яна Вячеславовна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ermushova, Yana Vyacheslavovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Жагерова Наталья Гурьевна – аспирант кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Zhagereva, Natalya Guryevna – Post-graduate Student, Department of Psychology and Social Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical 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 Дмитрий Ермолаевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе и дополнительному образованию Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ivanov, Dmitry Ermolaevich – Doctor of Pedagogics, Professor, Pro-rector for Academic Work and Additional Professional Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Иванова Неонила Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования и домоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ivanova, Neonila Vyacheslavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Pre-school Education and Housekeeping, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Игнатъев Сергей Викторович – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ignatyev, Sergey Viktorovich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Ковалев Василий Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kovalev, Vasily Petrovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Конгу Аржаана Алексеевна – аспирант кафедры этнологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва

Kongu, Arzhaana Alekseevna – Post-graduate Student, Department of Ethnology, M. Lomonosov Moscow State University, Moscow

Королькова Галина Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Korolkova, Galina Leonidovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Literature, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Кузнецова Мария Николаевна – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kuznetsova, Maria Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Лазарева Елена Юрьевна – аспирант кафедры социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Lazareva, Elena Yuryevna – Post-graduate Student, Department of Social and Clinical Psychology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Ласточкин Вячеслав Борисович – соискатель, старший преподаватель кафедры Отечественной истории имени А. В. Арсентьевой Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Lastochkin, Vyacheslav Borisovich – Applicant, Senior Lecturer, Department of Russian History named after A.V. Arsentyeva, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Мифтахов Рафаэль Ахунзянович – старший преподаватель кафедры естественно-гуманитарных дисциплин Российского исламского института, г. Казань

Miftakhov, Rafael Akhunzyanovich – Senior Lecturer, Department of Humanities and Sciences, Russian Islamic Institute, Kazan

Николаев Евгений Львович – доктор медицинских наук, заведующий кафедрой социальной и клинической психологии Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Nikolaev, Evgeny Lvovich – Doctor of Medicine, Head of the Department of Social and Clinical Psychology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary.

Николаева Александра Николаевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Nikolaeva, Aleksandra Nikolaevna – Doctor of Economics, Associate Professor, Department of Management, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Обухов Станислав Владимирович – аспирант кафедры теории и методики технологии и профессионального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Obukhov, Stanislav Vladimirovich – Post-graduate Student, Department of Theory and Methods of Technology and Professional Training, Mari State University, Yoshkar-Ola

Огрина Галина Вячеславовна – аспирант отдела истории и археологии Научно-исследовательского института гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, г. Саранск

Ogrina, Galina Vyacheslavovna – Post-graduate Student, Department of History and Archaeology, Scientific and Research Institute of Humanities at the Government of the Republic of Mordovia, Saransk

Павлов Владимир Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и яковлеведоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Pavlov, Vladimir Ivanovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Петрова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Petrova, Tatyana Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Pro-rector for Research and Innovation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Родионова Эльби Витальевна – аспирант кафедры чувашского и сравнительного литературоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Rodionova, Elbi Vitalyevna – Post-graduate Student, Department of the Chuvash and Comparative Literary Studies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Симень Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Simen, Vladimir Petrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Scientific Associate of the Department of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Степанов Алексей Николаевич – аспирант кафедры информационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Stepanov, Aleksey Nikolaevich – Post-graduate Student, Department of Information Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Трукова Алена Ивановна – соискатель кафедры чувашского и сравнительного литературоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Trukova, Alena Ivanovna – Applicant, Department of Chuvash and Comparative Literary Studies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Турова Ксения Юрьевна – соискатель кафедры истории и связей с общественностью Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева, г. Казань

Turova, Ksenia Yuryevna – Applicant, Department of History and Public Relations, A. Tupolev Kazan National Research Technical University, Kazan

Черевко Александр Андреевич – аспирант кафедры философии для гуманитарных специальностей историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, г. Саранск

Cherevko, Aleksandr Andreevich – Post-graduate Student, Department of Philosophy for Humanitarian Specialities, Historical and Sociological Institute, N. Ogarev Mordovian State University, Saransk

Чиркова Ольга Владимировна – старший преподаватель, заведующая кафедрой гуманитарных и естественно-научных дисциплин филиала Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева в Таштаголе

Chirkova, Olga Vladimirovna – Senior Lecturer, Head of the Department of Humanities and Sciences, Branch of T. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Tashtagol

Шалимова Полина Александровна – аспирант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Shalimova, Polina Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Широбокова Светлана Николаевна – аспирант кафедры общего и финно-угорского языкознания Удмуртского государственного университета, г. Ижевск

Shirobokova, Svetlana Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of General and Finno-Ugric Linguistics, Udmurt State University, Izhevsk

Шубович Валерий Геннадьевич – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск

Shubovich, Valery Gennadyevich – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Information Science, V. Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk

Яковлев Анатолий Егорович – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой региональной экономики и предпринимательства Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Yakovlev, Anatoly Egorovich – Doctor of Economics, Professor, Head of the Department of Regional Economy and Entrepreneurship, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Якубов Юсуп Диганшеевич – кандидат политических наук, ректор Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, г. Казань

Yakubov, Yusup Digansheevich – Candidate of Politics, Rector of the Volga Region State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism, Kazan

Яруськина Елена Тажутиновна – аспирант кафедры информационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Yaruskina, Elena Tazhutinovna – Post-graduate Student, Department of Information Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

«Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (решение Президиума ВАК Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6).

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам **естественных, технических и гуманитарных наук**, содержащих новые научные результаты, ранее не опубликованных и не представленных к публикации в других изданиях. Не публикуются крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Ежегодно будут выходить 4 номера Вестника.

В одном номере возможно опубликование, как правило, не более 2 статей одного автора.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Все представленные в редакцию статьи проходят обязательное рецензирование. На основании рецензирования редакционная коллегия принимает решение о включении статьи в тот или иной номер. Редколлегия не гарантирует публикацию всех представленных материалов, оставляет за собой право отклонять статьи, не соответствующие установленным требованиям. Авторам присланные материалы не возвращаются.

Статья должна иметь:

- а) индекс универсальной десятичной классификации (УДК).
- б) название работы на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
- в) инициалы и фамилии авторов на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами) – количество соавторов в статье может быть не более 4;
- г) полное название учреждения и города (курсивом), где выполнена работа;
- д) четкую аннотацию на русском и английском языках (400–500 знаков) отдельными абзацами;
- е) ключевые слова на русском и английском языках (не более 7);
- ё) основной текст, включающий следующие подразделы:
 - актуальность исследуемой проблемы;
 - материал и методика исследований;

- результаты исследований и их обсуждение;
- резюме;
- литература.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность (аспиранты, обучающиеся на бюджетной основе, представляют справку с места учёбы); адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail; рабочий адрес и e-mail. Авторы должны собственноручно поставить подпись, которая означает их согласие на передачу прав на издание и распространение содержащейся в статье информации редакции Вестника. Этим автор также гарантирует, что статья оригинальная, ни содержание, ни рисунки к ней не были ранее опубликованы в других изданиях. Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора с правилами Вестника.

К статье должны быть приложены экспертное заключение о возможности опубликования ее в открытой печати из организации, представляющей статью к публикации, и рецензия.

В редакцию Вестника статьи направляются в двух форматах: в печатном и электронном (на компакт-диске) вариантах. Электронный вариант должен точно соответствовать печатному.

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Объем статьи должен быть не менее 0,25 п.л. (4 стр.) и не более 0,5 п.л. (8 стр. компьютерного исполнения).
2. Статья должна быть напечатана на одной стороне листа формата А4 с полями: справа, слева и сверху 3 см, снизу 6 см.
3. Размер шрифта – 11. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – одинарный. Текст статьи набирается в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке.
4. Таблицы должны содержать только экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте. Кегль текста в таблицах – 9 пт.
5. Количество иллюстраций не должно превышать 4, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, быть обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах и подрисуночной подписи – 9 пт.
6. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation 3.0. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman, основной размер – 11, крупный индекс – 7, мелкий – 5. В математических и химических формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

7. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

8. Цитируемая в статье литература (не более 15 источников) приводится в виде алфавитного списка по действующему ГОСТу (ГОСТ 7.1-2003) шрифтом 9. Не допускаются ссылки на тезисы конференций и на неопубликованные работы. Ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы, откуда приводится цитата.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции: 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38, каб. 205а, редакция журнала «Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева»

Тел.: (8352) 62-08-71

Электронная почта: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

Электронный адрес: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК [378.016:811.161.1'271]:004

Формирование коммуникативной компетентности у студентов-билингвов

Forming communicative competence of bilingual students

О. М. Лукичева

O. M. Lukicheva

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

Аннотация. Установлено, что эффективность формирования коммуникативной компетентности у студентов-билингвов в процессе обучения русскому языку и культуре речи обеспечивается созданием определенных педагогических условий.

Abstract. It's determined that the effectiveness of forming communicative competence of bilingual students in the process of teaching the Russian language and standard of speech is ensured by certain educational conditions.

Ключевые слова: *культура речи, коммуникативная компетентность, блочно-модульная система обучения, лингводидактическая компьютерная программа.*

Keywords: *standard of speech, communicative competence, block-module system of education, linguo-didactic computer program.*

Актуальность исследуемой проблемы. Инновационные процессы, происходящие в социально-экономической жизни общества, предъявляют новые требования к уровню образованности и компетентности современного учителя. Выпускник педагогического вуза, которому предстоит работать в школе нынешнего тысячелетия, должен обладать определенными коммуникативно-речевыми навыками. ...

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось на базе факультетов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева: физической культуры, исторического, художественно-графического, естествознания и дизайна среды.

В процессе исследований был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, материалов по компьютеризации образования; изучение государственных образовательных стандартов, рабочих программ, учебных пособий, методических материалов по русскому языку и культуре речи), эмпирических (наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты) и методов математической статистики (количественная и качественная обработка результатов). ...

Результаты исследований и их обсуждение. Многие ученые сходятся во мнении, что основополагающей частью современных образовательных систем является компетентностный подход. В понятиях «компетенция» и «компетентность» определяющим является опыт деятельности личности, ее активная позиция, готовность к целеполаганию и осуществлению профессиональной деятельности «со знанием дела». ...

Резюме. Высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности в двуязычной среде достигается при соблюдении следующих педагогических условий: усиление мотивации преподавателя к использованию инновационных подходов в обучении дисциплине «Русский язык и культура речи»; ...

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анисимов, Г. А.* Речевое развитие билингвальной личности в свете компетентностного подхода в филологическом образовании / Г. А. Анисимов // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. – 2009. – № 3–4. – С. 174–177.
2. *Анисимов, Г. А.* Русский язык в чувашской школе: проблемы, поиски, опыт / Г. А. Анисимов. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1990. – 175 с.
3. *Головин, Б. Н.* Основы культуры речи : учеб. для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.
4. *Зайнутдинова, Л. Х.* Создание и применение электронных учебников / Л. Х. Зайнутдинова. – Режим доступа: <http://www.ido.edu.ru/open/ikt/chrest9.htm>.

АВТОР:

Лукичева Ольга Михайловна – аспирант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

AUTHOR:

Lukicheva, Olga Mikhailovna – Post-graduate Student, Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Айыжы Е. В., Конгу А. А.</i>	Родоплеменные группы тувинцев Тоджинского района Республики Тува на современном этапе (по материалам полевых исследований)	3
<i>Антонова Н. А.</i>	Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов медицинских вузов на основе модульной программы учебной дисциплины «Иностранный язык»	11
<i>Арсалиев Ш. М-Х.</i>	Этническая культура общения как результат этнического воспитания	17
<i>Бояркина В. В.</i>	Сущностная характеристика общекультурной компетенции менеджера в контексте базовых ценностей мировой культуры	26
<i>Васиярова О. А.</i>	Монтажная техника как актуальный метод отражения действительности в современной литературе	32
<i>Вирен Д. Г.</i>	Гжегож Круликевич: первые шаги самого последовательного польского киноэкспериментатора	40
<i>Воронин А. Н., Николаев Е. Л.</i>	Связь оптимизма с профессиональным самоотношением врача	44
<i>Дулина Г. С.</i>	Духовная самоактуализация современной молодежи	48
<i>Ермушова Я. В.</i>	Педагогические условия формирования педагогической компетентности у будущих юристов в вузе	52
<i>Жагерова Н. Г.</i>	Воспитание гражданина: взаимодействие семьи и школы ...	57
<i>Иванов А. С.</i>	Опорные признаки реструктуризации и их применение для разработки проекта реструктуризации сети общеобразовательных учреждений	63
<i>Иванов Д. Е., Дулина Г. С.</i>	Взаимосвязь религиозности с психологическим здоровьем учащейся молодежи	67
<i>Иванова Н. В.</i>	Научные аспекты профессиональной подготовки студентов к формированию билингвальной компетентности у дошкольников в поликультурной среде	72

<i>Игнатъев С. В.</i>	Формирование морально-волевых качеств у студентов, занимающихся вольной борьбой	77
<i>Ковалев В. П., Кузнецова М. Н.</i>	Особенности процесса развития социальных качеств у младших школьников	81
<i>Королькова Г. Л.</i>	«Иванов» А. П. Чехова в интерпретации Вадима Дубровицкого	86
<i>Лазарева Е. Ю., Николаев Е. Л.</i>	Личностные адаптационные ресурсы при кардиальной патологии	92
<i>Ласточкин В. Б.</i>	Реформирование школы в Чувашской АССР во второй половине 1950-х – середине 1960-х гг.	97
<i>Мифтахов Р. А.</i>	Задачи физического воспитания в нравственных традициях ислама	102
<i>Николаева А. Н., Яковлев А. Е.</i>	Инновационное развитие как основа экономической безопасности российской экономики	108
<i>Обухов С. В.</i>	Содержание, формы и методы формирования профессиональной культуры у будущих рабочих строительного профиля	113
<i>Огрин Г. В.</i>	Развитие системы образования в Мордовии в годы перестройки (1985–1991 гг.)	118
<i>Павлов В. И.</i>	Педагогические условия формирования у будущих учителей компетентности в области духовно-нравственного воспитания в процессе профессиональной подготовки	123
<i>Родионова Э. В.</i>	Проблема национального в чувашском литературоведении 50–80-х гг. XX в.	131
<i>Симень В. П.</i>	Квалификационные нормативы гиревиков на ранних этапах многолетней спортивной подготовки	135
<i>Степанов А. Н.</i>	Диагностика готовности будущих инженеров электроснабжения к использованию информационных и коммуникационных технологий	139
<i>Трукова А. И.</i>	Особенности перевода фразеологизмов в трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта» с английского языка на чувашский	144
<i>Турова К. Ю.</i>	Спорт в Татарстане: исторический аспект	148
<i>Черевко А. А.</i>	Особенности соотношения понятий «судебная этика» и «судейская этика»	154
<i>Чиркова О. В.</i>	Математическое моделирование в профессионально ориентированном проекте по математике	162

Содержание

<i>Шалимова П. А.</i>	Синтаксические обстоятельственные средства, участвующие в выражении семантики временного порядка	168
<i>Широбокова С. Н.</i>	Проблема перевода удмуртских междометий на русский язык (на материале художественных произведений)	175
<i>Шубович В. Г.</i>	Особенности учебно-воспитательного процесса в ремесленных отделениях, классах и учебных мастерских при учебных заведениях Симбирской губернии в конце XIX века	179
<i>Шубович В. Г., Петрова Т. Н.</i>	Развитие сельскохозяйственной школы в Симбирской губернии (вторая половина XIX века)	186
<i>Якубов Ю. Д.</i>	Роль государства в развитии спортивной системы современной России	193
<i>Яруськина Е. Т.</i>	Диагностика сформированности компетентности в области информационных и коммуникационных технологий у бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 080400 «Управление персоналом»: результаты эмпирического исследования	202
<i>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</i>		208
<i>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ</i>		215

CONTENT

<i>Ayyzhy E. B., Kongu A. A.</i>	Today's tuvan tribal groups of the Todzha Region of the Republic of Tuva (based on field studies)	3
<i>Antonova N. A.</i>	Forming foreign language communicative competence at medical students on the basis of module program for «Foreign language» discipline	11
<i>Arsaliev Sh. M-Kh.</i>	Ethnic culture of communication as a result of ethnic education ...	17
<i>Boyarkina V. V.</i>	Essential characteristic of manager's general culture competence in the context of basic values of world culture	26
<i>Vasiyarova O. A.</i>	Cento technique as relevant method of reflecting reality in modern literature	32
<i>Viren D. G.</i>	Grzegorz Królikiewicz: first steps of the most consistent Polish film experimentalist	40
<i>Voronin A. N., Nikolaev E. L.</i>	Interrelation of optimism and professional self-attitude in physicians	44
<i>Dulina G. S.</i>	Spiritual self-actualization of today's youth	48
<i>Ermushova Y. V.</i>	Pedagogical conditions for forming pedagogical competence at future lawyers at university	52
<i>Zhagereva N. G.</i>	Civic education of students: interaction of family and school	57
<i>Ivanov A. S.</i>	Basic factors of restructuring and applying them for developing the project of restructuring the network of general education institutions	63
<i>Ivanov D. E., Dulina G. S.</i>	Correlation of the level of religiousness and psychological health of students	67
<i>Ivanova N. V.</i>	Scientific aspects of students' professional training in forming bilingual competence at preschoolers in multicultural environment	72

<i>Ignatyev S. V.</i>	Formation of moral and volitional qualities at students who are engaged in free-style wrestling	77
<i>Kovalev V. P., Kuznetsova M. N.</i>	Peculiarities of social skills development process at primary school children	81
<i>Korolkova G. L.</i>	«Ivanov» by A. P. Chekhov in Vadim Dubrovitsky interpretation	86
<i>Lazareva E. Y., Nikolaev E. L.</i>	Personality adaptation resources in cardiac pathology	92
<i>Lastochkin V. B.</i>	School reform in the Chuvash ASSR in the second half of the 1950s – the middle of the 1960s.	97
<i>Miftakhov R. A.</i>	Goals of physical education in moral traditions of Islam	102
<i>Nikolaeva A. N., Yakovlev A. E.</i>	Innovative development as the basis for economic security of the Russian economy	108
<i>Obukhov S. V.</i>	Content, forms and methods of forming professional culture in future construction workers	113
<i>Ogrina G. V.</i>	Education system development in Mordovia in the years of perestroika (1985–1991)	118
<i>Pavlov V. I.</i>	Pedagogical conditions for forming spiritual and moral education competence at future teachers in professional training process	123
<i>Rodionova E. V.</i>	Problem of the national in the Chuvash literary studies in the 50's – 80's.	131
<i>Simen V. P.</i>	Qualification standards of kettlebell lifters at early stages of multi-year sports training	135
<i>Stepanov A. N.</i>	Diagnostics of future power engineering specialists' readiness for employing information and communication technologies	139
<i>Trukova A. I.</i>	Peculiarities of translating phraseological units from English into Chuvash in tragedy «Romeo and Juliet» by W. Shakespeare	144
<i>Turova K. Y.</i>	Sports in Tatarstan: historical aspect	148
<i>Cherevko A. A.</i>	Correlation of «judicial ethics» and «judges' ethics» concepts	154
<i>Chirkova O. V.</i>	Mathematical modeling in profession-oriented project on mathematics	162
<i>Shalimova P. A.</i>	Syntactic non-adverbial means for temporal order semantics	168
<i>Shirobokova S. N.</i>	Problem of translating the Udmurt interjections into Russian (exemplified in works of art)	175

<i>Shubovich V. G.</i>	Peculiarities of education process in handicraft departments, classes, training workshops of educational institutions in the Simbirsk region at the end of the 19 TH century	179
<i>Shubovich V. G., Petrova T. N.</i>	Development of agricultural school in the Simbirsk region (the second half of the 19 th century)	186
<i>Yakubov Y. D.</i>	Role of the state in development of sports system in modern Russia	193
<i>Yaruskina E. T.</i>	Diagnostics of competence formation in the field of information and communication technologies at bachelors of 080400 «Personnel Management»: results of empirical research	202
<i>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS</i>		208
<i>INFORMATION FOR THE AUTHORS</i>		215

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

2013. № 4 (80). Ч. 1

Редакторы Е. Н. Засецкова
 Н. А. Осипова
 А. А. Сосаева
 Л. А. Судленкова
 Л. Н. Улюкова

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 31.10.2013. Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 28,1. Тираж 300 экз. Заказ № 1507.

Отпечатано в отделе полиграфии
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38