

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

2011. № 3 (71). Ч. 2

Серия «Гуманитарные и педагогические науки»

Учредитель

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

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

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

Главный редактор Б. Г. Миронов

Заместитель главного редактора Т. Н. Петрова

Ответственный секретарь И. А. Федянина

Редакционная коллегия:

Абашева Д. В., Андреев В. И., Анисимов Г. А., Арсентьев Н. М., Баранова Э. А., Беловолов В. А.,
Бондырева С. К., Габдреев Р. В., Григорьев В. С., Данилов И. П., Драндров Г. Л., Дулат-Алеев В. Р.,
Зайнуллин М. В., Карпов И. П., Козлов О. А., Кондратьев М. Г., Кузнецова Л. В., Кузьмина Г. П.,
Лавина Т. А., Максимов В. Г., Медведев Л. Г., Медведева И. А., Метин П. Н., Миннегулов Х. Ю.,
Немыкина И. Н., Павлов И. В., Петренко Н. И., Резник Ю. М., Рязанцева И. М., Салагаев А. Л.,
Сальников В. А., Сергеев Л. П., Тенюкова Г. Г., Ульяновова У. В., Федоров В. М.

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

Тел.: (8352) 62-08-71

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

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

ГУМАНИТАРНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.016:745

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В СФЕРЕ НАРОДНЫХ РЕМЕСЕЛ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL SKILLS IN FOLK CRAFTS FOR FUTURE TEACHERS

Е. А. АКИМОВ

E. A. AKIMOV

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

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические условия, способствующие эффективному формированию предпринимательских умений в сфере народных ремесел у будущих учителей технологии.

Abstract. The article considers the pedagogical conditions that contribute to effective formation of entrepreneurial skills in folk crafts for future teachers.

Ключевые слова: *предпринимательство, предпринимательские умения, народные ремесла, бизнес-проект.*

Keywords: *entrepreneurship, entrepreneurial skills, folk crafts, business project.*

Актуальность исследуемой проблемы. В принятой в 2010 г. в Российской Федерации программе «Новая школа» особая роль отводится учителю, имеющему широкие знания в области своей предметной деятельности, определенный багаж и навыки исследовательской деятельности, а также основательную педагогическую, эстетическую, технологическую и экономическую подготовку.

Значительные изменения в перечне компетенций современного учителя технологии обусловлены широким внедрением предпринимательской деятельности в учебный процесс. В настоящих условиях учитель технологии должен знать основы проектирования, уметь разрабатывать новые творческие идеи, использовать предпринимательские умения и опираться на современные научные достижения.

Материал и методика исследований. На основе анализа теории и практики подготовки будущих учителей технологии в высшем учебном заведении, проведения анкетирования и тестирования студентов и учителей-практиков выявлены и обоснованы педагогические условия, способствующие эффективному формированию предпринимательских умений в сфере народных ремесел у будущих учителей технологии, соответственно, формированию у них готовности к данному виду деятельности.

Результаты исследований и их обсуждение. Эффективности педагогического процесса, по мнению В. А. Сластенина, В. Д. Симоненко и др., способствуют создание и реализация необходимых педагогических условий, понимаемых как совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов образовательной системы. Эта совокупность направлена на формирование компонентов профессионального багажа будущего учителя, в том числе предпринимательских умений. Для эффективного формирования у будущих учителей технологии таких умений в сфере народных ремесел нами на основе анализа теории и практики проблемы выявлены следующие педагогические условия:

- направленность дисциплин предметной подготовки на формирование предпринимательских умений средствами народных ремесел;
- выполнение педагогических, технологических и предпринимательских проектов;
- внедрение в учебный процесс предпринимательской практики на основе народных ремесел;
- организация малых предприятий на базе вуза;
- использование компьютерных технологий в разработке бизнес-проектов, информационных мастер-классов по обмену опытом;
- организация выставок-конкурсов, бизнес-проектов, фестивалей, презентаций, мастер-классов.

Рассматривая в качестве первого условия *направленность дисциплин предметной подготовки на формирование предпринимательских умений средствами народных ремесел*, отметим, что оно отражает системный и интегративный подходы к определению содержания предметных дисциплин, отражение в них цели формирования предпринимательских знаний и умений. Отсюда освоение теоретического материала, сведений исторического и прикладного характера, содействующих мотивации учения, развитию познавательных интересов студентов, должно сопровождаться освоением предпринимательских умений, знаний и навыков самостоятельной работы. К примеру, для подготовки экономического обоснования проекта студенту необходимо применить не просто комплекс знаний и умений, полученных в учебном процессе, а суметь выделить ведущие знания, вокруг которых объединяются и систематизируются все другие виды знаний, применяемые в предпринимательской деятельности.

В этой связи актуализация в содержании дисциплин предметной подготовки предпринимательских умений способствует формированию у студентов продуктивного и креативного мышления, приобретению знаний теоретических основ и методов решения творческих задач; формированию компетентности в сфере предпринимательской деятельности.

Актуализация в содержании дисциплин предметной подготовки предпринимательских умений предполагает на занятиях по предмету «Художественная обработка материала» освоение основных приемов изготовления изделий, формирование проективных уме-

ний в комбинировании различных народных ремесел при создании композиций изделий. Направленный на выработку навыков самостоятельной работы студентов «Технологический практикум» предназначен для углубленного изучения народных ремесел, формирования и развития предпринимательских качеств личности, самостоятельности при разработке и выполнении изделий национальной сувенирной продукции (национальные сувениры, вышивка с элементами чувашского орнамента, национальный чувашский костюм, национальная кукла).

Выполнение педагогических, технологических и предпринимательских проектов (с участием в выставках, конкурсах, фестивалях) является важным педагогическим условием, отражающим специфику выполнения изделий народных ремесел, где процесс обязательно должен иметь законченность в виде выполненного бизнес-проекта, конструктивного или дизайн-проекта. Для такой деятельности будущему специалисту необходима развитая креативность.

Креативность как «уникальная способность человека генерировать идеи, видеть всевозможные варианты при принятии решения, реагировать на ситуации нестандартно, творчески и продуктивно» [1] характеризуется способностью выходить за рамки обычного, что является мощным конкурентным преимуществом в становлении профессионала.

Анализ современных научных исследований в сфере профессионального образования свидетельствует о возросшем интересе к проблеме формирования креативного мышления у студентов, которое обеспечивает самоопределение и самореализацию личности будущего специалиста. Именно креативные качества учителя помогают находить оригинальные решения организационных, управленческих проблем, поскольку работа с учащимися предполагает нестандартные действия и должна носить творческий характер. Такая деятельность определяет функции учителя как менеджера. Не обладая в полной мере такими качествами креативного человека, как быстрота, точность, оригинальность мышления, богатство воображения, самообладание, уверенность в себе, менеджер-учитель не может быть достаточно эффективным. Эти качества и определяют результативность проектной деятельности, являющейся важным компонентом предпринимательства.

Внедрение в учебный процесс предпринимательской практики на основе народных ремесел направлено на практическое овладение основным комплексом предпринимательских знаний, умений и навыков для создания бизнес-проектов, образовательных программ, передовых технологий и методик; необходимых умений адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Предпринимательская практика предусматривает организацию на базе вуза в летнее время бизнес-лагеря, где студент готовит проект и реализует его на деле или виртуально. Он самостоятельно решает для себя, как эффективнее произвести продукт деятельности, продать изделие, выполненное в соответствии с традициями конкретного народного ремесла. Чтение лекций и проведение практических занятий направлено на создание и защиту бизнес-проектов на основе соединения теории и практики предпринимательства, гармоничного единства аутентичности и стилизации в народных ремеслах.

Результатом такой предпринимательской практики является подготовленный учитель, владеющий высоким уровнем теоретических знаний, профессиональных навыков, креативным мышлением, предпринимательскими умениями, хорошо знающий историю и традиции народных ремесел и умеющий использовать их в профессиональной деятельности.

сти. Выработанные предпринимательские умения обеспечивают конкурентоспособность специалиста на рынке труда – умение разработать значимый проект и реализовать его – это реальная возможность создать себе рабочее место.

Особо актуальным и важным для современного образовательного заведения является *организация малых предприятий на базе вуза*. Нами это определено в качестве одного из необходимых педагогических условий.

Реальная действительность настоятельно выдвигает на первый план разработку качественно нового подхода к содержательному и технологическому аспектам образования в высшей школе. Рыночные отношения требуют от личности таких новых качеств, как инициатива, предприимчивость, гражданственность, способность быстро устанавливать контакты, мобильность, умение адаптироваться к изменяющимся условиям. Создание необходимых условий для формирования специалиста, соответствующего всем вышеперечисленным характеристикам, требует новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях. В этих условиях особую актуальность приобретает предпринимательский подход в обучении, ориентированный как на формирование знаний, умений и навыков в сфере выбранной профессии, так и на развитие предпринимательских качеств личности специалистов, а именно «ответственное отношение к делу, способность к творческому решению проблем, самостоятельность, порядочность, способность брать на себя риск, стрессоустойчивость, коммуникабельность, этичность и др.» [2].

Предпринимательский подход к подготовке учителей технологии предусматривает внедрение программ обучения предпринимательству, что, в свою очередь, предполагает внесение изменений в структуру учебного заведения. Организованные на базе университетов бизнес-инкубаторы (г. Москва), учебные фирмы (г. Мурманск), бизнес-лагеря (г. Петрозаводск) доказали свою дееспособность: выпускники работают там после окончания вуза.

В разработке бизнес-проектов большую роль играет *использование компьютерных технологий, проведение информационных мастер-классов* по обмену опытом. В настоящее время информационные технологии проникли практически во все сферы повседневной жизни и профессиональной деятельности человека. Процессы их распространения и совершенствования носят лавинообразный характер и сопровождаются исключительно быстрой сменой поколений технических и программных средств. Эта жизненная реальность предъявляет крайне высокие требования ко всем, кто использует их в практической деятельности.

Известно, что учитель технологии должен знать основы проектирования, уметь разрабатывать новые творческие идеи, использовать метод проектов в опоре на современные достижения информационных и компьютерных технологий. Разумное сочетание различных видов технологий с информационными позволяет говорить об информационно-технологическом направлении в образовательной области «Технология». Здесь компьютер выступает как источник знаний (технология получения знаний); инструмент поиска информации; инструмент технологической деятельности, направленной на создание информационных объектов (описательная, дизайнерская часть проектов); инструмент технологической деятельности, связанной с созданием материальных объектов; инструмент интернет-обмена (информационные мастер-классы). Рациональное и эффективное применение компьютера при изучении народных промыслов наиболее полно проявляется при выполнении бизнес-проектов, проектов изделий.

Организация выставок-конкурсов, бизнес-проектов, фестивалей, презентаций, мастер-классов является важнейшим педагогическим условием. Создать установку на креативность, активность, самостоятельность, заинтересовать студентов в результатах своей работы – важная задача формирования целостной личности будущего учителя технологии.

Известно, что для педагогической работы требуется накопление опыта, так как способность к педагогической деятельности не только проявляется, но и формируется в различных видах деятельности. На фестивалях, конкурсах и других мероприятиях происходит проверка знаний, умений, навыков, полученных студентами за время учебы. Здесь наравне с проверкой своих способностей они приобретают следующие умения: организовать мероприятие, рекламную поддержку и определить формы инвестиции, организовать работу в команде и по необходимости привлечь для участия студентов из других регионов; анализировать изделия народных мастеров и студентов с художественных и технологических позиций, ориентироваться в дополнительной литературе; работать с современным инструментом; свободно владеть способами и формами подачи выставочного материала (этнографического, исторического, художественного), общаться с аудиторией.

Действенным средством формирования готовности будущих учителей технологии к предпринимательской деятельности в сфере народных ремесел является проведение выставок-конкурсов проектов, фестивалей, презентаций, мастер-классов, ярмарок-продаж. Это способствует сохранению культурного наследия родного края, отраженного в народном искусстве, его воспроизводству в современной жизни.

Таким образом, проведенное исследование показало, что созданные и реализованные на практике педагогические условия способствуют эффективному формированию предпринимательских умений в сфере народных ремесел у будущих учителей технологии.

Резюме. Формирование предпринимательских умений в сфере народных ремесел у будущих учителей технологии в процессе их профессиональной подготовки обусловлено потребностью общества и государства в развитии инновационного потенциала личности специалиста. Применительно к учителю технологии это означает, что ему недостаточно обладать необходимыми для педагогической деятельности знаниями и умениями, он должен владеть знаниями и умениями предпринимательской деятельности как неотъемлемой части его профессиональной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каганова, В. Ш. Организация поддержки малого бизнеса / под ред. В. Ш. Каганова. – М. : Академия менеджмента и рынка ; Перспектива, 2002. – 135 с.
2. Шевченко, Н. Н. Современные педагогические технологии в аспекте предпринимательского подхода в обучении студентов педвуза / Н. Н. Шевченко // Образование и бизнес предпринимательский подход в обучении как фактор социальной адаптации молодежи : материалы науч-практ. конф. – Петрозаводск : КГПУ, 2006. – 96 с.

УДК [316.324.8:004]:316.613

**ФЕНОМЕН ОТЧУЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА**

**PHENOMENON OF ALIENATION
IN THE PROCESS OF INFORMATIZATION OF SOCIETY**

Е. Е. Алтынкович

E. E. Altynkovich

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

Аннотация. Тотальные процессы информатизации всех сфер человеческой жизнедеятельности обусловили возникновение противоречий в современном обществе. Процесс информатизации открывает широкий спектр возможностей. С одной стороны, создаются предпосылки свободной творческой самореализации личности в процессе труда, укрепления социальных связей, широкого доступа к разнообразной информации. С другой стороны, одновременно возрастают негативные тенденции: обнаруживается способность формировать стереотипы массового сознания, изменять ценностные ориентиры, вкусы, стиль жизни человека; происходит атомизация общества, усиливается отчуждение человека.

Abstract. The global process of informatization in all the spheres of human activity causes the fact that the contradictions arise in the modern society. The process of informatization provides a wide range of opportunities. On the one hand, it creates the prerequisites for creative self-actualization in the process of work activity, reinforcement of social relations, and wide access to various information. On the other hand, the negative trends are simultaneously arising. They are the ability to form stereotypes of mass consciousness, to change moral values, tastes, and lifestyle. The process of informatization also causes autonomousness of the society, reinforces alienation of a person.

Ключевые слова: *личность, отчуждение, информатизация.*

Keywords: *personality, alienation, informatization.*

Актуальность исследуемой проблемы. Повышение роли компьютерных и телекоммуникационных технологий во всех сферах человеческой жизнедеятельности обуславливает обращение к проблематике феномена отчуждения человека в условиях информатизации общества. Отчуждение является социальным феноменом и возникает на определенном этапе социально-экономического развития общества; в эпоху информатизации проблема отчуждения приобретает все новые грани, связанные с интервенцией компьютерных и телекоммуникационных технологий в деятельность человека. Информатизация общества представляет собой экономические и социальные сдвиги, она приводит к формированию нового образа жизни и предъявляет новые требования к человеку, живущему в обществе.

Материал и методика исследований. Для исследования феномена отчуждения личности в условиях информатизации использовался теоретический анализ литературных источников, социально-философские методы и традиционные общепсихологические принципы.

Результаты исследований и их обсуждение. Информатизация влияет на образ жизни, а также на материальную и духовную культуру. Она приводит не только к увеличению объема информации, созданию локальных и глобальных систем и сетей, баз данных и знаний, но и к появлению принципиально новых технологий и нового типа общества. Можно утверждать, что информатизация является фундаментальной проекцией глобального процесса социальных трансформаций.

Современное общество не в состоянии жить и развиваться без информации – наиболее выраженной формы культуры общества, и человек в нем выступает создателем, распространителем и хранителем информации, взаимодействуя по формуле «человек – информация – человек». Отличительной чертой общества является то, что формируется не только его новый образ, но и существенно преобразуется личность каждого субъекта – участника глобализации. В реальности у людей появляется не только новое мировоззрение, новое понимание своего места в мире, но и целая новая система онтологических, гносеологических и аксиологических ориентиров. Процесс формирования информационного общества качественно трансформирует экономическую, политическую и социокультурную структуры общества, ведет к качественным сдвигам, преобразованию многих устоявшихся мировоззренческих ориентиров личности.

Информационное общество способствует зарождению нового типа личности, который становится одной из главных социально-онтологических поисков в современных процессах. В этом ключе важно наблюдать, как те или иные черты и ценностные ориентиры личности координируются и коррелируются с определенными процессами информатизации.

Личность как результат исторического развития социума входит в определенную социальную систему, которая осуществляет его предметную деятельность, формирует и изменяет общественные отношения. Несомненно, что различные общественные формации производят собственные типы личности.

В условиях информатизации мы в состоянии познать, что предложенное в свое время К. Марксом экономическое средство ликвидации отчуждения было несоразмерным состоянием и величине данной проблемы. Сегодня мы понимаем, что имеющий место конфликт личности с социумом, ее избыточная зрелость в плане отношений с социальным пространством представляет собой не экономическую, а социально-философскую идеологическую проблему.

Наличие широкого спектра восприятия информатизации обусловлено доминированием определенных типов личности в различных культурно-цивилизационных комплексах. Так, очевидно, что к началу XXI в. информатизация стала ключевым фактором мирового развития и международных отношений, сменив собой противостояние двух антагонистических систем — капитализма и социализма.

Нельзя, однако, упускать из виду, что передовые ученые предостерегали от опасности отстранения научно-технического прогресса от моральных, общественных и природных ограничений. В России эту точку зрения отстаивал Н. А. Бердяев. Его голос, к сожалению, не был услышан в эпоху всеобщей эйфории от поступательного науч-

но-технического и хозяйственного развития. Бердяев Н. А. подчеркивает основной парадокс нашей цивилизации – без техники культура является невозможной, но вступление культуры в техническую эпоху может привести к ее гибели. По его мнению, человек оказывается орудием производства, при этом вещь как продукт производства становится над человеком. Техника творит новую действительность и отрывает человека от природы [1], [2].

Различные виртуальные миры и институты можно представить, прочитав их описание в информационном пространстве. Здесь действительно появляется возможность, освободившись «от телесности», очутиться вдали от своего местонахождения и принять активное участие в общении. Простым нажатием клавиш человек способен перенести свое тело в нужное место и время, находиться в виртуальном пространстве.

По мнению ученых, виртуальный мир уподоблен сновидению. Внешний мир уже не воздействует так раздражающе на сознание, и человек может отрешиться от текущих событий. Личность может одновременно быть в рефлексивной позиции и играть разные роли: самого себя или другого, не бояться при этом необратимости разворачивающегося сценария и в любое время выйти из тупиковой или жизненно опасной ситуации – «пробудиться». Сны как бы проигрывают возможные будущие и прошлые «реальные» события, а настоящее выступает в данном случае как «нереальное». Это и отличает известное состояние сна от бодрствования, где «реальными» кажутся нам лишь настоящие события, а прошлое и будущее скрыто от нас, то есть ощущается как нечто нереальное.

В значительной степени вышеуказанный факт воздействует на молодежь, что неизбежно приводит к формированию у новых поколений стандартных стереотипов сознания в большей степени, чем у предшественников. В этой связи расширяются возможности манипулирования общественным сознанием, распространения дезинформации, которая облачена в форму, вызывающую доверие у пользователей, повышается уязвимость и зависимость от бесперебойного функционирования сети. Компьютер изменил в определенной степени саму культуру мышления, а информационное пространство – культуру общения людей. Современную жизнь и трудовую деятельность уже практически невозможно представить без электронно-вычислительной техники. Она, с одной стороны, создает невиданные до тех пор удобства и возможности, но, с другой стороны, порождает новые психические проблемы у пользователя, негативно воздействует на его организм.

Все это ни в коей мере не умаляет прогрессивного значения новых информационных технологий, особенно в сфере образования. Открытость сетей для всего сообщества, всех уровней образования и социальных слоев, а также независимость от возможностей индивидуальной мобильности и возраста делают информационные технологии основой в создании новой образовательной среды. Сети дают широкую возможность не только распространять информацию, но и осуществлять регулярную коммуникацию.

Информатизация в современном ее виде себя дискредитировала, поскольку обернулась экономической и политической экспансией транснациональных корпораций, оказалась односторонней из-за насаждения западного образа мыслей и навязывания несвойственных стандартов жизни, а потому должна смениться более «мягкой», приемлемой «мондиализацией» (от французского слова *mondial*, что означает «всемирный»).

Следующим этапом должен стать решительный отказ от средневековой политической организации общества с ее чрезмерной концентрацией власти в одних руках и смелый переход к компетентным «коллегиям» с широкими полномочиями и ответственностью.

Наконец, необходимым условием всякого исторического развития человечества должно быть сближение цивилизаций по основным параметрам, включая и виртуальное общение.

Резюме. Отчуждение имеет как положительное, так и отрицательное значение и является закономерностью общественного развития. В этом смысле необходимо видеть процесс отчуждения в динамике развития как опредмечивания, так и распредмечивания в процессе предметно-практической деятельности личности.

В условиях информатизации общества выявлено, что феномен отчуждения проявляется в следующих формах:

- отчуждение в сфере труда через его опосредование новыми телекоммуникационными технологиями, что ведет к эмоционально-духовному опустошению личности;
- отчуждение от других людей, обусловленное особенностями обезличенной трудовой кооперации в условиях информатизации.

Информатизация, стихийный и безудержный рост информационных потоков, развитие информационных технологий, которые зачастую преподносятся как достижение и расширение границ человеческих возможностей, приводят к отчуждению подлинной духовной сути человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев, Н. А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 213 с.
2. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. Т. 1 / Н. А. Бердяев. – М. : Искусство, 1994. – 542 с.

УДК 378.016

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**PECULIARITIES OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL ORIENTATION
OF PERSONALITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

Е. А. Андреева

E. A. Andreeva

ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования педагогической направленности личности как главного компонента профессиональной компетенции будущих учителей начальных классов. Представлены результаты исследования мотивов педагогической деятельности, уровня развития эмпатии, рассмотрены педагогические способности, определяющие представления студентов об идеальном учителе, и самооценка данных способностей.

Abstract. The article deals with the problem of professional-pedagogical orientation of the personality as the main factor of professional competence of future primary school teachers. The results of the research of the motives of teaching activities and of the level of empathy development are presented; teaching abilities, which condition students' image of an ideal teacher, and self-evaluation of these abilities are considered.

Ключевые слова: педагогическая направленность личности, обучение, воспитание, учебно-воспитательные мотивы, педагогические способности.

Keywords: professional-pedagogical orientation of personality, teaching, upbringing, training-educational motives, teaching abilities.

Актуальность исследуемой проблемы. Модернизация системы образования, принятие новых федеральных государственных образовательных стандартов начального образования второго поколения определяют актуальность изучения педагогической направленности личности современного учителя младших классов, поскольку она является ядром его профессиональной компетенции, одним из главных признаков профессиональной пригодности человека к работе педагогом.

Исследования профессионально-педагогической направленности личности учителя ведутся по нескольким направлениям: определение ее сущности и структуры (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Е. М. Никиреев), анализ состояния и средств формирования педагогической направленности (Л. М. Ахмедзянова, А. Г. Губайдуллина), исследование путей формирования профессионально-педагогической направленности у студентов педагогического вуза (И. Н. Алешина, С. Х. Асадуллина, Е. А. Савина, А. П. Черных) и др. Несмотря на многообразие точек зрения, исследователи сходятся во мнении, что профес-

сионально-педагогическая направленность относится к профессионально важным качествам учителя и определяется как необходимое для учителя активное положительное отношение к педагогической деятельности, склонность заниматься ею [1], [2], [5]. Центральным компонентом педагогической направленности личности учителя является иерархическая система мотивов, причем в качестве доминирующих выступают гуманистические мотивы [4]. При этом весьма малочисленным остается количество работ об исследовании особенностей профессионально-педагогической направленности личности учителей начальных классов, тогда как современные исследования в области начального образования свидетельствуют о глубокой специфике деятельности учителя начальных классов. Анализ современных отечественных работ показал, что данная специфика заключается прежде всего в достижении учителем двойной цели: с одной стороны – это совершенствование детского интеллекта, а с другой – развитие личности, поскольку именно в младшем школьном возрасте закладывается нравственный фундамент личности, формируются моральные нормы поведения и взаимоотношений детей с опорой на чувства [1], [2], [5]. При этом указанные авторы подчеркивают, что на практике современные педагоги ориентированы в первую очередь на предметную сторону своего труда, на передачу знаний, неправомерно завышая роль предметной направленности учителя.

Материал и методика исследований. Мы предположили, что профессионально-педагогическая направленность личности будущих учителей начальных классов имеет ряд особенностей, детерминированных следующими факторами: склонностью будущего педагога к определенному типу профессии, мотивами профессиональной деятельности, осознанием педагогических способностей. Они определяют преимущественную ориентированность педагога либо на процесс воспитания, либо на процесс обучения. Всего в исследовании приняли участие 266 студентов 3–4 курсов ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», среди которых 152 студента психолого-педагогического факультета (ППФ), обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования», и, для сравнения, 114 студентов физико-математического факультета (ФМФ), обучающихся по специальности «Математика и информатика». Мы использовали следующие методики: опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши в модификации Г. В. Резапкиной; анкету, выявляющую представления о педагогических способностях и их самооценку; тест на определение иерархической структуры мотивационной сферы учителя (Е. Ю. Артемьева, К. В. Вербова, Г. В. Парамей); методику «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна. Статистическая обработка данных проводилась с помощью вычисления коэффициента корреляции Пирсона (r), углового критерия Фишера (ϕ).

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ выраженности профессиональных склонностей показал, что у студентов ППФ наиболее выражены склонности к работе с людьми (53,95 %). Будущие педагоги, обладающие указанными склонностями, характеризуются устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с детьми, потребностью в общении с ними, способностью мысленно ставить себя на место ученика, быстро понимать его намерения, помыслы, настроения. При этом для учителя с данными склонностями привлекательными оказываются не только достигаемые в деятельности цели, но и сам процесс взаимодействия и общения с детьми. Будущие учителя математики и информатики более склонны к исследовательской работе ($\phi=4,183$, $p\leq 0,01$) и к планово-экономическим видам деятельности ($\phi=4,531$, $p\leq 0,01$). Наибольший интерес для них

представляет научная деятельность, характерно желание понять определенное явление, стремление к расширению и углублению знаний по своему предмету, однако интерес к взаимодействию, общению с учениками является в данном случае второстепенным. Соответственно, в педагогической деятельности им в первую очередь будет интересна выбранная область знаний, преподаваемый предмет, возможности изучить самому и передать другим новое в изучаемом предмете.

Анализ представлений об образе идеального учителя показал, что студенты рассматриваемых нами специальностей выделяют в качестве необходимых для успешной работы педагога разные педагогические способности. Так, по мнению студентов ППФ, для учителя начальных классов необходимыми педагогическими способностями являются умения, содействующие установлению взаимодействия учителя и учащихся: способность чувствовать настроение учеников, понимать их проблемы и трудности, проявлять психологическую наблюдательность. Будущему учителю математики и информатики, по мнению студентов ФМФ, необходимо обладать способностями к соответствующей области наук, эрудицией, потребностью в постоянном расширении своих знаний, способностью четко выражать свои мысли. Результаты сравнительного анализа самооценки педагогических способностей студентов двух факультетов показали, что большая доля студентов ППФ полагает, что у них хорошо развиты перцептивные ($\varphi=4,534$, $p\leq 0,01$), организаторские ($\varphi=6,185$, $p\leq 0,01$), авторитарные ($\varphi=5,699$, $p\leq 0,01$) и коммуникативные ($\varphi=5,710$, $p\leq 0,01$) способности. Соответственно, будущие учителя начальных классов считают себя более способными к общению с детьми, полагают, что обладают психологической наблюдательностью.

Анализ мотивов учебно-воспитательной деятельности студентов разных факультетов показал, что профессионально-педагогическую направленность личности будущих учителей начальных классов определяют такие мотивы педагогической деятельности, как мотив альтруизма, покровительства и понимания. Сочетание данных мотивов педагогической деятельности свидетельствует о желании будущих учителей в первую очередь заботиться, опекать, поддерживать учеников, понимать их особенности, интересы, потребности, а также наставлять, напутствовать, делать что-либо совместно. Наличие данной совокупности мотивов свидетельствует о любви к детям и определяет желание педагога в первую очередь быть воспитателем. У будущих учителей математики и информатики преобладают мотивы, связанные с потребностями в достижении наилучшего результата, уважении самого себя, выражающиеся в стремлении педагога делать все как можно лучше, ориентироваться на высокие стандарты или образцы поведения. Интересным, на наш взгляд, представляется тот факт, что у будущих учителей начальных классов наблюдается положительная взаимосвязь между склонностями к работе с людьми и мотивами покровительства ($r=0,312$, $p\leq 0,01$), понимания ($r=0,282$, $p\leq 0,01$), альтруизма ($r=0,258$, $p\leq 0,01$), а также власти ($r=0,1845$, $p\leq 0,01$). Реализацию доминирования одновременно мотивов альтруизма и власти возможно обеспечить именно в педагогической деятельности. Небольшая удаленность в структуре иерархии данных мотивов друг от друга приводит к тому, что мотив власти выступает как потребность организовывать, направлять, контролировать, оценивать, а мотив альтруизма – привносить мягкость, корректность и профессиональный такт в перечисленные действия. В таком случае мотив власти, проявляющийся в педагогической деятельности, всегда ориентирован на благо других. Отметим, что у будущих учителей математики и информатики прослеживается положительная взаимо-

связь между склонностями к исследовательской работе и мотивом уважения ($r=0,205$, $p\leq 0,05$), между склонностями к плано-экономическим видам деятельности и мотивом порядка ($r=0,221$, $p\leq 0,05$), а также отрицательная корреляция с мотивом понимания ($r=-0,197$, $p\leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что у будущих учителей математики и информатики высокие показатели склонности к профессиям технического типа прямо связываются со стремлением к порядку, организованности, что может проявляться в таких качествах ее обладателя, как собранность, умение ценить время, целеустремленность. Вместе с тем возрастающие склонности к данному типу профессий снижают нацеленность педагога на ученика и стремление познать его внутреннее состояние.

Резюме. Полученные результаты раскрывают особенности профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя начальных классов. Обобщая наши данные, можно утверждать, что выявленные особенности определяются склонностью будущего учителя к взаимодействию с людьми, мотивами педагогической деятельности, связанными с потребностью в альтруизме, покровительстве, понимании; перцептивными способностями, оцениваемыми студентами как наиболее необходимые для эффективного выполнения педагогической деятельности. Эти особенности способствуют преимущественной ориентации педагога на процесс воспитания, благодаря чему осуществляется целостное развитие личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абзалова, Д. Г. Профессионально-нравственный компонент повышения квалификации учителей начальных классов / Д. Г. Абзалова // Начальная школа: плюс до и после. – 2010. – № 2. – С. 86–90.
2. Власова, Е. В. Воспитание словом / Е. В. Власова // Начальная школа. – 2010. – № 1. – С. 36–40.
3. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Никиреев, Е. М. Направленность личности и методы ее исследования / Е. М. Никиреев. – М. : Издательство МПСИ, 2004. – 192 с.
5. Резапкина, Г. В. Отбор в профильные классы / Г. В. Резапкина. – М. : Генезис, 2005. – 128 с.

УДК 371.4;821.161.1.09«1917/1991»

**ИДЕИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ
В ТВОРЧЕСТВЕ В. М. ШУКШИНА**

THE IDEAS OF LABOR EDUCATION IN V. M. SHUKSHIN'S WORKS

М. А. Баркова

M. A. Barkova

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме воспитания подрастающего поколения методами народной педагогики. За основу берется трудовое воспитание как метод эстетического и духовно-нравственного совершенствования личности. Статья проиллюстрирована цитатами известных педагогов и философов, изучавших данную проблему. На примере анализа художественных произведений В. М. Шукшина показано, что лучшим источником для восприятия идей народной мудрости является литература, благодаря которой личность развивается гармонично и природосообразно.

Abstract. The article considers the problem of education of young people by means of folk pedagogics. Labor education is the basis of aesthetic, moral and spiritual personality development. The article presents the quotations by famous pedagogues and philosophers who studied the issue under consideration. On the basis of V. M. Shukshin's works it is proved that literature is the best source for perception of folk wisdom ideas. Literature provides the harmonious and nature-congruous personality development.

Ключевые слова: *народная педагогика, гуманитарное образование, В. М. Шукшин, духовно-нравственное воспитание, трудовое воспитание.*

Keywords: *folk pedagogics, humanitarian education, V. M. Shukshin, moral and spiritual education, labor education.*

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях радикальных экономических и социально-политических и культурных преобразований в системе образования России наметилась тенденция возрождения народных традиционных форм воспитания подрастающего поколения. Приобретает актуальность изучение национальных культур как необходимого элемента современного образования. Так, народная педагогика, обобщая национальные и общечеловеческие стороны воспитания, должна базироваться на литературном наследии своей страны, так как воспитатели современного человека – семья, школа, народ, природа, жизнь в целом. Несомненно и то, что воспитание личности ребенка через национальную литературу и народное искусство позволит вырастить поколение, способное к созиданию, самопознанию, самосовершенствованию. Литературное и кинематографическое творчество Василия Макаровича Шукшина – одного из величайших прозаиков, режиссеров и актеров XX в. – может являться основой этнопедагогического воспитатель-

ного процесса. Произведения В. М. Шукшина – это литература поиска смысла жизни, ответов на вечные вопросы.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили собрания сочинений устного народного творчества, литературное наследие В. М. Шукшина, а также труды великих педагогов Г. Н. Волкова, В. А. Сухомлинского. Были использованы культурологический и системно-структурный подходы к исследованию педагогических фактов, явлений, идей, теорий.

Результаты исследований и их обсуждение. Народная педагогика обобщает многовековой опыт семейного и общинного воспитания, основанного на здравом смысле и хозяйственно-экономической целесообразности. Ведущей является идея приобщения молодежи к самостоятельной творческой деятельности.

Вопросы трудового воспитания являются центральной проблемой народной педагогики. Развитие нравственности и интеллекта, физическое и эстетическое совершенствование личности происходят преимущественно в труде. Умение трудиться, создавать ценное и прекрасное своими руками является ведущим критерием оценки личности, основой народного мнения о человеке.

Издревле подрастающему поколению внушалась гордость за принадлежность к человеческому роду, прививалось чувство собственного достоинства, любовь к труду. С древнейших времен трудовое воспитание детей и молодежи являлось важнейшей обязанностью родителей, а затем учебных заведений и других общественных институтов. «Труд – это цель и средство, а трудолюбие – результат воспитания личности» [4, 91]. Весьма содержательны, например, пословицы о трудолюбии: «Землю красит солнце, а человека – труд», «Птицу узнают в полете, а человека – в работе», «Настоящий человек добудет хлеб из камня». Великий педагог В. А. Сухомлинский высказал такую мысль: «Трудовое воспитание – это, образно говоря, гармония трех понятий: надо, трудно и прекрасно» [6, 141].

Труд является средством гармоничного, природно-биологического, социального и духовного баланса в развитии человека, а воспитание в труде – способом естественного природосообразного воспитания, предполагающего преемственность поколений, гуманистическую направленность.

Русский народ в своем историческом развитии создал высшую педагогическую систему, в которой передача подрастающему поколению социально-нравственного опыта предков осуществлялась через труд, добротворческую созидательную деятельность детей и взрослых, приобщение молодежи к своей истории и через произведения народного художественного поэтического творчества.

По словам современного этнопедагога Г. Н. Волкова, «...в традиционной культуре воспитания присутствует идея самоценности бескорыстного труда, что очень важно в условиях разбойничьего рынка, когда предлагается ни шагу не делать бесплатно. В народе ценится единство слова и дела» [2, 138]. «Кто в слове скор, тот в деле редко спор», «Доказательство делом – лучшее доказательство словам», «Больше дела – меньше слов». Подтверждается это и словами В. А. Сухомлинского, который утверждал: «Труд становится основой гармонического развития личности также и потому, что в трудовой деятельности человек утверждает себя как гражданин, переживает чувство гражданского достоинства. Он чувствует, что способен добывать не только хлеб насущный, но и материю»

лизовать свой ум, свое творчество. Гражданское должно быть не в звонкой фразе, а в душе – это одно из важнейших правил трудового воспитания» [6, 127].

В народной педагогике постоянно подчеркивается мысль о важности раннего воспитания в детях трудолюбия. В работе у человека проявляется ум и смекалка, творческое мышление, развивается физическая сила и укрепляется здоровье. Благодаря труду создается красота и определяется ценность человека: «...в труде шлифуются нравственные качества, ибо в совместном труде, в первую очередь, необходимо соблюдение правил взаимоотношений между людьми. И в свою очередь, умственное, физическое и эстетическое и нравственное воспитание человек получает, чтобы лучше трудиться, чтобы создать себе и другим благополучие, чтобы строить счастливую жизнь» [1, 117].

Идеал человека-труженика как идеал воспитания совершенного человека отражен в сюжетах и образах героев устного народного творчества. Многочисленные источники этого вида творчества народных масс свидетельствуют о том, что жизнь воспитывающихся протекала в постоянном труде. Именно труд воспитывал в них стойкость, мужество, силу, трудолюбие.

Высокая народная оценка значения трудового воспитания в становлении личности находит свое отражение и во взглядах русских и зарубежных писателей и философов. Л. Н. Толстой – педагог и замечательный писатель – высказывал такую мысль: «Труд не есть добродетель, но неизбежное условие добродетельной жизни» [5, 145], уточняя, что «... условие счастья есть труд: во-первых, любимый свободный труд; во-вторых, труд телесный...» [5, 146]. Английский писатель Джон Рескин поддерживал идею Толстого, говоря: «Жизнь без труда – воровство» [5, 145].

Василий Макарович Шукшин, знаменитый прозаик XX в., обращаясь к современникам, писал так: «За тобой право подумать, что разумному и трудолюбивому не всегда хорошо в жизни, ты мог это заметить, но за мной право утверждать, что все ценное, прекрасное на земле создал умный, талантливый, трудолюбивый человек. Никогда еще в истории человеческой ни один паразит не сделал ничего стоящего, ты тут должен согласиться» [8, 4]. Произведения писателя, направленные на нравственное совершенствование человека, влияют и на эстетическое развитие читателя, и на осознание роли труда как необходимого компонента жизни и воспитания. «В русской педагогике труд, красота и добро являлись слагаемыми нравственности», составляя единое целое для природосообразного и жизнесообразного воспитания [3, 236].

В. М. Шукшин в своих произведениях рассказывает читателям о том, какие трудолюбивые люди живут на его родине, Алтайской земле, хотя у писателя труженик труженику рознь. Так, роман «Любавины» открывается развернутой характеристикой этой семьи. «Кондрат знал в жизни одно – работать. И работал от зари до зари – молча, терпеливо, упорно. На все остальное смотрел, как и отец, презрительно» [7, 5]. Братья – Ефим, Макар и Егор не отличались такой работоспособностью. Макар же вообще любил свалить всю работу на младшего Егора, а сам в это время спал: «Макара слегка пошатывало – не выспался. "Сделай один, а? Я где-нибудь придавлю часок. Прямо с ног ведет – до того спать охота". "Лезь, спи", – согласился Егор. Макар забрался на сеновал, зарылся в сухое пыльное сено, с величайшим удовольствием зажмурился ...» [7, 7].

В том же романе описывается труд кузнеца Федора: «Работал играючи, красиво; около кузницы зимой всегда толпился народ – смотрели от нечего делать. Любо глядеть, как он – большой, серьезный – точными, сильными ударами молота мнет красное

железо, выделявая из него разные штуки». В отличие от братьев Любавиных, Федор занимается любимым делом, он знает в нем толк, и самое главное – получает удовольствие оттого, что не просто мнет железо, а творит «разные штуки». Продолжая портрет Федора, писатель отмечает: «В полумраке кузницы с тихим шорохом брызгают снопы искр, озаряя великолепное лицо Феди» [7, 33]. Здесь Шукшин отмечает, как труд может преобразить человека. Сливается воедино трудовое и эстетическое воспитание. «Если хочешь быть красивым, трудись до самозабвения, трудись так, чтобы ты почувствовал себя творцом, мастером, господином в любимом деле. Трудись так, чтобы глаза твои выражали одухотворенность великим человеческим счастьем – счастьем творчества. Внешняя красота имеет свои внутренние нравственные истоки. Любимое творчество накладывает отпечаток на черты лица, делает их выразительнее» [6, 169–170]. «...Удовольствие должно быть наградой за труд...», – писал К. Гельвеций [5, 146].

Рецензенты произведений Шукшина отмечают, что основное мерило автора – трудовое: если герой рассказа доволен работой, то покоен душой. Так, Анисим из рассказа «Земляки» всю жизнь провел в деревне, и даже будучи стариком он все еще идет на покос. «Сочно, просвистывая, сечет коса; вздрагивает, никнет трава. До обеда, как трава совсем обсохла, старик косил. Солнце поджигало; на голову точно горячий блин положили. "Слава богу!" – сказал старик, глядя на выкошенную плешину: отхватил изрядно. На душе было радостно» [9, 245].

Отличительной особенностью русской народной педагогики является то, что в ней отчетливо выявлена специфика идеала женщины-труженицы. У Шукшина много сказано о нелегкой судьбе женщины – в ее обязанности входило и воспитание детей, и поддержание порядка в доме, и ведение хозяйства. Все ладилось в руках умелых хозяек – героинь произведений писателя. Такой женщиной была Марья из романа «Любавины». Шукшин всегда описывает свою героиню за работой: «Марья сыпала курам просо. Затем слазила под пол, налила туесок пива, поставила на стол. Потом так же молча нарезала огурцов, ветчины, хлеба, разложила все на тарелки» [7, 110]; «Проводив мужа на работу, она бежала в соседнюю избушку, к Байкаловым. Доила корову, пекла хлеб, кормила больных...» [7, 149]; «Вечерами Марья зажигала лампу и садилась шить своим братьям и сестрам штаны и рубашки» [7, 151]. Красивой Марья была всегда, но, когда работала, красота ее была еще ярче: «Марья, в белой кофте и черной, туго облегающей бедра юбке, ходила босиком по ограде, отжимала сильными руками рубахи, встряхивала их и, приподнимаясь на носки, перекидывала через веревку. На руках и ногах ее, как прилипшая рыба чешуя, сверкали капельки воды» [7, 155].

Так, В. М. Шукшин выводит идею народной педагогики – человек вне труда не может быть счастлив и сделать счастливым других. Не познав радость и красоту труда, человек лишается возможности нравственно, духовно совершенствоваться.

Педагогические идеи писателя согласуются с представлениями народа о трудовой деятельности, которая в конечном счете формирует всю совокупность черт, способствующих гармоничному развитию личности.

Проанализировав отдельные эпизоды из художественных произведений В. М. Шукшина, можно сделать следующий вывод: произведения писателя проникнуты идеями народной педагогики о том, что труд является основой жизни, определяющим элементом воспитания, обеспечивающим связь и преемственность поколений, а созидательный труд развивает мышление человека, в том числе художественное. Труд не только способствует

формированию нравственных ценностей, но и развивает эмоциональную и эстетическую сферу человека.

Резюме. В трудовой деятельности народ видит важнейшее средство самовыражения, самоутверждения личности. Идеи народной педагогики лучше будут восприниматься современным поколением, если вводить их ненавязчиво, не назидательно, а с помощью художественных произведений на уроках литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахияров, К. Ш.* Народная педагогика и современная школа / К. Ш. Ахияров. – Уфа : Баш ГПУ, 2000. – 328 с.
2. *Волков, Г. Н.* Этнопедагогика : учебник для средних и высших педагогических учебных заведений / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 1999. – 186 с.
3. *Волков, Г. Н.* Этнопедагогическое осмысление общечеловеческих ценностей / Г. Н. Волков // Развитие личности. – 2003. – № 2. – С. 235–243.
4. *Психолого-педагогические аспекты межэтнической толерантности в социокультурном пространстве Чувашии : сборник науч. трудов / Чебокс. филиал Моск. гос. открытого пед. ун-та им. М. А. Шолохова. – М. ; Чебоксары, 2004. – 236 с.*
5. *Разум сердца. Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / сост. В. Н. Назаров, Г. П. Сидоров – М. : Политиздат, 1989. – 605 с.*
6. *Сухомлинский, В. А.* Антология гуманной педагогики / В. А. Сухомлинский. – М., 1997. – 224 с.
7. *Шукшин, В. М.* Любавины / В. М. Шукшин. – М. : Кн. палата, 1988. – 448 с.
8. *Шукшин, В. М.* Никогда не жил расслабленно, развалившись. Мысли о времени и о себе / В. М. Шукшин // Учит. газ. – 1989. – 25 июля.
9. *Шукшин, В. М.* Собрание сочинений : в 3 т. Т. 3 / В. М. Шукшин. – М. : Мол. гвардия, 1984–1985. – 480 с.

УДК 738.035.6

**ПОДГОТОВКА НАСТАВНИКОВ
КУРСАНТОВ АВИАЦИОННЫХ УЧИЛИЩ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ
К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ**

**TRAINING OF TEACHERS OF HIGHER CIVIL AVIATION SCHOOL STUDENTS
FOR PATRIOTIC EDUCATION**

В. М. Бельский

V. M. Belskiy

*ФГОУ ВПО «Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации»,
г. Ульяновск*

Аннотация. В статье раскрываются содержание, формы и методы подготовки наставников курсантов авиационных училищ гражданской авиации к патриотическому воспитанию.

Abstract. The article reveals the content, forms and methods of the research work in the field of training of teachers of Higher Civil Aviation School students for patriotic education.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, подготовка, компетентность, спецкурс.

Keywords: patriotism, patriotic education, training, competence, special course.

Актуальность исследуемой проблемы. В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2005–2010 годы» подчеркивается, что патриотизм должен стать основой консолидации общества и укрепления государства. Патриотическое воспитание выступает составной частью целостного учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, в том числе и высшего авиационного училища гражданской авиации. Организаторами этого процесса выступают наставники курсантов – преподавательский и летно-инструкторский состав, руководители структурных подразделений, начальники курсов и кураторы учебных групп училища.

Как показывает анализ работы училищ гражданской авиации, многие наставники курсантов испытывают определенные трудности в воспитании патриотических качеств у своих подчиненных. В связи с этим возникает проблема поиска оптимальных путей подготовки наставников к патриотическому воспитанию курсантов.

Целью исследования стало теоретическое и экспериментальное обоснование эффективных путей подготовки наставников к патриотическому воспитанию курсантов-авиаторов в процессе профессиональной подготовки.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось в Ульяновском высшем авиационном училище гражданской авиации. В нем приняли участие 95 курсантов, 42 наставника курсантов (преподаватели, инструктора, кураторы, руководители структурных подразделений). В основу исследований были положены Концепция и Про-

грамма патриотического воспитания курсантов. Результативность подготовленности наставников курсантов к патриотическому воспитанию проверялась с использованием диагностических методов: наблюдения, анкетирования, тестирования.

Результаты исследований и их обсуждение. В своей работе мы исходили из того, что патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная работа по формированию у курсантов высокопатриотического сознания, убеждений, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Патриотизм – это одно из высших чувств, которое проявляется уже в детском возрасте, развивается и обогащается в социальной и духовно-нравственной сфере жизни. Патриотизм – самое глубинное осознание своей родственности с Отчизной, ускоренностью в ее бытии, это целостное и потому неискоренимое отношение к Родине. Патриотизм проявляется в любви к Земле, на которой родился, к людям, среди которых вырос, языке, на котором с детства говорил, к национальным традициям и обычаям, героическому прошлому Отечества. Неслучайно русский философ И. А. Ильин назвал любовь к Отечеству «творческим актом духовного самоопределения». Высший уровень развития чувства патриотизма неразрывно связан с активной социальной деятельностью, действиями и поступками личности, осуществляемыми на благо Отечества.

Ядром патриотического воспитания выступают: гражданское образование и воспитание, подготовка подрастающего поколения к сознательной деятельности в качестве полноправных граждан России, усвоение ими идеи верховенства закона, понятия и сущности права; знание и умение пользоваться и отстаивать свои права при уважении таких же прав других людей; гражданская активность; ответственность за собственные действия; толерантное отношение к мнениям других; неприятие национальной и религиозной нетерпимости; непримиримая позиция в отношении нарушения закона, злоупотребления положением должностных лиц, коррупции и других социальных патологий. Эти идеи легли в основу патриотического воспитания курсантов училища гражданской авиации.

На констатирующем этапе исследования были выявлены уровень сформированности патриотизма курсантов первых курсов, типичные трудности наставников в патриотическом воспитании курсантов. Оказалось, что из обследованных 95 курсантов 11,0 % имеют высокий уровень сформированности патриотизма, 73,0 % – средний, 16,0 % – низкий. В то же время 74,0 % наставников имеют недостаточную теоретическую, методическую подготовленность к патриотическому воспитанию курсантов. Они слабо знают современные концепции, цель и задачи патриотического воспитания, не владеют методиками выявления уровня нравственной воспитанности курсантов, в учебном процессе слабо используют межпредметные связи, испытывают затруднения в выборе активных методов формирования патриотических качеств у курсантов в процессе профессиональной подготовки и др.

Сложившаяся ситуация была связана с тем, что многие из наставников курсантов имели техническое профильное образование и не имели педагогического образования. Только 26,0 % руководителей факультетов, кафедр, а также преподавательский состав имели практический опыт организации и проведения отдельных мероприятий по патриотическому воспитанию курсантов. В этой связи нами были разработаны «Концепция и Программа воспитательной работы в Ульяновском высшем авиационном училище гра-

жданской авиации». Целью названного документа является формирование компетентного специалиста, способного к самосовершенствованию и самореализации, готового в новых социально-экономических условиях организовать патриотическое воспитание курсантов, вносить ощутимый вклад в преобразование российского общества.

Для повышения теоретического, методического уровней подготовки наставников к патриотическому воспитанию курсантов нами была разработана авторская программа спецкурса «Методика организации патриотического воспитания курсантов», включающая 18 часов лекционных, 20 – практических занятий. На этих занятиях были рассмотрены следующие темы: современные концепции воспитания; сущность, задачи и содержание патриотического воспитания; специфика воспитания патриотизма и диагностика уровней ее сформированности у курсантов; передовой опыт организации патриотического воспитания курсантов авиационных вузов страны; планирование и организация патриотического воспитания; формы и методы, современные технологии патриотического воспитания курсантов и др.

В процессе чтения спецкурса наставники участвовали в руководстве социально ценной деятельностью курсантов, использовали полученные на спецкурсе знания в своей работе (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительные данные слушателей спецкурса
«Методика организации патриотического воспитания курсантов»**

Учебный год	Категория слушателей спецкурса по годам обучения				
	Руководители структурных подразделений	Профессорско-преподавательский состав	Начальники курсов и их помощники	Летно-инструкторский состав	Всего
2007/08	6	32	4	7	49
2008/09	4	25	1	4	34
2009/10	2	29	2	4	37
Итого:					120

Курсанты активно участвовали в проектной, научно-исследовательской работе, под руководством наставников они организовывали встречи ветеранами Великой Отечественной войны, Вооруженных Сил, авиации, специалистами аварийно-спасательных служб, пилотами, диспетчерами и др. Вопросы патриотического воспитания курсантов регулярно обсуждались на ученом совете вуза, вносились коррективы в организацию патриотического воспитания с учетом современных требований. Наставники вместе с курсантами организовывали и проводили мероприятия, посвященные дням воинской славы России (табл. 2).

В ходе экспериментальной работы осуществлялось отслеживание динамики изменения уровня готовности наставников к воспитанию патриотизма курсантов в процессе профессиональной подготовки. Уровень теоретической и методической готовности наставников к патриотическому воспитанию курсантов оценивался по трехбалльной системе оценок: «5» – высокий, «4» – средний, «3» – низкий. Полученные данные отражены в табл. 3. Если на начальном этапе низкий уровень готовности к патриотическому воспитанию показывали 67,0 % наставников курсантов, то на заключительном этапе исследования таких оказалось 2,0 %.

Таблица 2

Перечень мероприятий, посвященных дням воинской славы России

Дата	Название
27 января	День снятия блокады города Ленинграда
2 февраля	День разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Сталинградской битве (1943)
23 февраля	День защитника Отечества
18 апреля	День победы русских воинов князя Александра Невского над немецкими рыцарями на Чудском озере (Ледовое побоище, 1242)
9 мая	День Победы
10 июля	День победы русской армии под командованием Петра Первого над шведами в Полтавском сражении (1709)
9 августа	День первой в российской истории морской победы русского флота под командованием Петра Первого над шведами у мыса Гангут (1714)
23 августа	День разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Курской битве (1943)
8 сентября	День Бородинского сражения русской армии под командованием М. И. Кутузова с французской армией (1812)
11 сентября	День победы русской эскадры под командованием Ф. Ф. Ушакова над турецкой эскадрой у мыса Тендра (1790)
21 сентября	День победы русских полков во главе с великим князем Д. Донским над монголо-татарскими войсками в Куликовской битве (1380)
4 ноября	День народного единства
7 ноября	День проведения военного парада на Красной площади в городе Москве в ознаменование двадцать четвертой годовщины Великой Октябрьской социалистической революции (1941)
1 декабря	День победы русской эскадры под командованием П. С. Нахимова над турецкой эскадрой у мыса Синоп (1853)
5 декабря	День начала контрнаступления советских войск против немецко-фашистских в битве под Москвой (1941)
24 декабря	День взятия турецкой крепости Измаил русскими войсками под командованием А. В. Суворова (1790)

Таблица 3

Динамика изменений готовности наставников к патриотическому воспитанию курсантов (%) (2009–2010 гг.)

Уровни готовности	Этапы	
	начальный	заключительный
Высокий	10	46
Средний	23	52
Низкий	67	2

Резюме. Полученные результаты подтвердили эффективность разработанного нами спецкурса «Методика организации патриотического воспитания курсантов» в подготовке наставников курсантов авиационных училищ гражданской авиации к их патриотическому воспитанию.

УДК 37.035.461

**СЕТЕВЫЕ СООБЩЕСТВА УЧИТЕЛЕЙ И ИХ РОЛЬ
В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННЫХ КОНКУРСОВ**

**NETWORK COMMUNITIES OF TEACHERS AND THEIR ROLE IN INCREASE
OF EFFICIENCY OF DISTANCE COMPETITIONS**

А. А. Бельчусов

A. A. Belchusov

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

Аннотация. Профессиональные сетевые сообщества учителей стали местом обмена педагогическим опытом, альтернативной формой повышения квалификации и продолжают собирать самых активных педагогов. Дистанционные конкурсы также привлекают внимание в первую очередь активных педагогов, владеющих информационно-коммуникационными технологиями. Для таких педагогов сообщество, соответствующее тематике конкурса, – место для общения с организаторами конкурса и возможность высказать свои предложения и замечания. Тому, насколько эффективнее проводят дистанционные конкурсы педагоги, состоящие в сетевых сообществах, и посвящена данная статья.

Abstract. Teacher professional network communities appeared to be the place of sharing pedagogical experience, an alternative form of professional development. These professional network communities are still attracting the most active teachers. Distance competitions also attract attention of the active teachers who can use information-communication technologies. For such teachers the community, which corresponds to the subject of a competition, is a discussion platform where teachers have an opportunity of dealing with the organizers of a competition and sharing their suggestions and remarks. The article deals with the effective ways of running distance competitions by teachers who are in network communities.

Ключевые слова: конкурс, дистанционный, сетевое сообщество, педагогическое сообщество, эффективность.

Keywords: competition, distance, network community, pedagogical community, efficiency.

Актуальность исследуемой проблемы. Многие Интернет-ресурсы предоставляют возможность создания сетевого сообщества. Это могут быть как специализированные порталы «Интернет-педсовет» (<http://pedsovet.org>) или «Сеть творческих учителей» (<http://www.it-n.ru/>), так и порталы общего назначения, например, «Национальная почтовая служба» (<http://www.mail.ru/>). Многими авторами [3], [7], [8], [9], [10] показана ценность сетевых сообществ для повышения квалификации учителей. С другой стороны, на наш взгляд, вопрос о влиянии сетевого сообщества на конкретные мероприятия, проводимые педагогом, в частности, на организацию и проведение дистанционных конкурсов, изучен недостаточно.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили результаты анкетирования учителей-координаторов конкурса «Инфознайка», протокол обсуждений членов сетевого сообщества «Конкурс Инфознайка», содержание почтовой переписки с учителями-координаторами. Методы исследования – анкетирование, анализ документов, сравнительный анализ, статистический анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. По определению С. И. Ожегова, сообщество – это объединение людей, народов или государств, имеющих общие интересы и цели. Латинский корень «communis» означает «общий, совместный, коллективный, корпоративный или глобальный». Сетевое сообщество (Net Community, Virtual Community) – это группа людей, взаимодействующих между собой в виртуальном пространстве. Термин «виртуальное сообщество» введен в 1993 г. Говардом Рейнгольдом – американским исследователем социальных отношений в сети – в книге «Virtual Community». Рейнгольд приводит следующее определение: «Виртуальные сообщества являются социальными объединениями, которые вырастают из Сети, когда группа людей поддерживает открытое обсуждение достаточно долго и человечно, для того чтобы сформировать сеть личных отношений в киберпространстве» [4].

Дж. Дьюи подчеркивал, что любые виды человеческих сообществ содержат функцию обучения. Он даже разрабатывал критерии, позволяющие определить меру педагогической ценности любого вида социализации того или иного сообщества. Первые попытки анализа средств коммуникации с точки зрения их пригодности к использованию в педагогическом процессе в рамках учебного сообщества можно обнаружить в работах французского педагога Селестина Френе, который разработал и организовал школьную корреспондентскую сеть [8].

И. С. Мансурова выделяет следующие принципы конструирования сетевых сообществ:

- четкую определенность границ группы;
- возможность членов группы взаимодействовать между собой, узнавать друг друга, встречаться, а также владеть информацией об общей истории;
- существование четких правил, которые регулируют использование коллективных благ и которые могут меняться с согласия членов группы;
- наличие системы наблюдения членами сообщества за поведением друг друга и использование системы санкций для его регуляции;
- возможность членов сообщества в процессе коммуникации реализовывать свои личные и общие цели [5].

Последний пункт нам представляется наиболее важным, так как, на наш взгляд, сетевое сообщество может формироваться и развиваться только при условии совместной коллективной деятельности. Такой деятельностью в нашем случае является организация и проведение дистанционного конкурса. Приведем высказывание С. В. Некрасовой – координатора конкурса «Инфознайка», активно использующей сетевые сообщества в своей работе, – о деятельности учителя в сети Интернет: «Что представляет собой профессиональная деятельность учителей в сети Интернет? Это, прежде всего, деятельность, направленная на учащихся, на развитие интереса к предмету, на развитие их мышления, творчества, коллективизма. Учитель организует своих учеников для участия в дистанционных олимпиадах, викторинах, конкурсах и направляет деятельность учащихся в телекоммуникационных проектах. Я знаю, что учителя школ нашего района ведут такую работу. Например, в нашей школе школьники принимают активное участие во всероссийских предметных дистанционных молодежных чемпионатах, организованных "Центром развития одаренности" города Перми, во Всероссийской игре-конкурсе по информатике "Инфознайка", организованной общественной организацией "Чувашское региональное отделение Академии информатизации образования", в конкурсах системы добровольной сертификации информационных

технологий, в дистанционном проекте "Лицо школы – 2010". Всего в дистанционных олимпиадах и конкурсах только в прошлом учебном году приняли участие 195 учащихся школы» [6]. Таким образом, учителя-практики давно используют сетевые сообщества для организации внеурочной деятельности по своему предмету.

В результате проведенного нами анализа работы образовательных сообществ, таких как «Всероссийский Интернет-педсовет», «Сеть творческих учителей», «Социальная сеть работников образования», «Открытый класс», «Открытое педагогическое объединение ИнтерНика» и др., были выявлены следующие мотивы вступления учителей в сетевые педагогические сообщества: неформальное общение, ресурс методической поддержки, повышение квалификации, получение новостей и объявлений, получение общественного признания.

Многие исследователи сетевых сообществ подчеркивают, что люди учатся лучше всего у своих коллег по работе, наблюдателей или наставников, а также через другие неофициальные средства [1]. Н. П. Брагинова отмечает, что участие в сетевых сообществах не только стимулирует профессиональный рост педагогов, но и придает им уверенность в себе [2]. Боязнь учителя показаться некомпетентным и неуверенность в собственных силах являются одними из главных причин отказа от участия в дистанционных мероприятиях: конкурсах, играх, олимпиадах и т. д. Активность и уверенность, обусловленные в том числе и поддержкой коллег, наоборот, позволяют эффективно проводить дистанционные мероприятия.

Под эффективностью организации дистанционных конкурсов в школе будем понимать максимальное увеличение охвата ими учащихся при минимизации времени, затрачиваемого учителем на организацию и проведение конкурса.

Использование сетевого сообщества как среды для организации и сопровождения дистанционных конкурсов дает следующие преимущества. Во-первых, это готовая целевая аудитория. Во-вторых, хорошо зарекомендовавшие себя технологии WEB 2.0 позволяют проводить опросы, осуществлять голосование за конкурсные работы, размещать инструкции для участников и собирать конкурсные работы. В-третьих, появляется возможность общения оргкомитета и участников конкурса на форумах и блогах.

Для участников игры-конкурса «Инфознайка» было создано семь сетевых сообществ с одинаковым названием «Инфознайка» на различных сетевых ресурсах (табл. 1).

Таблица 1

Перечень сетевых педагогических сообществ конкурса «Инфознайка»

№№ п/п	Ссылка	Ресурс (социальная сеть)	Количество участников, человек
1.	http://my.mail.ru/community/infoznaika/	МойМир@mail.ru	363
2.	http://internika.org/groups/infoznaika	Открытое педагогическое объединение «ИнтерНика»	36
3.	http://belchusov.vkrugudruzei.ru/my/groups_new/groups.asp?id_group=35497	Социальная сеть «В кругу друзей»	31
4.	http://www.openclass.ru/communities/169910	«Открытый класс» – сетевые образовательные сообщества	9
5.	https://groups.google.com/group/infoznaika?hl=ru	Google Группы	7
6.	http://planeta.rambler.ru/community/infoznaika/	Rambler Планета	5
7.	http://nsportal.ru/infoznaika	Социальная сеть работников образования	4

Наибольшей популярностью пользуется сообщество, созданное на МойМир@mail.ru. Данный факт объясняется тем, что практически половина учителей-координаторов конкурса имеет адрес электронной почты на почтовом сервере mail.ru и для вступления в данное сообщество им не требуется дополнительная регистрация.

В ходе исследования организации и проведения дистанционных конкурсов в школе как формы внеурочной деятельности учащихся мы сформулировали педагогические условия повышения эффективности процесса организации и проведения этих конкурсов:

- выполнение педагогических принципов организации и проведения дистанционных конкурсов;
- содействие администрации образовательного учреждения деятельности учителя по организации и проведению дистанционных конкурсов;
- высокий уровень мотивации педагогов в процессе организации дистанционных конкурсов;
- эмоционально-доверительные отношения между учителями и учащимися;
- высокий уровень технического обеспечения школы.

Для проведения эксперимента в контрольную группу были отобраны учителя, проводившие конкурс в 2011 г., имеющие электронную почту на портале mail.ru и, следовательно, потенциальную возможность вступить в сообщество без дополнительной регистрации. В экспериментальную группу были включены учителя, являющиеся членами сообщества и проводившие конкурс в 2011 г. В итоге объем контрольной выборки составил 1909, а экспериментальной – 211 человек (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение количества учащихся контрольной и экспериментальной групп и их обращений по электронной почте

Группы	Количество человек	Количество учителей, привлечших к конкурсу свыше 300 учеников	Количество обращений по электронной почте
Контрольная	1909	96 (5,0 %)	623 (32,0 %)
Экспериментальная	211	26 (12,0 %)	44 (20,0 %)

Из таблицы видно, что количество и процентное соотношение учителей, привлечших большое количество участников, в экспериментальной группе почти вдвое выше. Члены сообщества также примерно в 1,5 раза реже обращались за помощью по электронной почте в оргкомитет.

Статистические данные в приведенных ниже таблицах подтверждают некоторые сформулированные ранее педагогические условия. Соблюдение педагогических принципов организации и проведения дистанционных конкурсов подразумевает непрерывность и преемственность подготовки учителей на всех уровнях профессионального и послевузовского (последипломного) образования и организацию интерактивного взаимодействия участников с организатором конкурса и друг с другом (табл. 3, 4).

Таблица 3

Непрерывность и преемственность подготовки учителей на всех уровнях профессионального и послевузовского (последипломного) образования

Вопросы	Доля респондентов, ответивших положительно, %	
	контр. гр.	эксп. гр.
<i>Группа вопросов о педагогической деятельности учителя</i>		
У вас имеются публикации в сборниках, составленных по результатам конференций?	30	45
У вас имеются методические разработки по внеурочной деятельности по информатике?	55	67
Вы сами организовывали какие-нибудь конкурсы районного или регионального уровня?	20	41
Вы участвовали в видеоконференциях?	29	47
Вы принимали участие в других дистанционных конкурсах?	62	74
<i>Цель использования материалов и результатов дистанционных курсов в своей работе (варианты ответов)</i>		
Для формирования портфолио	66	54
В отчетах методического объединения учителей информатики	54	66
Для индивидуальной работы с одаренными детьми	65	56
Как промежуточный тестовый контроль	27	43
На уроках информатики как дополнительный материал	64	75
Для стенгазет	32	46
Для проведения школьных турниров/декад и т. п. по информатике	54	64

Из приведенных данных видно, что в экспериментальной группе процент учителей, имеющих публикации, методические разработки, принимающих участие в дистанционных конкурсах, видеоконференциях, т. е. имеющих реальные достижения в педагогической деятельности, выше. Показательно, что в этой группе учителя участвуют в дистанционных конкурсах не ради пополнения портфолио, а для получения материалов, которые затем используют в работе методического объединения, для тестового контроля, стенгазет, проведения школьных турниров по информатике и т. д.

Таблица 4

Организация интерактивного взаимодействия участников с организатором конкурса и друг с другом

Вопросы	Доля респондентов, ответивших положительно, %	
	контр. гр.	эксп. гр.
<i>Группа вопросов об общении с оргкомитетом</i>		
Вы обращались в оргкомитет с вопросами?	18	37
Помогли ли вам консультации с оргкомитетом?	20	38

Анкетный опрос показал, что учителя экспериментальной группы чаще обращались за консультациями в оргкомитет. Эти данные противоречат табл. 2, составленной по архивам электронной переписки и свидетельствующей об обратном. Данный факт мы объясняем тем, что и процент удовлетворенности консультациями в экспериментальной группе выше примерно на такую же величину, т. е. учителя контрольной группы в силу своей неудовлетворенности консультациями просто «забыли» о своих обращениях за помощью в оргкомитет.

Таблица 5

Высокий уровень мотивации педагогов в процессе организации дистанционных конкурсов

Вопросы	Доля респондентов, ответивших положительно, %	
	контр. гр.	эсп. гр.
<i>Группа вопросов об участии в новых проектах</i>		
Вы хотели бы получить материалы по организации кружка «Инфознайка»?	71	80
Желаете ли вы выступить в качестве базовой школы ЧРО Академии информатизации образования	19	31
Хотели бы вы получить электронный учебник, сформированный в соответствии с результатами ваших учеников, уровнем их знаний, проявленных в ходе конкурса Инфознайка?	65	84

Анализ табл. 5 показывает, что учителя контрольной группы менее мотивированны, т. е. они сдержаннее относятся к участию в новых проектах и инициативах оргкомитета, даже по сути дела в тех, которые не требуют от них дополнительных затрат времени.

Таблица 6

Эмоционально-доверительные отношения между учителями и учащимися

Варианты ответов	Доля респондентов, %	
	контр. гр.	эсп. гр.
<i>Что является лучшим призом для учеников за победу в конкурсе?</i>		
сборник с разбором задач игры «Инфознайка»	44	55
<i>Что является лучшей наградой для учителя-координатора?</i>		
памятный приз, как и у ученика	55	70
рекомендации к решению задач	66	81

Наблюдая за работой сообщества и его составом, мы обнаружили, что около 1/3 его членов составляют учащиеся. Уже этим фактом можно подтвердить доверительные отношения между учениками и учителями, возникшие в ходе конкурса. Дополнительно отметим, что среди учителей экспериментальной группы выше процент желающих получить такой же памятный приз, как и их ученики (табл. 6).

Таблица 7

**Уровень технического обеспечения школ.
Содействие администрации в организации и проведении дистанционных конкурсов**

Вопросы	Доля респондентов, ответивших положительно, %	
	контр. гр.	эсп. гр.
<i>Группа вопросов о материальном обеспечении школы</i>		
Доступ учеников в компьютерный класс, если в нем нет занятий, свободный?	66	56
Есть ли заместитель директора по информатизации?	28	39
Руководство школы (района) поддерживает внеурочную деятельность по информатике?	60	58
Интернет в школе доступен для учеников?	55	44

Данные о материально-техническом оснащении школ (табл. 7) говорят о необходимости дальнейшего уточнения принципов:

- содействие администрации образовательного учреждения деятельности учителя в организации и проведении дистанционных конкурсов;
- высокий уровень технического обеспечения школ.

В экспериментальной и контрольной группах не выявлено расхождений по вопросу поддержки администрацией школы внеурочной деятельности по информатике. Более того, школы, в которых работают учителя экспериментальной группы, показавшие высокую активность в дистанционных конкурсах, оснащены слабее: в них больше учеников на один компьютер, сильнее ограничен доступ учеников в компьютерный класс и к сети Интернет.

Резюме. Сетевые педагогические сообщества в полной мере можно использовать для повышения эффективности организации и проведения дистанционных конкурсов как систему подготовки учителей, способных проводить дистанционные конкурсы в образовательных учреждениях. Сетевые педагогические сообщества обеспечивают непрерывность и преемственность подготовки учителей на всех уровнях профессионального и послевузовского (последипломного) образования и позволяют организовать интерактивное взаимодействие участников с организаторами конкурса и друг с другом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Allen S. Virtual Communities of Practice as Learning Networks Executive Summary. Brigham Young University Instructional Psychology and Technology, 2003 [Электронный ресурс] / S. Allen, Ure Donna, Evans Stephen. – Режим доступа: http://www.masie.com/researchgrants/2003/BY_Final_Report.pdf.
2. Брагинова, Н. П. Почему учителя не вступают в сетевые педагогические сообщества? (на примере педагогов школ Республики Карелия) / Н. П. Брагинова. – М. : МВШСЭН, 2008. – 56 с.
3. Владимирова, Л. П. Взаимодействие учителей в сетевых сообществах / Л. П. Владимирова // Информатика и образование. – 2006. – № 6. – С. 56–61.
4. Коноплицкий, С. Сетевые сообщества как объект социологического анализа [Электронный ресурс] / С. Коноплицкий. – Режим доступа: http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2006/06/20/0000280352/11_Konoplitskij.pdf.
5. Мансурова, И. С. Сетевые сообщества как особая форма коммуникации: современное состояние проблемы [Электронный ресурс] / И. С. Мансурова. – Режим доступа: <http://de.dstu.edu.ru/cdosite/ConfEng/articles/article19.htm>.
6. Некрасова, С. В. Перспективы развития педагогических сетевых сообществ и условия их организации [Электронный ресурс] / С. В. Некрасова. – Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/3118/perspektivy-razvitiya-pedagogicheskikh-setevykh-soobshhestv>.
7. Патаракин, Е. Д. Сетевые сообщества и обучение / Е. Д. Патаракин. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 112 с.
8. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
9. Сергеев, А. Н. Подготовка будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах Интернета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. Н. Сергеев. – СПб., 2010. – 39 с.
10. Софронова, Н. В. Теория и методика обучения информатике : учебное пособие для педагогических вузов / Н. В. Софронова. – М. : Высшая школа, 2004. – 226 с.

УДК 001:1

СЛУЧАЙНОСТЬ И ЗАКОНОМЕРНОСТЬ В НАУЧНОМ ОТКРЫТИИ

RANDOMNESS AND REGULARITY IN SCIENTIFIC DISCOVERY

А. Н. Блашенков

A. N. Blashenkov

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

Аннотация. В данной статье исследованы особенности развития естественно-научного знания, проявляющиеся как в случайном характере появления научных открытий, так и в закономерностях, выражающихся при развитии науки. Показано, что случайность неразрывно связана с необходимостью, органически переходя в процесс научного поиска.

Abstract. This article deals with the peculiarities of the development of natural science which manifest themselves both in the random character of scientific discoveries and in the observable scientific patterns. The article reveals that randomness is closely connected with necessity and logically develops into scientific search.

Ключевые слова: научные открытия, закономерность, случайность, необходимость, неожиданность.

Keywords: scientific discovery, regularity, randomness, necessity, unexpectedness.

Актуальность исследуемой проблемы. Вопрос о том, делаются ли открытия случайно или их появление определяется какой-то закономерностью, является исключительно важным при изучении философских аспектов научных достижений, поскольку его решение позволило бы придать процессу совершения открытий целенаправленный, рационализированный характер.

Материал и методика исследований. В качестве материала исследования использовались работы различных авторов (П. Л. Капица, А. С. Новиков и др.) в области философии науки. Проведено философское исследование развития познавательного процесса и технической сферы с применением аналитического и индуктивного методов.

Результаты исследований и их обсуждение. В пользу случайного характера значительной части открытий, казалось бы, говорит такое их качество, как непредсказуемость и удивительность, ведь многие открытия нельзя было прогнозировать заранее.

Об открытиях случайных и неслучайных говорят многие авторы. Так, например, свою классификацию научных достижений предлагает Jr. Kochland: «При ретроспективном просмотре научных открытий нескольких веков, однако, представляется модель, которая предполагает, что они попадают в три категории: открытие-обязанность, открытие-задача, открытие-шанс, что легло в основу соответствующей теории ("Cha-Cha-Cha" Theory of Scientific Discovery).

Обязательные открытия решают очевидные проблемы, такие как лечение заболеваний сердца, объяснение движения звезд на небе и др. Открытия-задачи связаны с накоплением фактов или появлением концепций, которые не объяснены или не согласуются с научными теориями. Открытие-шанс связано со счастливым случаем, который, как считал Луи Пастер, становился возможным в результате блестящей тренировки ума» [5, 1].

Свою классификацию открытий приводит Ю. В. Ходаков, который также делит их по признаку случайности и необходимости. К открытиям, осуществляемым в силу необходимости, относятся такие случаи, когда исследователь заранее мог прогнозировать результат научного поиска. В качестве примера ученый приводит работу П. Н. Лебедева по световому давлению: «Открытие Лебедева не было случайным прежде всего потому, что он знал, что ищет. Световое давление было не только предугадано, но уже была точно рассчитана его величина в электромагнитной теории света гениального Максвелла» [4, 36].

Случайные открытия Ю. В. Ходаков классифицирует следующим образом:

«1) открытия, проистекшие из случайного наблюдения (открытие Архимедом удельного веса вещества, открытие Майером закона сохранения энергии и др.);

2) открытия, возникшие на основе ложных гипотез (открытие Брандом фосфора, открытие Т. Ловицем явления адсорбции углем растворенных веществ);

3) открытия, источником которых явилась деталь опыта, заранее не запланированная, не предусмотренная замыслом ученого (открытие Эрстедом взаимосвязи между электричеством и магнетизмом)» [4, 33].

А. С. Новиков приводит несколько видов случайных открытий, появившихся в силу тех или иных причин: контекстуальные, экспериментальные, экспериментально-аномальные и теоретические [3]. В качестве механизмов случайных открытий ученый приводит следующие: «ситуация неявного эксперимента», методика «частоты обращений» к исследуемым объектам, модель «гносеологического изоморфизма», процесс преподавания [3, 85].

О роли преподавания и об открытиях, сделанных в его процессе, говорил и П. Л. Капица, который привел ряд примеров того, как в процессе преподавательской деятельности делаются большие открытия. Один из самых классических примеров хорошо известен – это Менделеев и его Периодическая система элементов. Менделеев искал, каким образом лучше объяснить студентам свойства элементов, чтобы эти свойства могли восприниматься по определенной системе. Он распределял элементы по карточкам, складывал эти карточки в разном порядке и, наконец, нашел, что карточки, разложенные в виде периодической таблицы, представляют собой закономерную систему [1, 136].

Чтобы окончательно разобраться в вопросе о случайном или закономерном характере совершения научных открытий, нужно, прежде всего, проанализировать те компоненты научной системы, которые влияют на их совершение. К их числу, по нашему мнению, относятся следующие:

1. Личность человека, совершившего открытие. Говоря об открытиях, даже считающихся случайными, следует отметить ту особенность их появления, что, как правило, все они были совершены научными работниками, имеющими высокие интеллектуальные показатели, достаточный уровень квалификации в той или иной области естествознания, занимающимися деятельностью, направленной на получение нового знания. И в этой особенности наглядно проявляется необходимость. Если талантливый ученый долгое время

занимается исследованиями, то совершенно очевидно, что рано или поздно он придет к определенным результатам, а возможно даже к открытию. Другое дело, что результат его работы может быть неожиданным и непредсказуемым, в чем проявляется элемент случайности.

2. Уровень развития техники на момент совершения открытия. Не вызывает сомнения, что многие крупные открытия не могли бы быть совершены без наличия определенных технических средств. Так, без помощи техники невозможно было бы создание модели атома, квантовой механики, открытие элементарных частиц. В этом также проявляется необходимость.

3. Уровень развития той области науки, в которой появилось открытие. Как известно, наука развивается не на пустом месте. В своих работах ученые зачастую используют достижения своих коллег, либо предшественников. Так, например, классическая наука обязана своим возникновением таким исследователям, как Г. Галилей, Н. Коперник, И. Кеплер, И. Ньютон и др., неклассическая наука – таким ученым, как Э. Резерфорд, Н. Бор, М. Планк и др.

Каждый последующий этап развития науки отрицает предыдущий, но одновременно использует его достижения и основывается на нем в соответствии с диалектическим законом отрицания отрицания. В данной особенности также проявляется элемент необходимости: научные открытия появляются только тогда, когда подготовлена соответствующая почва для их возникновения.

4. Общий уровень развития науки и культуры на момент появления открытия. Процесс развития человечества представляет собой единое целое, из которого нельзя вычленить отдельные элементы и рассматривать их изолированно от всего остального. Наука неразрывно связана с экономикой, культурой, идеологией, которые оказывают влияние на процесс ее движения.

5. Социально-экономические факторы играют исключительно важную роль в совершении научных открытий. Так, в течение всего периода средневековья, когда господствовала религиозная идеология и познание подменялось верой, наука не совершила заметного прорыва. В эпоху Нового времени, наоборот, потребности развивающегося капитализма дали мощный стимул развитию естествознания и способствовали его переходу на качественно иной уровень. Именно в Новое время совершили свои открытия И. Ньютон, Р. Декарт, И. Кеплер.

Таким образом, в процессе появления научных открытий присутствуют как элементы случайности, так и элементы необходимости. Необходимость проявляется в действии вышеприведенных компонентов научной и общественной системы, оказывающих влияние на процесс совершения открытий, случайность проявляется в непреднамеренном стечении обстоятельств и в непредвиденном результате многих из совершенных открытий.

Как отмечают классики марксистской философии, случайность и необходимость неразрывно связаны между собой и переходят одна в другую: «...случайность – это только один полюс взаимозависимости, другой полюс которой называется необходимостью...» [2, 174]. Пример взаимосвязи случайности и закономерности приводит А. С. Новиков, говоря о фазово-стадийном характере случайных открытий: «История возникновения случайных открытий полна периодизации и ритмики. Начнем с того, что в структурно-историческом становлении случайных открытий, особенно контекстуальных

и экспериментальных, необходимо видеть и различать два аспекта этапности. Первый аспект – это исторически-стадийная процессуальность поисковой активности, выражающаяся в таких понятиях, как предшественники, предтечи, предвестники, предпосылки, свидетельства. Второй аспект – это стадийная процессуальность в рамках исследовательской активности только самого ученого, выражающаяся в таких фазах, как неожиданное обнаружение, доминантное наблюдение, систематическое исследование, объяснение природы нового явления» [3, 99].

Взаимосвязь случайности и необходимости можно проиллюстрировать на примере открытия В. Рентгена. Случайно обнаружив какое-то неизвестное ранее излучение, исследователь впоследствии приступил к целенаправленному и систематическому его изучению, в результате которого он установил, что причиной свечения кристаллов платиноси-неродистого бария является именно излучение, идущее из катодной трубки, а также всесторонне исследовал свойства этого излучения.

В качестве другого примера можно привести открытие Э. Дженнера, сыгравшее значительную роль в борьбе против оспы. Случайно узнав о том, что к данному заболеванию невосприимчивы люди, ранее переболевшие коровьей оспой, Дженнер занялся систематическим исследованием и подтвердил в практическом эксперименте значение прививок в создании иммунитета против данного заболевания.

Таким образом, вслед за случайностью (неожиданное наблюдение) неизбежно следует необходимость (доминантное наблюдение, систематическое исследование), без проявления которой совершение открытия становится невозможным.

Резюме. Подводя итог вышеизложенному, можно сказать о следующем: случайность и закономерность в совершении научных открытий неразрывно связаны между собой и сопутствуют друг другу. Любое открытие появляется в силу какой-то определенной необходимости, которая обусловлена влиянием различных компонентов научной и общественной системы, приведших к совершению открытия. Случайность проявляется лишь в сочетании определенных факторов и в неожиданности конечного результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капица, П. Л. Эксперимент, теория, практика / П. Л. Капица. – М. : Наука, 1974. – 288 с.
2. Маркс, К. Сочинения : в 50 т. Т. 21 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1961. – 746 с.
3. Новиков, А. С. О природе повторных открытий / А. С. Новиков // Вопросы истории естествознания и техники. – 1992. – № 1. – С. 3–14.
4. Ходаков, Ю. В. Как рождаются научные открытия / Ю. В. Ходаков. – М. : Наука, 1964. – 96 с.
5. Koshland, Jr. The Cha-Cha-Cha theory of scientific discovery [Электронный ресурс] / Jr. Koshland, E. Daniel. – URL: <http://www.sciencemag.org/cgi/content/full>.

УДК 378.146:17.012

**ОПЫТ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ КОЛЛЕДЖА
ПО ДИСЦИПЛИНАМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ЦИКЛА
ДЛЯ ПОСТУПЛЕНИЯ В ВУЗ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ДИЗАЙН»**

**EXPERIENCE OF ASSESSMENT OF COLLEGE-LEAVERS' KNOWLEDGE
ON FINE ARTS DISCIPLINES WHEN ADMITTING TO DESIGN COURSE
IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**

С. А. Бочаров

S. A. Bocharov

ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет», г. Сыктывкар

Аннотация. Одной из проблем при приеме выпускников колледжей, получивших квалификацию дизайнера, в вуз на обучение по аналогичному направлению является аттестация дисциплин изобразительного цикла. В статье на основе собственного опыта работы, экспериментальных мероприятий, проводимых на протяжении ряда лет, и наблюдений за работой коллег из родственных вузов мы предлагаем методы организации и проведения аттестации дисциплин изобразительного цикла, которые позволят оптимизировать учебный процесс.

Abstract. Assessment of college-leavers' knowledge on fine arts disciplines is one of the issues when admitting them to Design course in the institution of higher education. Considering the experience, experimental activities which have been undertaken over the years, observation of the colleagues' works in kindred institutions of higher education, the author of the article offers the methods of organizing and conducting the assessment of college-leavers' knowledge on fine arts disciplines. These methods help to optimize the educational process in institutions of higher education.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт, аттестация, дизайн, общепрофессиональные дисциплины, академический рисунок, академическая живопись, общепрофессиональные компетенции.*

Keywords: *federal state educational standard, assessment, design, general professional disciplines, academic drawing, academic painting, general professional competence.*

Актуальность исследуемой проблемы. Несмотря на узаконенный статус системы непрерывного профессионального образования, в т. ч. по схеме «колледж – вуз» [2], остается еще много вопросов по реализации этой схемы на практике. Опыт получения высшего профессионального образования выпускниками колледжей по направлению «Дизайн» (равно как и другим направлениям искусства) в вузе, накопленный на протяжении многих лет и имеющий теперь свою историю почти в каждом регионе России, где существуют учебные заведения этого направления, еще требует подробного анализа и повторного апробирования. То, что проблемы, возникающие в учебных заведениях при реализации модели «колледж – вуз», до сих пор не имеют принципиального подхода в их решении,

факт очевидный, поскольку каждое учебное заведение выходит из ситуации по-своему [3], [4].

Сыктывкарский государственный университет и Республиканский колледж искусств сотрудничают уже на протяжении нескольких лет. Ежегодно некоторые выпускники колледжа отделения «Дизайн» желают продолжить обучение на факультете искусств Сыктывкарского университета по тому же направлению. В настоящей публикации мы, опираясь на практику, опыт других вузов и руководствуясь законодательными актами, предлагаем собственную модель перевода выпускников колледжа в вуз, которая будет способствовать решению возникающих проблем и тактических вопросов. Эта модель положительно зарекомендовала себя в нашей работе, но не рассматривается как ее окончательный итог.

Материал и методика исследований. В основу разработки предлагаемой модели был положен Закон РФ «Об образовании» [1]. Изучен опыт других вузов, изложенный в ряде публикаций [3], [4], [5], проведен подробный анализ государственных образовательных стандартов для ссузов и вузов по направлению «Дизайн» [9], [10]. В течение ряда лет велись наблюдения за успеваемостью выпускников Республиканского колледжа искусств по дисциплинам общепрофессионального и профессионального блоков, ставились эксперименты по оптимизации форм аттестации отдельных профильных предметов для студентов, поступивших из колледжа в вуз. С ними проводились анкетирование и индивидуальные собеседования на предмет их подготовленности к усвоению вузовских программ профильных дисциплин.

Результаты исследований и их обсуждение. Наше исследование показало, что работа с выпускниками колледжа должна начинаться еще во время их учебы на последнем курсе и даже, по возможности, раньше. Это объясняется многими факторами, в том числе и требованиями к качеству подготовки художников-дизайнеров. Всем, кто работает в сфере художественного образования, известно, что российская система подготовки дизайнеров, начиная со времен ее зарождения (Строгановская школа технического рисования в Москве, Школа технического рисования барона А. Л. Штиглица в Санкт-Петербурге), предполагает *качественное профессиональное усвоение студентами изобразительного мастерства* [6], [7], [8]. Значительные требования к освоению дисциплин блока общепрофессиональной подготовки продолжают предъявлять федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения для колледжей и вузов несмотря на то, что «Академический рисунок», «Академическая живопись», «История искусств» отнесены к категории общепрофессиональных дисциплин [9], [10]. Согласно стандартам одним из видов профессиональной деятельности дизайнера (выпускника как колледжа, так и вуза) является художественная деятельность. Поэтому выпускник должен обладать соответствующими профессиональными компетенциями, т. е. владеть:

- рисунком (уметь использовать его в практике составления дизайнерского проекта);
- основами академической живописи;
- элементарными профессиональными навыками скульптора;
- методами и технологией классических техник станковой графики.

Эти компетенции позволят ему в будущем вести преподавательскую работу в форме лекций и практических занятий в средних общеобразовательных школах и средних профессиональных учебных заведениях.

Одним из условий успешного овладения указанными компетенциями является повышенное внимание к качеству обучения вышеперечисленным базовым дисциплинам. Качество же обучения во многом определяется продолжительностью выполняемых упражнений и их количеством (время, затраченное на выполнение работы, и число рисунков). В центральные художественные и художественно-промышленные вузы России чаще всего приходят абитуриенты, имеющие диплом профессионала в области искусства и, таким образом, уже частично подготовленные к творчеству. Региональные вузы, как правило, находятся в несколько других условиях. Абитуриент, идущий в вуз получить квалификацию дизайнера, либо вовсе не имеет художественной подготовки, либо подготовлен на уровне детской художественной школы. Обучение в большинстве современных художественных школ (если они неспециализированные), особенно на периферии, направлено только на эстетическое воспитание школьников в рамках дополнительного образования и организации детского досуга. Поэтому в условиях регионов вузу остается рассчитывать на колледж как первичный этап художественно-профессиональной подготовки будущего студента факультета искусств. Студент колледжа – самый желанный абитуриент, ибо с ним уже можно работать на высоком профессиональном уровне, а не заниматься обучением «с нуля». Это может стать гарантией качественной подготовки будущего профессионала-дизайнера высшей квалификации.

Как правило, наиболее подготовленные выпускники колледжа устремляются по возможности в художественные вузы центральных городов. Остальные, желающие получить высшее образование, но не имеющие определенных возможностей выехать за пределы города и республики, поступают в местные вузы. Все они имеют различный уровень подготовки. Вот почему преподавателям вуза необходимо проводить предварительную работу с тем контингентом, который, скорее всего, придет продолжать обучение к ним на факультет, чтобы узнать этот контингент и при необходимости довести его подготовленность до необходимого уровня. На основе анализа сложившейся практики можно выделить следующие формы работы:

- периодические посещения занятий в колледже по рисунку, живописи, скульптуре и другим дисциплинам изобразительного цикла с целью наблюдения и знакомства с потенциальными абитуриентами.
- участие преподавателей рисунка и живописи вуза в семестровых просмотрах-аттестациях, проходящих в колледже;
- консультации и оказание необходимой методической помощи преподавателям колледжа вплоть до организации для них курсов повышения квалификации разной продолжительности;
- организация стажировок для молодых преподавателей колледжа на базе факультета искусств по методике преподавания дисциплин изобразительного цикла;
- опыт временного обмена преподавателями, что дает возможность создать преемственность в обучении;
- посещение студентами колледжа выставок учебно-творческих работ по рисунку, живописи, проектированию, которые проводятся на факультете в течение года;

- обмен выставками, составленными из методического фонда образцовых студенческих работ колледжа и вуза;
- проведение преподавателями факультета искусств мастер-классов по рисунку и живописи для студентов колледжа по определенным учебным заданиям;
- приглашение будущих выпускников колледжа, желающих усовершенствовать свои умения и навыки по рисунку, живописи, проектной композиции, на подготовительные курсы, которые организуются университетом при участии преподавателей факультета искусств;
- просмотр учебных работ выпускников по рисунку и живописи в период защиты выпускных квалификационных работ в колледже председателем ГАК, которым, как правило, является один из приглашенных преподавателей факультета искусств вуза; Это помогает создать более целостное представление о выпускниках колледжа и уровне сформированности у них профессиональных компетенций;
- индивидуальное предварительное собеседование с выпускниками колледжа, желающими продолжить обучение в вузе, и специально организованный просмотр их учебных работ;
- проведение совместных внеучебных мероприятий со студентами колледжа и вуза с целью знакомства с внутренней студенческой жизнью двух учебных заведений.

Во время продолжающегося сотрудничества список может постоянно дополняться новыми формами работы.

Согласно существующему положению в Законе [2], выпускники колледжа, поступившие в вуз, могут продолжить обучение в сокращенные сроки, начиная обучение со второго курса. Поэтому следующий этап работы с выпускниками колледжа – это аттестация дисциплин (в нашем примере – «Академического рисунка», «Академической живописи», «Истории изобразительного искусства»), которые предусмотрены программой первого курса бакалавриата. Возникает вопрос, для чего устраивать дополнительную процедуру аттестации, если выпускник колледжа уже имеет диплом профессионала с перечнем полученных зачетов и оценок, в том числе и по дисциплинам изобразительного цикла. Также, возможно, предметы в колледже изучались в большем объеме по часам, что предусмотрено вузовской программой. Вот почему необходим этап предварительного знакомства с выпускниками, о чем говорилось выше. Предварительное знакомство допускает возможность автоматической аттестации «Рисунка» и «Живописи» как учебных дисциплин. Если же выпускник неизвестен по причине отсутствия предварительного этапа знакомства с его учебой в колледже, то необходим экзамен. Он может проходить как просмотр учебных работ, выполненных в колледже, либо как дополнительный экзамен, хотя бы по краткосрочной программе, который, на наш взгляд, поможет выявить уровень подготовленности студента-новичка. Форма организации экзамена будет зависеть от конкретной ситуации. Если поступает выпускник колледжа, с которым налажено сотрудничество (как в нашем случае), форма экзамена будет одна, если же выпускник колледжа из другого региона – иная, возможно, это будут экзаменационные испытания по экспресс-программе (она составляется индивидуально).

Унифицировать процедуру приема, сделав экзамен единым как для выпускника колледжа, с которым вуз имеет договор о сотрудничестве, так и для всех других, с которым и вуз не связан условиями договора, на наш взгляд, нецелесообразно, поскольку мы лишим преференций выпускников колледжа, с которым сотрудничает вуз. Готовить для

себя гарантированного потенциального абитуриента – одна из задач такого договора. Здесь следует уточнить, что при наличии общих правил перевода из колледжа в вуз по родственному направлению подготовки каждый вуз все же оставляет за собой право разрабатывать свой механизм такой процедуры исходя из индивидуальных условий и конкретных обстоятельств.

Аттестацию по «Истории искусства» желательно проводить в форме тестирования по материалу первого курса вуза (см. рабочую программу). Тестирование, как показывает практика, проводить следует обязательно. Оно поможет определить уровень общекультурной подготовки выпускников колледжа и наличие сформированных компетенций (ОК-1, ОК-2, ОК-10).

Полученные по итогам аттестации оценки войдут в индивидуальные ведомости, составленные для выпускников колледжа. Индивидуальные ведомости должны включать в себя перечень дисциплин, предлагаемых к аттестации, их объем (в часах) согласно учебным планам колледжа и вуза и отметку, полученную по итогам вузовской аттестации (табл. 1).

Таблица 1

Ведомость аттестации

Перечень дисциплин, изученных в колледже по направлению «Дизайн»				Перечень дисциплин, изученных в университете по направлению «Дизайн»		
Код УЦ ООП	Наименование дисциплин	Общий объем часов на усвоение	Итоговая оценка	Наименование дисциплин	Общий объем часов на усвоение	Итоговая оценка
1.	Рисунок			Академический рисунок		
2.	Живопись			Академическая живопись		
3.	История искусств			История искусств		

Подписи: зав. кафедрой, декан факультета искусств (дизайна)

При составлении рабочих программ по дисциплинам необходимо специально отмечать те дисциплины, которые подлежат аттестации за 1 и 2 семестры вузовского этапа обучения. Это поможет полноценно составить программу аттестации. Как заведено уже во многих вузах, для аттестации определяется период времени, в течение которого можно ликвидировать разницу в объеме и содержании материала. Чаще всего это период первого полугодия. Учебным отделом и деканатом с участием кафедры (в нашей практике – изобразительного искусства) назначаются конкретные даты и время, а также экзаменаторы.

На втором курсе в соответствии с учебным планом студенты-дизайнеры должны проходить учебную пленэрную практику. Пришедшие после колледжа студенты ее уже проходили и имеют зачет. Возникает вопрос необходимости ее аттестации. Наш опыт показывает, что пленэр данной категорией студентов должен быть пройден снова, поскольку они могут показать результаты значительно выше, чем в колледже. Это объяснимо возможным ростом уровня их профессионализма в области изобразительного творчества. В связи с этим пленэрная практика в вузе становится для этих студентов более результа-

тивной, она умножает их творческий опыт. На заинтересованность студентов в повторном прохождении пленэра влияет еще и место его проведения. Заинтересованность в ее прохождении возрастает при выезде в другие регионы, отличные по природно-климатическим условиям от своего. Пленэр проходит в сроки, предусмотренные учебным планом вуза.

Резюме. Мы рассмотрели опыт аттестации дисциплин только изобразительного цикла, но он вполне может быть перенесен и на другие модули и блоки, поскольку принцип организации аттестации един, как едины и цели ее проведения.

Безусловно, в статье затронута только малая часть значительного количества возникающих проблем в организации системы непрерывного профессионального образования. Большая часть проблем еще требует поиска своих решений, их анализа, апробации и внедрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гурленова, Л. В.* Современные решения в реализации подготовки дизайнеров по схеме «колледж – вуз» / Л. В. Гурленова, С. А. Бочаров, Н. Ф. Коротаева, С. Н. Зыков // Вестник Нижегородского государственного университета. – 2010. – № 3. – С. 20–26.
2. *Закон РФ «Об образовании»* (с изменениями от 16.11.1997 г., 20.07., 07.08., 27.12.2000 г., 30.12.2001 г., 13.02., 21.03., 25.06., 25.07., 24.12.2002 г., 10.01., 7.07., 23.12.2003 г., 5.03.2004 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [//www.sch.73.edusite.ru/p193aaa1.html](http://www.sch.73.edusite.ru/p193aaa1.html).
3. *Захаржевская, Е. Э.* Проектирование технологии организации непрерывной профессиональной подготовки специалиста в условиях многоуровневого образовательного комплекса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Э. Захаржевская. – Тамбов, 2003. – 28 с.
4. *Мищенко В. В.* Многоуровневая подготовка в системе непрерывного экономического образования [Электронный ресурс] / В. В. Мищенко, Н. Б. Грищенко. – Режим доступа: [//www.Econ.asu](http://www.Econ.asu).
5. *Профессиональные кадры России XXI века: опыт, проблемы, перспективы* : сб. док. и тезисов II Всероссийской конференции (23–24 апреля 2009 года, Москва) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [//www.edu.meks-info.ru/tezis.shtml](http://www.edu.meks-info.ru/tezis.shtml).
6. *Строгановская школа рисунка.* Альбом / гл. ред. Н. К. Соловьев. – М. : Изд-во «Сварог и К», 2001. – 352 с.
7. *Традиции школы рисования Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии им. А. Л. Штиглица* : альбом / отв. ред. В. В. Пугин. – СПб. : Лики России, 2009. – 256 с.
8. *Традиции школы живописи Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии им. А. Л. Штиглица* : альбом / отв. ред. В. С. Миронов. – СПб. : Лики России, 2010. – 272 с.
9. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 54-б Дизайн. Квалификация (степень) «Бакалавр».* Утвержден приказом МО и Науки РФ 22.12.2009. № 780.
10. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 072501 Дизайн (по отраслям).* Утвержден приказом МО и Науки РФ 25.08.2010. Приказ № 878.

УДК 377(091)

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
В БИРСКОЙ ИНОРОДЧЕСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ (1882–1895)**

**TEACHING PROCESS ORGANIZATION
IN BIRSK NON-RUSSIAN TEACHER TRAINING SCHOOL (1882–1895)**

М. П. Гареева

M. P. Gareeva

ФГБОУ ВПО «Бирская государственная социально-педагогическая академия», г. Бирск

Аннотация. В статье анализируются особенности организации учебной деятельности в Бирской инородческой учительской школе, где готовили учителей для языческих марийских школ Южного Приуралья. Дается характеристика нормативно-методических документов, регулирующих деятельность школы, рассматриваются меры, направленные на совершенствование учебного процесса.

Abstract. The article analyzes the peculiarities of teaching process organization in Birk non-Russian Teacher Training School which used to train teachers for Mari pagan schools of the Southern Transurals. The author gives the main characteristic features of the regulatory and procedural documents which regulate school teaching process and curriculum, and considers the measures aimed at the improvement of teaching process.

Ключевые слова: *учительская школа, инородческое образование, учебный процесс.*

Keywords: *teacher training school, non-Russian education, teaching process.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современные тенденции развития системы образования, обновление школы вызывают необходимость повышения качества подготовки педагогических кадров. Для разработки современных концепций образования важно знание конкретного исторического опыта, позитивные результаты которого могут оказать существенную помощь в подготовке современных специалистов высокого уровня. В этой связи целью нашей работы явилось исследование организации учебного процесса в Бирской инородческой учительской школе в первое десятилетие ее существования в 1882–1895 гг.

Материал и методика исследований. Статья написана на основе архивных и опубликованных источников, относящихся к деятельности Бирской инородческой учительской школы с учетом достижений педагогической науки, раскрывающей основные тенденции развития народного образования в России в дореволюционный период, отраженной в работах В. П. Вахтерова, Н. Х. Весселя, П. Ф. Каптерева, И. М. Богданова, М. Ф. Шабаева, А. В. Осокова и др. При анализе темы использовались сравнительно-исторический и конкретно-исторический методы исследования, которые позволяют раскрыть тему в строгой последовательности с учетом происходивших изменений в системе педагогического образования России.

Результаты исследований и их обсуждение. Нами установлено, что Бирская ино-родческая учительская школа была создана на основе постановления Государственного совета от 13 октября 1881 г. Школа была отнесена к ведомству Министерства народного просвещения и подчинялась управлению Оренбургского учебного округа [4, 310–311]. Открытие школы состоялось 3 октября 1882 г.

Нормативным документом, на основе которого должно было действовать учебное заведение, являлось Положение о татарских учительских школах от 27 марта 1872 г. Этот документ определял основные параметры деятельности школы, включая и организацию учебного процесса, призванного обеспечить профессиональную подготовку учащихся через обучение дисциплинам, реализуемым в рамках учебной программы.

В целях подготовки квалифицированных воспитанников для поступления в школу, а также для проведения практических занятий с учениками при учительской школе было открыто начальное одноклассное инородческое училище, куда могли поступать дети «инородцев» не моложе двенадцати лет без всяких экзаменов и испытаний.

По указу от 13 октября 1881 г. курс обучения в школе составлял три года вместо определенного Положением четырехгодичного курса. Уменьшение срока обучения было связано с надеждой на то, что созданные при школе начальное училище и двухклассная черемисская школа, действующая в Уфе, будут поставлять Бирской учительской школе кандидатов на поступление с необходимым и достаточно высоким уровнем подготовки, что позволило бы им усвоить курс учительской школы за три года.

В учительскую школу принимались представители нерусского населения, достигшие 15 лет. Первоначально руководство школы не придавало особого значения религиозным верованиям поступающих: они могли быть как крещеные, так и некрещеные. Для поступления они должны были сдать экзамены на подтверждение знаний в пределах курса начальных училищ [4, 310–311].

Совет школы на своем первом заседании, проведенном 28 сентября 1882 г., решил для начала набрать учеников только в 1-й класс учительской школы и начальное училище. Инспектор школы Н. П. Вишневецкий разослал в волостные правления объявления о приеме в школу. На них откликнулись 30 человек, пожелавших поступить в 1-й класс, среди которых 18 мальчиков – в начальное училище. По результатам приемных испытаний в 1-й класс были приняты 19 воспитанников, в том числе 18 марийцев-язычников и 1 удмурт православного вероисповедания. В начальное училище поступили 10 мальчиков-марийцев. Все они были уроженцами Бирского уезда. Из числа принятых в школу воспитанников до поступления 5 человек прошли обучение в сельских начальных училищах, 5 человек окончили Уфимскую двухклассную черемисскую школу, 1 – уездное училище и 8 человек перешли из Бирского уездного училища [3, 10].

Следует отметить, что желающих обучаться в Бирской инородческой учительской школе было достаточно много. Как отмечал в 1884 г. Совет, «к поступлению в школу ... ревность была значительна, что можно судить по числу явившихся на экзамен». Контингент абитуриентов, желающих поступить в учительскую школу, в первые годы его существования состоял в основном из марийцев, получивших образование в начальных инородческих училищах. В 1882 г. из них поступили пять человек, в 1883–1884 гг. – по четыре. Не оправдало ожидание школьного руководства Уфимское двухклассное черемисское училище, которое, по их мнению, должно было поставлять основной состав абитуриентов. Если в первый год существования школы оттуда были взяты шесть учеников,

то в 1884 – четыре, а в 1884 – лишь два. Как отмечалось в донесении инспектора Бирской инородческой учительской школы Н. П. Вишневецкого попечителю Оренбургского учебного округа от 7 сентября 1884 г. № 471, «неудовлетворительный, вопреки ожиданию, контингент учащихся доставляет в школу Уфимское двухклассное черемисское училище, из которого в нынешнем году поступило в учительскую школу лишь двое».

Уровень подготовки выпускников инородческих училищ был очень низким. В том же донесении Н. П. Вишневецкий указывал, что «количество знаний и общий уровень развития, доставляемые последними училищами сим питомцам, до того неудовлетворительны, что совет школы вынужден был ныне, равно как и в предыдущие годы, из всей массы являвшихся на приемные испытания ограничиться выбором лишь незначительного числа сравнительно самых лучших и наиболее развитых» [6, 17–18].

Содержание учебного процесса в Бирской инородческой учительской школе, как и в других педагогических учебных заведениях, было конкретизировано в учебных планах и программах [1, 15]. Указом от 13 октября 1881 г. был утвержден перечень преподаваемых дисциплин. Учебный курс инородческой учительской школы должны были составить предметы, изучаемые в татарских учительских школах, за исключением «магометанского вероучения». Первоначальный сводный учебный план Бирской инородческой учительской школы включал следующие предметы: Закон Божий и церковное пение (для крещеных инородцев), русский язык, арифметику с кратким курсом геометрии и черчения, географию с краткими сведениями из истории, объяснение местных произведений и явлений природы, основания педагогики и дидактики, чистописание, рисование. Кроме этого, в свободное от уроков время, независимо от разделения воспитанников на классы, назначались занятия ремеслами и гимнастикой по одному часу ежедневно на каждый из этих предметов.

Все предметы как в учительской школе, так и в начальном одноклассном училище должны были преподаваться на русском языке. Однако при необходимости, согласно указу от 13 октября 1881 г., в начальном училище при преподавании разрешалось использовать «соответственные инородческие наречия», т. е. родной язык учеников, исходя из существующих правил об образовании «инородцев» [4, 310–311]. Неслучайно учителем начального училища был поставлен мариец Д. Аптриев. Однако, как показала дальнейшая практика, при обучении марийский язык не применялся в должной мере. Так, этнограф и фольклорист, собиратель народных песен С. Г. Рыбаков, отзываясь о Бирской учительской школе, отмечал: «При учительской школе есть начальная школа, успехи которой в отношении воспитательного влияния на языческое население сведущие люди считают незавидными ввиду того, что обучение шло исключительно на русском языке» [5, 61].

Уже на второй год существования школы педагогический совет убедился, что воспитанники, поступившие в школу после окончания начальных инородческих училищ, имеют слабую подготовку и не могут за три года обучения усвоить намеченный учебным планом курс. В условиях, когда уровень знаний поступающих был невысоким, преподавателям приходилось начинать их обучение с изложения элементарных сведений и доводить их до уровня знаний выпускников двухклассных и уездных училищ. С каждым новым приемом Совет стал усиливать свои требования на вступительных испытаниях, стараясь зачислять в число учеников лишь самых достойных.

В 1885 г. в 1-й класс были приняты 11 абитуриентов, из которых лишь 1 являлся выпускником начального инородческого училища. Шесть человек были приняты из Уфимской двухклассной черемисской школы, один – после завершения обучения в уезд-

ном городском училище, трое перешли из различных классов уездных и городских училищ. Постепенно налаживается деятельность начального училища, которое с 1884 г. стало ежегодно поставлять от двух до четырех учеников для основной школы. В 1887 г. его выпускники составили 44,5 % поступивших в учительскую школу (4 из 9 учеников). Кроме них в школу были приняты три выпускника Уфимской двухклассной черемисской школы и два человека перешли из Бирского уездного училища [3, 120].

Педагогический совет школы предпринимал и другие меры для улучшения организации учебного процесса. В 1888 г. было внесено предложение попечителю Оренбургского учебного округа принимать в школу «приходящих» учеников из числа детей русской национальности, что давало возможность сближения воспитанников-инородцев с русскими и могло принести пользу в усвоении учениками школы русской разговорной речи. Хотя и школа считалась закрытым учебным заведением, но попечителю учебного округа представлялось право разрешать руководству учительской школы принимать при имеющейся возможности и необходимости также приходящих учеников. Подобный пункт отсутствовал в Положении о татарских учительских школах 1872 г., и поэтому понадобилось определенное время для его согласования на всех уровнях учебного начальства. Попечитель Оренбургского учебного округа представил свой положительный отзыв в Министерство народного просвещения, а 16 декабря 1889 г. министром народного просвещения Д. А. Толстым на имя императора Александра III был препровожден доклад, содержащий данное предложение. По представленному докладу было сделано положительное заключение и с 1890 г. в Бирскую инородческую учительскую школу кроме инородцев стали принимать и русских воспитанников, причем их число могло составлять до половины всего набора. Количество русских учеников, начиная с этого времени, стало увеличиваться, достигнув в 1892 г. 17 человек, что составило 47,2 % всего ученического контингента.

С началом приема русских учеников Совет ввел для них с сентября 1890 г. обучение марийскому языку. Одновременно для повышения качества обучения марийцев и удмуртов, изучающих в школе русский язык, от попечителя учебного округа поступило предложение принимать в школу из начального училища более подготовленных по этому предмету учеников. При этом высказывалось мнение о необходимости зачислять в начальное училище мальчиков лишь старшего возраста. После данного предложения была проведена реорганизация начального училища. Руководствуясь целью обеспечить школу кандидатами, подготовленными для прохождения школьного курса, Совет школы вынес решение о закрытии младшего и среднего отделений начальной школы, оставив лишь старшее отделение, куда должны были принимать выпускников сельских школ. Таким образом, старшее отделение начального училища стало своеобразным подготовительным классом для поступления в Бирскую инородческую учительскую школу [3, 14–16; 126].

В дальнейшем, следуя велению времени, Бирская инородческая учительская школа в вопросах организации учебного процесса старалась учитывать последние достижения педагогической науки, «отозваться на каждое новое явление в нем, ... быть чуткой и к требованиям времени, и к местным условиям, насколько последние могут быть приняты без существенного изменения самого типа и строя заведения». Так, педагогический совет школы ввел в учебный процесс преподавание церковно-славянского языка, ручного труда и гимнастики по новым программам, организовал курсы по плодоводству и сельскому хозяйству. К этим мерам относятся также распоряжения об устройстве школьного музея, проведении литературно-вокальных ученических вечеров и др.

Увеличение учебной нагрузки стало возможным благодаря повышению уровня подготовленности абитуриентов, принимаемых в учительскую школу. С 1891 г. был прерван прием выпускников начальных инородческих училищ. В первый класс учительской школы стали принимать лишь выдержавших конкурентный экзамен из числа окончивших курс двухклассных и уездных училищ и начального при школе училища. Так, в 1892 г. из 17 поступивших учеников 1-го класса 11 человек являлись выпускниками двухклассных школ (в том числе три выпускника Уфимского двухклассного черемисского училища), 2 закончили городские уездные училища, 4 – начальное при школе.

К середине 90-х годов XIX в. среди абитуриентов ведущее место заняли выпускники начального при школе училища. К 1 января 1895 г. в нем проходили обучение 10 мальчиков. По итогам обучения 9 учеников окончили курс, из которых 8 впоследствии поступили в 1-й класс основной школы. Этот факт говорит о том, что подготовительный класс начальной школы действительно стал выполнять ту функцию, которая ей предназначалась с самого начала – готовить квалифицированных абитуриентов для поступления в основную учительскую школу.

Всего же за период с 1882 по 1895 г. в учительскую школу были приняты 170 человек. Наибольшее количество поступивших за это время пришло из Уфимской двухклассной черемисской школы – 46 человек (27,0 %); 36 абитуриентов (21,2 %) подготовило начальное при школе училище; 25 человек (14,7 %) являлись выпускниками начальных инородческих школ, 24 (14,1 %) – двухклассных, 20 (11,8 %) – уездных и городских училищ; 19 человек (11,2 %) перевелись из уездных и городских училищ, не завершив в них курс обучения [3, 120–121].

Уровень усвоения учащимися знаний контролировался путем проведения переводных испытаний. Ежегодно в конце учебного года, продолжавшегося до 20 мая, ученики 1–2-х классов школы сдавали экзамены. Они проходили в срок с 24 мая по 9 июня. В 1 классе были письменные экзамены по русскому языку и арифметике и устный экзамен по Закону Божию, географии и истории. Во 2 классе проводились испытания учеников по русскому языку и естествоведению. Инспектор школы, преподаватель подлежащего предмета и ассистент из преподавателей принимали переводные экзамены. На испытаниях по Закону Божию, кроме них, присутствовал депутат от епархиального начальства.

Приведем для примера темы, предложенные для письменных испытаний, проходивших в 1895 г. Так, по русскому языку ученики 1 класса должны были описать сюжет «Как у нас проводят Пасху», во 2 классе – «Страдная пора в деревне». По арифметике во 2 классе давалась задача на сложное тройное правило, а в 1 классе – на четыре арифметических действия с обыкновенными дробями.

Экзамены проводились школьной комиссией достаточно строго, поэтому не все ученики их выдерживали. Так, в 1895 г. педагогический совет школы, рассмотрев успехи и поведение воспитанников в течение учебного года, а также приняв во внимание их письменные и устные экзаменационные ответы и результаты переэкзаменовок, решил перевести из 1-го класса, где обучались 12 человек, во 2-й класс лишь 5 учеников. Из 2-го в 3-й класс из 10 человек были переведены 8 учеников. Тех, кто не смог сдать переводные экзамены, отправляли на переэкзаменовку или оставляли на «повторительный» курс. Некоторых учеников, не имеющих, по мнению Совета, дальнейших перспектив в обучении, переводили в учебные заведения низшего типа. Так, в 1895 г. два уче-

ника, оставленные на второй год в 1-м классе, были переведены с их согласия и разрешения попечителя учебного округа в Красноуфимскую низшую сельскохозяйственную школу [3, 26–28].

Для стимулирования успевающих учеников и активизации их познавательной деятельности в конце учебного года Совет награждал воспитанников, отличившихся своими успехами и поведением, похвальными листами и различными книгами. К примеру, в 1901 г. ученику 2-го класса Демьяну Васильеву была вручена книга В. Г. Белинского «Критический обзор русской словесности, с приложением основных понятий о поэзии» (М., 1898. – 402 с.). На первой странице книги была сделана надпись следующего содержания: «На основании постановления педагогического совета Бирской инородческой учительской школы от 8 июня 1901 г. награждается этой книгой ученик 2-го класса Васильев Демьян за успехи в науке» [2, 24].

Курс обучения в учительской школе заканчивался проведением выпускных испытаний воспитанников 3-го класса, на которых присутствовали все члены педагогического совета. Они начинались 21 апреля с представления выпускниками перед комиссией образцовых уроков. Этот вид испытаний должен был убедить руководство школы в том, что выпускники школы в достаточной степени подготовлены к учительской деятельности в начальных училищах. С 12 мая по 8 июня экзаменующиеся подвергались письменным и устным испытаниям. При проведении экзаменов по русскому языку выпускающиеся ученики должны были описать сюжет на тему «Задачи воспитания в начальной народной школе», по арифметике – решить задачу смешанного характера с использованием правила товарищества и процентов.

Первый выпуск состоялся в июне 1885 г., когда успешно прошли все экзамены и были признаны окончившими курс со званием учителя начального училища 11 воспитанников. В 1886–1887 гг. курс обучения в школе завершили по 9 выпускников, в 1888 г. – 12. Наименьшее количество учителей было выпущено школой в 1889–1890 гг. – 4 и 5 соответственно. В последующие годы контингент окончивших обучение колебался от 7 до 10 человек. Удачный выпуск был сделан в 1895 г., когда из 13 учеников 3-го класса успешно сдали все экзамены и получили звание учителя начального училища 12 выпускников. Всего же к 1896 г. школа подготовила 96 человек, которые также получили звание учителя начального училища [3, 21; 28].

Резюме. Вышеизложенные факты позволяют говорить о высоком уровне организации учебного процесса в Бирской инородческой учительской школе, которая обеспечивала квалифицированную подготовку учителей начальных школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов, Т. М. Содержание начального, гимназического и педагогического образования в дореволюционном Башкортостане / Т. М. Аминов, Х. Х. Лукманова, И. П. Малютин. – Уфа : УГНТУ, 1997. – 41 с.
2. Кондратьев, А. А. Марийский ученый и просветитель В. М. Васильев / А. А. Кондратьев. – Уфа : УГНТУ, 2009. – 172 с.
3. Отчет о состоянии Бирской инородческой учительской школы и начального при ней училища за 1895 г. – Казань, 1896. – 144 с.
4. Полное собрание законов Российской империи : 3-е собрание. – СПб., 1885. – Т. I. – № 447. – 310 с.
5. Рыбаков, С. Г. Нужды инородческого просвещения / С. Г. Рыбаков // Народное образование. – 1899. – Кн. IV. – С. 60–63.
6. Центральный государственный исторический архив Республики Башкортостан. – Ф. И-113. – Оп. 1. – Д. 415.

УДК 373(091)

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДИ МАРИЙЦЕВ
УФИМСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

**DISTINCTIVE FEATURES OF PRIMARY EDUCATION DEVELOPMENT AMONG
THE MARI PEOPLE OF UFA PROVINCE DURING THE SECOND HALF
OF THE XIX CENTURY AND THE BEGINNING OF THE XX CENTURY**

М. П. Гареева

M. P. Gareeva

*ФГБОУ ВПО «Бирская государственная социально-педагогическая
академия», г. Бирск*

Аннотация. В статье анализируются особенности распространения сети начальных школ среди марийцев Уфимской губернии во второй половине XIX – начале XX века. Дается характеристика типов марийских учебных заведений и их ведомственная принадлежность, распределение по уездам, определяется уровень грамотности марийского населения.

Abstract. The article analyzes the distinctive features of distribution of a number of primary schools among the Mari people of Ufa Province during the second half of the XIX century and the beginning of the XX century. It gives the characteristic features of the types of the Mari schools, their departmental affiliation, local distribution, defines the level of literacy among the Mari people in the area.

Ключевые слова: *марийцы, министерские училища, земские училища, церковно-приходская школа, Уфимская губерния.*

Keywords: *Mari people, ministerial schools, zemstvo schools, church-parish school, Ufa Province.*

Актуальность исследуемой проблемы. Развитие системы начального образования среди нерусских народов Российской империи и, в частности, Уфимской губернии, в целом достаточно подробно изучено в историко-педагогической литературе, но отдельные вопросы до сих пор остаются вне поля зрения исследователей. Одним из таких актуальных направлений является анализ особенностей развития просвещения среди отдельных народов края. В этой связи целью нашего исследования явилось выявление особенностей распространения системы начального образования среди марийцев Уфимской губернии во второй половине XIX – начале XX века.

Материал и методика исследований. Статья является итогом работы по выявлению и анализу архивных и опубликованных источников, представленных перепиской, отчетами государственных и местных органов по вопросам развития просвещения в крае, земскими статистическими данными и обзорами. Выделение особенностей развития системы начального образования среди марийцев Уфимской губернии стало возможным в результате применения сравнительно-исторического и конкретно-исторического методов исследования, которые позволяют раскрыть тему в строгой последовательности и с уче-

том происходивших изменений в системе начального образования в России, представленной в труде А. В. Осокова [4], и в Уфимской губернии, отраженной в работах М. Н. Фархшатовой [6] и Г. Б. Азаматовой [1].

Результаты исследований и их обсуждение. Во второй половине XIX – начале XX в. марийцы представляли собой одну из национальных групп, проживающих на территории Уфимской губернии, отличающуюся стабильным составом, а также своеобразием этнической духовной и материальной культуры. Среди народов региона по численности они занимали четвертое место, уступая лишь башкирам, русским и татарам. Основная часть марийского населения (80,0–82,0 %) была сосредоточена в пределах Бирского уезда. В Белебеевском уезде проживало 8,0–9,0 % марийцев, Уфимском – 4,0–5,0 %, Мензелинском – около 3,0–4,0 % [3, 17–38].

Одной из главных особенностей марийского населения Уфимской губернии являлось его конфессиональное положение. Абсолютное большинство представителей восточномарийского этноса во второй половине XIX – начале XX в. оставалось приверженцами языческой веры. Их называли «последними язычниками Европы».

Начало распространения просвещения среди марийцев Уфимской губернии стало результатом политики правительства, проводимой во второй половине XIX – начале XX в. по отношению к нерусским народам Среднего Поволжья и Приуралья. Особенностью ее проведения по отношению к марийцам являлось то, что, с одной стороны, это было вызвано велением времени, связанным со вступлением страны на капиталистический путь развития и последовавшими за этим общественно-политическими, экономическими и социально-культурными процессами, с другой – стремлением оградить марийцев-язычников от мусульманского влияния и распространить среди них христианские идеи, которые должны были способствовать переходу их веры в православную.

Во второй половине XIX – начале XX в. были достигнуты значительные успехи в распространении просвещения среди нерусского населения Уфимской губернии. За этот период в регионе окончательно сложилась сеть учебных заведений начального образования, состоящая из школ различных уровней, имеющих разное ведомственное подчинение. Эта сеть включала 1930 начальных школ разных типов, где обучались около 100 тысяч учеников [1, 79]. Из их числа 120 учебных заведений обслуживали марийское население региона.

Самыми распространенными среди них были сельские одноклассные и двухклассные народные училища. Часть из них находилась в ведомстве Министерства народного просвещения, часть содержалась на средства уездных земств. Среди учебных заведений Духовного ведомства, подчиненных Священному Синоду, наибольшее распространение в этот период получили одноклассные и двухклассные церковно-приходские училища и миссионерские школы. К началу XX в. по количественным показателям в Уфимской губернии первое место занимали земские училища (более 60,0 %), за ним шли церковные учебные заведения (20,0–30,0 %) и министерские училища (10,0–20,0 %) [1, 79].

Система начального образования, сложившаяся в местах компактного проживания марийцев, имела определенные отличия по сравнению с имеющейся структурой учебных заведений Уфимской губернии. Главной ее особенностью являлось то, что большинство детей марийцев на протяжении исследуемого времени получало образование в инородческих училищах ведомства Министерства народного просвещения. В пределах Бирского, Белебеевского, Уфимского и Мензелинского уездов, где проживало марийское население, к 1917 г.

действовали 174 министерских одноклассных училища, из них 59 являлись марийскими. Таким образом, удельный вес марийских министерских училищ составлял 33,9 % от всего количества училищ данного типа, созданных в пределах четырех уездов Уфимской губернии. За исследуемый период они были учреждены во всех местах компактного проживания марийского населения. Наибольшее количество министерских инородческих учебных заведений было создано в Бирском уезде, где действовали 45 училищ (76,3 %). Восемь из них (13,6 %) функционировали в Белебеевском уезде, по три (5,1 %) – в Уфимском и Мензелинском [6, 3–7; 14–16; 31–32; 51]. Большое значение в распространении этих училищ имела благожелательная позиция сельских обществ, которые сами выступали инициаторами открытия школ в марийских деревнях, обязывались обеспечить их участком земли, помещением, выделяли средства на содержание учителей [8, 1–2; 7; 49; 62; 79–80; 90–91].

В конце XIX – начале XX в. в пределах Бирского и Белебеевского уездов открываются двухклассные училища, которые предоставляют марийцам возможность получать более глубокие знания не только по общеобразовательным, но и специальным предметам. Однако их численность оставалась незначительной. Во всей Уфимской губернии к 1917 г. действовало всего пять марийских двухклассных учебных заведений, что составляло лишь 4,0 % от всех марийских школ [6, 7; 16].

На втором месте по распространенности находились земские училища. К 1917 г. на территории Уфимской губернии их количество составило 1339 (69,4 %). Система начальных общеобразовательных учебных заведений за сорок лет существования земского самоуправления сделала большие успехи, став основным видом начальных учебных заведений в губернии [1, 79]. По нашим подсчетам, 47 земских одноклассных училищ относились к числу марийских, 36 из которых размещались в Бирском уезде (76,6 %), 8 – в Белебеевском (17,0 %) и 3 – в Уфимском (6,4 %) [6, 8–12; 17–22; 32–36; 51–54]. В этих училищах ежегодно обучалось около 1,5 тыс. детей марийцев. Вышеуказанный факт позволяет утверждать, что земские училища наряду с министерскими стали одним из основных типов начальной школы для марийского населения Уфимской губернии. В результате деятельности земств удалось заполнить территориальные пробелы, оставленные Министерством народного просвещения в деле распространения начального образования среди марийцев, что позволило охватить сетью национальных начальных учебных заведений практически все волости с марийским населением. Анализ работы земств по внедрению всеобщего обучения, развернувшейся в начале XX в., дает право утверждать, что со временем данная система должна была стать определяющей в деле распространения просвещения среди марийцев Башкирии.

Другим отличием системы начального образования, функционирующей среди марийцев, являлось то, что у них не получили распространения церковно-приходские и миссионерские школы, принадлежащие Духовному ведомству. По своей численности и количественному охвату детей марийцев они значительно уступали министерским и земским инородческим училищам, составляя лишь 9,2 % среди всех марийских школ [6, 23–24; 36–37]. Наиболее известной среди марийских школ, открытых Духовным ведомством, стала Камско-Березовская черемисская (марийская) церковно-приходская школа, действовавшая в 1901–1911 гг. в Камско-Березовском Богородицком миссионерском монастыре. Важную роль в открытии данной школы сыграл ученик Николая Ивановича Ильминского, настоятель монастыря, выходец из числа марийцев, игумен Анастасий [5, 137–149]. Между тем в пределах России число этих школ к началу XX в. достигало половины

от всех начальных школ, а в Уфимской губернии в разные периоды составляла от 20 до 30 %. Это стало следствием того, что в марийских деревнях практически не было церквей, так как подавляющая часть населения в них продолжала придерживаться языческой веры. Тем не менее, церковно-приходские школы внесли определенную лепту в развитие грамотности среди марийцев Уфимской губернии, давая отдельным ее представителям первоначальные знания в местах, где не имелось земских или министерских школ.

Кроме церковно-приходских школ, определенная часть восточных марийцев имела возможность обучаться в духовных семинариях, являющихся наиболее доступной формой дальнейшего повышения образовательного уровня. Так, в Уфимской духовной семинарии обучались выпускники Бирской инородческой учительской школы П. Глезденев, И. Вавилов, В. Шестаков, Л. Мендияров. Известный просветитель В. М. Васильев учился в Казанской духовной семинарии [2, 109; 173].

Еще одним направлением просветительской деятельности среди марийцев, распространившимся с конца XIX в., стала организация вечерних повторительных курсов и народных чтений, к участию в которых привлекалось детское и взрослое население, не охваченное школьной системой.

Распространение сети начальных школ позволило повысить уровень образования среди марийского населения Уфимской губернии. По данным переписи 1897 г., удельный вес грамотных людей среди марийцев составлял 3,3 %. Это говорит о заметном прогрессе образования, но по сравнению с другими народами данный показатель являлся очень низким. Так, среди татар количество грамотных составляло 20,3 %, башкир – 18,0 %, русских – 16,0 %, чуваш – 5,7 %, удмуртов – 1,9 % [7, 174]. К 1917 г. численность образованных людей среди марийцев стала значительно больше, однако их удельный вес отставал от требований жизни и уровня образования русских и некоторых других нерусских народов края.

Резюме. Несмотря на имевшиеся противоречия и трудности, основным достижением деятельности правительства по распространению просвещения среди марийцев в последние десятилетия XIX – начале XX в. стало то, что сетью начальных учебных заведений были охвачены практически все регионы компактного проживания марийцев в Уфимской губернии. Основными типами таких учебных заведений стали министерские и земские одноклассные училища.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азаматова, Г. Б.* Уфимское земство (1874–1917): социальный состав, бюджет, деятельность в области народного образования / Г. Б. Азаматова. – Уфа : Гилем, 2005. – 252 с.
2. *Апакаев, П. А.* Образование и просветительское движение в Марийском крае: историко-педагогические очерки / П. А. Апакаев. – Йошкар-Ола : МГПИ им. Н. К. Крупской, 2002. – 352 с.
3. *История Башкортостана во второй половине XIX – начале XX века* : в 2 т. Т. 1. – Уфа : Уфимский полиграфкомбинат, 2006. – 301 с.
4. *Осоков, А. В.* Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917) / А. В. Осоков. – М. : Просвещение, 1982. – 457 с.
5. *Роднов, М. И.* История Николо-Березовки / М. И. Роднов, О. В. Васильева. – Уфа : Нур-Полиграфиздат, 1997. – 168 с.
6. *Список учебных заведений Уфимской губернии к 1 января 1915 г.* – Уфа : Электр. типогр. «Печать», 1915. – 63 с.
7. *Фархшатов, М. Н.* Народное образование в Башкирии в пореформенный период. 60–90-е гг. XIX в. / М. Н. Фархшатов. – М. : Наука, 1994. – 224 с.
8. *Центральный государственный исторический архив Республики Башкортостан.* – Ф. И–113. – Оп. 1. – Д. 510. – 134 л.

УДК 27-472:008.37](092) Ильминский

**Н. И. ИЛЬМИНСКИЙ О РОЛИ РОДНОГО ЯЗЫКА
В ХРИСТИАНСКОМ ПРОСВЕЩЕНИИ НЕРУССКИХ НАРОДОВ
ПОВОЛЖЬЯ И ВОСТОКА РОССИИ**

**N. I. ILMINSKIY ON THE ROLE OF NATIVE LANGUAGE
IN CHRISTIAN EDUCATION OF THE NON-RUSSIAN PEOPLE
OF THE VOLGA REGION AND THE EAST OF RUSSIA**

В. Г. Гималиев

V. G. Gimaliev

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

Аннотация. В данной статье рассмотрены ведущие принципы педагогической системы Н. И. Ильминского, основанные на идеях о родном языке нерусских народов России как базисе их школьного обучения и церковной проповеди.

Abstract. Main principles of the pedagogical system created and developed by N. I. Ilminskiy are considered in this article. The system is based on the idea that the native language of non-Russian people is the basis for their school education and sermons.

Ключевые слова: *родной язык, христианское просвещение, нерусские народы, школьное обучение, переводы, учителя.*

Keywords: *native language, Christian education, non-Russian people, education in schools, translations, teachers.*

Актуальность исследуемой проблемы. Происходящий в нашей стране процесс обновления и модернизации содержания образования требует повышенного внимания к изучению и использованию передового педагогического наследия, опыта, накопленного отечественной системой образования.

В этом отношении особый интерес представляет период второй половины XIX – начала XX в., когда изменившиеся социально-экономические условия развития государства вызвали необходимость активизации школьной политики правительства в Казанском крае и на востоке России. В данный период существенным фактором, влиявшим на образовательную и этноконфессиональную ситуацию в Поволжье, была разработанная известным ученым-тюркологом, педагогом-миссионером Н. И. Ильминским система христианского просвещения нерусских народов. Эта система особенно актуальна в наши дни в связи с введением в общеобразовательных школах многих субъектов Российской Федерации курса «Основы религиозных культур и светской этики», целью которого является формирование у школьников представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу религиозно-культурных традиций народов России, развитие способ-

ности к общению в многоконфессиональной и поликультурной среде на основе толерантного взаимоотношения.

Основу миссионерско-педагогической системы Н. И. Ильминского составляли идеи о родном языке как базисе школьного обучения и церковной проповеди, разработке письменности для нерусских народов на основе русского алфавита, о переводе и издании богослужебной и учебной литературы на родном языке народов Поволжья и восточной России, подготовке единоплеменных учителей. Эти идеи обеспечили успех его педагогической системе, опираясь на которую многие прогрессивные педагоги создавали свои национальные системы просвещения.

Материал и методика исследований. Источником для написания статьи послужили труды Н. И. Ильминского и литература о нем. Основными методами исследования стали: историко-педагогический анализ первоисточников, систематизация и обобщение фактического материала.

Результаты исследований и их обсуждение. С именем ученого-востоковеда, профессора Казанского университета Н. И. Ильминского связан новый этап в развитии христианского просвещения нерусских народов России. К началу второй половины XIX в. российское правительство и православное духовенство располагали 300-летним опытом насильственной христианизации нерусских народов Поволжья и Востока России, что не привело к желаемым успехам. Отсутствие сознательного усвоения христианской веры нерусскими народами, игнорирование родного языка в обучении и церковной проповеди, схоластические приемы обучения, наоборот, способствовали процессу перехода к языческим верованиям, массовому отпадению крещеных татар, черемисов (марийцев), чувашей, вотяков (удмуртов) в магометанство. В связи с этим гражданские и церковные власти вынуждены были проявлять большую гибкость в миссионерской политике.

В 1866 г. при Казанском учебном округе был образован Особый Комитет по народному образованию во главе с попечителем округа П. Д. Шестаковым. В его состав вошли профессор Н. И. Ильминский и Е. А. Малов, инспектор чувашских школ Н. И. Золотницкий. Комитет преследовал цель: утверждение системы обучения на родном языке учащихся.

В 60-х годах XIX в. усилилась роль церковных братств в организации инородческих школ в сельских приходах. Известное в России Казанское братство Св. Гурия, в составе которого были видные деятели народного просвещения и духовенства, в своей деятельности делало акцент на христианском просвещении нерусских народов Поволжья и выделяло средства на организацию начальных школ с обучением на их родном языке.

Н. И. Ильминский, учитывая политические, этносоциальные и религиозные факторы развития образования в Поволжье, опыт миссионерской деятельности среди инородцев, достижения педагогической науки, предложил системное решение проблемы христианского просвещения нерусских народов России, которое строилось на единых принципах. Основными из них являлись следующие: первоначальное школьное обучение на родном языке, создание комплекса переводной вероучительной и учебно-методической литературы, подготовка учителей из числа инородцев. Система Н. И. Ильминского, разработанная с учетом интересов и потребностей народов, была закреплена Правилами от 26 марта 1870 г. «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев», которые стали результатом серьезного и длительного обсуждения в педагогической печати.

В педагогической концепции Н. И. Ильминского в качестве главного фактора обучения и воспитания выступает родной язык учащихся, который служит связующим средством между личностью и нацией. «Мышление народа и его мирозерцание выражается в его родном языке», – писал он в статье «Об образовании инородцев» [1, 21].

Идеи первоначального обучения детей на их родном языке были воплощены в жизнь прежде всего в практике организованной им в Казани крещенотатарской школы (открыта в 1863 г.), в которой преподавание велось на татарском языке. «Основанием и орудием школьного образования, – писал Н. И. Ильминский, – непременно должен быть родной язык, чтобы воспринимаемые учениками понятия религиозные, нравственные и научные сделались ясны и определены для их ума и имели благодетельное влияние на их сердце и нравственное чувство. Русский же язык у нас есть один из учебных предметов, который они усвоят тоже через посредство своего родного языка» [5, 20–21].

В этой школе сначала дети обучались по букварю, изданному Н. И. Ильминским на татарском языке (напечатан русскими буквами), затем переходили к чтению и изучению молитв, священной истории и краткого катехизиса. Помимо этого, ученикам преподавали начала арифметики, сообщались краткие сведения из географии и отечественной истории. В программе обязательным было пение священных песен на татарском языке [3, 13].

По образцу Казанской крещенотатарской школы впоследствии стали возникать школы для вотяков, мордвы, черемисов, чувашей, и во всех в них учение, богослужение осуществлялись на их родном языке.

Учение о роли родного языка в школьном обучении и христианском просвещении нерусских народов является главным в педагогической системе Н. И. Ильминского. «Для живого и глубокого усвоения христианского учения инородцами самым верным и действительным средством служит родной язык. Если не допустить инородческого языка в инородческие школы и церкви в достаточном количестве для твердого и полного, убежденного усвоения христианской веры, в таком случае все инородцы сольются в одно племя по языку и вере – в татарское и магометанское. Если же допустить инородческие языки, в таком случае поддержались бы народности, разные, мелкие, к татарству не расположенные и с русским народом соединенные единством веры», – писал он незадолго до смерти обер-прокурору Священного Синода К. П. Победоносцеву [4, 398].

В христианском просвещении нерусских народов Н. И. Ильминский большую роль отводил молитвенному богослужению и церковному пению на родном языке прихожан. По его мнению, «церковное богослужение на языке родном составляет действительное и животворное средство к христианскому просвещению инородцев, воспитанию в них религиозного духа и любви к Православной церкви» [1, 39].

Приветствуя Синодальный указ (1883 г.) о совершении богослужения на инородческих языках, Н. И. Ильминский в письме К. П. Победоносцеву отмечает, что этот указ «составляет новый шаг и даже, можно сказать, прочное основание в деле христианского просвещения инородцев» [4, 13].

Он считал, что богослужение и церковное пение на местных наречиях способствует эмоциональному развитию личности. «Везде и у всех инородцев единоплеменной священник и богослужение и поучение на языке родном производят на инородческих прихожан действие пробуждающее и оживляющее. Родные звуки, даже сами по себе, бьют прямо в созвучные стороны сердца», – писал педагог [4, 30].

В педагогической системе Н. И. Ильминского одним из важных направлений христианского просвещения нерусских народов была переводческая деятельность.

В 1847 г. при Казанской духовной академии была организована переводческая комиссия, в которой Н. И. Ильминский принимал деятельное участие как член комиссии, а затем как ее председатель.

В начале 1860-х годов им была разработана теория переводов на живые, разговорные языки инородцев с использованием русского алфавита. Ученый считал, что священные и вероучительные книги, учебная литература должны быть «переводимы не на книжный, ученый и литературный язык, а на живой, народный, не буквально и подстрочно с русского, а возможно приближены к собственному строю данного инородческого языка» [4, 198].

В целях обеспечения инородческих школ и приходов необходимой учебной и религиозной литературой в 1868 г. при Братстве Св. Гурия в г. Казани была учреждена переводческая комиссия, председателем которой был избран Н. И. Ильминский. В этой комиссии к составлению переводов привлекались сами носители языков: татары, чуваша, мари́йцы, удмурты, калмыки и др.

По словам Н. И. Ильминского, «переводческая комиссия печатает, кроме собственно вероучительных и богослужебных книг, буквари, словари, грамматики, произведения народной словесности – все это как пособие для ознакомления миссионеров с инородческими языками или же для просвещения инородцев» [4, 325].

В 1872 г. была открыта Казанская инородческая учительская семинария. Руководимое Н. И. Ильминским это учебное заведение заслужило признание как крупный центр просвещения народов Поволжья и восточной России. Кроме подготовки учителей, оно выполняло и функцию обеспечения народных школ необходимой учебно-методической литературой. Здесь были созданы сотни учебников, двуязычных букварей, книг для внеклассного чтения, в том числе и религиозно-нравоучительного содержания. Переводились и издавались учебники Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и других русских педагогов.

Подготовка учителей для инородческих школ – одно из центральных направлений системы Н. И. Ильминского. По его мнению, учителя должны быть из «природных инородцев», ибо русскому человеку сложно вполне приноровиться к инородцам, хотя он и владеет их языком: «Есть тонкие, почти неуловимые оттенки в звуках и тоне голоса, а также в складе мышления, отличающие каждый народ, соблюдение которых облегчает понимание речи и усиливает впечатление, а нарушение этих оттенков препятствует не только впечатлению, но и пониманию» [4, 7].

К миссионерской работе среди нерусских народов готовились и этнические русские, но от них требовалось знание языка местного населения и владение навыками переводческой деятельности.

Первоначальные основы подготовки учителей для двуязычных школ были заложены в Казанской центральной крещенотатарской школе Н. И. Ильминского, в которой, кроме крещеных татар, обучались русские, чуваша, удмурты, мари́йцы, мордва и представители других народов восточной России. Выпускники этой школы по возвращении в родную среду работали учителями и священниками, распространяя среди инородцев христианское учение, грамотность и русский язык.

В подготовке учительских кадров, в развитии и распространении оригинальных педагогических идей в области методики преподавания различных предметов, форм и методов обучения немаловажную роль сыграла созданная Н. И. Ильминским Казанская инородческая учительская семинария, где получили образование сотни русских и инородцев. Они работали во многих губерниях Поволжья и Юго-Восточной России. Это учебное заведение пользовалось большой популярностью, количество желающих поступить превышало число свободных мест. К примеру, в 1903 г. на три квотированных места для чувшей в начальную школу при семинарии претендовало 70 человек [6, 15].

В программу учительской подготовки, кроме педагогики и общеобразовательных дисциплин, входило и изучение родного языка обучаемых. В разработанной Н. И. Ильминским «Инструкции для практических упражнений в употреблении инородческих языков при начальном обучении» отмечалось: «Для учителя сельской школы чрезвычайно важно уметь свободно и толково рассказывать детям на их родном наречии ... Без умения свободно излагать на родном языке учитель школы не может достигать тех миссионерских и просветительских целей ...» [2, 29].

Резюме. Реализованное Н. И. Ильминским на практике учение о роли родного языка в школьном обучении и религиозном воспитании способствовало распространению грамотности среди нерусского населения Поволжья, формированию национальной интеллигенции. Это учение сохраняет свою актуальность до настоящего времени, особенно в связи с возникшими в современной России многочисленными национальными проблемами, одной из которых является сохранение и развитие родного языка и национальных культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николай Иванович Ильминский. Избранные места из педагогических сочинений, некоторые сведения о его деятельности и о последних днях его жизни. – Казань : Типография Императорского университета, 1892. – 133 с.
2. Отчет Казанской учительской семинарии за 1889/90 и 1890/91 учебные годы. – Казань : Типо-литограф. В. М. Ключникова, 1892. – 36 с.
3. Очерк просветительной деятельности Н. И. Ильминского с приложением его статьи «Беседы о народной школе». – СПб. : Синодальная типограф., 1904. – 87 с.
4. Письма Николая Ивановича Ильминского. Издание редакции «Православный собеседник». – Казань : Типограф. Импер. ун-та, 1895. – 414 с.
5. Рождествин, А. С. Николай Иванович Ильминский и его система инородческого образования в Казанском крае / А. С. Рождествин. – Казань : Типограф. Импер. ун-та, 1890. – 83 с.
6. Чичерина, С. В. У приволжских инородцев. Путевые заметки / С. В. Чичерина. – СПб. : Тип. В. Я. Мильштейна, 1905. – 427 с.

УДК 39

**ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ
В СФЕРЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В БАШКОРТОСТАНЕ В КОНЦЕ 1970-х – НАЧАЛЕ 1990-х гг.**

**LANGUAGE POLICY PECULIARITIES IN SCHOOL EDUCATION
IN BASHKORTOSTAN IN THE LATE 1970s – EARLY 1990s.**

А. А. Горбачев, А. И. Фатхутдинова

A. A. Gorbachev, A. I. Fatkhutdinova

*Учреждение Российской академии наук Институт этнологических исследований
Уфимского научного центра РАН, г. Уфа*

Аннотация. В статье предпринята попытка выявления особенностей функционирования национальных языков в сфере школьного образования в Башкортостане в конце 1970-х – начале 1990-х гг.

Abstract. The article presents the analysis of peculiarities of functioning of national languages in school education in Bashkortostan in 1970s – early 1990s.

Ключевые слова: *языковая политика, школьное образование, национальные языки, язык обучения, родной язык.*

Keywords: *language policy, school education, national languages, language of instruction, mother tongue.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одним из основных направлений национальной политики в Российской Федерации в годы перестройки стала забота о сохранении, возрождении и развитии национальных языков народов России. При этом следует особо отметить важную роль системы образования, которая должна обеспечивать уровень, необходимый для функционирования языков в качестве государственных, а также создавать условия для сохранения и развития других языков и культур. Разумное, взвешенное, сбалансированное отношение к языку обучения – это одно из важнейших условий эффективного функционирования русского и национального языков в полинациональном регионе [2, 11]. В этой связи целью данной статьи является выявление особенностей языковой политики в сфере школьного образования в Башкортостане в конце 1970-х – начале 1990-х гг.

Материал и методика исследований. При проведении исследования применялись метод количественного анализа, корреляция сведений, полученных из различных групп источников (исторические, этнографические, социологические и др.). При составлении таблиц использовались элементы статистической обработки цифровых данных, приемы комплексного и сравнительного анализа, а также совокупность методов сбора и обработки эмпирических материалов из текущего архива Министерства образования Республики Башкортостан.

Результаты исследований и их обсуждение. В конце 1970-х гг. языковая политика в сфере школьного образования осуществлялась на базе постановления ЦК КПСС от 31 августа 1978 г. «О дальнейшем совершенствовании изучения и преподавания русского языка в союзных республиках» [8, 88].

Исходя из этого, бюро Башкирского обкома КПСС поручило Министерству просвещения республики коренным образом улучшить руководство и контроль за учебно-воспитательной работой национальных школ, принять меры по улучшению преподавания русского языка [5, 18–24].

Партийные директивы, направленные на улучшение изучения русского языка в национальных школах, дали свои «положительные» результаты. Если в 1978/79 учебном году в Башкирии численность учащихся, обучающихся на родном башкирском языке, составляла 74103 чел., то к 1982/83 учебному году она сократилась до 64649 чел., т. е. в 1,2 раза (табл. 1). Аналогичная тенденция наблюдалась среди учащихся, обучающихся на марийском, удмуртском языках. Тогда как количество чувашезычных школьников уменьшилось в 1,8 раза, татарозычных – в 2,5 раза. Сокращение количества учащихся, обучавшихся на родном языке, произошло за счет увеличения численности школьников, переведенных на русский язык обучения, на 5,8 % (табл. 1). Хотя при этом общая численность учащихся имела тенденцию некоторого сокращения. Прежде всего, это связано с уменьшением числа детей школьного возраста по республике в целом.

Буквально через пять лет ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли новое постановление «О дополнительных мерах по улучшению изучения русского языка в общеобразовательных школах и других учебных заведениях союзных республик» (26 мая 1983 г. № 473), в котором говорилось о слабом владении русским языком выпускников средних учебных заведений, особенно в сельской местности. Это приводило к тому, что выпускники испытывали затруднения в межнациональном личном общении, производственной и общественно-политической деятельности, а также при прохождении воинской службы [7, 66–70].

Таблица 1

Распределение учащихся в школах Башкортостана по языкам обучения *

Язык обучения	1978/79 учебный год	1982/83 учебный год	1988/89 учебный год
	количество учащихся, %		
Башкирский	74 103 11,2	64 649 11,5	43 933 8,2
Татарский	80 041 12,1	31 396 5,6	19 496 3,6
Русский	496 858 75,1	456 115 80,9	468 395 87,1
Марийский	5 401 0,8	4 783 0,8	3 390 0,6
Мордовский	– 0	– 0	– 0
Удмуртский	1 588 0,2	1 276 0,2	614 0,1
Чувашский	3 161 0,5	1 711 0,3	2 022 0,4
Итого	661 352	563 930	537 850

*Источник: Архив Министерства образования РБ. – Ф. 798. – Оп. 9. – Д. 4883, 5872, 6208.

Постановление обязало соответствующие органы осуществить дополнительные меры по повышению качества изучения русского языка в учебных заведениях с нерусским языком обучения; разработать и осуществить конкретные меры по расширению и улучшению подготовки учителей русского языка и литературы и т. д. [6, 7–12].

Как полагает ряд исследователей, принятие этого документа и связанное с ним продолжение о переводе национальных школ на русский язык обучения фактически ознаменовало начало нового этапа русификации [3, 348].

В свою очередь, бюро обкома КПСС на заседании от 21 июня 1983 г., заслушав данное постановление, отметило, что в постановке преподавания русского языка и литературы в республике имеют место некоторые недостатки. Например, еще не созданы учебные комплексы для подготовительных классов и детских садов. Требуют совершенствования действующие учебные программы, учебники и учебно-дидактические пособия. На уроках русского языка, особенно IV–VIII классах, недостаточное внимание уделяется практической направленности обучения, развитию у детей умения слушать и понимать русскую речь на слух, выработке качества чтения. Не изжиты недостатки в преподавании русской литературы в VIII–X классах: многие учителя не добиваются обязательного чтения учащимися художественных произведений, намеченных программой, поверхностно работают над текстом, в результате учащиеся испытывают большие затруднения при написании сочинений. Выпускники университетов и пединститутов слабо владеют методикой преподавания русской литературы в школе [6, 7–12].

Бюро обкома КПСС приказало Министерству просвещения, Управлению профобразования, горкомам и райкомам партий, исполкомам городских и районных Советов народных депутатов принять постановление Политбюро ЦК КПСС от 26 мая 1983 г. «О дополнительных мерах по улучшению изучения русского языка в общеобразовательных школах и других учебных заведениях союзных республик» к неуклонному руководству и исполнению [6, 11].

Начавшаяся в годы перестройки политика по возрождению и развитию национальных языков внесла свои коррективы в языковую политику в сфере школьного образования. Теперь уже стоял вопрос об улучшении системы обучения родному языку.

Решения февральского (1988 г.), сентябрьского (1989 г.) Пленумов ЦК КПСС, XIX Всесоюзной партконференции ставили уже новые задачи перед органами народного образования. В условиях новой языковой политики в Башкирии также была проведена определенная работа по уточнению контингента национальных школ для изучения родных языков, улучшению системы обучения родному языку детей башкирской национальности, а также другим родным языкам многонационального населения республики. Проведены научно-практические конференции, изучено состояние преподавания родных языков в городах и районах республики [8, 113–114].

В декабре 1988 г. коллегия Министерства народного образования Башкирской АССР приняла решение «О дополнительных мерах по организации изучения родных языков и языка автономной республики», которым одновременно с изучением родных языков во всех школах республики обязала ввести изучение башкирского как языка народа, давшего название республике, во всех общеобразовательных, профессионально-технических и педагогических училищах. При этом предлагалось осуществить правильный выбор учебных планов для каждого типа национальных школ, а также внести некоторые уточнения в понятия «язык обучения» (определяется по желанию родителей) и «язык как предмет изучения» (устанавливается учебным планом) [8, 115].

Языковую политику, в частности состояние изучения родного нерусского и русского языков в Башкортостане, наиболее полно отражает распределение учащихся по языку обучения в срезе районов. Опираясь на архивные данные Министерства образования РБ, нами предпринята попытка дать характеристику процессу обучения на родных языках в основных языковых ареалах республики.

Таблица 2

**Распределение учащихся по языку обучения в районах
с преобладающим башкирским населением в 1970–1980-е гг. ***

Районы	1978/79 учебный год		1988/89 учебный год	
	количество учащихся (%), обучавшихся на:			
	башкирском	русском	башкирском	русском
Абзелиловский	6 868 69,5	3 018 30,5	4 373 57,2	3 273 42,8
Баймакский	8 106 58,2	5 823 41,8	6 301 59,9	4 220 40,1
Белорецкий	3 762 49,3	3 867 50,7	2 125 35,5	3 856 64,5
Бурзянский	3 249 81,3	746 18,7	2 317 77,7	666 22,3
Зианчуринский	3 608 48,6	3 309 44,5	1 896 40,4	2 637 56,2
Ишимбайский	4 531 51,0	2 897 32,6	2 221 54,4	1 801 44,1
Мечетлинский	2 406 44,1	1 880 34,4	1 573 37,5	1 979 47,1
Салаватский	2 705 38,9	3 826 55,0	630 13,8	3 887 85,4
Учалинский	6 260 66,5	2 402 25,5	3 782 69,4	1 519 27,9
Хайбуллинский	2 352 33,8	4 615 66,2	1 601 29,6	3 807 70,4

* Источник: Архив МНО РБ. – Ф. 798. – Оп. 9. – Д. 4883, 6208, 6358.

Анализ данных позволил сделать вывод, что количество учащихся, обучавшихся на родном башкирском и неродном русском языках, изменилось как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения. Например, в 1978/79 учебном году самая высокая доля учащихся, обучавшихся на башкирском языке, была зафиксирована в Бурзянском районе – 81,3 % (3249 учащихся). Далее по релевантности – Абзелиловский, Учалинский, Баймакский районы республики, где удельный вес составил соответственно 69,5, 66,5 и 58,2 % (табл. 2). При этом по общему количеству обучаемых лидировал Баймакский район, где насчитывалось 8106 учащихся. Обучение детей на родном башкирском языке и в процентном, и в количественном соотношении оставалось сравнительно низким в Хайбуллинском районе, составляя лишь 33,8 %, или 2352 школьника.

За десять учебных лет (с 1978/79 по 1988/89 учебные годы) в районах с преобладающим башкирским населением ситуация с обучением на родном языке изменилась, но не в пользу башкирского. Например, в том же Баймакском районе, который по количеству обучавшихся на родном башкирском языке занимал первое место, в 1988/89 учебном году со-

крашение составило примерно 2000 школьников, тогда как их доля увеличилась на 1,7 %. Такое соотношение наблюдалось также в Ишимбайском (на 3,4 %), Учалинском (на 2,9 %) районах. В целом сокращение в 1,5–2 раза количества детей, обучавшихся на башкирском языке, было характерно для всех без исключения национальных башкирских школ районов. Если в Учалинском районе сокращение составило 2478 учащихся, в Зианчуринском – 1802, то в Салаватском – 1075 (табл. 2), что вполне отражает характерные для того периода результаты языковой политики в сфере школьного образования в регионе в целом.

Что касается обучения детей в школе на русском языке, здесь прослеживаются разные количественное и процентное соотношения, разная динамика. Например, в 1978/79 учебном году самое наименьшее количество учащихся, 746 детей с долей 18,7 %, было зафиксировано в Бурзянском районе, а наибольшее – в Баймакском (5823 учащихся). В Хайбуллинском районе процентная доля школьников, обучавшихся на русском языке, являлась максимальной, составляя чуть менее 70,0 %. При этом в четырех районах с преобладающим башкирским населением, а именно Белорецком, Салаватском, Хайбуллинском и частично Зианчуринском, по данным текущего архива Министерства образования РБ, наблюдалось преобладание обучавшихся на русском языке, нежели на башкирском. Такая тенденция сохранялась в последующие годы и ярко отражалась в картине языкового обучения в 1988/89 учебном году в срезе отмеченных районов. Так, например, в этот период устойчивая позиция обучения на русском языке сохранялась в Белорецком (64,5 %), Абзелиловском (42,8 %), Мечетлинском (47,1 %), Салаватском (85,4 %) районах (табл. 2).

Таким образом, в школах районов с преобладающим башкирским населением в целом выявлено небольшое сокращение количества детей, обучавшихся на национальном башкирском языке, в пользу неродного русского.

С 1978/79 по 1988/89 учебный год доля обучавшихся на татарском языке сократилась по Аскинскому району на 34,1 %, Буздякскому – на 33,9 %, Бураевскому – на 46,8 %, Краснокамскому – на 29,8 %, Туймазинскому – на 51,4 %, Янаульскому – на 25,1 % (табл. 3).

Например, в Балтачевском районе в 1978/79 учебном году доля учащихся, обучавшихся на татарском языке, составляла 47,8 %, в 1988/89 году такой доли не было. Огромные масштабы сокращения как количества, так и доли школьников, обучавшихся на татарском языке, наблюдались в Бураевском районе Башкирии. Если в 1978/79 учебном году обучавшихся на татарском языке насчитывалось 4456 учащихся, т. е. 47,2 %, то в 1988/89 – лишь 17, что составило 0,4 % всех учащихся (см. табл. 3). Согласно данным в этот период доля детей с русским языком обучения увеличилась с 50,2 до 99,6 %. Возможно, увеличение русскоязычных учащихся как раз обуславливается сокращением татароязычных и переходом на русский язык (частично на башкирский) обучения.

Самая большая доля детей, обучавшихся на татарском языке, в 1978/79 учебном году выявлена в Кушнаренковском районе республики – 70,7 %, или в абсолютной величине 4905. В течение последующих 10 лет этот показатель сократился до 50,8 % в 1989 г. при росте доли учащихся с русским языком обучения с 28,9 до 49,0 % (табл. 3).

По данным на 1 сентября 1978 г., в Татышлинском и Янаульском районах доля школьников с обучением на русском языке превалирует над татарским в 2–3 раза. Так, доля лиц, обучавшихся на татарском языке, в Татышлинском районе составляла 30,8 %, на русском – 62,7 %.

**Распределение учащихся по языку обучения
в западных и северо-западных районах республики в 1970–1980-е гг.***

Районы	1978/79 учебный год			1988/89 учебный год		
	Количество учащихся, %					
	башкир	татар	русских	башкир	татар	русских
Аскинский	2 029	3587	3236	1 294	766	374
		51,4	47,3	29,2	17,3	53,5
Бакалинский	48	2 306	5 987	158	971	3 613
	0,6	27,3	71,0	3,3	20,4	75,8
Балтачевский	88	3 788	3 777	–	17	3 883
	1,1	47,8	47,7	0	0,4	96,9
Буздякский	171	3 758	3 779	38	680	3 821
	2,2	48,8	49,0	0,8	14,9	83,5
Бураевский	22	4 456	4 733	–	17	4 467
	0,2	47,2	50,2	0	0,4	99,6
Дюртюлинский	–	4 428	7 472	125	2 716	5 538
	0	36,6	61,8	1,4	30,7	62,7
Кигинский	1 418	1 502	1 827	615	612	2 074
	29,9	31,6	38,5	18,6	18,5	62,9
Краснокамский	–	2 520	4 060	–	324	4 469
	0	35,9	57,9	0	6,1	84,6
Кушнаренковский	14	4 905	2 002	–	2 123	2 049
	0,4	70,7	28,9	0	50,8	49,0
Миякинский	1 142	2 486	4 500	631	317	4 206
	14,0	30,6	55,4	12,2	6,2	81,6
Стерлибашевский	699	1 798	3 806	68	19	3 244
	11,1	28,5	60,4	2,0	0,6	97,4
Татышлинский	–	2 269	4 613	–	883	3 356
	0	30,8	62,7	0	19,2	72,9
Туймазинский	–	3 838	3 356	–	71	3 479
	0	53,4	46,6	0	2,0	98,0
Чекмагушевский	–	4 974	4 996	–	1 793	2 772
	0	49,8	50,1	0	38,9	60,0
Янаульский	–	2 725	6 436	138	233	5 552
	0	28,8	68,1	2,2	3,7	88,9

* Источник: Архив МНО РБ. – Ф. 798. – Оп. 9. – Д. 4883, 6358, 6208.

В последующие 10–12 лет условия преподавания татарского языка в школах существенно изменились. Например, в Янаульском районе количество учащихся с татарским языком обучения сократилось с 28,8 до 3,7 % (табл. 3).

Таким образом, распределение учащихся по языкам обучения в северо-западных и западных районах республики с 1978 по 1989 г. таково: увеличение количества школьников с обучением на русском языке проводилось за счет масштабного сокращения обучавшихся на татарском языке.

Нужно отметить, что кампания перевода национальных школ на русский язык обучения затронула не только татарские и башкирские, но и чувашские, и марийские, и удмуртские школы республики [4, 96].

Чувашский язык как язык школьного обучения в районах компактного проживания чувашского населения республики также претерпевает резкие изменения. В чувашских

школах Гафурийского, Ермакеевского и Иглинского районов обучение постепенно полностью было переведено на русский язык. Если в 1978/79 учебном году доля детей, обучавшихся на чувашском языке, составила 5,9 %, то к 1988/89 – сократилась до 3,8 %.

Если в начале 70-х гг. XX в. в удмуртоязычных районах наблюдается высокая доля обучавшихся на родном языке, то к 1978/79 учебному году количество детей сокращается в три раза и более. А в середине 80-х гг. наблюдается резкое увеличение численности детей школьного возраста, что было характерно для Татышлинского, Янаульского районов. Такой прирост сменяется сокращением – в Татышлинском районе почти на 9,0 %, в Калтасинском – на 3,0 %, в Янаульском, наоборот, увеличением на 2,0 %. В результате осуществления первого этапа этой кампании, имевшей гигантский размах, к концу 1970-х гг. практически во всех классах национальных школ обучение велось на русском языке, и лишь в начальных классах сохранилось изучение родного языка как предмета. Однако этот перекоп в ряде школ все же был исправлен, так как дети, особенно в сельской местности, как правило, знали только родной язык и не владели русским [4, 96].

Следовательно, в республике за рассматриваемый период (с 1978/79 по 1988/89 учебный год) численность детей, обучавшихся на башкирском языке, сократилась в 1,7 раза, на марийском, чувашском – в 1,6 раза, на удмуртском – в 2,6 раза, а на татарском – до 4,1 раза. Если численность учащихся с татарским языком обучения в 1978/79 учебном году составляла 80041 чел., то в 1988/89 учебном году она сократилась до 19496 учащихся, т. е. уменьшилась на 60 545 чел. За этот период доля учащихся с русским языком обучения достигла 87,1 %, увеличившись на 12 процентных пункта (табл. 1). За эти годы более тысячи национальных школ были переведены на русский язык обучения, даже без изучения родного языка как предмета.

Таким образом, в 1970–1980 гг. активно шел процесс вытеснения национальных языков из учебного процесса. Даже если указанные школы назывались по языку обучения национальными, обучение в них шло на русском языке, а родной национальный язык изучался как предмет. Такая практика осуществлялась по единой национальной программе школ РСФСР.

Вместе с тем коренных изменений в развитии национально-русского двуязычия еще не наблюдалось. Его развитие существенно тормозилось отсутствием должной учебно-материальной базы обучения. Национальные школы не были обеспечены соответствующим учебно-методическим комплексом. Башкирским книжным издательством не полностью реализовались заказы Министерства народного образования по изданию учебно-методической литературы [8, 109].

Анализ функционирования национальных языков в сфере школьного образования в республике показал, что в конце 1970-х – начале 1990-х гг. происходит полномасштабный переход с родного на русский язык обучения. Эта мера была осуществлена на основе партийных решений, спускаемых «сверху». Широкое внедрение русского языка в учебно-воспитательный процесс воспринималось общественностью весьма сдержанно и толерантно, а в ряде республик даже с одобрением, так как население чувствовало перспективность дальнейшего изучения русского языка. Проведенные в этот период этносоциологические исследования в ряде республик РФ показали, что ориентация на обучение детей русскому языку была выше, чем возможность обучать их в русских школах [1, 184]. Это особенно ярко проявлялось в национальных школах, расположенных в сельской местности. Ощущалась нехватка учебно-методической литературы по изучению и преподаванию рус-

ского языка. В сельских школах не хватало учителей с высшим филологическим образованием по русскому языку и литературе. В ряде школ предметы русского языка и литературы преподавали неспециалисты, притом даже лица, не имеющие высшего образования. Отмеченные в постановлениях меры, направленные на подготовку кадров по русскому языку и литературе, также сразу не достигали цели, так как на подготовку специалистов с высшим образованием уходило несколько лет.

Резюме. Несмотря на имеющиеся трудности, преподавание русского языка и литературы в национальных школах республики через несколько лет дало свои положительные результаты. В целом, население республики, особенно молодежь, приобщалось к русскому языку, стало лучше владеть им, что подтверждается результатами последних переписей населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дробижеева, Л. М. Повторит ли Россия путь Союза? / Л. М. Дробижеева // Россия сегодня: трудные поиски свободы. – М., 1993. – 188 с.
2. Миннуллин, К. М. Сохранение и развитие языков в Республике Татарстан / К. М. Миннуллин // Современные языковые процессы в Республике Татарстан и Российской Федерации: законодательство о языках в действии : мат-лы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 15-летию принятия Закона о языках. – Казань : Татар.кн. изд-во, 2007. – С. 11–17.
3. Сафин, Ф. Г. Этнополитическое развитие Башкортостана в XX веке: социолингвистический аспект / Ф. Г. Сафин. – Казань : Магариф, 2004. – 543 с.
4. Сафин, Ф. Г. Этноязыковые процессы в Башкортостане в XX столетии / Ф. Г. Сафин ; отв. ред. М. Н. Губогло. – М. : ЦИМО, 2000. – 292 с.
5. Центральный государственный архив общественных объединений Республики Башкортостан (ЦГАОО РБ). – Ф. П. 122. – Оп. 194. – Д. 141.
6. ЦГАОО РБ. – Ф. П. 122. – Оп. 209. – Д. 74.
7. ЦГАОО РБ. – Ф. П. 122. – Оп. 209. – Д. 226.
8. Языковая политика в Башкортостане в XX веке : сборник документов и материалов ; под общ. ред. Ф. Г. Сафина. – Уфа : Гилем, 2008. – Т. 2. – 352 с.

УДК 372.016:614

**ИЗУЧЕНИЕ ПРИРОДНЫХ ОПАСНОСТЕЙ РЕГИОНА
В КУРСЕ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

**STUDY OF NATURAL HAZARDS OF THE REGION IN BASICS
OF VITAL FUNCTIONS SAFETY COURSE**

С. В. Горбачев

S. V. Gorbachev

*ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург*

Аннотация. В статье раскрыты основные проблемы, связанные с формированием у учащихся системы знаний о природных опасностях региона на основе краеведческого материала и методов краеведческого исследования. Описаны конкретные примеры использования данных методов (в том числе ситуационные задачи, или кейс-метод) в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности».

Abstract. The article reveals the main problems associated with the formation of students' system of knowledge on natural hazards of the region when studying the local lore data and methods of regional studies. Specific examples of application of these methods (including situational tasks or case method) in Basics of Vital Functions Safety course are described.

Ключевые слова: *природные опасности, краеведческий принцип, методы краеведческого исследования, оценочные суждения, ситуационные задачи, или кейс-метод.*

Keywords: *natural hazards, local lore principle, methods of regional studies, judgments, situational tasks, case method.*

Актуальность исследуемой проблемы. Образованность населения в области безопасности жизнедеятельности при проявлении стихийных бедствий и природных опасностей – одна из основных задач школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ).

Знания о природных явлениях, в том числе опасных для жизни и деятельности человека, наряду с биологическими, климатологическими, геологическими, экологическими играют основополагающую роль во всей системе естественно-научных знаний. Без овладения этой группой знаний невозможно решить задачи, связанные с потребностью современного общества, – видеть личность, способную к ответственности в принятии решений в реальных жизненных ситуациях по обеспечению личной безопасности и безопасности окружающих [6]. По результатам анкетирования учителей ОБЖ общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга (в нем приняли участие 18 педагогов) нами был сделан вывод о том, что знания о природных опасностях – необходимый элемент грамотности современного человека в области безопасности жизнедеятельности. 75 % пре-

подавателей отметили их важность для формирования правильного мировоззрения и понимания учащимися глобальных процессов и явлений, происходящих на территории всей планеты. В учебном процессе глобальное мышление и основанное на оценочных суждениях по отношению к опасностям мировоззрение у учащихся невозможно сформировать без использования в обучении краеведческого материала, эффективных форм и методов работы с ним.

Материал и методика исследований. Нами была проведена экспериментальная работа по использованию краеведческого материала и разнообразных методов краеведческого исследования в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» при изучении опасных природных явлений. В процессе работы были задействованы школьники 7-х классов – 224 респондента, применялись методы психолого-педагогического исследования: анализ, синтез, сравнение, сопоставление, беседы с учителями, анкетирование учащихся и наблюдение за реальной практикой школ г. Санкт-Петербурга (школы № 247, 347, 515, гимназия Института экономики и права Российской академии управления). Задачами диагностического эксперимента являлись: 1) установление уровня сформированности знаний школьников об опасных природных явлениях, о различного рода опасностях на территории своего региона; 2) формирование ценностных ориентаций на правильное поведение в опасных для жизни ситуациях. В результате была отобрана система методов сбора и обработки экспериментальных данных, позволяющих выявить изменения в характере знаний учащихся: от уровня знания-знакомства и знания-репродукции до уровня знания-навыка и знания-трансформации, которые позволяют применять учебный материал к широкому кругу явлений. В общем, мы ориентировались не только на выявление качеств знаний семиклассников, но и на оценивание результатов обучения в целом, на повышение его эффективности.

Результаты исследований и их обсуждение. Непосредственное *наблюдение* природоопасных процессов формирует представления о них, об их проявлении на территории своего края, о причинах их происхождений и о последствиях, которые они приносят населению и хозяйству. Складывающийся собственный жизненный опыт формирует правильное поведение в природе, воспитывает культуру безопасности. Поэтому при изучении основ безопасности жизнедеятельности краеведческий принцип мы рассматривали как один из ведущих методических принципов: он позволяет реализовывать деятельностный подход, охватывая обе стороны принципа – побудительную и исполнительную. Именно на краеведческом материале становятся наглядными и осязаемыми те изменения в природной среде, которые связаны с природными и антропогенными процессами, приводящими к угрозе для здоровья и жизни человека. Методологическая сущность краеведческого принципа проявляется в формировании у учащегося осознанных переходов от единичной краеведческой формы выражения системы знаний о конкретном опасном природном процессе на лично известной ему территории к обобщенной системе знаний о природных опасностях и позволяет видеть «глобальное в местном», поскольку нельзя мыслить только в масштабах своей территории.

При изучении школьниками природных опасных явлений были использованы основные методы краеведческого исследования: литературный, визуальный, статистический, картографический, полевых наблюдений, анкетирования и личных бесед. *Литературный метод* связан с использованием разного рода печатных источников об изучаемой территории, где проявляется тот или иной природоопасный процесс. Знаком-

ство с литературой важно для того, чтобы получить предварительные знания об исследуемой территории. Так, при изучении вопроса о защите г. Санкт-Петербурга от наводнений были предложены школьникам экспериментальных классов на основе анализа печатных изданий дискуссии на темы: «Строительство дамбы в г. Санкт-Петербурге: положительные и отрицательные стороны», «Спасет ли дамба от наводнений? Пути решения проблемы».

Метод анкетирования и личных бесед помог школьникам 7-х классов установить исторические и бытовые факты, уточнить уже известные сведения об опасных природных явлениях своей местности: о ветровых нагонных наводнениях с акватории Финского залива.

Во время проведения экскурсии по набережной р. Невы (учащиеся школы № 515 Красногвардейского района – р. Охты) *визуальным методом* было произведено непосредственное наблюдение за подъемом уровня воды в Неве в течение осеннего и весеннего периода. Средствами данного метода явились фотографирование и видеозапись природных опасностей данного региона.

Картографический метод исследования предполагает работу с картой в целях раскрытия пространственных сочетаний на территории края. С карты должно начинаться краеведческое исследование, на нее же наносятся результаты. К примеру, задание по составлению карт с нанесением пожароопасных районов (2010, 2011 гг.) на территории Ленинградской области явилось одной из важнейших составных частей исследования у школьников 7-го класса гимназии Института экономики и права по изучению природных опасностей своего региона.

Метод полевых наблюдений был применен при изучении природных условий акватории Финского залива, рек Невы и Охты, близлежащих от школы местностей. Он осуществлялся с помощью доступных технических средств учащимися 7-х классов школ № 515, 347, 247, гимназии Института экономики и права.

Использование *статистического метода* при изучении опасных природных явлений заключалось в отборе количественных показателей и их обработке, то есть в подсчете количественных данных, составлении таблиц и графических выражений, на основе которых были сделаны выводы, например, о частоте проявления катастрофических наводнений на территории г. Санкт-Петербурга.

Культура формирующейся личности безопасного типа поведения проявляется, прежде всего, в отношении к родной природе, потому что она носит практический характер. Краеведческая составляющая вносит ценностные основания в изучение курса ОБЖ. Исходя из этого, мы предполагали включение в содержание краеведческих знаний по предмету личностных оценочных суждений, что соответствует нормам современной педагогической теории, ориентирующейся на развитие личности школьника, на формирование мировоззренческих идей, которые выполняют функции инструмента познания.

При изучении опасных явлений на основе использования краеведческого материала мы формировали нравственные знания, которые также являются частью методологической культуры школьника и выражаются в суждениях (эмоциях, личностных отношениях). Эти суждения формируются при осмыслении реальных жизненных ситуаций, связанных с проявлением опасных природных явлений на территории родного края. Для более эффективного формирования методологических и практикоориентированных

знаний мы включили в процесс изучения знаний о природных опасностях решение ситуационных задач практической направленности с обоснованием выбираемых решений. Это, с нашей точки зрения, позволило учащимся не только осмыслить практические жизненные проблемы, возможно экстремальные, но и актуализировать определенный комплекс знаний (в том числе краеведческий), необходимый для усвоения при разрешении данных проблем. При изучении ОБЖ методами обучения с использованием ситуационных задач занимались Т. С. Назарова, С. П. Данченко, А. В. Старостенко и др. Это так называемые *смылоориентированные задачи (ситуационные)* – новый тип самостоятельной работы с ясно обозначенным требованием выразить свое отношение, свою оценку рассматриваемой ситуации. В зарубежной педагогике решение ситуационных задач носит название *кейс-метода*. Школьный курс «Основы безопасности жизнедеятельности» в 7-м классе обладает большим потенциалом в реализации кейс-метода по решению задач с использованием краеведческого материала. Его источниками могут быть художественная и публицистическая литература, оперативная информация из средств массовой информации, Интернет-ресурсы, а также статистические и научные публикации. Задачи могут быть разного уровня сложности. Содержательное наполнение *задач минимального уровня* ограничивается требованиями образовательного стандарта и фактически может представлять прямое преобразование текста учебного пособия. Ключевыми к этим задачам можно считать вопросы: «Кто? Что?». Приведем примеры таких задач, которые мы применяли в процессе изучения природных опасностей с использованием краеведческого материала [2]. Вот *задача начального уровня*: «Нагонные наводнения в устье реки Невы складываются из трех составляющих:

- длинная волна, которая может повысить уровень воды в Неве на 200–250 см;
- ветровой нагон (на 40–50 см);
- сейши (на 140–150 см).

Какой максимальный уровень подъема воды возможен в условиях Невы? Какой уровень на практике наблюдался?».

Ключевыми словами к *задачам общего уровня* могут быть вопросы: «Почему? Как?» При решении таких задач учащиеся могут работать в парах и малых группах. Во время групповой работы учитель может являться консультантом, поочередно работая с каждой группой. Затем каждая группа может предложить свой вариант решения задачи и отчитаться перед классом. В качестве примера возьмем задачу: «На всероссийской конференции по неблагоприятным природным явлениям присутствовали представители Мурманска, Нальчика, Оренбурга, Санкт-Петербурга, Улан-Удэ, Южно-Курильска. Каждый из них сделал по одному из следующих докладов: "Наводнения сгонно-нагонного характера", "Цунами", "Землетрясения", "Пыльные бури", "Туманы как неблагоприятный фактор для навигации", "Снежные лавины". Как вы думаете, какой именно доклад был сделан каждым из участников конференции? Кто из делегатов мог особенно заинтересоваться докладами своих коллег и какими именно?».

При решении *задач третьего уровня сложности* (повышенный уровень) кроме логических операций применяются эвристические, которые составляют невыводные компоненты решения. Эти операции направлены на снятие «барьеров» прошлого опыта, на пополнение опыта новыми знаниями не путем их логического выведения из уже имеющихся, а посредством дополнительного изучения предложенной ситуационной задачи, анализа ее с новых сторон. Как правило, задача включает в себя: название; ситуаци-

ю-случай, проблему; лично значимый познавательный вопрос; информацию по данному вопросу, представленную в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистика); вопросы и задания для работы с задачей различной сложности (ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка) [1]. При отборе материала по ситуационным задачам такого уровня учителю можно рекомендовать придерживаться следующих критериев [7]:

- должны быть с хорошей фабулой;
- фокусируются на теме, вызывающей интерес;
- включают цитаты из разнообразных источников;
- содержат проблемы, понятные ученику;
- могут вызвать чувство сопереживания с его главными действующими лицами;
- требуют высокой оценки уже принятых решений.

Приведем пример такой задачи «Россия и глобальное потепление»: "Всемирная метеорологическая организация выступила с прогнозом возможных климатических изменений, связанных с глобальным потеплением. Какие изменения могут произойти в нашей стране и нашем регионе в ближайшие десятилетия?" [4].

Решение: Центральный район – количество теплых дней увеличится, климат приблизится к европейскому;

Северо-запад – затопление территорий;

Краснодарский край – начинает расти хлопок;

Северный Кавказ – резкое снижение урожайности;

Сибирь – станет мировой житницей, так как урожайность повысится вдвое;

реки Волга, Дон, Иртыш – обмеление рек, уменьшение количества пригодной для питья воды;

река Лена – повышение уровня, затопление городов и поселков;

Дальний Восток – резкое повышение числа лесных пожаров.

Задачи различной сложности для дальнейшей работы:

1. **Ознакомление.** Прочитайте текст самостоятельно. Какие изменения климата произойдут в ближайшее время в России и в нашем регионе в связи с глобальным потеплением?

2. **Понимание.** Заполните таблицу: природные опасности, которые грозят населению при глобальном потеплении; положительные стороны глобального потепления.

3. **Применение.** Составьте список возможных опасностей для нашего города. Приведите свои примеры последствий глобального потепления (таяние вечной мерзлоты, изменения в строительстве, миграции).

4. **Анализ.** Какие мероприятия по защите населения от отрицательного проявления глобального проявления Вы бы предложили? Аргументируйте свое мнение.

5. **Синтез.** Составьте схему последствий глобального потепления.

6. **Оценка.** Оцените значимость данного явления для России в целом, для родного края и для вас лично».

Анализ школьных программ и учебников по ОБЖ в 7-м классе показал, что данный курс играет заметную роль в реализации краеведческого принципа обучения, так как обучение безопасности и защите человека в чрезвычайных ситуациях природного характера не может строиться без использования краеведческого материала как наиболее доступного для понимания учащимся.

Результаты экспериментальной работы выявили у учащихся 7-х классов Санкт-петербургских школ средний уровень обученности опасным природным явлениям (по методике В. П. Симонова). По теме «Наводнения» показатель среднего уровня составляет 0,45 % (по другим темам варьируется в пределах 0,36–0,40 %). Данный уровень предполагает, что школьник владеет определенным «багажом знаний» об опасных природных явлениях и умеет применять эти знания в практической деятельности, определяет причины и следствия, сопоставляет с законами проявления опасных явлений и процессов.

На наш взгляд, использование на уроках краеведческого материала и методов краеведческого исследования усиливает не только практическую направленность обучения безопасности в чрезвычайных ситуациях природного характера, но и обеспечивает постоянное накопление фактов и сведений о природных опасностях региона, их обработку и систематизацию. Краеведческий принцип предполагает постоянный сбор информации из различных источников, прежде всего, из собственных наблюдений, литературы, местной периодической печати, материалов краеведческого музея и т. д., формирует реальные представления о многих опасных природных явлениях и процессах. Они, в свою очередь, служат основой для формирования и развития понятий, в том числе мировоззренческого характера, которые недоступны для непосредственного наблюдения. Тем самым краеведческий принцип дает возможность строить обучение согласно дидактическому правилу «от известного к неизвестному», «от близкого к далекому» и наоборот [3].

Методологические знания составляют аппарат мышления школьников. Использование логики научного познания как объекта изучения природных явлений на территории своего региона на всех этапах организации познавательной деятельности обуславливает формирование и усвоение основ методологической культуры. В этом случае мы можем утверждать, что ученик нацелен на освоение этапов научного познания. Знания и умения методологического характера прямо входят в «сухой остаток» всего обучения, который позволяет человеку независимо от рода его деятельности разбираться в новых явлениях, тенденциях, успешно осуществлять научный подход к решению жизненных проблем. При этом мы также считаем, что учащийся овладевает следующими умениями (высокого уровня обученности – уровня переноса знаний):

- устанавливать взаимосвязи (в том числе скрытые) между природоопасными процессами и объектами;
- видеть или предсказывать протекание местного явления при других обстоятельствах, с другими объектами;
- находить новые, оригинальные подходы в ходе решения ситуационных задач любого уровня сложности.

Ученик должен овладеть суммой знаний, уметь ими пользоваться, применять их в различных ситуациях, он также должен сформировать определенное отношение к приобретенным знаниям. Такое отношение может появиться лишь в результате активной деятельности. «Обучение есть вместе с тем и определенное воспитание, тогда как формирование мировоззрения, нравственных устоев предполагает обучение мировоззренческим знаниям, умениям этими знаниями пользоваться, применять их как личностно значимые ценности» [5].

Резюме. В заключение мы делаем вывод о том, что изучение природных опасностей и опасных природных явлений региона на основе методов краеведческого исследо-

вания (в том числе кейс-метода) осуществляется через реализацию всех видов учебной деятельности школьников: учебно-познавательной, включающей знание и понимание потенциальных опасностей природного характера, возникающих в повседневной жизни, и их возможных последствий; аналитико-синтетической, устанавливающей причинно-следственные связи между природоопасными явлениями и событиями, происходящими в окружающей среде и воздействующими на здоровье человека в повседневной жизни; практической, цель которой – формирование современного уровня культуры безопасности жизнедеятельности, личных убеждений, качеств и привычек, способствующих снижению фактора риска для жизни и здоровья в различных опасных и чрезвычайных ситуациях природного происхождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акулова, О. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся : уч.-метод. пособие для педагогов школ / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова. – СПб. : КАРО, 2008. – 96 с.
2. Данченко, С. П. Сборник ситуационных задач по курсу основ безопасности жизнедеятельности : уч.-метод. пособие / С. П. Данченко. – СПб. : СПбАППО, 2006. – 184 с.
3. Даринский, А. В. Краеведение / А. В. Даринский. – М. : Просвещение, 1987. – 154 с.
4. Кашницкий, С. Загадки древних цивилизаций. Следы богов. Кто изрисовал пустыню? / С. Кашницкий // Аргументы и факты. – 2007. – № 15. – С. 27.
5. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
6. Примерные программы основного общего образования. Основы безопасности жизнедеятельности. – М. : Просвещение, 2010. – 40 с.
7. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред Ю. П. Сурмина. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

УДК 373.3.026.7:159.922.72

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**PECULIARITIES OF FORMATION AND DEVELOPMENT
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S COGNITIVE INDEPENDENCE**

Л. Г. Григорьева

L. G. Grigoryeva

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

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и особенности формирования познавательной самостоятельности младших школьников. Выделяются ее признаки, структура, факторы, стадии, уровни, критерии, условия эффективного развития.

Abstract. The article considers the essence and the peculiarities of formation of junior schoolchildren's cognitive independence. It reveals the features, structure, factors, stages, levels, criteria, conditions of effective development.

Ключевые слова: *познавательная самостоятельность, младшие школьники, процесс, формирование, развитие, трудовое воспитание.*

Keywords: *cognitive independence, junior schoolchildren, process, formation, development, education through work.*

Актуальность исследуемой проблемы. Положительное отношение к повышению самостоятельности детей младшего школьного возраста формировалось на всех этапах развития человеческого общества, начиная с древнейших времен. В последние годы в процессе обучения стали придавать особое значение вопросу познавательной самостоятельности, что ознаменовало новое направление научных исследований, внесшее существенный вклад в теорию и практику процесса обучения.

Формирование познавательной самостоятельности как устойчивой черты личности является одной из целей обучения, а также необходимым условием овладения новыми знаниями в условиях современного образования, характеризующегося постоянным ростом объемов знаний, умений и навыков, многообразием и доступностью источников информации.

Материал и методика исследований. Материалом исследования для нас стал целостный учебно-воспитательный процесс современной начальной школы, а также научные изыскания отечественных и зарубежных исследователей, связанные с проблемой формирования и развития познавательной самостоятельности младших школьников.

Методами исследования выступали: анализ педагогической, методической, психологической литературы; изучение и обобщение зарубежного, российского, республиканского передового педагогического опыта; наблюдение; беседа; обобщение и систематизация; самоанализ; моделирование и др.

Результаты исследований и их обсуждение. В педагогической литературе можно встретить различные определения познавательной самостоятельности:

- готовность и стремление своими силами продвигаться в овладении знаниями; способность личности своими силами овладевать знаниями и способами получения этих знаний;
- способность обучаемого организовать собственную познавательную деятельность;
- способность личности самостоятельно переносить уже известные знания и умения в новую ситуацию;
- потребность личности самостоятельно мыслить и способность ориентироваться в новой познавательной ситуации;
- характеристика познавательной деятельности учащегося, объединяющая совокупность средств – знаний, умений, навыков, которыми обладает субъект, и отношение личности к процессу учебной деятельности.

Во всех этих определениях можно выделить общее: познавательная самостоятельность определяется как характеристика деятельности, основанной на процессе познания ученика без непосредственного участия учителя; познавательная самостоятельность выступает как черта личности, характеризующаяся двумя компонентами – мотивационным (т. е. стремлением, потребностью к познанию) и процессуальным (готовностью – наличием опорных знаний и владением способами познавательной деятельности).

Основными признаками познавательной самостоятельности являются умение учащегося ориентироваться в новой учебной ситуации, самостоятельность воли, инициативность, творческий подход в решении задач, а также минимальная помощь учителя или ее отсутствие в процессе познания.

Факторы, влияющие на формирование познавательной самостоятельности школьников, можно разделить на пять групп:

- 1) побудительные – интерес к знаниям, предмету, любопытство, любознательность, желание лучше подготовиться к продолжению образования, стремление познать новое и др.;
- 2) образовательные – представления, факты, законы, теории, методы науки и др.;
- 3) процессуальные – методы, приемы и способы работы учителя с учениками;
- 4) социальные – знакомство со специалистами, работающими в определенной области, родители, средства массовой информации и др.;
- 5) психологические – возрастные особенности школьников, склонности, способности, интересы, воля и др. [3].

Познавательная самостоятельность имеет сложную структуру, включающую три системы компонентов: мотивационный (широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные мотивы и мотивы самообразования), содержательно-операционный (ведущие знания и способы учения) и волевой (способность к выбору деятельности и внутренним усилиям, необходимым для ее осуществления). Все системы структуры познавательной самостоятельности взаимосвязаны и находятся в иерархических отношениях.

Наиболее сензитивным возрастным периодом для реализации процесса формирования познавательной самостоятельности является младший школьный возраст. Познавательная деятельность младшего школьника направлена на овладение новыми знаниями, развитие активного, самостоятельного, творческого мышления, расширение кругозора, формирование наблюдательности, совершенствование памяти и внимания, умений и навыков наблюдения, обобщения, умозаключения и др.

Основываясь на разных подходах в определении познавательной самостоятельности, выявленных в ходе анализа научно-педагогической литературы, мы рассматриваем познавательную самостоятельность детей младшего школьного возраста как качество личности, которое проявляется у школьников в потребности и способности приобретать знания из различных источников информации, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствоваться и творчески реализовывать их в учебно-познавательной деятельности в результате волевых усилий и эффективно развиваться в процессе обучения при ведущей роли учителя как организатора самостоятельной поисковой деятельности младших школьников, основанной на активном творческом подходе к поставленной учебной задаче.

Следовательно, познавательную самостоятельность младших школьников необходимо рассматривать как личностное свойство, которое в результате целенаправленного педагогического процесса закрепляется и становится устойчивым на следующей возрастной ступени (подростковой).

Процесс формирования познавательной самостоятельности у младших школьников основан на активизации их познавательных потребностей. Познавательную потребность младшего школьника можно определить как переменную личности, отражающую степень получения удовлетворения от учебно-познавательной деятельности с приложением волевых усилий. Познавательная потребность «ведет» младших школьников к саморазвитию, самоактуализации и самосовершенствованию. Впоследствии, на более поздней возрастной ступени, активизация их познавательной потребности будет являться показателем личностной зрелости, источником личностного и социального долголетия [2, 67].

В соответствии с возникшими потребностями у ребенка формируются мотивы. Ожидание нового, интерес к нему является особенностью учебной мотивации младшего школьника. Познавательный интерес как переживание познавательной потребности служит основой внутренней мотивации учебно-познавательной деятельности, когда познавательная потребность младшего школьника сталкивается с отвечающим этой потребности содержанием обучения [1].

Познавательная самостоятельность младшего школьника формируется в несколько этапов, которые характеризуются как уровни познавательной самостоятельности и определяются исходя из критериев:

- предметно-содержательного (степень усвоенности учебных знаний (полнота, обобщенность, осмысленность), умений и навыков);
- деятельностного (степень сформированности умений трансформировать полученные знания и применять их в новой учебной ситуации);
- мотивационного (степень сформированности познавательной мотивации, направленность и устойчивость познавательного интереса, отношение к познавательной деятельности).

В соответствии с указанными критериями представляется возможность установления трех уровней познавательной самостоятельности:

– инструктивно-исполнительский уровень познавательной самостоятельности – зарождение элементов познавательной самостоятельности (исполнение действий по образцу, инструкции) вследствие закрепления механизмов простейших переносов (по аналогии) образцов основных форм интеллектуальной деятельности (действий, операций, актов);

– отражательно-преобразующий уровень самостоятельности – достижение основ познавательной самостоятельности (выработка основных способов, приемов, умений – методов познавательной деятельности и способности их воспроизведения и выбора для применения), достаточная сформированность интеллектуально-познавательных умений для применения в знакомой стандартной ситуации;

– творческий уровень познавательной самостоятельности предполагает прочное овладение основными и второстепенными методами познавательной деятельности, что даст возможность самостоятельно ставить проблему и выбирать пути ее решения, подойти к ее решению с разных точек зрения, то есть осуществить творческий подход к решению познавательной проблемы.

На основе теоретического анализа, исходя из сочетания различных ступеней знаний и степени овладения школьниками способами познавательной деятельности, М. В. Веденькиной были выделены пять уровней сформированности познавательной самостоятельности.

На низком уровне у младших школьников познавательная потребность не осознана; социальные и познавательные мотивы проявляются как внешние. В процессе выполнения определенных заданий ими осуществляются копирующие действия по заданному образцу, распознавание ведется путем сравнения с известным образцом; в процессе выполнения заданий результаты имеют репродуктивный характер, элементы творчества не присутствуют; самоконтроль и сила воли не проявляются.

Уровень ниже среднего характеризуется тем, что младшие школьники начинают осознавать, что знания необходимы для решения познавательных задач. У них четко выражена потребность в помощи педагога или одноклассников. Самостоятельные действия осуществляются ими неуверенно, неточно; знания реализуются на уровне воспроизведения, используя памятки, опорные схемы; характерны стереотипные способы решения познавательных задач; редко вносятся элементы творчества в процесс выполнения заданий. Самоконтроль и сила воли проявляются крайне редко; они неусидчивы, ранимы, на замечания взрослых реагируют неадекватно, порой очень эмоционально.

Средний уровень характеризуется тем, что у младших школьников проявляется (чаще всего) один устойчивый мотив. Действия носят осознанный характер. В знакомой стандартной ситуации знания применяются свободно. Цель работы, учебную задачу выдвигает учитель, но планировать ее решение ученики могут самостоятельно. После решения познавательной задачи частично осуществляют самоконтроль или взаимоконтроль; весь процесс деятельности самостоятельно контролируют слабо. В процессе работы чаще проявляют усидчивость, терпение, желание преодолеть возникшие сложности. В процесс выполнения работы вносят элементы творчества.

На уровне выше среднего у младших школьников четко выражена познавательная потребность, усложнена мотивация. Успешно определяют алгоритм самостоятельных действий. В ходе выполнения работы проявляют оригинальность мышления, вносят эле-

менты творчества; способны использовать различные средства поиска информации; готовы к самоконтролю и взаимоконтролю; за помощью к педагогу или товарищам обращаются крайне редко. Младшие школьники чаще проявляют устойчивые волевые действия.

Высокий уровень характерен наличием устойчивой мотивации; вариативностью действий, готовностью сотрудничать с другими; высокой ответственностью за результаты индивидуального и коллективного труда; способностью к самостоятельному алгоритмизированию действий, адекватному корректированию ошибок и недочетов, творческому подходу к процессу выполнения работы, свободному преодолению трудностей [2, 12–13].

Важными условиями эффективного развития познавательной самостоятельности младших школьников являются: учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, изменение принципа усвоения знания, построение учебного материала как развивающейся системы знаний: внедрение в учебный процесс системы учебных творческих заданий, использование совместных форм организации обучения, смещение акцента в деятельности учителя с объяснительно-иллюстративного на личностно ориентированный, эвристический; создание положительной мотивации и высокого эмоционального настроения. Эффективное развитие познавательной самостоятельности осуществляется в виде совместной деятельности: в процессе обучения активно используются коллективно-распределительная и дискуссионная формы обучения.

Резюме. Познавательная самостоятельность младшего школьника не является врожденным качеством личности, а формируется и развивается в процессе обучения, представляя собой постепенный переход от действий, производимых только под руководством педагога, к познавательной деятельности, основанной на самостоятельном, творческом подходе к поставленной учебной задаче. Развитие познавательной самостоятельности – процесс управляемый и направляемый. Ученик в соответствии со своими личными психологическими данными на начальном этапе обучения может обладать какими-то отдельными элементами самостоятельности в познании (решительность, умение быстро улавливать новые знания и тут же применять их, находя свои способы применения этих знаний и т. д.), но развитие познавательной самостоятельности происходит в процессе обучения под непосредственным руководством педагога. Планомерное воздействие на все структурные компоненты познавательной самостоятельности младшего школьника способствует ее развитию и совершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боденко, Л. А. Педагогические условия общекультурного становления младших школьников в образовательной среде : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Боденко. – М., 1999. – 22 с.
2. Веденькина, М. В. Формирование познавательной самостоятельности у младших школьников с учетом полорелевых особенностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Веденькина. – Волгоград, 2007. – 28 с.
3. Лях, Ю. А. Формирование познавательной самостоятельности школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Лях. – Кемерово, 2004. – 14 с.

УДК 332.8

**ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО
В ЖИЛИЩНО-КОММУНАЛЬНОЙ СФЕРЕ РЕГИОНА**

**PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP
IN THE PUBLIC UTILITIES SECTOR OF THE REGION**

Г. А. Емельянова

G. A. Emelyanova

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

Аннотация. Развитие экономики России и, в частности, Чувашской Республики обусловлено ярко выраженной неэффективной системой управления, сложным финансовым положением, высокими затратами, связанными с оказанием жилищных и коммунальных услуг, высокой степенью износа основных фондов, существенными потерями энергии, воды и других ресурсов. Жилищно-коммунальное хозяйство находится в достаточно тяжелом финансовом состоянии. Исследуя и анализируя систему управления жилищно-коммунального хозяйства региона, необходимо реформировать организационную структуру, методы управления бизнесом, одним из которых является государственно-частное партнерство в жилищно-коммунальной сфере региона.

Abstract. The development of the economy of Russia and, in particular, of the Chuvash Republic is conditioned by extremely inefficient management system, tangled financial situation, high costs for rendering housing and public utility services, high degree of consumption of fixed capital, substantial losses of energy, water and other resources. The public utilities sector is characterized by a poor financial condition. When investigating and analyzing the management system of the public utilities sector of the region, it is necessary to reform organizational structure, business management methods, one of which is the public-private partnership in the public utilities sector of the region.

Ключевые слова: *жилищно-коммунальное хозяйство, имущественные и правовые условия деятельности хозяйственных обществ, государственно-частное партнерство, инвестиции.*

Keywords: *public utilities sector, property and legal conditions of economic societies activity in the public utilities sector, public-private partnership, investments.*

Актуальность исследуемой проблемы. Чувашия – небольшой по территории, но динамично развивающийся и инвестиционно привлекательный регион. Основой для долгосрочного инвестирования и успешного ведения бизнеса являются авторитет власти, межнациональное согласие, выгодное географическое положение, благоприятные природно-климатические условия, развитые инженерная, телекоммуникационная и транспортная инфраструктуры, правовые и экономические гарантии инвестиций, значительный потенциал трудовых ресурсов. Чувашская Республика не имеет запасов стратегического сырья, поэтому основным приоритетом выбран инновационный путь развития экономики.

В настоящее время для Чувашской Республики характерны положительные тенденции роста производства ведущих отраслей экономики и существенные изменения в социальной сфере.

Подведены итоги выполнения основных положений подпрограммы «Реформирование и модернизация жилищно-коммунального комплекса Российской Федерации» Федеральной целевой программы «Жилище» на 2002–2010 годы в Чувашской Республике.

Выполнение задач подпрограммой способствовало обеспечению финансового оздоровления предприятий; внедрению адресных субсидий с одновременной отменой льгот, дотаций и компенсаций; обеспечению условий для снижения издержек и повышения качества услуг, инвестиционной привлекательности жилищно-коммунального комплекса (ЖКК); государственной поддержке модернизации жилищно-коммунального комплекса; созданию конкурентной среды в жилищной сфере; внедрению системы регулирования коммунальных предприятий. К сожалению, не все цели были выполнены в надлежащий срок по многим пунктам данной подпрограммы. В статье мы проанализировали причины невыполнения некоторых целей данной подпрограммы и выявили проблемы, которые вновь возникают в сфере жилищно-коммунального хозяйства (ЖКХ) региона.

Материал и методика исследований. Коммунальная деятельность с точки зрения ее практического использования не вписывается ни в одну классическую схему экономической теории, что и должно быть основанием для выработки специфических принципов и механизмов ее реализации.

Ранее мы в своих статьях отражали проблемы организационно-экономического развития нашего региона и отмечали, что многие экономисты и политики до сих пор убеждены в незыблемости положений классической экономической теории в сфере жилищно-коммунальной деятельности, которые не могут быть подвержены никакому сомнению. Поэтому до сих пор не существует единой научной концепции реформирования жилищно-коммунальной сферы, комплексно охватывающей различные направления, методы оценки, критерии и факторы экономического развития отрасли.

Теоретической и методологической базой исследования служат научные сочинения отечественных и зарубежных авторов, фундаментальные труды в области менеджмента, экономики, теории управления, прикладные работы по данной проблеме, действующее российское законодательство, нормативные акты и другие официальные документы, регулирующие функционирование и развитие ЖКХ регионов и муниципальных образований Российской Федерации.

Мы использовали и совокупность приемов, методов научного познания социально-экономических явлений и процессов: программно-целевого, статистического анализа, а также методы сравнительного анализа и экспертных оценок. В качестве эмпирического материала использовались статистические данные Госкомстата РФ, Чувашской Республики, а также прикладные исследования по данной проблеме: программы, концепции и другие материалы по управлению ЖКХ.

Результаты исследований и их обсуждение. Ожидаемые результаты реализации подпрограммы выразились в следующем:

- осуществлена демонополизация в рамках развития конкурентных отношений в жилищной сфере;
- усовершенствованы договорные отношения;

- созданы механизмы участия государства, местного самоуправления в привлечении в жилищно-коммунальный комплекс внебюджетных долгосрочных заемных средств;
- привлечены к управлению муниципальным жилищным фондом предприятия разных форм собственности;
- ужесточен конкурсный отбор подрядчиков, который способствует снижению потребностей в финансовых ресурсах на содержание жилого фонда;
- снижены, правда пока незначительно, издержки производства, наблюдается тенденция повышения качества услуг [2].

Минэкономразвития Чувашской Республики информирует, что в 2011 году тарифы на отдельные виды жилищно-коммунальных услуг в Чувашии в апреле были ниже максимальных показателей по регионам Поволжского федерального округа (ПФО):

- плата за жилье в домах государственного и муниципального жилищных фондов в республике составляет 12,39 руб. за кв. м общей площади, что на 30,5 % меньше максимального тарифа (Пермский край – 17,83 руб. за кв. м);

- в 10-ти регионах ПФО тариф на водоснабжение и канализацию превышает показатель Чувашии (163,45 руб. в месяц с человека). Значительно выше плата в Пермском крае (243,01 руб.), Саратовской (226,17 руб.), Нижегородской (218,32 руб.) и Кировской (212,17 руб.) областях;

- тариф на отопление в Чувашии равен 18,89 руб. за кв. м общей площади, что на 29,4 % ниже максимального значения (Нижегородская область – 26,76 руб. за кв. м общей площади);

- тариф на газ в Чувашии составляет 41,01 руб. в месяц с человека и является одним из самых низких в ПФО после Удмуртии (38,88 руб.). Максимальная плата за данную услугу в Самарской области – 80,47 руб.;

- в Чувашии за горячее водоснабжение с человека в месяц взимается 246,79 руб., в 10-ти регионах ПФО данный показатель выше. Максимальный тариф зафиксирован в Самарской области – 327,74 руб. с человека;

- плата за услуги по снабжению электроэнергией в Чувашии составляет 208,00 руб. за 100 кВт ч. Это третье место после Оренбургской области (187,00 руб.) и Башкортостана (191,00 руб.). Максимальный тариф в Самарской области – 255,00 руб. за 100 кВт ч. [2].

В настоящее время для формирования условий снижения уровня издержек, повышения заинтересованности организаций коммунального комплекса в их снижении, энергосбережении, повышении энергетической эффективности, а также обеспечении требуемого уровня инвестиций в коммунальной сфере на уровне федеральной исполнительной власти осуществляется ряд мер, которые направлены на переход к долгосрочному тарифообразованию. Данные меры позволят в среднесрочной перспективе значительно замедлить темпы роста тарифов организаций коммунального комплекса.

По нашему мнению, преобразования в коммунальном секторе России, равно как и в Чувашии, должны строиться на основе партнерства власти и бизнеса.

Что касается коммунального хозяйства, то государственно-частное партнерство (ГЧП) определяется как делегирование на определенный срок частному сектору функции управления муниципальными системами коммунальной инфраструктуры и предоставления коммунальных услуг. Мы согласны с мнениями видных ученых, что термином «государственно-частное партнерство» обозначают совокупность форм взаимодействия государственной или муниципальной власти и частных предприятий в целях выполнения задач по коммунальному обслуживанию.

Международный опыт показывает, что государственно-частное партнерство может приносить большую пользу для модернизации систем коммунального обслуживания. Такое партнерство выгодно как для властей (государственных или муниципальных), так и для частного бизнеса, хотя государственно-частное партнерство нельзя рассматривать в качестве страховки от каких бы то ни было издержек.

ГЧП показало себя как одно из наиболее эффективных механизмов решения разных проблем, возникающих в сфере коммунального обслуживания, модернизации и развития инфраструктуры в условиях финансовых ограничений.

В коммунальной сфере ГЧП является по своей природе партнерством между муниципальными властями и частным сектором (управляющими компаниями-операторами и инвесторами) в целях эффективной эксплуатации и/или строительства объектов и систем коммунальной инфраструктуры. Следовательно, ГЧП означает не только вовлечение частного сектора в финансирование инвестиционных проектов, окупаемость которых предполагается на основе доходов, полученных от эксплуатации коммунальной инфраструктуры, но и привлечение знаний и управленческого опыта частного сектора для более эффективного управления коммунальными системами в течение длительного времени. Это означает, что сущностью и главной целью государственно-частного партнерства является более эффективное оказание услуг, чем просто финансирование инвестиционных потребностей инфраструктуры.

Финансирование проектов развития и модернизации коммунальной инфраструктуры в России, а также в Чувашии долгое время происходило за счет бюджетных ресурсов. Необходимо понимать, что существует ограниченность этих ресурсов, что огромные инвестиционные потребности сектора создают острую необходимость привлечения инвестиций также из частных источников. Возмещение затрат на эти инвестиции можно переложить на пользователей услуг без значительного повышения платежей. При этом возмещение происходит на протяжении достаточно длительного времени при обеспечении, естественно, рыночной нормы прибыли на вложенный капитал. В коммунальной инфраструктуре возможна также и реализация многих рентабельных инвестиционных проектов, связанных с повышением эффективности предоставления услуг и сокращением непроизводительных затрат. Такие проекты часто вообще не требуют увеличения платежей потребителей, а, наоборот, в среднесрочной перспективе направлены на снижение платежей.

Мы понимаем, что в случае привлечения частных инвестиций в ЖКК снижается нагрузка на бюджет и высвобождаются бюджетные средства, которые можно направить на другие социальные цели. Использование эффективных схем ГЧП позволяет оптимизировать инфраструктуру и затраты на нее.

Исследуя литературные источники, можно определить потенциальные преимущества государственно-частного партнерства:

- рациональные инженерные решения и эффективное управление;
- внимание на качество обслуживания клиентов;
- минимизация общих затрат по проекту на весь срок контракта (инвестиции – строительство или модернизация – эксплуатация);
- эффективное использование капитала и получение дополнительных доходов.

По нашему мнению, создание ГЧП позволяет лучше оценить реальные затраты проекта. Точная и объективная оценка стоимости проекта необходима и управляющей компании – исполнителю проекта для привлечения финансирования в виде капиталов и займов. Такая оценка позволяет существенно снизить риски превышения сметы и/или ее заметного превышения по факту. На наш взгляд, связав частного партнера соответствующими обязательствами, можно с самого начала избежать недооценки реальных затрат проекта и, в то же время, точнее соблюдать смету проекта и сроки его исполнения, поскольку оператор и инвестор несут соответствующие обязательства.

Привлечение частного бизнеса к управлению коммунальными системами позволяет привлечь в эту сферу больше высококвалифицированных специалистов – управленцев, финансистов, инженеров, способствует внедрению новых технологий. Модернизация технологии и передача современного опыта управления благотворно отражается на местных предприятиях, участвующих в ГЧП, способствует повышению квалификации местного персонала.

Создание ГЧП несет в себе также и определенные риски и угрозы.

Во-первых, слабый контроль регулирующих органов может приводить к изъятию монопольной ренты, ориентированной на прибыль частными компаниями-операторами. Для более эффективного контроля необходимо обеспечить должную прозрачность финансовой деятельности частных компаний и построить систему мониторинга за исполнением ими условий договора с властями, включая реализацию согласованных производственных и (в случае концессии) инвестиционных программ.

Во-вторых, для обеспечения окупаемости инвестиционной программы, предложенной частным бизнесом или органами власти, может потребоваться резкий рост тарифов, что может сделать соответствующие коммунальные услуги финансово недоступными для наименее обеспеченных слоев населения.

В-третьих, возможное банкротство коммерческой компании-оператора коммунальной инфраструктуры может иметь большие негативные социальные последствия для постоянных потребителей ее услуг, а также снизить доверие населения к местным органам власти, которые принимали решение о привлечении частной компании в коммунальный сектор их муниципальных образований.

Российский опыт дает большое количество примеров подобной практики в отношении муниципальных коммунальных предприятий. Данная стратегия приводит к неустойчивому развитию коммунальной инфраструктуры, и ее использование может принести лишь краткосрочные политические выгоды.

Распределение рисков является тем, что отличает государственно-частное партнерство от других форм привлечения частного сектора к процессу предоставления общественных услуг (например, от государственных или муниципальных закупок). При рассмотрении договоров ГЧП главное внимание следует уделять трем видам риска:

- риск, связанный с управлением инфраструктурой и обеспечением ее работоспособности;
- коммерческий риск – риск неоплаты потребителями полученных услуг (недобора платежей потребителей);
- инвестиционный риск (тесно связан с рисками неблагоприятного изменения тарифного регулирования и бюджетной политики).

В мировой практике выделяют несколько форм ГЧП:

- сервисный контракт (подрядный договор);
- договор на управление;
- договор аренды;
- концессия, включая соглашения, которые традиционно называются BOT («build, operate, transfer»; в русском переводе – «строительство, эксплуатация, передача») и BOOT («build, own, operate, transfer»; в русском переводе – «строительство, собственность, эксплуатация, передача»);
- полная приватизация, включая схемы BOO («building, operation, own»; в русском переводе – «строительство, эксплуатация, собственность»).

Для того чтобы ГЧП было устойчивым, устойчивой должна быть частная компания (управляющая компания), ответственная за предоставление соответствующих коммунальных услуг. Это значит, что, *добровольно* заключая партнерское соглашение с местными властями, менеджеры и инвесторы заинтересованы получить доход от своих произведенных инвестиций.

Резюме. Значимость данного исследования состоит в том, что содержащиеся в нем обобщения и выводы способствуют расширению знания о комплексном подходе к разработке теоретических и практических аспектов организационно-экономического механизма функционирования жилищно-коммунального комплекса региона. Исследование проблемы способствует более эффективно прогнозировать экономические процессы, обосновывать подходы к выбору соответствующей политики по формированию нового экономического механизма в жилищно-коммунальной сфере через государственно-частное партнерство.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Жилищный кодекс РФ* : с изм. и доп. на 1 декабря 2006 г. / сост. Д. В. Малышев, Е. С. Урумова. – М. : Эксмо, 2006. – 158 с.
2. *Подпрограмма «Реформирование и модернизация жилищно-коммунального комплекса Российской Федерации»* Федеральной целевой программы «Жилище» на 2002–2010 годы в Чувашской Республике. – 2001. – 17 ноября. – № 797.

УДК 821.161.1-1:81'38(092)

**СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ
САКРАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ПОЭЗИИ РОБЕРТА РОЖДЕСТВЕНСКОГО**

**SEMANTIC AND STYLISTIC TRANSFORMATION OF SACRAL VOCABULARY
IN ROBERT ROZHDESTVENSKY'S POETRY**

Е. А. Захарова

E. A. Zakharova

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

Аннотация. В статье анализируются особенности индивидуально-авторского семантико-стилистического преобразования лексики сакрального характера в поэтических текстах Роберта Рождественского, выявляются характерные модели трансформации значений лексем *бог, ангел, черт (сатана, дьявол), ад, рай, крест*, указываются причины и роль окказиональной коннотации в создании художественного образа.

Abstract. The article analyzes the peculiarities of individual and authorial semantic and stylistic transformation of sacral vocabulary in Robert Rozhdestvensky's poetic texts; it reveals the specific ways of transformation of the meanings of the lexemes *god, angel, deuce (Satan, devil), hell, paradise, cross*; it points out the causes and the role of occasional connotations in creating an artistic image of literary work.

Ключевые слова: *семантико-стилистическая трансформация, семантическая деривация, коннотация, окказиональность, сакральная (библейская) лексика.*

Keywords: *semantic and stylistic transformation, semantic derivation, connotation, occasionality, sacral (bible) vocabulary.*

Актуальность исследуемой проблемы. Семантическая деривация, ее сущность, процессы и результаты в современных научных кругах продолжают вызывать оживленные дискуссии. Многозначные слова традиционно рассматриваются как проявление полисемии (Л. Е. Антонинова, Е. В. Падучева и др.), реализация «регулярной многозначности» (Ю. Д. Апресян, М. Н. Янценецкая), результат семантического способа словообразования (В. М. Марков и ученые Казанской лингвистической школы). Актуальность данной темы усиливают обширность изучаемого языкового материала и общая антропоцентрическая устремленность современной науки.

В данной работе мы опираемся на взгляды А. А. Потебни, Л. В. Щербы и понимание данного языкового процесса В. М. Марковым, Э. А. Балалыкиной, Г. Н. Николаевым, Т. М. Николаевой и др., рассматривающими семантическую деривацию как процесс постепенного обогащения слова в различных условиях речи большим количеством ассоциаций, приводящего «в целом ряде случаев к качественному "скачку" в виде акта рождения нового слова», в определенном отношении сближенного с исходным [3, 129]. Семантиче-

ская деривация является одним из основных продуктивных способов русского слово-производства, при котором изменение содержания знака происходит без изменения его формы. В свете перспективных когнитивных подходов к исследованию сложных ментальных и ассоциативных процессов человеческого мышления, происходящих в процессе познания и языковой реализации окружающей действительности, исследование семантико-стилистических преобразований сакральной лексики приобретает особое значение, так как наилучшим образом способно выявить изменения в сознании человека и целого народа в определенную эпоху.

По нашим данным, семантическая деривация сакральной лексики и ее семантико-стилистические преобразования как средство создания художественной образности в поэзии Р. Рождественского до настоящего времени не являлись предметом специального лингвистического изучения. Однако своеобразие данного явления, значимость его для понимания поэтического мира Рождественского и его художественной манеры, сложные процессы трансформации христианского мироощущения русского человека в советскую эпоху позволяют рассматривать творчество поэта не только с языковой, но и с философской точки зрения. В связи с этим целью данного исследования является изучение особенностей семантико-стилистических преобразований сакральной лексики в поэзии Р. Рождественского.

Материал и методика исследований. Поэтический материал был собран методом сплошной выборки, анализу подвергалась сакральная лексика с точки зрения ее возможностей являться источником авторского осмысления мира и создавать художественную экспрессию произведения.

Результаты исследований и их обсуждение. *Сакральная (религиозная, богослужебная) лексика* трактуется нами в широком понимании: это слова, относящиеся к религиозному культу, соотносимые с понятием «святости». В современной лингвистической науке данный пласт лексики частично рассматривался с точки зрения теологии, лингвокультурологии, истории языка и культуры, литературы (работы С. Аверинцева, Н. Д. Арутюновой, А. М. Бабкина, М. А. Бакиной, А. Г. Балакай, Н. С. Болотновой, М. Войтак, О. Е. Вороновой, В. Г. Гака, В. В. Колесова, Г. А. Лилич, Н. П. Матвеевой, Н. Б. Мечковской, В. М. Мокиенко, В. И. Постоваловой, И. С. Приходько, Е. В. Сергеевой, Л. В. Степановой и др.). Однако обширный пласт современного языкового материала, особенно художественной литературы советского периода, остается почти неизученным. Тем не менее следует отметить, что именно во второй половине XX в., сопровождавшейся существенными изменениями исторического и социального контекста употребления сакральной лексики, появляются ростки современных процессов трансформации данных слов, религиозная лексика в этот период начинает нести дополнительную экспрессивно-оценочную и функциональную нагрузку.

Изменения семантики лексем в поэтических текстах часто приводят к множественности возникающих смыслов, добавочных коннотативных (контекстуальных) оттенков значений. Вслед за Н. А. Востряковой под *коннотацией* мы понимаем «макрокомпонент лексического (фразеологического) значения, содержащий субъективные аспекты вербализованного восприятия человеком окружающего мира» узуального или окказионального характера: оценочный, эмотивный, экспрессивный, образный и стилистически маркированный [2, 41]. В процессе исследования наше внимание привлекли индивидуально-авторские реализации семантического потенциала лексем и способы трансформации значений.

Анализ языкового материала показал, что в поэзии Р. Рождественского среди лексем сакрального характера наибольшую частотность в плане семантической трансформации обнаруживают слова: *бог (Господь), ангел, черт (дьявол, сатана), ад, рай, крест*, которые, как правило, сопровождаются яркой окказиональной маркированностью [6], что обусловлено как художественной идеей произведения, так и мировоззренческими установками поэта.

В художественном пространстве Р. Рождественского литературные критики отмечают подчеркнутую контрастность, яркость, «измеренность, принципиальную постигаемость и необъятную всеохватываемость» [1, 9–10]. Центральное положение в мироустройстве автора занимает человек (человечество).

Представляется возможным схематично изобразить поэтический мир как плоскость, в центре которой находится *Человек*, а рядом с ним – *бог* и *дьявол (черт, сатана)*. Спецификой мировосприятия поэта является одновременная противопоставленность *Человека* обеим ипостасям высшей силы, в какой-то степени даже враждебность этого противостояния. Особенность восприятия поэта проявляется и в том, что и *ад*, и *рай* для души человека находятся здесь же, на Земле, и это заставляет его постоянно пытаться раздвинуть границы своего существования, сближаясь с личностью первого библейского бунтаря – *дьявола*.

В этом преломлении библейской культурной традиции становится более понятной семантическая трансформация лексемы *крест*, которая приобретает сугубо мирское значение – опыт, испытания житейские, духовное становление личности.

Рассмотрим семантический потенциал актуализированных лексем *бог* и *черт* в произведении «Баллада о таланте, боге и черте», где философская, гуманистическая по своей сути позиция поэта в религиозной сфере получает одно из наиболее ярких воплощений.

1. *Бог – черт (дьявол, сатана, бес)*. Данная оппозиция существует в сознании христианизированных культур, как правило, в паре. Концептуальные особенности восприятия поэтом данных лексем воплощаются в двух наиболее характерных приемах поэтического мастерства автора – последовательном нанизывании ассоциаций и расширении семантического потенциала лексем за счет их окказиональных реализаций и иронического переосмысления семантики слов.

Бог предстает в следующих ипостасях:

1) сущность моральная и признаваемая обществом как добродетель, то, что воспринимается как проявление света («Его талант – от *бога!*»);

2) высшая сила, воспринимаемая иронически («Его считал своею креатурой тогда еще существовавший *бог*. *Бог* находил, что слог его прекрасен, что на земле таких – наперечет!..», «*Бог* тоже не дремал!»);

3) совесть человека («...*бог* возникал раскаяньем наутро, загадочными строчками дразнил...»);

4) то, против чего восстает талант человека: догматизм мышления, манипуляция личностью, ограничение рамок творчества. В этом отношении характеристики *бога* и *черта* оказываются сближенными («Талант, как на медведя, шел на *бога!* И *черта* скручивал в бараний рог!..»);

5) воплощение всего лучшего, что есть в человеке («Теперь он *богом* был!»).

Лексема *черт* приобретает значения:

1) сущность, отвергаемая общественной моралью, то, что связано с искажением человеческой природы (талант от *черта*);

2) высшая сила, воспринимаемая иронически («Но с *богом* был, конечно, не согласен тогда еще не отмененный *черт*»);

3) воплощение всего худшего, что есть в человеке («И был он *чертом!*»).

Таким образом, Талант – воплощение человека – оказывается ввергнутым в бытийный конфликт, а дихотомическая пара *бог – черт* окказионально трансформируется поэтом в нераздельное единство, которое и есть проявление человека в его истинном величии, это подтверждается и изменением функционирования этих сущностей («Теперь он *богом* был! И был он *чертом!* А это значит: был самим собой. И восходило солнце над строкою!.. *Крестился черт. И чертыхался бог.* "Да как же смог он / Написать такое?!" ...А он еще и не такое мог»).

Эта же мысль, но несколько иначе, звучит и в другом стихотворении поэта – «Спрячь за решеткой ты вольную волю...», в котором *бог* и *черт* – окказиональные воплощения лучших (всемогушество) и худших (вседозволенность) человеческих качеств, но последнее слово остается всегда за человеком («Знал я и *бога*, и *черта*. Был я и *богом*, и *чертом*... Спрячь за высоким забором девчонку – Выкраду вместе с забором»).

Анализ авторских реализаций лексемы *бог* выявил целый ряд значений, получивших яркое художественное воплощение в поэзии Р. Рождественского.

1. Стилистическая трансформация лексемы *бог*, как правило, связана: 1) со стилистической сниженностью контекстуального употребления, что способствует опрошению семантики слова и сближению ее с значениями: а) *судьба* («...судьбою, мне *богом* данной (на ладони вся жизнь моя!), познакомлюсь с бубновой дамой, такой же смирной, как я...»), «И ты с рождения была мне *богом* предназначена, И я всю жизнь, всю жизнь шел к тебе... И все ж недаром я доверял своей *судьбе*...»); б) *жизнь* («И *слава* *богу*, слава людям, что я не такой!... Слава жизни!»); 2) с полной нивелировкой религиозного контекста словоупотребления, сводимого к бытовому выражению: а) эмоционального облегчения (*Слава* *богу!*); б) отчаяния («*Господи!*», «Быстро-то как! Да за что ж это, *Господи!*», «*Ради* *бога!*») (редкое употребление, наиболее близкое к сакральному звучанию и встречающееся в позднем творчестве поэта); в) выражения удивления («Какая туча психов! *Бог ты мой!*..); г) иронии («Живы мы и *слава* *богу*, фрам мерси»).

2. Языческое восприятие *богов* как созданий, наделенных вполне человеческими страстями. В стихотворении «Богини» игровая ситуация, созданная автором, выступает фоном для иронического обытовления лексем *бог – богиня*. Античная трактовка данных лексем, ярко ощущаемая в начале текста, благодаря самоиронии автора сначала реализует значение *супружеской пары*, находящейся в состоянии судебного разбирательства («Пойдем к *богиням*, к нашим *судьям* бессонным. Где нам обоим *приговор* уже составлен. По меньшей мере мы *приговорены* – к ссоре...»), что лишает их какого бы то ни было ореола святости, а затем неожиданно приобретает окказиональную семантику значения *творца* («Идут к *богиням* два не очень трезвых *бога*. Желают *боги* одного: быть собою»).

3. Ироничное восприятие *богов* как хранителей истин, знаний, которые человек пытается понять всю жизнь, реализовалось в стихотворении «Не убий! – в полумраке...», в котором предельная обнаженность человеческой души, развивавшаяся на протяжении всего стихотворения, неожиданно снимается аллюзией на античный миф о Прометее,

оставляя эффект доброй улыбки и легкой самоиронии поэта («Надо жить! У последней черты. На последней черте. Думать всласть. Колесить, как товарный вагон. И не красть. Разве что – / У богов. Огонь»).

4. Аналог нравственного закона. Отсутствие *бога* (символа устойчивости добра) понимается как зло и соответствует лексеме *черт*. Такое направление семантизации чаще всего определяет мир другого человека, например, неопределенную сущность любимой женщины: «Шестая как эпоха, где ни *чертей*, ни *бога*» («Матрешка»), но может характеризовать и нравственное состояние общества: «...взвыл торжествующе дымный клубок! Вздروгнули оба: и "*боинг*", и *бог!*...» («Хиросима»). Соположение лексем в таком случае вызывает ощущение подмены в окружающем мире общественной нравственности военной мощью.

5. Понимание *бога* как воплощения умеренности, ограниченности в проявлении любого качества с характерной отрицательной оценочностью стало основой для появления наречного образования *безбожно* в значении безмерно с противоположной позитивной оценочностью (Я жизнь люблю *безбожно!*).

6. Развитие энантиосемичного значения лексемы *бог* (положительное – отрицательное): «господин», «хозяин», «повелитель», «власть имущий» – «ханжа», «лицемер», что характерно для мировоззрения поэта 60–70-х гг. XX в. Оно часто возникает на стыке воздействия сразу нескольких приемов, организующих поэтический текст, таких как: десакрализация семантики, сарказм и контраст. Так, в стихотворении «Кем они были в жизни...» общий антибогословский пафос создается целым рядом метафор: «Колокола звенели: "Все в этом мире тленно!"... Требовали: "Не кощунствуй!.. Одумайся!.. Отрекись!..". Но целую армию красок художник гнал в наступленье! И по холсту, как по бубну, грозно стучала кисть. Удар! И рыхлый монашек оглядывается в смятенье. Удар! И врывается паника в святейшее торжество». На их фоне образ художника, творца особенно рельефно выступает в антитезе «*господину богу и родственникам его...*»: «Удар! И это смертельно для *господина бога и родственников его...*». Тем самым произведение живописного искусства становится откровением, прикосновением к истине, а потому – оружием, вызовом и полем битвы, провозглашая идею бессмертия и всемогущества творческого начала в человеке, его направляющей силы в изменении действительности: «А были уже бессмертными. И *бог* здесь был ни при чем» («Баллада о таланте, боге и черте»).

7. Более приземленный образ *бога* (высшая сила, не отличающаяся большим умом и справедливостью) мы можем наблюдать в «Городе ангелов», в котором сильнейший саркастический эффект достигается многократным преломлением семантики и окказиональной коннотацией лексемы *ангел* (Лос-Анджелес – город *ангелов*, кино*ангелы*, возникновение эмоционально-оценочной энантиосемии, обусловленной окказиональными коннотациями лексемы – «королевы стриптиза и секса, абсолютно *божественные дуры*»). При этом лексемы *ангел*, *бог*, *черт* не только помещаются в разговорно-жаргонный контекст, но и наделяются добавочными коннотациями, что практически уравнивает их в системе нравственных оценок.

Следует отметить такую характерную черту авторской семантизации лексем с пейоративной эмоционально-оценочной окраской *бес*, *черт*, когда в функции предикативной метафоры они становятся способными приобретать положительную окраску и разговорно-просторечную нюансировку. Как правило, окружающий контекст при этом провоцирует развитие семы «мастерство»: «Он старался – *черт*, он смеялся – *бес*: «Получается! Ой, получается!...» («Баллада о крыльях»).

Лексема *сатана* приобретает в творчестве Рождественского устойчивую семантику воплощения неумной энергии и умения добиться своего, зачастую лишаясь какого бы то ни было религиозного подтекста, наоборот, эксплицируя сему «радости» и «одобрения». Так, в стихотворении «Подслушанный разговор» этим эпитетом мать награждает свою чрезмерно любопытную, но очень целеустремленную дочку: «Ты же из каждого, *сатана*, душу сумеешь вытрясти!», а в «Песенке про сатану» сближение лексем *сатана*, *сатанята*, *черт* Махно в одном контексте рождает, с одной стороны, одновременную реализацию значений «олицетворение соблазна», «порок»: «Как-то шел *сатана*, *сатана* скучал. Он к солдатке одной постучал... Через год на печи ложками звенят, может – пять, может – семь *сатанят*», а с другой – реализацию значения «жажда жизни»: «...виновата ли в чем мужняя жена? – В ней с рожденья сидит *сатана*!..».

Таким образом, общей тенденцией семантико-стилистической трансформации лексем *бог*, *черт* (*дьявол*, *сатана*), *ангел* становится авторская десакрализация их семантического потенциала и изменение стилистического контекста их употребления, обусловленные мировоззренческими установками поэта.

2. Традиционное религиозное восприятие *ада* и *рая* как бинарной оппозиции осмысливается поэтом в неожиданной форме: оба понятия испытывают семантико-стилистическую трансформацию и оказываются объединенными в представлении о *любимой женщине*: «Ты – мой *ад* и *рай*!» («Аленке»), теряют пространственное и приобретают субъектное значение. Кроме того, изменяется их стилистическая нюансировка: сами лексеммы контекстуально приобретают разговорную окраску, а субъект метафоризации – стилистику книжного характера.

В иных сферах бытования человека поэту ближе оказывается понимание *ада*, который, как правило, выступает единично и окказионально приобретает следующие значения:

1) место наказания за нарушения норм общественной морали: «Ведь ты, как все, погибнешь в *адской* бездне» («Баллада о таланте, боге и черте»);

2) место исчезновения всего земного, телесного и духовного – гигантский крематорий для всего человечества, единственным воспоминанием о существовании которого станет дым над трубой: «...Представляю, какая труба над *адам*!» («Постскрипtum»);

3) место физического очищения тела от грязи – сауна, баня: «Ты – в *сауне*. Ты – грешник. И потому – покаяйся! Вживайся оробело в блаженство и мученье... Но если это – *пекло*, куда девались *черти*?..» («Сауна»);

4) место духовных испытаний человека на прочность и верность себе: «Ведь мы, во всяком случае, в своем существовании и кипятками варены! И холодами кручены! Все в жизни повторяется. И в нас уже вколочено: в холодное! В горячее! В горячее! В холодное!» («Сауна»).

3. Лексема *крест* также приобретает в поэтическом контексте ряд окказиональных реализаций:

1) нравственный долг, характерная особенность мужского поведения. В устах мальчика в стихотворении «Алешкины мысли» это воспринимается с юмором и создает особенно позитивный оценочный фон лексеммы: «У меня и у папы правило: Помогать этим слабым женщинам... От рождения *крест* наш таков... Что они без нас – мужиков!»;

2) моральные принципы человека. Намеренное столкновение этимологически родственных слов *крест* – *окрест* создает необычную смысловую ловушку, преобразующую лексему *крест* в дериват со значением «стержень нравственности», организующий пространство вокруг (*окрест*); отсутствие *креста* разрушает это пространство: «Я шагал по земле, было зябко в душе и *окрест*. Я тащил на усталой спине свой единственный *крест*... И тогда я решил этот *крест* расколоть на дрова... А потом зашагал я опять среди черных полей. Нет *креста* за спиной... Без него мне еще тяжелей» («Я шагал по земле...»). Одновременное восприятие лексемы *крест* в прямом и индивидуально-авторском значении придает особый психологический надрыв и, безусловно, создает яркий художественный образ глубинного осознания героем неправильности своего существования;

4) символ незаслуженного, мученического страдания. В поэтическом мире Рождественского оно обывляется и часто стилистически снижается в своей трактовке: «Мужичонка-лиходея – рожка варежкой – одичалых собак пугая стопами, в ночь промозглую лежал на Ивановской, будто черный *крест* – руки в стороны» («Баллада о крыльях»);

5) метафизическое обозначение места средоточия земного и духовного существования талантливого человека: «Посредине государства, затаенного во мгле, посреди берез и зарослей смородинных, на заплаканной, залатанной, загадочной Земле хлеборобов, храбрецов и юродивых. Посреди иконных ликом и немислимых личин, бормотанья и тоски неосознанной, посреди пиров и пыток, пьяных песен и лучин человек лежал ничком в крови собственной» («Баллада о крыльях»);

6) символ крайней убежденности человека, понятый иронически: «И *крестные* ходы – порайонно – несли свои хоругви и знамена...» («Я верующим был почти с рожденья...»).

Резюме. Реализация семантического потенциала сакральной лексики в поэзии Роберта Рождественского свидетельствует о возможностях создания художественного образа и специфике философского осмысления мира, а также выявляет особенности менталитета и культурного сознания русского человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннинский, Л. Не докричавшийся до ХХХ века. Приход и уход Роберта / Л. Аннинский // Роберт Рождественский. Стихотворения. – М. : Эксмо, 2008. – С. 5–30.
2. Вострякова, Н. А. Понятие коннотации в современной лингвистике / Н. А. Вострякова // Разноуровневые характеристики лексических единиц : сб. тр. – Смоленск : СГПУ, 2001. – С. 35–42.
3. Марков, В. М. О семантическом способе словообразования / В. М. Марков // Избранные работы по русскому языку. – Казань : ДАС, 2001. – С. 117–135.
4. Рождественский, Р. И. Собрание сочинений : в 3 т. Стихотворения. Поэмы. Песни / Р. И. Рождественский. – М. : Худож. лит., 1985.
5. Рождественский, Роберт. Стихотворения / Роберт Рождественский. – М. : Эксмо, 2008. – 480 с.
6. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т русского языка ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1985–1987.

УДК 371.7

**ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ У КАДЕТОВ**

**DIAGNOSTICS OF CADETS' LEVEL OF DEVELOPMENT
OF VALUABLE ORIENTATIONS FOR A HEALTHY LIFESTYLE**

А. М. Игнатьев

A. M. Ignatyev

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

Аннотация. Формирование у подростков ценностных ориентаций на здоровый образ жизни зависит от физкультурно-спортивной работы с ними. Сегодня существует насущная потребность в современных здоровьесберегающих технологиях, в развитии педагогики здоровья.

Abstract. Development of valuable orientations for a healthy lifestyle for teenagers depends on sports and physical training work with them. Nowadays there is a pressing need for modern healthspare technologies, and development of pedagogy of health.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, здоровый образ жизни, кадетское образование, диагностика, модель.*

Keywords: *valuable orientations, healthy lifestyle, cadets' education, diagnostics, model.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время актуальными являются вопросы, связанные с формированием у подрастающего поколения ценностных ориентаций на здоровый образ жизни. Интерес к ним определяется первостепенной важностью сохранения здоровья молодых людей, которое сегодня можно определить как критическое. Анализ результатов профилактических осмотров детей, проведенных в Чувашской Республике в 2010 г., свидетельствует о стабильной частоте отклонений в состоянии их здоровья [4].

Объективную причину роста количества заболеваний, ухудшения состояния здоровья школьников ряд ученых усматривает в организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях различного типа [3], [5], [6]. Эта проблема приобретает особую актуальность в кадетских школах и классах. В настоящее время в Чувашской Республике функционирует одна кадетская школа (МОУ «Кадетская школа им. Героя Советского Союза А. В. Кочетова» в г. Чебоксары, где обучаются 195 учащихся). Всего в республике 34 кадетских класса с общей численностью 735 человек. Одной из основных целей кадетского образования является подготовка несовершеннолетних граждан к служению Отечеству на гражданском и военном поприще. В этой связи представляется весьма актуальным создание модели формирования у кадетов ценностных ориентаций на здоровый образ жизни и определение педагогических условий ее успешной реализации.

Формирование у подростков ценностных ориентаций на здоровый образ жизни во многом зависит от содержания физкультурно-спортивной работы с ними. Многие ученые считают, что учащимся необходимо предоставить, исходя из их интересов и способностей, возможность выбора содержания занятий физической культурой и спортом как в урочное, так и во внеурочное время [1], [2].

Целью данного исследования является теоретическая разработка и экспериментальное обоснование педагогических условий, обеспечивающих формирование ценностных ориентаций на здоровый образ жизни у кадетов в процессе внеклассной работы.

Материал и методика исследований. Анкетирование проводилось с учащимися кадетской школы МОУ «Кадетская школа им. Героя Советского Союза А. В. Кочетова» г. Чебоксары (экспериментальная группа – ЭГ) и кадетского класса МОУ «СОШ № 2» г. Цивильска (контрольная группа – КГ). Все вопросы анкеты были сформулированы на основе материала, который дети проходят по программам ОБЖ и физической культуры в школе.

Результаты исследований и их обсуждение. Рабочая гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс формирования ценностных ориентаций на здоровый образ жизни у кадетов в процессе внеклассной работы будет более эффективным, если применять следующие педагогические условия:

- формирование у кадетов адекватных представлений о здоровом образе жизни;
- систематическое отслеживание развития физических качеств, функциональных возможностей организма обучающихся с целью выявления объективных изменений в состоянии их здоровья;
- наличие профессионально подготовленных педагогов, обладающих знаниями (естественно-научными и психолого-педагогическими) о здоровье, здоровом образе жизни, а также владеющих технологиями педагогических исследований;
- создание комплексной социально-педагогической и медицинской службы школы с разработанным положением о ее деятельности;
- создание здоровьесберегающего пространства в школе;
- использование в формировании у кадетов ценностных ориентаций на здоровый образ жизни нетрадиционных средств, форм и методов, в частности средств туризма, во внеурочное время.

На наш взгляд, формирование ценностных ориентаций у кадетов нужно начать с выявления степени ее сформированности. Анкета, разработанная нами, позволила выявить у подростков их первоначальный уровень представления о здоровом образе жизни и наличие у них практических навыков ведения здорового образа жизни.

Анализ анкетирования школьников показал следующее. На первый вопрос анкеты «Как Вы относитесь к занятиям физической культурой в школе и внешкольным спортивными секциям?» положительно ответила большая часть респондентов как в экспериментальной, так и в контрольной группах (ЭГ – 55,0 %; КГ – 58,0 %). Но, к сожалению, к занятиям физической культурой в школе и внешкольным спортивными секциями значительная часть подростков относится или безразлично, или отрицательно (в ЭГ: 28,0 % – безразлично, 17,0 % – отрицательно; в КГ: 32,0 % – безразлично, 10,0 % – отрицательно). Анализ причин, из-за которых подростки не занимаются какими-либо формами физкультурных занятий, показал, что часть респондентов не определилась в своих потребностях. Пассивное отношение к занятиям физической культурой можно объяснить недостаточной заинтересованностью школьников, отсутствием сформированной мотивационной ориентации.

На вопрос анкеты «Кто Вам советует заниматься физической культурой и спортом?» около 12,0 % респондентов экспериментальной группы ответили, что советуют родители, а в контрольной группе занимающихся физической культурой и спортом по совету родителей было 20,0 %; по совету друзей в ЭГ – 38,0 %, в КГ – 31,0 %; по совету преподавателя физической культуры в ЭГ – 12,0 %, в КГ – 15,0 %; самостоятельно – 34,0 и 35,0 % соответственно.

Вопрос «Как часто Вы посещаете в качестве зрителя спортивные соревнования на стадионах, во дворцах спорта и т. д.?» вызвал довольно неоднозначную реакцию. У школьников наблюдается заинтересованность в посещении таких соревнований (43,0 % – в ЭГ и 48,0 % – в КГ посещают стадионы и дворцы спорта 1–2 раза в месяц), что, в свою очередь, стимулирует учащихся к занятиям различными видами спорта, но все же больше половины опрошенных посещают стадионы нерегулярно или вообще их не посещают (ЭГ – 28,0 % и 29,0 %; КГ – 35,0 % и 17,0 %).

Вопрос «Какой туризм для Вас более интересный?» позволил нам узнать об образовательном и оздоровительном значении школьного туризма. Ответы подростков показали, что больше половины респондентов акцент делают на физкультурно-оздоровительном туризме (ЭГ – 58,0 % и КГ – 65,0 %), хотя часть подростков (ЭГ – 42,0 % и КГ – 35,0 %) за счет туризма хотят повысить свой образовательный уровень.

На вопрос «Оцени свое здоровье по 10-балльной шкале» были получены следующие ответы: оценили свое здоровье на 8 баллов большая часть респондентов (ЭГ – 43,0 % и КГ – 48,0 %), 17,0 % подростков ЭГ и 13,0 % – КГ оценили свое здоровье на 9 баллов, и только 19,0 % учащихся ЭГ и 20,0 % учащихся КГ – на 10 баллов. Остальные респонденты оценили свое здоровье ниже 8 баллов.

Работа над шестым вопросом анкеты дала возможность школьникам определиться с тем, что они вкладывают в понятие «вести здоровый образ жизни». Из всего многообразие ответов мы выделили лидеров по количеству упоминаний. Итак, более 40,0 % респондентов в ЭГ сочетают ведение здорового образа жизни с ежедневными занятиями физической культурой и спортом. Такое же мнение имеют 45,0 % подростков КГ. Подростки ЭГ (14,0 %) отдают предпочтение ответу «отсутствие вредных привычек», а в КГ ответивших так было 9,0 %. Часть респондентов думает, что вести здоровый образ жизни – это нормально питаться, не есть «вредную» пищу и следить за здоровьем (ЭГ – 15,0 % и 17,0 %; КГ – 17,0 % и 15,0 %). В общем, ответы подростков показали, что в формировании здорового образа жизни они делают большой акцент на занятия физической культурой и спортом, а также на отсутствие вредных привычек и на правильном питании, забывая про такие важные понятия, как «полноценный сон» и «прогулки на свежем воздухе».

На вопрос «Сколько уроков физкультуры в неделю Вы хотели бы посещать?» 42,0 % опрошенных подростков ЭГ считают, что два урока в неделю вполне достаточны для поддержания здоровья; около 31,0 % респондентов полагают достаточным три урока физической культуры в неделю, а 18,0 % выбирают четыре урока в неделю. Почти такие же ответы дали и в контрольной группе (38,0, 37,0 и 15,0 % соответственно).

На вопрос «Что, по Вашему мнению, школа еще должна сделать для улучшения здоровья учеников?» были получены следующие ответы: 31,0 % опрошенных подростков ЭГ связывают улучшение здоровья учеников в школе с наличием отлично оборудованного спортивного зала, 25,0 % подростков предлагают организовать нормальное питание школьников, 23,0 % считают, что для улучшения здоровья необходимо организовать турист-

ские экскурсии и походы на природу, 15,0 % думают, что в школе нужно чаще проводить различные спортивные соревнования. В КГ ответы подростков на этот вопрос разительно отличаются от ответов подростков экспериментальной группы. Только 11,0 % учащихся думают, что для улучшения здоровья нужен отлично оборудованный спортивный зал. На организацию здорового питания, туристских экскурсий и походов на природу указали по 32,0 % респондентов; больше проводить различные спортивные соревнования советовали 21,0 % учащихся.

В своих ответах на вопрос «*Какие классные, общешкольные мероприятия прошлых лет, проведенные по проблеме сохранения здоровья и ведения здорового образа жизни, Вам запомнились?*» более 35,0 % подростков ЭГ указали на общешкольные соревнования по различным видам спорта. В КГ такой ответ дала четверть опрошенных подростков. Большинство подростков отдают предпочтение общешкольным туристским слетам (ЭГ – 28,0 %; КГ – 38,0 %).

На последний вопрос анкеты «*Оцените по 10-балльной шкале соответствие Вашего образа жизни здоровому образу жизни*» были получены такие ответы: подавляющее большинство учащихся как в ЭГ, так и КГ оценили свой образ жизни на 5 баллов (по 35,0 %). Только 2,0 % учащихся в ЭГ и 1,0 % в КГ считают, что они ведут здоровый образ жизни (10 баллов). На 9 баллов оценили свой образ жизни 17,0 % респондентов ЭГ и 23,0 % – КГ. На 8 баллах остановились 20,0 % подростков ЭГ и 32,0 % учащихся КГ.

Итак, результаты анкетирования показывают, что сегодня существует насущная потребность в формировании у подростков ценностных ориентаций на правильный образ жизни, в современных здоровьесберегающих технологиях и в помощи учителям в овладении данными технологиями, в развитии педагогики здоровья. С этой целью нами была разработана и апробирована модель по формированию ценностных ориентаций на здоровый образ жизни у кадетов, позволяющая вооружить их знаниями о здоровом образе жизни, развить у них интерес к сохранению своего здоровья, апробировать механизмы перевода знаний в устойчивую жизненную позицию.

Разработанная модель состоит из четырех узловых компонентов-блоков: целевой, кадровый, организационно-содержательный, технологический.

Целевой блок направлен на раскрытие учащимся понятия «здоровый образ жизни», на комплексное изучение их физического, психического и духовного здоровья в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Это является важным педагогическим условием формирования ценностных ориентаций на здоровый образ жизни.

Следующим компонентом в разработанной нами модели формирования у кадетов ценностных ориентаций на здоровый образ жизни является *кадровый* блок. Он выполняет основные функции при создании образовательной и воспитательной системы. Важнейшими педагогическими условиями при этом являются: 1) наличие профессионально подготовленных педагогов, обладающих знаниями о здоровье, здоровом образе жизни и владеющих технологиями педагогических исследований; 2) создание в школе комплексной социально-педагогической и медицинской службы.

Особое место в модели отводится *организационно-содержательному* блоку. В рамках этого блока предполагается создание здоровьесберегающего пространства в МОУ «Кадетская школа им. Героя Советского Союза А. В. Кочетова» как необходимого педагогического условия формирования ценностных ориентаций на здоровый образ жизни у воспитанников.

Важным блоком в разработанной нами модели является *технологический* блок. В данном блоке как педагогические условия определены основные средства формирования у кадетов ценностных ориентаций на ведение здорового образа жизни. Наряду с традиционными средствами включены и нетрадиционные средства, формы и методы работы, в частности, средства туризма.

Резюме. Без изучения и знания ценностных ориентаций личности, тесно связанных с ее потребностями, трудно понять мотивы поведения и поступков. В своем исследовании мы попытались выявить не только ценностные предпочтения подростков-кадетов по отношению к здоровому образу жизни, но и разработать модель по формированию у них ценностных ориентаций на здоровый образ жизни, позволяющую, на наш взгляд, вооружить кадетов знаниями о здоровом образе жизни, проявить у них интерес к сохранению своего здоровья, апробировать механизмы перевода знаний в устойчивую жизненную позицию в процессе физкультурно-спортивной работы во внеурочное время.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бальсевич, В. К.* Спортивный вектор физического воспитания в российской школе / В. К. Бальсевич. – М. : Теория и практика физической культуры, 2006. – 111 с.
2. *Лубышева, Л. И.* Спортивная культура в школе / Л. И. Лубышева. – М. : НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2006. – 174 с.
3. *Науменко, Ю. В.* Здоровьесберегающая деятельность школы / Ю. В. Науменко // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 37–44.
4. *Постановление* Кабинета министров Чувашской Республики от 17.06.2011 г. № 243 «О государственном докладе “О состоянии здоровья населения Чувашской Республики в 2010 году”». – 152 с.
5. *Смирнов, Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2003. – 270 с.
6. *Степанова, М. И.* С позиций сбережения детского здоровья: новые шкалы трудности учебных предметов / М. И. Степанова // Директор школы. – 2004. – № 4. – С. 87–91.

УДК 378.661.034

**ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ
У СТУДЕНТОВ I КУРСА МЕДИЦИНСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

**THE DIAGNOSTIC RESEARCH OF MORAL CULTURE
OF MEDICAL DEPARTMENT FIRST-YEAR STUDENTS**

Т. С. Игнатьева

T. S. Ignatyeva

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

Аннотация. Рассмотрены проблемы развития нравственной культуры у будущих врачей. Разработаны критерии нравственной культуры и определены уровни ее сформированности у студентов-медиков. Проведен эксперимент по определению исходного уровня сформированности нравственной культуры у студентов I курса медицинского факультета.

Abstract. The article considers the problems of the development of moral culture of future doctors. The criteria of moral culture are developed and its maturity levels of medical students are determined. The experiment on determining the initial level of moral culture of Medical Department first-year students is carried out.

Ключевые слова: *нравственная культура, будущий врач, диагностика, критерий, уровень.*

Keywords: *moral culture, future doctor, diagnostics research, criterion, level.*

Актуальность исследуемой проблемы. В связи с коренными преобразованиями в нашей стране в последние десятилетия современное российское общество оказалось в сложной ситуации духовно-нравственного кризиса, когда прежние нравственные ценности подверглись идеологической критике, а новые еще не получили достаточного научного обоснования и общественного признания. Данная ситуация негативно отразилась на системе здравоохранения и на системе высшего медицинского образования. Одной из главных задач современной системы высшего медицинского образования является духовно-нравственное воспитание будущих врачей.

Изучение проблемы развития нравственной культуры у будущих медиков также обусловлено необходимостью анализа ситуации, связанной с возрастающей неудовлетворенностью общества качеством оказываемой медицинской помощи, которое зависит от уровня профессионализма и морального облика врача. В связи с этим мы считаем, что вопросы развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов, вопросы их личностно-профессионального развития являются на сегодняшний день как никогда актуальными.

Материал и методика исследований. Изучив научные работы А. М. Ачилова [1], Н. Б. Крыловой [4], Л. И. Неделю [7], С. Ш. Пашаева [8], а также исследования А. М. Ба-

гаутдинова [2], Н. В. Жуковской [3], М. А. Тарарышкиной [9], М. А. Мартыновой [5], Н. В. Маховой [6], в которых проводится анализ современной нравственной культуры личности и особенно проблемы ее формирования в студенческие годы, и сделав анализ представлений о сущности и содержании понятия «нравственная культура», специфики профессиональной деятельности врача и особенностей развития нравственной культуры у будущих врачей, мы пришли к выводу, что формирование высоконравственной личности неразрывно связано с необходимостью выявления критериев и разработки соответствующей системы определения уровня сформированности нравственной культуры у будущих врачей.

Поэтому целью нашего исследования было обоснование уровней нравственной культуры и определение исходного уровня сформированности нравственной культуры у будущих врачей (студентов первого курса). Мы исходили из того факта, что к моменту поступления в медицинский вуз у абитуриента уже сформирован свой уровень нравственной культуры.

В ходе нашего эксперимента решались следующие задачи:

- изучение и анализ современного состояния проблемы формирования нравственной культуры у будущих медиков;
- изучение и анализ показателей и уровней сформированности нравственной культуры у будущих медиков.

Экспериментальной базой исследования явился медицинский факультет ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова». В исследовании приняли участие 90 студентов первого курса, обучающихся по специальности «Лечебное дело».

Для решения поставленных задач были использованы диагностические методы научного исследования: анкетирование, тестирование, опрос.

Результаты исследований и их обсуждение. В ходе исследования для определения исходного уровня сформированности нравственной культуры нами выделены следующие критерии нравственной культуры: нравственное отношение к жизненным и профессиональным ценностям (нравственная мотивация), способность к эмпатии, степень развития нравственных качеств, включенность студентов в нравственный процесс.

Содержание предложенных критериев.

1. Нравственное отношение к жизненным и профессиональным ценностям (нравственная мотивация). Данный критерий означает четкую нравственную мотивацию личности, ориентированную на общечеловеческие ценности, имеющие презентацию в профессиональной сфере личности.

2. Способность к эмпатии. Данный критерий означает направленность внимания, восприятия и мышления человека на понимание сущности другого человека, на его состояние, проблемы и поведение.

3. Нравственные качества (по результатам самооценки). Данный критерий предполагает самооценку наличия (отсутствия) наиболее значимых нравственных качеств.

4. Включенность студентов в нравственный процесс.

В нашем исследовании установлены три уровня сформированности нравственной культуры: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень предполагает слабые знания о сущности и структуре нравственной культуры, отсутствие способности к объективному восприятию действительности, анали-

зу человеческих отношений, несформированность ценностных ориентаций, преобладание ситуативного типа предпочтений; отсутствие нравственной мотивации, безответственность, недифференцированность мотивации, отражение в ней не столько нравственных свойств, сколько внешних признаков; низкий уровень эмпатии; крайне слабую развитость основных нравственных качеств; отсутствие творческого начала в организации коллективных дел; студент – пассивный участник мероприятий, а чаще – наблюдатель.

Средний уровень предполагает хорошие знания о сущности и структуре нравственной культуры, но недостаточно развитую способность к объективному восприятию действительности, однотипность оценочных суждений с преобладанием нормативных установок; неустойчивость нравственной мотивации; средний уровень эмпатии; проявление нравственных качеств в зависимости от личных интересов студентов; студент из пассивного наблюдателя становится участником процесса нравственного развития, включается в перцептивно-аналитический вид деятельности, начинает проявлять творческое начало.

Высокий уровень предполагает глубокие знания о сущности и структуре нравственной культуры, ее особенностях в условиях чрезвычайных обстоятельств; устойчивое нравственное отношение к жизненным ценностям; проявление способности к объективному восприятию действительности и анализу человеческих отношений; соотнесенность субъективно-личностных избирательных норм, предпочтений с общественно-значимыми; развитую нравственную мотивацию, которая носит устойчивый характер; высокий уровень эмпатии; развитые нравственные качества, проявляющиеся постоянно; студент – активный участник всех дел и мероприятий, включен во все виды воспитательной деятельности.

Важно отметить, что между уровнями нет жестких границ и дискретности. Мы допускаем возможность промежуточных подуровней и исходим из того, что предшествующий уровень выступает подготовительным этапом к последующему, более высокому, а каждый из последующих включает в себя все промежуточные и вносит в них качественные изменения.

Для определения уровня нравственного отношения к жизненным и профессиональным ценностям нами была использована методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной.

Анализ результатов ответов студентов об их отношении к жизненным и профессиональным ценностям показал, что у подавляющего большинства студентов преобладает ориентация «на процесс деятельности» (72,0 %), предполагающий, что процесс является ведущим показателем материальной стороны профессиональной деятельности. Вместе с тем, ориентация на «результат деятельности» в качестве приоритета выступает у 28,0 % студентов. Почти половина (48,0 %) студентов ориентированы на альтруистические ценности, а остальная часть (52,0 %) ориентирована на эгоистичные ценности, предполагая в качестве приоритета индивидуальное благосостояние. Ориентация на «деньги» преобладает у 85,0 % испытуемых. Ориентация на «труд» отмечена у 40,0 % опрошенных. Около 30,0 % студентов ориентированы в своих жизненных и профессиональных приоритетах на «власть», считая ее основополагающей для достижения материального благополучия.

Анализ результатов проведенного анкетирования показал, что большинство опрошенных студентов имеют средний уровень сформированности нравственного отношения к жизненным и профессиональным ценностям.

Для определения уровня способности к эмпатии у будущих врачей были использованы: методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко; опросник для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиена и Н. Эпштейна.

Результаты проведенного исследования показали, что 45,5 % опрошенных студентов имеют средний уровень сформированности эмпатических способностей, низкий уровень – 25,0 %, высокий – 29,5 %.

Используя методику В. В. Бойко, мы определили качественное отношение студентов к определенным эмпатическим каналам (рациональный, эмоциональный, интуитивный, проникающая способность эмпатии, индентификация субъекта в эмпатии). Анализ результатов анкетных данных показал, что рациональный канал эмпатии имеют 35,2 % студентов, эмоциональный – 43,0 %, интуитивный – 24,8 %. Проникающая способность эмпатии как важное коммуникативное свойство человека (особенно врача) характерна в среднем для 35,0 % студентов, что говорит о невысоком уровне нравственной коммуникации будущих врачей, отсутствии у них готовности к снятию атмосферы напряженности во взаимодействии с пациентами. Идентификация себя как субъекта эмпатийных отношений в профессиональной деятельности характерна для 41,0 % опрошенных.

Для определения уровня сформированности нравственных качеств у будущих врачей мы использовали опросник, где студенты сами должны были отметить из предложенного перечня нравственных качеств их наличие (по пятибалльной шкале: 5 – качество сильно выражено; 4 – выражено выше среднего; 3 – выражено средне; 2 – слабо выражено; 1 – не выражено), а именно: 1) отношение к окружающему миру – любовь к природе, бережное отношение к ней, бережное отношение к окружающим предметам, интерес к явлениям окружающего мира; 2) отношение к деятельности и труду – трудолюбие, дисциплинированность, аккуратность и тщательность в работе; 3) отношение к себе – духовность, честность, порядочность, бескорыстие, упорство, ответственность, инициативность, прилежание; 4) отношение к людям – доброта, справедливость, взаимопомощь и взаимная поддержка, дружелюбие, любовь к ближнему и забота о близких.

Анализ анкетирования свидетельствует о среднем уровне развития нравственных качеств. Так, средний балл в результате самооценки нравственных качеств по отношению к окружающему миру составил 3,2; по отношению к деятельности и труду – 3,6; по отношению к себе – 3,4; по отношению к людям – 3,8. Примечательно то, что, отвечая на вопросы анкеты, некоторые студенты впервые задумались о своих поступках и об отношении к людям и самому себе.

Для определения уровня сформированности нравственной культуры по четвертому предложенному нами критерию студентам были заданы вопросы: «Считаете ли Вы, что врач должен быть высоконравственной личностью?» и «Считаете ли Вы, что Вам необходимо повысить свой уровень нравственной культуры?». На первый вопрос положительно ответили 65,0 % студентов, на второй – 82,0 %.

Резюме. Обобщив результаты исследования, мы сделали заключение, что большинство студентов I курса, обучающихся по специальности «Лечебное дело» медицинского факультета, имеют средний уровень сформированности нравственной культуры – 42,8 %, высокий уровень – 32,3 % и низкий – 24,9 % респондентов.

Проведенное исследование позволило, во-первых, дать характеристику студентов первого курса, обучающихся по специальности «Лечебное дело»; во-вторых, результаты данного исследования подтвердили необходимость поиска путей, средств, способов повышения уровня нравственной культуры студентов-медиков и их нравственного отношения к общечеловеческим и профессиональным проблемам, так как сегодня, в условиях кризисного состояния нравственности российского общества, нам необходим врач-специалист, который в своей деятельности будет сочетать и профессиональные, и нравственные составляющие своей личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ачилов, М. Н.* Нравственное формирование будущего учителя / М. Н. Ачилов. – Ташкент : Укитувчи, 1979. – 327 с.
2. *Багаутдинов, А. М.* Формирование нравственной культуры студенчества : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 09.00.11 / А. М. Багаутдинов. – Уфа, 1997. – 28 с.
3. *Жуковская, Н. А.* Технология развития нравственных качеств в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. А. Жуковская. – Саратов, 2007. – 23 с.
4. *Крылова, Н. Б.* Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1994. – 230 с.
5. *Мартынова, М. А.* Развитие культуротворческих ценностей в системе образовательной подготовки студентов высшей медицинской школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Мартынова. – М., 2009. – 27 с.
6. *Махова, Н. В.* Формирование нравственной культуры студентов средствами массовой информации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Махова. – М., 2004. – 22 с.
7. *Неделя, Л. И.* Этика студента: теоретико-прикладное исследование / Л. И. Неделя. – Минск : Университетское, 1988. – 135 с.
8. *Пашаев, С. Ш.* Наука и нравственное воспитание / С. Ш. Пашаев. – М. : Высшая школа, 1984. – 152 с.
9. *Тарарышкина, М. А.* Формирование профессионально-личностной культуры студентов в образовательном процессе высшей медицинской школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Тарарышкина. – М., 2007. – 26 с.

УДК 159.922.73

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОЖНОСТИ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В АСПЕКТЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

**THE RESEARCH STUDY OF MANIFESTATION
OF ANXIETY OF PRE-SCHOOLCHILDREN
IN THE ASPECT OF CHILD-PARENT RELATIONSHIP**

И. В. Илларионова

I. V. Illarionova

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме тревожности в дошкольном возрасте и ее связи со стилем родительского отношения. Представлены результаты изучения особенностей тревожности у дошкольников трех возрастных категорий (4–5, 5–6 и 6–7 лет); выявлены тревогопорождающие ситуации, типичные для всех изучаемых групп и специфичные для детей с разными индексами тревожности; рассмотрены особенности проявления тревожности в зависимости от характера детско-родительских отношений.

Abstract. This article deals with the problem of anxiety at pre-school age and its connection with the style of child-parent relationship. The results of the study of anxiety peculiarities in three age groups of pre-schoolchildren (4–5, 5–6 and 6–7) are given in the article. Situations generating anxiety which are typical for all the groups under analysis and specific for children with different levels of anxiety are revealed. Peculiarities of anxiety manifestation which depend on the character of child-parent relationship are considered in this article.

Ключевые слова: *тревожность, дети дошкольного возраста, эмоционально-личностное нарушение, эмоциональное благополучие, детско-родительские отношения.*

Keywords: *anxiety, pre-school age children, emotion-personality disorder, emotion prosperity, child-parent relationship.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одной из основных задач педагогики и психологии на современном этапе является задача всестороннего и гармоничного развития личности. Она предполагает не только формирование широкого круга знаний и умений, способов овладения различным содержанием, но обязательно достаточно высокий уровень развития эмоциональной сферы и психического здоровья ребенка. Психологи отмечают, что при неблагоприятных условиях развития этой стороны психики возникают устойчивые негативные эмоциональные состояния и отношения к определенным сторонам жизни или к людям, что, в свою очередь, по признанию специалистов, становится причиной повышенной заболеваемости простудными и другими болезнями, в том числе невротами, а также приводит к формированию у ребенка нежелательных личностных особенностей (тревожности, мнительности, неуверенности в себе и др.).

По данным ежегодных государственных докладов «О положении детей в Российской Федерации», количество детей, страдающих нервно-психическими заболеваниями в донозологической форме, все увеличивается. Устойчивая тревожность относится к числу наиболее частых поводов обращения родителей к психологу, при этом в последние годы количество таких обращений существенно возросло.

При анализе основных причин возникновения тревожности классические направления психологии обращают внимание на роль семейного окружения в ее появлении [1], [2]. Оценивая семью как внешний источник, необходимо рассматривать детско-родительские, родительско-детские и внутрисемейные отношения. Именно эти взаимоотношения создают условия для постоянных микротравм детей.

Вместе с тем в литературе практически отсутствуют данные об особенностях таких отношений и об их влиянии на появление и степень выраженности тревожности у детей в разные возрастные периоды дошкольного детства, что затрудняет возможности оказания квалифицированной психологической помощи.

Таким образом, рассмотрение особенностей тревожности в возрастные периоды 4–5, 5–6 и 6–7 лет в зависимости от стиля детско-родительских отношений представляется нам актуальным и соответствующим задачам развития психологической теории и потребностям практики.

Цель нашего исследования состояла в изучении характера связи уровня тревожности детей дошкольного возраста (4–7 лет) и типа родительского отношения в семье. В соответствии с обозначенной целью были определены следующие задачи:

- 1) определение и содержательная характеристика особенностей тревожности у дошкольников;
- 2) выявление специфики проявления личностной тревожности у высокотревожных дошкольников в сравнении их с детьми, имеющими более низкие индексы тревожности;
- 3) установление типов родительского отношения в семьях исследуемой группы детей и позиции ребенка по отношению к семье;
- 4) обнаружение и раскрытие характера связей между типами родительского отношения и уровнем тревожности детей дошкольного возраста (4–7 лет).

Материал и методика исследований. Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ № 25, 83, 103, 149 г. Чебоксары. В нем приняли участие 210 детей в возрасте 4–7 лет, имеющие различный уровень тревожности, и 210 семейных родительских пар.

В качестве диагностических средств был использован комплекс психодиагностических методик: «Тест тревожности» М. Дорки, Е. Амен, Р. Тэммел; тест-опросник родительского отношения (ОРО) А. Я. Варги, В. В. Столина; модифицированный вариант теста «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментausкаса.

Экспериментальная работа проходила в три этапа.

Первым этапом диагностического исследования стало выявление уровней детской тревожности. Методика «Тест детской тревожности» позволила выявить индекс тревожности детей по отношению к ряду типичных для них жизненных ситуаций общения, взаимодействия с другими людьми (игра со старшими детьми, собирание игрушек, агрессивное нападение, общение с родителями, умывание, изоляция и др.).

Цель второго этапа состояла в выяснении характера отношения родителей к ребенку и определении ведущих стилей воспитания. Родителям было предложено содержание теста-опросника родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина, состоящего из 61 утверждения, требующего согласия или несогласия. Путем подсчета баллов за положительные ответы определялся тип родительского отношения к детям («принятие-отвержение», «кооперация», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник»).

Третий этап состоял в изучении особенностей внутрисемейных отношений, особенностей восприятия и переживания ребенком отношений в семье. Средством диагностики служила методика «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментausкаса.

При обработке и оценке результатов обращали внимание на формальные и содержательные критерии рисунка. На основании этих показателей делались выводы о благополучии и неблагополучии в системе детско-родительских отношений.

С целью выявления причин, вызывающих у детей тревожность в системе детско-родительских отношений, по окончании рисования с детьми проводилась беседа.

Результаты исследований и их обсуждение. В ходе использования вышеназванных методик нами были получены следующие экспериментальные данные.

По итогам теста «Выбери нужное лицо» распределение по уровням тревожности оказалось таковым (рис. 1).

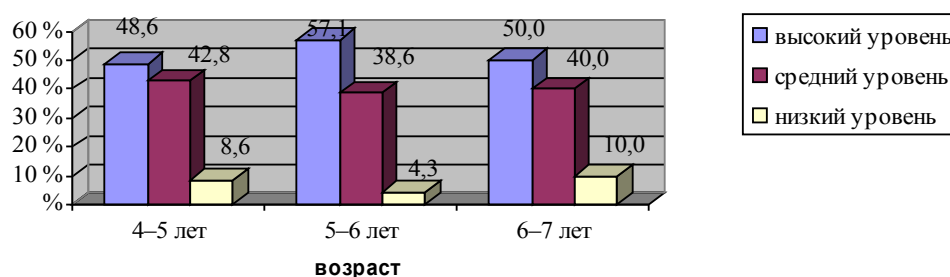


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням тревожности

Данные, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что в возрастном диапазоне 4–7 лет распределение испытуемых идет по всем трем уровням тревожности.

В возрасте 4–5 лет значительная часть испытуемых обнаруживает высокий уровень тревожности (48,6 %). Детей, имеющих средний уровень тревожности, который рассматривается как проявление качества на уровне нормы, было выявлено 42,8 %.

В возрасте 5–6 лет число дошкольников с высоким уровнем тревожности несколько выше (57,1 %), соответственно уменьшается количество детей со средним (38,6 % детей) и низким (4,3 %) уровнями тревожности.

В возрастной категории 6–7 лет количество детей с высоким уровнем тревожности (50,0 % детей) сопоставимо с возрастом 4–5 лет, однако отмечается тенденция к возрастанию числа детей с низким уровнем тревожности (10,0 %), что также является отражением неблагоприятного эмоционального состояния. Детей, имеющих наиболее оптимальный средний уровень, выявлено 40,0 %.

При анализе содержания ответов детей были выделены типичные для всех возрастов психотравмирующие ситуации. Самыми тревожными для всех возрастных категорий стали ситуации: «укладывание спать в одиночестве» (71,9 %), «изоляция» (74,29 %), «агрессивное нападение» (82,38 %), «выговор» (89,05 %), «объект агрессии» (93,33 %). Выбор этих ситуаций характерен для детей всех уровней тревожности.

Рассматривая ситуации агрессивных взаимоотношений, дети говорят чаще всего о последствиях агрессивного нападения, о наказании за него.

Следующими по частоте провоцирования тревожности являются ситуации изоляции, неприятия ребенка. Дети высказывают желание чаще видеть маму и папу, чувствовать от них поддержку и помощь в процессе собирания игрушек и укладывания спать. Все дошкольники в перечисленных ситуациях ожидают чего-то неприятного, негативного и пугающего.

Изучение соотношения выбора детей внутри возрастных категорий позволило выявить, что для детей разного возраста наиболее тревожными оказались различные ситуации. Так, для детей 4–5 лет наибольший процент выбора составили следующие ситуации: «объект агрессии» (95,71 %), «выговор» (85,71 %), «агрессивное нападение» (75,71 %), «изоляция» (72,86 %), «укладывание спать в одиночестве» (70,0 %).

Для детей 5–6 лет такими ситуациями стали: «выговор» (91,43 %), «объект агрессии» (88,57 %), «агрессивное нападение» (85,71 %), «изоляция» (82,86 %).

У детей 6–7 лет наибольшее беспокойство вызвали ситуации: «объект агрессии» (95,71 %), «выговор» (90 %), «агрессивное нападение» (85,71 %), «собираание игрушек» (72,86 %).

Ситуации, вызывающие беспокойство у детей разных возрастных групп, примерно одинаковые в процентном соотношении. Однако значимость той или иной ситуации для ребенка с возрастом увеличивается или уменьшается, что, на наш взгляд, напрямую зависит от оценки данных сфер общения и взаимодействия как благоприятных или негативных. Тревожные дети больше опасаются агрессии со стороны окружающих; далее их беспокоит авторитарное отношение родителей (выговор, распоряжение собирать игрушки) и изоляция со стороны сверстников; затем они опасаются одиночества, особенно вечером, во время укладывания спать. Нетревожные дети опасаются изоляции сверстников, в меньшей степени их опасения связаны с агрессией со стороны окружающих и выговором со стороны родителей.

Были определены ситуации, в которых ответы детей с высоким уровнем тревожности значительно превосходят по своим негативным ожиданиям ответы детей со средним и низким уровнями.

В возрасте 4–5 лет это следующие ситуации: «игра с младшими детьми» (15,71 и 1,43 % соответственно), «ребенок играет с младенцем» (30,0 и 4,29 %), «одевание» (24,29 и 5,71 %), «игра со старшими детьми» (25,71 и 5,71 %), «игнорирование» (34,29 и 2,86 %), «ребенок с родителями» (22,86 и 1,43 %), «еда в одиночестве» (24,29 и 2,86 %).

Ситуации, характерные для детей 5–6 лет: «игра с младшими детьми» (25,71 и 4,29 % соответственно), «одевание» (24,29 и 7,14 %), «игнорирование» (30,0 и 5,71 %).

Для 6–7-летних детей такими ситуациями оказались: «ребенок и мать с младенцем» (20,0 и 1,43 % соответственно), «игра со старшими детьми» (12,86 и 2,86 %), «игнорирование» (42,86 и 11,43 %), «собираание игрушек» (47,14 и 24,29 %), «изоляция» (45,71 и 21,43 %).

Полученные результаты показывают, что отрицательные выборы тревожных детей чаще касаются объективно нейтральных ситуаций, не предрасполагающих к появлению тревоги. Тревожные дети чаще, чем нетревожные, ожидают неблагоприятного течения обстоятельств в ситуациях общения со старшими детьми, братьями и сестрами (проблема ревности); умывания; взаимодействия с родителями.

Анализ результатов, полученных в ходе проведения данной методики, позволил предположить, что круг тревогопорождающих ситуаций у дошкольников с высоким уровнем тревожности лежит в области внутрисемейных ситуаций.

Мы сочли необходимым организовать диагностику родителей с целью изучения характера поведения родителей по отношению к детям. Для этого было проведено анкетирование родителей по тесту-опроснику А. Я. Варга и В. В. Столина. Приняли участие 210 семейных пар.

Полученные фактические данные отражены на рис. 2.

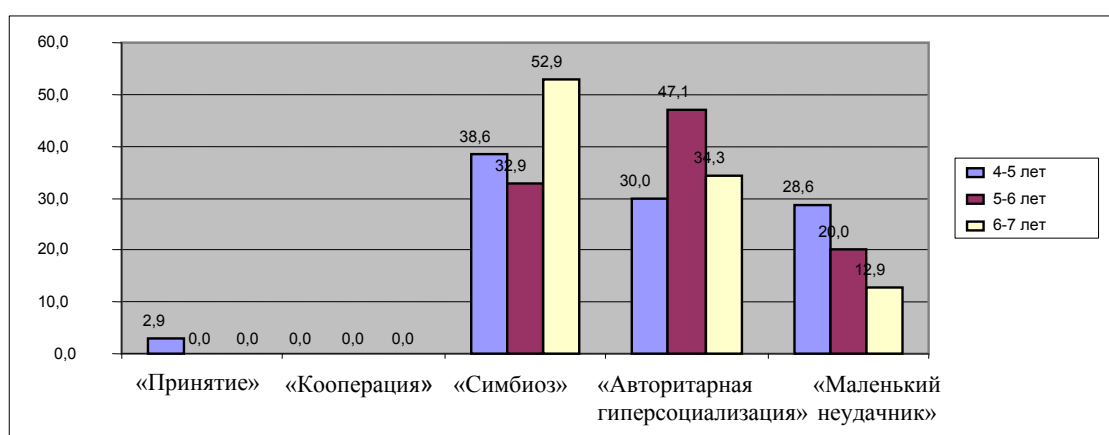


Рис. 2. Распределение испытуемых по предпочитаемому стилю семейного воспитания

Анализ полученных данных показал наличие таких типов родительского отношения к ребенку, как «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник». Лишь в двух семьях (2,86 %) из числа детей 4–5 лет придерживаются стиля «принятие». Социально желательному стилю «кооперация» не было отдано ни одного предпочтения. Наиболее распространенными типами родительского отношения оказались «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник». При этом можно выявить некоторые возрастные различия в преобладании типов родительского отношения.

Прежде всего обращает на себя внимание факт наличия стиля «принятие» в семьях испытуемых 4–5 лет и его отсутствие в других возрастных категориях. Лидирующую позицию в этом возрасте занял тип «симбиоз» (38,57 %), а показатели по типам «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник» оказались примерно равными (30,0 и 28,57 % соответственно).

Иная ситуация сложилась в семьях испытуемых 5–6 лет. Здесь самую высокую позицию занял тип родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация» (47,14 %), различия по типам «симбиоз» и «маленький неудачник» оказались незначительными (32,86 и 20,0 % соответственно).

В возрасте 6–7 лет большая часть родителей отдала предпочтение типу «симбиоз»

(52,86 %), следующую по показателям позицию занял тип родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация» (34,29 %), практически втрое меньше показатели по типу отношения «маленький неудачник» (12,86 %).

Мы сопоставили данные, полученные по методике А. Я. Варга и В. В. Столина, с общими возрастными показателями тревожности у детей из данных семей. Наибольшее число высокотревожных детей (21,9 %) обнаружилось в тех семьях, где более выраженным оказался тип отношения «авторитарная гиперсоциализация». Вместе с тем и социально желательный образ родительского отношения при типе «принятие» тоже вызвал высокий уровень тревожности (0,48 %). Минимальные различия обнаружены в показателях высокого уровня тревожности между типами родительского отношения «симбиоз» и «авторитарная гиперсоциализация» (18,1 и 21,9 % соответственно). Характерные признаки поведения родителей при этих типах являются по отношению к детям негативными, вызывающими тревожность. Это может быть авторитарное отношение, контроль во всем, стремление инфантилизировать ребенка.

Средний уровень тревожности является доминирующим при стилях «симбиоз» (19,52 %), «авторитарная гиперсоциализация» (13,33 %), меньше показатели при стиле «маленький неудачник» (7,14 %), минимальны при стиле «принятие» (0,48 %).

Низкий уровень тревожности превалирует у детей при стиле «симбиоз» (3,81 %) и в равной степени при стилях «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник» (по 1,9 %).

Проведенное исследование позволило также выявить некоторые возрастные отличия в распределении высокого уровня тревожности в зависимости от типа родительского отношения.

Наиболее восприимчивы к стилю воспитания дети 5–6 лет, у них высокий уровень тревожности (24,29 %) выявлен при стиле «авторитарная гиперсоциализация». Наибольший процент детей со средним уровнем тревожности (21,43 %) обнаружен в возрастной категории детей 5–6 лет при стилях «симбиоз» и «авторитарная гиперсоциализация».

У детей возрастной категории 4–5 лет наиболее высокий показатель тревожности также выявлен при стиле «авторитарная гиперсоциализация» (20,0 %).

В возрасте 6–7 лет дети тоже достаточно восприимчивы к стилю «авторитарная гиперсоциализация» (21,43 % с высоким уровнем тревожности).

Низкая тревожность превалирует у детей 4–5 лет при стиле родительского отношения «маленький неудачник», что представляется отнюдь не позитивным фактом, поскольку подобная ситуация в конечном итоге может стать причиной снижения объективности и критичности в оценке ребенком собственных действий и поступков. В то же время отсутствие испытуемых 5–6, 6–7 лет с низким уровнем тревожности при стиле «маленький неудачник» позволяет рассматривать факт наличия таких детей в рамках среднего дошкольного возраста как возрастной феномен.

Получить содержательную информацию об особенностях внутрисемейных отношений, своеобразии восприятия и переживания ребенком отношений в семье позволили рисуночная проективная методика «Рисунок семьи» и беседы с детьми.

Анализируя полученные результаты по методике «Рисунок семьи», можно с уверенностью сказать, что дети с высоким уровнем тревожности стараются либо вовсе не изображать родителей, либо рисуют кого-то одного из них, либо разделяют родителей и детей, изображая тех и других на разных сторонах листа бумаги. В 40,0 % рисунков тре-

вожных дошкольников отсутствует сам ребенок, что указывает, по нашему мнению, на проблему и сложности самовыражения в семье, либо на низкую самооценку.

Часто на рисунках высокотрехлетних детей появляются дополнительные символы, разделяющие отдельных членов семьи (цветок, дерево, дом, овощ, животное и т. п.). Отдельного анализа заслуживает выбор детьми цветовой гаммы для рисунков. Несмотря на то, что детям был доступен в процессе рисования большой спектр цветов, они отказывались их использовать, останавливая свой выбор на темных оттенках. 75,0 % детей с высоким уровнем тревожности предпочли простой карандаш или карандаш черного цвета для создания образа семьи.

Дети со средним уровнем тревожности быстрее реагировали на предложенное задание, рисовали долго и старательно. В 90,0 % случаев были изображены все члены семьи и сам ребенок. При изображении семьи штриховка использовалась очень редко (2,0 % рисунков). Цветовая гамма – более полная, рисунки – сочные, яркие. В некоторых случаях образы прорисовывались темными красками. Дети комментировали использование данных цветов (черного, темно-синего) как любимых цветов родителей или часто используемых самими родителями для выбора своей одежды.

Анализ рисунков детей с низким уровнем тревожности позволил найти много общего с качественными особенностями рисунков детей, имеющих высокий уровень тревожности, (наличие темных цветов, штриховки, отказ от изображения отдельных членов семьи и т. д.). Однако были выделены и специфические особенности изображений и процесса рисования: дети достаточно быстро приступали к заданию и выполняли его, ограничивались при создании образов минимумом деталей, в некоторых случаях изображали членов семьи без отдельных частей тела, либо части тела изображали преувеличенно большими. Рисунки детей располагались ближе к одному из краев листа (левому или правому).

По окончании рисования была проведена беседа по вопросам, нацеленным на выяснение характера отношений со значимыми членами семьи, переживаний по поводу наказаний, степени эмоциональной близости ребенка с родителями и др.

Анализ детских ответов продемонстрировал весьма характерную для современной типичной семьи картину: 63,0 % детей хотели бы, чтобы родители их больше любили, и лишь 37,0 % были довольны отношениями с родителями – они ответили, что их любят, что им хорошо дома, 58,0 % детей желали бы, чтобы их не наказывали. Любопытно, что наиболее типичным наказанием, применяемым в семьях, оказалось стояние в углу.

На вопрос, чем родители занимаются с детьми дома, только 4,0 % испытуемых ответили, что родители играют и гуляют с ними. 50,0 % родителей ходят в гости, а детей при этом оставляют у знакомых или с бабушкой, 46,0 % ответили, что папа читает газету, а мама готовит на кухне. При ответе на вопрос о занятиях в это время самого ребенка выяснилось, что большая часть рисует или смотрит телевизор. Таким образом, приведенные ответы детей свидетельствуют, что в семьях отсутствуют действительно совместные формы деятельности, что, несомненно, приводит к обеднению содержания контактов между членами семьи.

Показательными были ответы детей на вопрос о том, кого ребенок больше всего ждет первым, когда находится дома один. Подавляющая часть (73,0 %) ждет маму, 21,0 % – папу и 6,0 % – бабушку. Из этих ответов следует, что наибольшую привязанность дети испытывают к матери.

Итак, обобщая итоги проведенного диагностического исследования, можно конста-

тировать следующее.

1. Во всех исследуемых возрастных выборках отмечается распределение по всем трем уровням тревожности, при этом:

- в целом преобладающим оказался высокий уровень тревожности (51,9 %);
- значительный процент детей обнаруживает высокую тревожность уже в среднем дошкольном возрасте (48,6 %);
- выявлена тенденция к возрастанию числа высокотревожных детей по мере взросления с 48,6 % в возрасте 4–5 лет до 57,1 % в возрасте 5–6 лет; однако в возрастной категории 6–7 лет число детей с высоким уровнем тревожности понижается до 50,0 %;
- показатели среднего уровня тревожности, по данным нашего исследования, оказались свойственными детям всех возрастных категорий, однако такой уровень, который можно рассматривать как оптимальный, обнаруживается лишь у 42,8 % дошкольников;
- обнаружена тенденция к понижению числа низкотревожных детей по мере взросления с 8,6 % в возрасте 4–5 лет до 4,3 % в возрасте 5–6 лет с определенным повышением количества детей с низким уровнем тревожности до 10,0 % в возрасте 6–7 лет.

2. Круг ситуаций, провоцирующих тревогу, у дошкольников с высоким уровнем тревожности более широк, чем у детей нетревожных. Отрицательный выбор тревожных детей касается чаще нейтральных ситуаций, не предрасполагающих к появлению тревоги. Существуют ситуации, вызывающие ситуативную тревогу у детей с любым уровнем тревожности в любом возрасте («объект агрессии», «выговор», «агрессивное нападение»).

Резюме. Основным источником негативных переживаний для детей с высоким уровнем тревожности является сфера внутрисемейных отношений. Наиболее высокий процент детей с высоким уровнем тревожности обнаружен в семьях, придерживающихся стиля «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник», «симбиоз».

В связи с тем что в 5–6 летнем возрасте присутствует достаточно большое число детей с высоким уровнем тревожности, которая может закрепиться и стать устойчивой чертой личности, необходима дальнейшая работа с этой категорией детей, направленная на преодоление у них повышенной тревожности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варга, А. Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции / А. Я. Варга // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1985. – № 4. – С. 32–38.
2. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – СПб. : Питер, 1999. – 656 с.

УДК 81-115

**СЛОВА СО ЗНАЧЕНИЕМ «ЛЕС» В МОНГОЛЬСКИХ ЯЗЫКАХ
И ИХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА**

**THE WORDS WITH THE MEANING «FOREST»
IN THE MONGOLIAN LANGUAGES AND THEIR WORD BUILDING STRUCTURE**

Ю. Н. Исаев

Y. N. Isaev

ГНУ «Чувашский государственный институт гуманитарных наук», г. Чебоксары

Аннотация. В статье подробно рассмотрены структурные типы образования слов со значением «лес» в монгольских языках. Сравнительное изучение структуры упомянутых слов в этих языках способствует выявлению и анализу материала для этимологического словаря алтайских языков. Результаты исследования представлены в таблице.

Abstract. The article considers the structural types of the formation of the words with the meaning «forest» in the Mongolian languages. The comparative study of the structure of the mentioned words in the Mongolian languages contributes to the identification and analysis of the material in the etymological dictionary of the Altaic languages. The results of the research are presented in the table.

Ключевые слова: *словообразование, структурная типология, алтайские языки, этимология слов.*

Keywords: *derivation, structural typology, Altaic languages, etymology.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность данной проблематики состоит, прежде всего, в сравнительно-сопоставительном аспекте исследования. Этимологический анализ состава выявленных структурных типов слов со значением «лес» в монгольских языках способствует дальнейшему развитию теории структурно-типологической общности алтайских языков.

Материал и методика исследований. Материалом для проведения исследования послужили работы по морфологии и лексикологии монгольских языков. Основными методами, которые использовались при анализе слов, стали сравнительно-сопоставительный и структурно-типологический.

Результаты исследований и их обсуждение. Лингвистическое описание, связанное с выходом за рамки одного языка, неизбежно предполагает установление подобий и различий, обнаружить которые можно лишь на основе сравнения и сопоставления. В языкознании встречается, с одной стороны, недифференцированное употребление терминов «сравнение» и «сопоставление», с другой стороны, о сравнении говорят в рамках генетического метода, а о сопоставлении – в рамках типологического. Если учесть, что результаты типологических исследований все чаще привлекаются для генетических, а генетические исследования широко используются как в типологическом

и ареальном языкознании, так и за их пределами, тогда легко объясняется суть недифференцированного употребления этих терминов.

Опираясь на теорию, объясняющую материальную и структурно-типологическую общность тюркских, монгольских, тунгусо-маньчжурских языков, мы можем говорить об их генетическом родстве. Поэтому по отношению к языковому материалу мы применяем термин «сравнение» («сравнение языкового материала генетически родственных языков»). Но генетическое родство вышеназванных языков, как предполагают ученые, восходит к весьма ранним этапам становления и развития первобытных племен, говоривших на праалтайском языке или праалтайских диалектах [8, 18–30]. Если принять во внимание, что распад алтайского праязыкового единства измеряется не тремя-четырьмя, а десятью тысячелетиями [5, 7], то каждому исследователю становится ясным, что вопрос о создании сравнительно-исторической грамматики и этимологического словаря алтайских языков сопряжен с большими трудностями.

Настоящая статья посвящена изучению словообразовательной структуры слов со значением «лес» в монгольских языках. Сравнительное изучение структуры подобных слов в названных языках может предоставить важный материал для создания этимологического словаря алтайских языков. Приведем перечень этих слов:

монг. *хэр* «лес на северной стороне хребта» [4, 126];

монг. *kerü* «бор, роща позади гор»; *keru* «бор за горой», «роща за горой» [7, т. III, 28];

körü ~ *kiri* «бор, роща позади гор» [7, т. III, 28];

монг. *бураа* «густая роща, лесная чаша»;

монг. *чаргай* «кондовый лес», «высокоствольный» (о лесе, растущем густо);

монг. *шэрэнгэ* «роща, заросль тонких или низкорослых деревьев»;

монг. *шивэр* «заболоченная чаша»;

монг. *алиусун* «подлесок» [7, т. I, 125];

монг., бур.-монг. *модон* «дерево ↔ лес»;

письм.-монг. *oi*, монг., бур. *ой* «лес», «роща», калм. *ой* «лес»;

монг. *тайга* «густой дремучий лес»;

монг. *тай* < **taji* «лес» [9, т. IV, 10];

монг. *ойлог* «лесистая местность», «лесистый», «богатый лесом»;

монг. *ойтой* «покрытая лесом гора», «лесистая гора»;

монг. *хангай* «хангай» (гористая лесистая местность);

монг. *шугуй* «роща, бор, чаша», «дремучий лес»;

монг. *ховч* «лес, тайга», «горный массив».

Нами выделены следующие аффиксальные морфемы монгольских фитонимов:

а) *-aa*: монг. *бураа* «густая роща, лесная чаша».

Фонетическими вариантами этого суффикса считаются *-oo*, *-ээ*. По мнению исследователей-монголоведов, этот суффикс в прошлом довольно распространенный, но в современных языках малопродуктивный [2, 193–194].

В словах *адуу(н)* «табун, косяк лошадей», «лошади, кони»; монг. *адугун* ~ *адагун*; *бараа(н)* «товар, скарб, пожитки»; монг. *бараян*; *бартаа* «валуны, большие камни»; монг. *bartaya* монгольский суффикс *-γan*, *-γun* присоединяется к именной основе и придает слову: 1) уменьшительно-ласкательное значение, ср. *шубуухан* «птички» при

шубуун «птица»; 2) собирательное значение: *сахахан* «снежинки» при *сахан* «снег»; *адагун* «скот», «лошади», ср. бур.-монг. *адаһа(н)* «скот, лошади, кони, табун»; бур.-монг. *адуу(н)* «стадо лошадей», «лошади, кони», ср. тюрк. *ат* «конь».

Таким образом, в слове *бураа* суффикс *-аа*, присоединяясь к предполагаемой именной основе, придает слову собирательное значение с оттенком интенсификации;

б) *-сун (sun)*: *алиусун* «подлесок» [7, т. I, 125].

По Г. И. Рамstedту, суффикс *-sun*, очень распространенный в монгольском языке с древнейших времен, «служит для подчеркивания конкретности значения слова» [6, 199]. Перед этим суффиксом, как полагает ученый, выпадают такие показатели отглагольных имен, как *-n*, *-r*, *-l*, *-s*, что создает впечатление о присоединении суффикса *-sun* непосредственно к глагольной основе, а не к отглагольному имени: *dajin - sun ~ dajisun* «враг»; *kimul - sun ~ kimusun* «ноготь»; *ujil - sun ~ ulisun* «кора березы».

Л. В. Дмитриева, принимая этот постулат, так и не показала выпадение конечного *-l* в слове *xulusu(n)* «камыш», тем самым выделив и глагольную основу лексемы. Она пишет: «Эта лексема относится, очевидно, к основе *xulu-* ~ *xul-* + аффикс *-sun*... Она (основа) глагольная в фитониме... *xulu-* ~ *xul-* "тановиться, быть светло-коричневым"» [3, 173–174].

Если бы в глагольной основе *xulu-* ~ *xul-*, как думает Л. В. Дмитриева, выпал показатель отглагольного имени *-l*, то мы бы имели *xusun*, чего в языке нет, во всех монгольских языках *xulu- su(n)*, *хулһа(н)*, *хулса(н)* «тростник, камыш, бамбук»;

в) *-той*: *ойтой* «покрытый лесом гора», «лесистая гора»; *-той* присоединяется к именной основе и выражает значение «обладание тем, что выражено производящей основой», т. е. в данном случае «лесистый»; ср. *дабирхатай* «смолистый» от *добирхай* «смола», *нухэтэй* «дырявый» от *нухэн* «нора, дыра, яма»;

г) *-лог*: *ойлог* «лесистая местность», «местность, богатая лесом»; присоединяется к именной основе, обладает значением собирательной множественности; ср. *сэсэглик ~ сэсэрлик* «цветник» при *сэсэг* «цветок» [6, 204]; ср. тюрк. *-лык*: *наратлык* «сосняк»;

д) *-ч (-ё)*: *ховч* «лес, тайга, горный массив». Аффикс *-ч*, по Г. И. Рамstedту, первоначально мог иметь только конкретизирующий характер, но уже на раннем историческом этапе взял на себя роль признака уменьшительности [6, 190]. Возможно, аффикс *-ч* в слове *ховч* выполняет уточняющую роль, т. е. *ховч* «горный лес», «лес на горе». Аффикс *-ч* с таким значением присоединяется только к именной основе;

е) *-гэ*: *ширангэ* «роща», «заросль тонких и низкорослых деревьев»; суффикс *-гэ* является разновидностью монгольского суффикса *-gei*, *-qei* ~ тюрк. *-ya*, *-qa* ~ тунг. *-ga*, *-ka* и образует отыменные имена с уменьшительным значением [6, 184–185]; ср. *барга* «глушь» < *бар* + *-га*; бур. диал. *Баргажан* – назв. местности [1, 219];

ж) *-эн*: *шир-эн-гэ* «роща», «заросль тонких и низкорослых деревьев»; суффикс *-эн*, выступающий перед уменьшительным суффиксом *-гэ*, имеет также уменьшительное значение и соответствует тюркскому *-ан* ~ *-эн*, в монгольском выступает также в виде *-ан* [6, 194–195];

з) *-гай*: *чаргай* «кондовый лес», «высокоствольный (о лесе, растущем густо)»; *хангай* «хангай» (гористая, лесистая местность);

и) *-гуй*: *шугуй* «роща, бор, чаща», «дремучий лес».

Суффиксы *-гай* ~ *-туй*, т. е. *-хай* ~ *-хой* ~ *-хэй*, присоединяясь к именной основе [2, 169], придают значение уменьшительности, ласкательности [6, 184].

Структурный состав монгольских слов со значением «лес» представлен в табл. 1.

Таблица 1

Структурный состав монгольских слов со значением «лес»

I. ур, ер, ир, ар	II. ој, ой, ај	III. ал	IV.
<p>бур + -аа кер + -й фонет. кär + -й варианты kir + -i rah + -гай шир -энгэ бур. бор олжо «кустарник»</p>	<p>oi ой + -той ой + -ло ö *hoj *iaji ср. др. -яп. *най + -аси «роща, лес» ср. кит. гуй «дерево»</p>	<p>alusun</p>	<p>хангэй ховч шивэр бут «кустарник, заросль»</p>

Резюме. В результате исследования выявлено всего девять основных аффиксальных морфем, участвующих в образовании слов со значением «лес» в монгольских языках. По конкретным лексическим значениям слова, образованные с помощью этих аффиксов, например, такие как «кондовый лес», «заросль низкорослых деревьев», «лесистая гора» и др., можно в свою очередь разбить на отдельные группы. Некоторые из этих форм, помимо своего основного лексического значения, могут иметь и дополнительное конкретизирующее (значение уменьшительности, собирательное значение, интенсив и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бертагаев, Т. А. Лексика современных монгольских литературных языков / Т. А. Бертагаев. – М. : Наука, 1974. – 384 с.
2. Грамматика бурятского языка: фонетика и морфология / под ред. Г. Д. Санжеева. – М. : Изд-во вост. лит., 1962. – 340 с.
3. Дмитриева, Л. В. Из этимологий названий растений в тюркских, монгольских и тунгусо-маньчжурских языках / Л. В. Дмитриева // Исследования в области этимологии алтайских языков. – Л. : Наука, 1979. – С. 135–191.
4. Ономастика Востока / редколлегия : Э. М. Мурзаев, В. А. Никонов, В. В. Цыбульский. – М. : Наука, 1980. – 286 с.
5. Очерки сравнительной морфологии алтайских языков / под ред. О. П. Суник. – Л. : Наука, 1978. – 271 с.
6. Рамстедт, Г. И. Введение в алтайское языкознание: морфология / Г. И. Рамстедт. – М. : Изд-во иностр. лит., 1957. – 254 с.
7. Севортыян, Э. В. Этимологический словарь тюркских языков / Э. В. Севортыян. – М. : Наука, 1974–1989. – Т. I. – 1974. – 767 с. ; Т. II. – 1978. – 349 с. ; Т. III. – 1980. – 395 с. ; Т. IV. – 1989. – 292 с.
8. Суник, О. П. К актуальным проблемам алтаистики / О. П. Суник // Вопросы языкознания. – 1976. – № 1. – С. 18–30.
9. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. Т. 4 / М. Фасмер. – М. : Прогресс, 1987. – 864 с.

УДК 81-115

**ФОНОМОРФЕМНАЯ СТРУКТУРА СЛОВ
СО ЗНАЧЕНИЕМ «ДЕРЕВО» В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ**

**PHONOMORPHEMIC STRUCTURE OF WORDS
WITH THE MEANING «TREE» IN THE TURKIC LANGUAGES**

Ю. Н. Исаев

Y. N. Isaev

ГНУ «Чувашский государственный институт гуманитарных наук», г. Чебоксары

Аннотация. Выявлены основные фономорфемные типы в структуре слов, передающих значение «дерево» в тюркских языках. Данные типы можно распределить на семь групп, каждая из которых характеризует определенный пласт развития флористической терминологии в языках исследуемой группы. Оставшиеся после вычленения словообразовательных формантов компоненты являются корнями типа гл. – согл., согл. – гл. – согл. (ГС; СГС).

Abstract. The basic phonomorphemic types in the structure of words with the meaning «tree» are revealed in the Turkic languages. These types can be divided into seven groups, each of which describes a particular layer of floral terminology in the languages of the studied group. The components remaining after the isolation of derivational formants are the roots of the type of VC and CVC.

Ключевые слова: *структура слова, словообразовательный аффикс, родовое название, видовое название.*

Keywords: *word structure, derivational affix, class name, species name.*

Актуальность исследуемой проблемы. Определение фономорфемной структуры слов представляет собой актуальное исследование развития флористической лексики в языках одной генеалогической группы. Исследование структуры тюркских фитонимов со значением «дерево» выполнено в сравнительно-сопоставительном аспекте.

Материал и методика исследований. Материалом для проведения исследования послужили этимологические словари тюркских языков. Основными методами, которые использовались при анализе слов стали сравнительно-сопоставительный и структурно-типологический.

Результаты исследований и их обсуждение. В каждую конкретную эпоху язык не представляет собой единую гомогенную структуру, всегда равную себе. Язык в любом своем хронологическом срезе – структура динамическая. Это значит, что в каждую данную эпоху в языке имеются черты старого (отжившие свой век элементы, но сохранившиеся в виде реликтовых явлений, напластавшиеся в виде новых ветвей на старой кроне). Это вполне объяснимо в свете теории непрерывного развития языка. В связи с этим и изучение фономорфемной структуры слов опирается на динамический фактор в семантике рассматриваемой лексической группы.

Центральным словом группы со значением «дерево» является слово *агач* (~ чув. *йывайс*), которое помимо своего основного значения «дерево (растение и материал)» имеет еще и дополнительные: «лес (деревья растущие и материал)», «ствол», «балка», «палка», «мера длины» (общетюрк. *орман* «дерево ↔ лес»).

Помимо этого можно выделить следующие слова со значением «дерево»:

башк. южн. диал. *урман* «дерево»; *горгом* «высокое дерево»;

др.-тюрк. *иуа* «высокое дерево» [2, 614];

общетюрк. *одун* «дерево (как строительный материал)» [7, т. I, 421];

тел. *сылагай* «дерево» [5, т. IV, 652]; *кура* «высохшее растение (дерево)» [5, т. II, 920];

тур. диал. *ardik* «горное растение (дерево?)» [7, т. I, 173];

к.-калп. *караман* «твердое дерево, похожее на дуб»; *алаз* «редко растущие деревья» [7, т. I, 132];

тат. диал. *çawul, sawul*, алт. *çaal* «низкий кустарник», «молодое дерево»; сал. *дал, тал* «дерево», тат. диал. *тал* «деревце» [7, т. III, 131]; ср. алт. *тал* «ива»; азерб. *атагар* «дерево, лес»;

як. *мас* «дерево», тоф. *н'аш*;

чув. *арат* «дерево» / < *нарат*; ср. чув. *тар йывайси*.

Нужно отметить то обстоятельство, что в ряде тюркских языков наблюдается перенесение видового наименования на родовые: карач.-балк., кирг., кумык., ног. *терек* «тополь ↔ дерево» (фонетические варианты *дарек, дерек, дирек, тирек*); ср. узб. XIV в. и совр. *дарахт*, уйг. *дәрәх*, кирг. *дарах ~ дарак* «дерево» (< иран. *дерехт* «дерево»); др.-тюрк. *söküt* «дерево», «ива» [2, 510].

В словаре В. В. Радлова зафиксированы следующие слова:

арамадан «большое дерево» [5, т. I, 182];

саралжан «божье дерево (назв. кустарника)» [5, т. IV, 318]; *сүкүк сүксүк* «какое-то дерево, легкое дерево» [5, т. IV, 798–799];

каләмбәк «благовоющее, ароматическое дерево» [5, т. II, 238]; *какшал* «сухое дерево» [5, т. II, 68]; *жылгыр* «высокое дерево, похожее на березу» [5, т. IV, 129]; *биләдир* «какое-то дерево» [5, т. IV, 1760]; тув. *шавага* «молодое дерево (хвойное)» [4, 347].

Вот далеко не полный перечень слов, фигурирующих в тюркских языках со значением «дерево».

Анализ структуры слов со значением «дерево» приведен в табл. 1:

Таблица 1

Структурный состав тюркских слов со значением «дерево» (родовое название)

«р» группа		«л» группа
I – ор, ур, әр	II – ар, ер, ир	III – ал, ил, ыл
<i>ор + -ман</i>	<i>ар + -дыч</i>	<i>ал + -аз</i>
<i>ур + -ман</i>	<i>ар + -ат</i>	<i>ал + -ыз</i>
<i>ур + -чъа</i>	<i>нар + -ат</i>	<i>кал + -әмбәк</i>
<i>ур + -уа</i>	<i>ар + -амадан</i>	<i>дал</i>
<i>әр + -ман</i>	<i>кар + -ман</i>	<i>тал</i>
<i>кур + -а</i>	<i>сар + -алжан</i>	<i>жыл + -чыр</i>

«р» группа		«л» группа
I – ор, ур, әр	II – ар, ер, ир	III – ал, ил, ыл
	<i>тар + -(йыўақси)</i> <i>дар + -ак</i> <i>тар + -ак</i> <i>дир + -ек</i> <i>варианты</i> <i>тир + -ек</i> <i>тер + -ек</i>	<i>сыл + -агаі</i> <i>біл + -адір</i> <i>чаал</i> <i>как + -шал</i> <i>«низкий хвойный лес в степи»</i>
«й, к, д, г» группы	«в» группа	«с» группа
IV – ай, уг, өд	V	VI
<i>бай + -гач</i> <i>сөд + -йт</i> <i>сүк + -үк</i> <i>сук + -сүк</i> <i>«дерево»</i> <i>буг + -ач</i> <i>аг + -ач</i> <i>уг + -ач</i> <i>үг + -ач</i>	<i>тув. шав + -ага</i>	<i>як. мас; тоф. н'аш</i>

В составе приведенных выше слов можно обнаружить следующие словообразовательные аффиксы:

1) *-ya*: *иҗа* может быть производным на *-ga/ -ga/* от глагольной основы *ур-«расти»*, т. е. *-ya* образует имя со значением признака: «высокое дерево». Не исключена возможность, что при этом образовано имя со значением места, т. е. *иҗа* «место, где растет высокое дерево»; ср. узб. *коналга* «место, где садятся птицы» [6, 234]. Но в случаях типа *коналга*, *белкэ* «повод» и т. д. аффикс *-ga (-ка)* присоединяется, видимо, к именной основе;

2) *-ак (-ек)* в тюркских языках обычно выступает в значении уменьшительности: *jolaq* «тропинка» (от *jol* «дорога») [2, 650]; *башаг*, тур. *башак* «колос» (от *баш* «голова»). Видимо, в словах *терак*, *тирах*, *терек* присутствует тот же аффикс *-ак, -ек* в уменьшительном значении: *тар /тер* (< инд. *тар* «пальма») [9, 231] + *-ак*: *тарак* «деревце», «тополек»;

3) *-гыр* следует сопоставить с аффиксом *-гар*, когда последний образует имена от именных основ со значением места, ср. *айгар* «место, куда падает лунный свет» (от *ай* «луна» + *-гар*); *учгар* «окраина» (от *уч* «конец») [6, 199–200]; *жылгыр* «высокое дерево»;

4) *-агаі* аналогичный аффикс встречается в словах со значением «лес»: тат. диал. *былагай* «лесистая местность» [8, 99], видимо, и в слове *сылагай* аффикс *-агаі*, вернее – *лаг + -ай* со значением места;

5) *-йт* в слове *söküt* является, видимо, показателем собирательности, множественности, утратившим свою продуктивность, равный по значению аффиксу *-t*: /ср.: *теgin* «принц» – *tegit* «принц» [2, 663; 668];

б) *-а* в слове *кура* «сухое дерево» на первый взгляд кажется неотъемлемым элементом прилагательного со значением «сухой» или глагола со значением «засыхать»; ср. туркм. *гура* «сохнуть», *гурак* «сухой», ср. монг. *кууран* «сухой» [9, 293–294]. Но если учесть неустойчивость ауслаутного *-а* в других тюркских языках (уйг., кирг., тур., кумык. *куру*; узб. *кури*; тат., башк. *кор*; хак. *куру* «сохнуть, засыхать, чахнуть»), а также исходить из семантики тат. диал. *куралык* «место, где растут молодые деревья» [8, 257], то можно усомниться в правомерности отнесения слова *кура* «сухое дерево» к лексеме *кура* со значением «сохнуть» или «сухой». Видимо, слово *кура* относится к числу производных на *-а*, образованных от именных основ, но уловить конкретную семантику аффикса сейчас трудно [6, 168–169], ср. *кура* «рябинник» [5, т. II, 920];

7) *-амадан* (*арамадан*), *-аман* (*караман*), *-алжан* (*саралжан*), *-адір* (*баладір*) являются, наверное, сложными; уловить их состав и значения можно только при тщательном анализе. В слове *караман* (*кара* + *-ман*) можно выделить тот же формант *-ман*, что и в слове *орман* «лес» или *эман* (*эмен*, *имен*), *имэн* «дуб».

У нас есть все основания полагать, что первоначальный корень **i*, попадая в различные фонетические условия, претерпевает разнообразные изменения: ср. *i > ауас - жауас < j̄уас̄*. Йотированное начало в одних условиях обуславливало, по мнению Л. В. Дмитриевой, сужение последующего широкого гласного: *-а- > -ы- > -и-*: ж. -уйг. *йыгаиш ~ йигаиш*, а в других случаях *й-* не вызывал такого сужения: уйг. *йага* [1, 136]. Видимо, здесь йотированное начало не играет фонемочередовательной роли. Можно предположить и обратное: *i - i ~ ä; i - а ~ u; i ~ o ~ ö*. А. Н. Кононов отмечает, что в древнетюркских памятниках подобное чередование распространялось и на другие основы [3, 73]. Вполне возможно, что оно было характерно и для корней типа СГСГ: *bis̄ä ~ те̄ша (i ~ e)* (др.-тюрк. *bök ~ bük (ö ~ ü)*).

Композиты типа *манкал*, *манкит* первоначально выглядели, видимо, как парные сложения *ман-кит*, *ман-кал* с синонимичными по значению компонентами.

В сложениях типа *чытырман*, *шыдырбан* (*м ~ б*) компоненты более или менее прозрачны: *шыдыр*, *чытыр* «пажитник», «хворост», «чаша» + *-ман* (с предполагаемым первоначальным значением «лес»). Но при этом нужно помнить, что *чытыр*, *шыдыр* могут быть словами производными: *чыт* + *ур*.

Резюме. Оставшиеся после вычленения словообразовательных формантов компоненты можно считать корнями типа ГС и СГС. Как и следовало ожидать, корневая часть первых четырех пунктов в структурном отношении совпадает с корнями лексем со значением «лес». Фонемный состав корней типа ГС (*ор*, *ур*, *ар*, *ыр*, *ер*, *ир*, *ыр*, *ал*, *ыл*, *ол*, *ил*, *ой*, *уй*, *ай*) с закономерными чередованиями гласных показывает абсолютную идентичность первооснов обеих групп. В корнях типа СГС первым элементом выступают почти одни и те же преформанты *в*, *й* (возможно на правах протез), пары согласных, соотносительные по глухости и звонкости: *б-п*, *г-к*, *д-т*, *ж-ш* и одиночные: *м*, *ч*, *с* (з).

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева, Л. В. Из этимологий названий растений в тюркских, монгольских и тунгусо-маньчжурских языках / Л. В. Дмитриева // Исследования в области этимологии алтайских языков. – Л. : Наука, 1979. – С. 135–191.

2. *Древнетюркский словарь* / В. М. Наделяев, Д. М. Насилов, Э. Р. Тенишев и др. – Л. : Наука, 1969. – 722 с.
3. *Кононов, А. Н.* Грамматика языка тюркских рунических памятников VII–IX вв. / А. Н. Кононов. – Л. : Наука, 1980. – 256 с.
4. *Молчанова, О. Т.* Топонимический словарь Горного Алтая / О. Т. Молчанова. – Горно-Алтайск : Горно-Алтайское отд-ние Алтай. кн. изд-ва, 1979. – 396 с.
5. *Радлов, В. В.* Опыт словаря тюркских наречий (Versuch eines Wörterbuchs der Türk Dialekte) : в 4 т. / В. В. Радлов. – СПб. : Изд-во Император. Академии наук, 1893–1911. – Т. I. – 1893. – 1980 с. ; Т. II. – 1899. – 1878 с. ; Т. III. – 1905. – 2302 с. ; Т. IV. – 1911. – 2337 с.
6. *Севортян, Э. В.* Аффиксы именного словообразования в азербайджанском языке: опыт сравнительного исследования / Э. В. Севортян. – М. : Наука, 1966. – 643 с.
7. *Севортян, Э. В.* Этимологический словарь тюркских языков / Э. В. Севортян. – М. : Наука, 1974–1989. – Т. I. – 1974. – 767 с. ; Т. II. – 1978. – 349 с. ; Т. III. – 1980. – 395 с. ; Т. IV. – 1989. – 292 с.
8. *Татар теленең диалектологик сузлеге* / под ред. Л. Т. Махмутовой. – Казань : Татар. кн. изд-во, 1969. – 645 с.
9. *Федотов, М. Р.* Этимологический словарь чувашского языка : в 2 т. / М. Р. Федотов. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. гос. ин-та гуманитар. наук, 1996. – 981 с.

УДК 81'276.6:316.343-057.177

**ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ**

**FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY
AS A FACTOR OF MANAGERS' EFFECTIVENESS**

М. А. Исаева

M. A. Isaeva

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

Аннотация. Сегментация рынка управленческого труда обуславливает повышение менеджерами уровня своей эффективности. В качестве фактора эффективности менеджеров выступает иноязычная компетентность. В статье представлены результаты проведенного нами эксперимента по использованию коммуникативного подхода в процессе обучения иностранному языку. Проведен анализ научной литературы, рекламных объявлений, данных Федеральной службы государственной статистики. Установлено, что потребность в иноязычно-компетентных менеджерах на рынке труда возрастает.

Abstract. Market segmentation of managerial work causes the improvement of the level of managers' effectiveness. Foreign language competency serves as a factor of managers' effectiveness. The article shows the results of the performed experiment on the communicative approach in teaching a foreign language, the analysis of scientific literature, advertisements, the Federal State Statistics Service data. The article establishes that the demand for foreign-language-competent managers is increasing in labor market.

Ключевые слова: *сегментация, эффективность, эффективный менеджер, иноязычная компетентность, коммуникативный метод.*

Keywords: *segmentation, effectiveness, efficient manager, foreign language competency, communicative method.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время мобильность менеджеров значительно ограничивается из-за сегментации рынка управленческого труда на первичные и вторичные рынки. Первичный рынок труда менеджеров отличается стабильностью занятости, высоким уровнем оплаты и перспективой карьерного роста специалиста. Данный сектор рынка представляет наиболее высокий уровень управленческих услуг. В противоположность первичному вторичный рынок управленческого труда не обеспечивает гарантию занятости, характеризуется низким уровнем оплаты, ограниченной перспективой профессионального роста. Вторичный рынок труда менеджеров формируется на управленческих услугах низкого качества. Выделение первичного и вторичного рынков обусловлено, прежде всего, эффективностью менеджеров. Одним из факторов эффективности менеджеров является иноязычная компетентность. В условиях рыночной экономики руководства многих отечественных компаний заинтересованы в сотрудничестве с ино-

странными фирмами, что определяет их конкурентоустойчивость и успешность на рынке труда. В связи с этим востребованным становятся эффективные, иноязычно компетентные менеджеры, легко адаптирующиеся в иноязычной среде.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось в Чебоксарском институте экономики и менеджмента (филиале) ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет», где в течение четырех лет обучение иностранному языку строилось на основе коммуникативного подхода в целях формирования иноязычной компетентности менеджеров. Нами были использованы такие методы, как наблюдение, опрос, тестирование, также проведен анализ требований работодателей к уровню владения иностранным языком претендентами-менеджерами, анализ данных Федеральной службы государственной статистики.

Результаты исследований и их обсуждение. В научной литературе эффективный менеджер определяется как специалист-профессионал, обладающий различными знаниями, навыками, умениями, имеющий разносторонний практический опыт, позволяющий нестандартно решать любые задачи. Эффективный менеджер может быстро распознавать причины возникновения проблемы, находить пути ее решения и способен предвидеть ход развития событий на несколько шагов вперед. Эффективному менеджеру присущи такие личностные качества, как дисциплинированность, ответственность, работоспособность, коммуникабельность. Кроме того, он стрессоустойчив, креативен, стремится к достижениям, предприимчив, надежен в выполнении заданий, независим и, как следствие, уверен в себе [3]. Эффективность зачастую отождествляется с понятием «успешность». Если сравнить успешного и эффективного специалиста, то можно заметить, что успешность определяется соответствием результатов деятельности запланированным критериям (гостам или нормам) и ожиданиям потребителей (клиентов). Например, менеджер по продажам считается успешным, если он оправдывает ожидания клиентов и выполняет план продаж, определяемый ГОСТом. Эффективный менеджер характеризуется выполнением плана продаж и оправданием ожиданий клиентов в соответствии с целями и задачами компании. В связи с этим эффективный менеджер – это специалист, который при совершении сделки исходит прежде всего из требований и условий компании. Например, если для компании выгодно приобрести клиента с наименьшими затратами и за небольшой период времени, то выполнение этих условий менеджером обеспечит его эффективность. Как видим, успешный менеджер – не всегда эффективный.

Под эффективным менеджером мы понимаем компетентного, креативного специалиста-профессионала, готового постоянно самосовершенствоваться, проявляющего высокий уровень работоспособности, гибкость, инициативность, учитывающего требования компании и пожелания клиентов.

Исследование, проведенное консультационной фирмой McKinsey, показало, что параметрами, определяющими эффективность менеджеров, являются мотивация, обучение и компетентность [2]. Под компетентностью менеджера нами понимаются проявляемые специалистом личностные характеристики, включающие совокупность знаний, умений, навыков, опыт, творческие способности, эмоциональную стабильность, лидерские качества, способность убеждать, управлять, знание личностной психологии и т. д. и необходимые для эффективного выполнения своих профессиональных задач в сфере менеджмента.

Эффективность менеджера предполагает не только проявление профессиональной, но и иноязычной компетентности, под которым мы понимаем проявление совокупности

иноязычных знаний, навыков, способностей менеджера соотносить языковые средства с определенными ситуациями, областями и проблемами реального общения в профессиональной деятельности; использование элементов и структурных единств иноязычной культуры, владение техникой иноязычного общения, речевым этикетом страны изучаемого языка, что способствует успешной коммуникации в ситуациях делового общения будущего специалиста. Необходимость владения иноязычной компетентностью менеджерами определяется условиями рыночной экономики, когда доступ на международный рынок имеют не только крупные компании, но и средний и малый бизнес. Знание иностранного языка необходимо менеджерам всех уровней. Деятельность менеджера предполагает готовность специалиста работать с иностранными партнерами – вести с ними переговоры, заключать договора и уметь налаживать тесный контакт с целью последующего сотрудничества. Кроме этого, менеджер должен уметь приспособиться к незнакомой корпоративной культуре, что требует осознания этнических особенностей каждого народа, специфики национального бизнеса. Менеджеру часто приходится сталкиваться в своей деятельности с межкультурными различиями и поэтому необходимо изучать и учитывать их в целях эффективной работы.

Как показывает опыт, наиболее продуктивным методом обучения эффективных иноязычно компетентных менеджеров является коммуникативный метод [1]. В связи с этим в Чебоксарском институте экономики и менеджмента (филиале) СПбГУ обучение иностранному языку строилось на основе коммуникативного подхода, занятия проводились с учетом ряда принципов: коммуникативности, диалогичности, информативности, проблемности, индивидуальной направленности подготовки. Аудиторные занятия проходили в виде дискуссий, интервью, заседаний, круглых столов, конференций и других аналогов естественных форм коммуникации, направленных в основном на решение проблемы. В подготовке менеджеров использовалась профессионально ориентированная игра «Имитация деятельности фирмы», когда происходит распределение обучаемых по должностям с подробным рассмотрением всех нюансов конкретной работы на определенной должности, с письменной фиксацией основных трудностей и последующим обсуждением их за круглым столом. Ролевые игры сочетались с функционально-семантическими опорами, которые позволяли стимулировать достаточно развернутые высказывания учащихся, основанные на приеме перекодирования информации, который характеризуется переводом информации из одной формы в другую, например, из графической в вербальную и наоборот. При обучении профессиональному иностранному языку заучивались речевые образцы, клишированные выражения, так как профессиональная речь в большей степени состоит из относительно устойчивых предложений. Создавались ситуации, в которых у студентов формируются умения свободно и без боязни пользоваться своим речевым опытом. Обучающийся моделировал тип общения, усвоенный им в соответствии с изученными образцами, т. е. для каждого конкретного случая студент сам выбирал тот вариант, который представлялся ему типичным и адекватным ситуации. Чтобы помочь коммуниканту выйти из затруднений в процессе иноязычного общения, для заполнения языковых пробелов в общении заучивались коммуникативные стратегии, например, перефразирование – замена слова на общее понятие (человек, вещь), местоимение (это, они, что-то) или синоним.

Практика показала, что использование коммуникативного подхода в процессе обучения иностранному языку является наиболее продуктивным способом подготовки эффективных иноязычно компетентных менеджеров. Результаты ежемесячно проводимых

контрольных работ со студентами Чебоксарского института экономики и менеджмента специальности «Менеджмент организации по иностранному языку» доказывают, что обучение на основе коммуникативного подхода значительно повышает уровень иноязычной коммуникативной компетентности менеджеров. К концу 2010 г. этот уровень у студентов повысился на 25–30 %. Студенты – будущие менеджеры – стали свободно излагать свои мысли как в письменной, так и в устной форме иноязычного общения, участвовать в дискуссиях, конференциях на иностранном языке, управлять процессом иноязычного общения с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации, убеждать собеседника, отстаивать свое мнение.

С целью выявления уровня знания иностранного языка действующими менеджерами нами было проведено тестирование 53 управленцев-менеджеров 4 туристических компаний Чувашской Республики – «Мегагур», «Континенталь», «1001 тур», ООО «Лайнер-Тур». По результатам тестирования 16,0 % менеджеров показали высокий уровень владения иностранным языком, 43,0 % имели средний уровень, 41,0 % проявили низкий уровень знания иностранного языка. В целом тестирование показало, что уровень владения устным иноязычным профессиональным общением менеджерами-управленцами оказывается несоответствующим современным требованиям госстандарта [5]. Выявленный уровень не обеспечивает активное взаимодействие в профессиональной иноязычной среде. Менеджеры могут читать литературу по специальности, воспроизводить заученные темы, но при этом они затрудняются свободно излагать свои мысли на иностранном языке, участвовать в иноязычной профессиональной коммуникации. Было выявлено, что менеджеры не могут целесообразно реализовать речевой лексический материал, испытывают трудности в выборе типа общения, соответствующей коммуникативной задачи и вследствие этого неправильно оформляют свое высказывание. При этом они испытывают трудности и в выборе языковых средств. Однако 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 рынках труда и активно содействовать благополучному развитию компании и всего общества.

Участники тестирования отмечают, что иноязычная компетентность определяет эффективность менеджера на рынке управленческого труда. Способности специалиста-менеджера использовать иностранный язык в своей основной профессиональной деятельности, свободно говорить на языке начальника (если это иностранная фирма), клиента или делового партнера, понимать их менталитет, привычки, особенности ведения бизнеса высоко ценятся работодателем. Данное утверждение подкрепляется результатами проведенного нами анализа вакансий работодателей за 2007–2010 годы. Выяснилось, что по спросу на знание иностранного языка на протяжении последних лет лидирует IT-индустрия, где предпочтение отдается английскому языку с использованием преимущественно технической лексики. На втором месте по требованиям к кандидатам со знанием английского языка находятся банковская и инвестиционная сферы, где все чаще появляются вакансии с указанием знания языка на уровне свободного владения. Менеджмент входит в десятку индустрий, где встречаются вакансии с требованием знания иностранного языка. Кроме того, из 100 запросов работодателей по вакансиям менеджера в 95 требуется знание иностранного языка, и не на базовом, а как минимум – на разговорном уровне. При этом наблюдается следующая тенденция: чем крупнее компания и выше

должность, тем чаще встречаются строки «обязательное знание иностранного языка», обычно английского, или «свободное владение английским (или каким-либо другим языком)» [6]. Изучение запросов работодателей к требованиям менеджеров и опрос участников тестирования по основным профессионально-личностным качествам менеджеров показали, что менеджеры должны обладать коммуникабельностью (100,0 %), эмоциональной стабильностью (100,0 %), оперативностью (97,0 %), инициативностью (82,0 %), способностью к постоянному самосовершенствованию (69,0 %), высоким уровнем ответственности (61,0 %) и самоконтроля (57,0 %).

В целом же в XXI веке на рынке труда наблюдается повышенная потребность в специалистах по управлению организацией – менеджерах-профессионалах. Как показывает анализ данных Федеральной службы государственной статистики, среднегодовая численность занятых в управлении с высшим профессиональным образованием, численность рабочих кадров управленческого труда в 2001 г. составила 1893 тыс. чел. Это составляло 2,2 % от численности трудоспособного населения. К 2010 г. отмечился рост количества управленцев до 3211 тыс. чел. (3,5 %). По прогнозам специалистов, потребность организаций в менеджерах к 2015 г. будет незначительно колебаться от 3,4 до 3,6 %. Это обуславливается тем, что национальные рынки труда менеджеров формируются под влиянием традиций, технологического развития, качества трудовой жизни и других факторов [4].

Резюме. Владение иностранным языком становится ключевой компетенцией специалистов-менеджеров. Это позволяет успешно строить свою карьеру большинству людей на офисных и менеджерских позициях. Карьерные возможности и перспективы управленцев и специалистов-менеджеров без знания иностранного языка ограничены. Иноязычная компетентность менеджеров определяет его эффективность и конкурентоспособность на рынке труда. И этот факт мотивирует людей на изучение иностранных языков. Языком бизнеса традиционно является английский язык. Но рынок не стоит на месте, и все больше требуются специалисты, владеющие не одним, а двумя и даже тремя иностранными языками.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Пассов, Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. *Херб, Э.* Командная работа / Э. Херб, К. Лесли, К. Прайс // Вестник McKinsey. – № 1 (6). – 2004. – С. 33–45.
3. *Эффективный менеджер: взгляды и иллюстрации* / под ред. Дж. Биллсберри. – Жуковский : ЛИНК, 2000. – 173 с.
4. www.gks.ru
5. www.mon.gov.ru
6. www.planetahar.ru

УДК 378.016:81.161.1'246.2

**ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ
СТИЛИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
И СПОСОБЫ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
СРЕДСТВАМИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

**THE DIAGNOSTIC RESEARCH OF STYLISTIC COMPETENCE FORMATION
FOR BILINGUAL STUDENTS AND WAYS OF ITS IMPROVEMENT
BY MEANS OF LINGUISTIC DISCIPLINES**

Л. В. Кантейкина

L. V. Kanteykina

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

Аннотация. Формирование стилистической компетентности у студентов-билингвов успешно осуществляется при овладении лексическими и грамматическими синонимами в процессе изучения курсов современного русского литературного языка и стилистики на текстоцентрической основе.

Abstract. Stylistic competence formation for bilingual students is successfully realized when mastering lexical and grammatical synonyms in the process of taking Modern Russian Literary Language and Stylistics courses based on the text analysis.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, стилистическая компетентность, лексические и грамматические синонимы, стилистические ошибки, текстоцентрический подход.

Keywords: *communicative competence, stylistic competence, lexical and grammatical synonyms, stylistic mistakes, text based approach.*

Актуальность исследуемой проблемы. Повышение качества филологического образования возможно благодаря продуманным действиям в области профессионального обучения и воспитания будущих педагогов с учетом социально-экономических, политических и культурных реалий современной России.

Исследование особенностей функционирования русского языка как одного из государственных языков Чувашской Республики показывает исключительную важность подготовки учителей русской словесности, призванных к тому, чтобы обеспечивать учащимся-билингвам навыки свободной русской речи, тем более что наряду с родным языком русский для чувашских школьников является основным средством познания основ наук и воспитания у них духовно-нравственных качеств.

Опыт преподавания русского языка как неродного показывает, что безупречное владение учителем-словесником русской речью, нормами практической стилистики и риториче-

ки является большим подспорьем в формировании у обучающихся механизмов иноязычной речи. В развитии речевых способностей студентов-филологов в двуязычной среде существенную роль играет овладение ими не только нормами современного русского литературного языка, но и стилистики как учебной дисциплины, обладающей высоким педагогическим потенциалом для формирования у них коммуникативной компетентности.

Мы солидарны с теми учеными (Г. А. Анисимов, А. Н. Атласова, М. А. Бодоньи, А. Н. Корякина, М. О. Фаенова и др.), которые рассматривают стилистическую компетентность как важнейшую составляющую коммуникативной компетентности: активное владение языком на основе соблюдения культурно-речевых норм предполагает целесообразный выбор и использование разноуровневых языковых средств, адекватных ситуации общения. Под стилистической компетентностью студента-билингва следует понимать интегративное качество личности, не только осведомленной в нормах современного русского литературного языка, его стилистических ресурсах, в лексических и грамматических синонимах, в функциональных стилях речи, но и способной к построению целостных высказываний, которые отличаются точностью, ясностью, чистотой, выразительностью и другими качествами хорошей речи. Такая интерпретация рассматриваемого термина нашла отражение в созданной нами модели формирования у студентов-филологов стилистической компетентности. Нами принималось во внимание мнение ученых о том, что «язык выполняет свое назначение лишь постольку, поскольку в нем есть стилевая дифференциация, отсюда очевидно, что функциональные стили должны быть отправным пунктом рационального преподавания языка» [4]. Поэтому формирование у студентов-билингвов представлений о функциональных стилях русской речи должно осуществляться при изучении всех лингвистических дисциплин, не дожидаясь прохождения самого курса стилистики на продвинутых этапах обучения.

Материал и методика исследований. В исследовании использовался комплекс теоретических методов (анализ научно-методической, психолого-педагогической, лингвистической литературы, программ подготовки будущих учителей русского языка в условиях двуязычной среды), эмпирических (наблюдение, анкетирование, собеседование, эксперимент). Диагностическое исследование проводилось на базе факультетов русской и чувашской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Результаты исследований и их обсуждение. Для успешного формирования у студентов-филологов стилистической компетентности в условиях билингвизма существенно прежде всего четкое понимание ими сути норм литературного языка и стилистических правил построения целостных высказываний разных типов и жанров. Норма литературного языка – это «исторически сложившееся, системно обусловленное, социально стимулированное средство общения, обладающее воспроизводимостью и способностью функционировать в качестве эталона образцовой речи» [3, 27–28]. Существующие нормы литературного языка, с одной стороны, обусловлены системным характером его структурной стратификации (язык – система систем или подсистем, каждая из которых имеет свои нормы), а с другой – нормы продиктованы узусом, т. е. использованием единиц и средств языковой системы в обиходной речи носителей данного языка. Стилистика русского языка имеет свои нормы, нарушение которых порождает те или иные стилистические ошибки.

Констатирующий эксперимент, проведенный нами на факультетах русской и чувашской филологии, позволил выявить типичные стилистические ошибки студентов-чу-

вашей в употреблении лексико-фразеологических и грамматических средств русского языка. При этом мы придерживались классификации речевых ошибок учащихся-билингвов, разработанной Г. А. Анисимовым [1, 167]:

1) фонетико-стилистические (например, неблагозвучие, создаваемое скоплением шипящих и свистящих звуков, употреблением рядом одинаковых в звуковом отношении слов: *Эти строки из рассказа о силе современной фантастики*);

2) лексико-стилистические (немотивированное употребление слов разных стилей речи или использование слов без учета их эмоционально-экспрессивной окраски: *Гости зашумели, разговаривая вперемешку*);

3) фразеолого-стилистические (смешение элементов разговорной и книжной фразеологии: *Налоговики осуществляют важную роль в фискальных делах*);

4) словообразовательно-стилистические (связанные с употреблением, например, суффиксов, которые меняют стилистическую принадлежность слова: *Нас удивила его спокойность*);

5) морфолого-стилистические (немотивированное употребление слов, относящихся к разным стилям речи: *Многие сейчас ездят на иномарках*);

6) синтаксико-стилистические (связанные с нарушением стилистических норм построения фраз и сверхфразовых единств: *Деньги имеют разные свойства и предназначение, так что они приходят к людям разными путями. Кому как: кто-то их заработал, кто-то украл, кто-то прячет, кто-то и выигрывает*).

Для предупреждения и устранения стилистических ошибок существенным является овладение обучающимися лексическими и грамматическими синонимами, которые используются для более точного, яркого изображения предметов и явлений окружающего мира. Чем обширнее активный запас таких синонимов, тем богаче и убедительнее продуцируемая речь студента-билингва. Для обогащения строя русской речи студентов-билингвов лексическими и грамматическими синонимами мы опирались на теоретические положения современной лингвистики, которые имеют объяснительную силу и раскрывают механизмы функционирования этих синонимов в текстах разных стилей. Говоря о своеобразии синонимов как строевых элементов разнотипных и разножанровых речевых произведений, В. Н. Клюева так характеризует лексические синонимы: «При определении сущности синонимов сведение их к одному и тому же близкому понятию составляет только часть их характеристики, вторая же часть ее должна заключаться в установлении отличия одного синонима от другого. Поэтому можно определить синонимы как два слова – понятия, отражающие сущность одного и того же явления объективной действительности, различающиеся дополнительными оттенками в значении и служащие не столько для подмены друг друга, сколько для уточнения мысли и нашего отношения к высказываемому» [2]. Сказанное фактически применимо и к характеристике морфологических и синтаксических синонимов [1, 176]. Механический подбор синонимов, подмена одного синонима другим без различения дополнительных оттенков в их значении, без учета диапазона их сочетаемости порождают нередко стилистические недочеты.

Как показал констатирующий эксперимент, студенты-билингвы слабо знают синонимическую парадигму словосочетаний и предложений (и простых, и сложных), что приводит к синтаксическому монотону создаваемых ими текстов. Поэтому в своей работе мы добивались главного – накопить в долговременной памяти будущих учителей русского языка и литературы функционально соотносимые синонимические

словосочетания (*после окончания школы – по окончании школы; хрустальная ваза – ваза из хрусталя; подождать с два часа – подождать часов около двух*) и предложений (*Завтра я уезжаю. – Завтра уезжаю. – Завтра уеду. – Завтра мой отъезд; Ты откуда идешь? – Ты откуда? – Ты откуда плетешься? и т. д.*).

Установлено, что наилучшим способом активизации речемыслительной деятельности студентов-билингвов и обогащения строя их русской речи является текстоцентрический подход к обучению функциональным стилям языка. Это помогает студентам осмыслить закономерности функционирования разноуровневых средств языка в разговорных и книжных высказываниях.

Разработанные нами серии лексико-грамматических и стилистических упражнений строятся на таких текстах, которые являются образцовыми в плане употребления в них лексико-грамматических синонимов. Приведем несколько типовых заданий к одному из текстовых упражнений, построенном на воспоминаниях К. И. Чуковского о Леониде Андрееве.

Он любил огромное.

В огромном кабинете, на огромном письменном столе стояла у него огромная чернильница. Но в чернильнице не было чернил. Напрасно вы совали туда огромное перо. Чернила высохли.

– Уже три месяца ничего не пишу, – говорил Леонид Андреев. – Кроме «Рулевого», ничего не читаю (...).

Это незнание меры было его главной чертой. Камин у него в кабинете был величинной с ворота, а самый кабинет точно площадь. Его дом в деревне Ваммельсу высился над всеми домами: каждое бревно стопудовое, фундамент – циклопические гранитные глыбы.

Помню, незадолго до войны он показал мне чертеж какого-то грандиозного здания.

– Что это за дом? – спросил я.

– Это не дом, это стол, – отвечал Леонид Андреев.

Оказалось, что он заказал архитектору проект многоэтажного стола: обыкновенный письменный стол был ему тесен и мал.

Такое тяготение к огромному, великолепному, пышному сказывалось у него на каждом шагу [5].

Характеристике текста предшествует предварительная целевая установка, т. е. четкая постановка задач его анализа. Студенты определяют тему, основную мысль, авторскую позицию. Затем им предлагаются конкретные задания.

1. Определите речевую доминанту текста по ключевым словам.

2. Какой литературный прием используется в тексте для создания образа главного героя? Приведите примеры.

3. Найдите в тексте синонимы (языковые и контекстуальные) к слову «огромный». Сопоставьте их со словами, представленными в толковых и синонимических словарях. Составьте 7–8 предложений с использованием слов синонимического ряда с доминантой «огромный».

4. Замените часто встречающееся в тексте прилагательное «огромный» синонимичными словами. Меняется ли при этом смысл текста и почему?

5. Какие типы и виды предложений чаще всего используются автором? Найдите в тексте простые предложения, замените их на сложные и наоборот. Сравните авторские и предлагаемые вами синтаксические конструкции. Укажите, какими преимуществами обладают авторские варианты.

6. Есть ли в тексте непонятные для вас слова и выражения. Определите их значение по толковому словарю. Подберите к ним синонимы, составьте предложения со словами синонимического ряда.

В ходе экспериментальной работы мы наблюдали, как обучаемые с охотой анализировали художественные и публицистические тексты с точки зрения эффективности использования в них лексических и грамматических синонимов, что положительно сказалось на продуцируемых ими высказываниях: их речь стала синтаксически разнообразной, богатой синонимией, точной, ясной благодаря употреблению слов в соответствии с их лексическим значением. Результативность проделанной работы подтверждает и то, что количество синтаксико-стилистических ошибок снизилось с 22 до 12 %, а лексико- и фразеолого-стилистических – с 26 до 15 %. Аналогичная картина наблюдается и в показателях других недочетов.

Резюме. Диагностика сформированности стилистической компетентности у студентов-билингвов факультетов русской и чувашской филологии позволила определить слабые стороны работы с обучающимися над синонимией русского языка, установить типологию допускаемых ими стилистических ошибок, способы предупреждения и устранения этих ошибок. Формирование у студентов-билингвов стилистической компетентности обусловлено мониторингом выработки у них умений и навыков точно, ясно и выразительно излагать свои мысли, чувства и волеизъявления, правильно строить разнотипные и разножанровые речевые произведения благодаря осмыслению содержательной и логико-композиционной сторон текстов и использованию в них лексических и грамматических синонимов. Успех дела зависит от овладения будущими учителями русского языка и литературы системой стилистических ресурсов разноуровневых языковых средств и единиц, от осознания употребления функциональных стилей речи в сложных синтаксических целых и текстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анисимов, Г. А.* Избранные труды по лингводидактике и языкознанию / Г. А. Анисимов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 316 с.
2. *Клюева, В. Н.* Краткий словарь синонимов русского языка / В. Н. Клюева. – М. : Учпедгиз, 1956. – 224 с.
3. *Кожин, А. Н.* Функциональные типы русской речи / А. Н. Кожин, О. А. Крылова, В. В. Одинцов. – М. : Высшее образование, 1982. – 224 с.
4. *Кожина, М. Н.* Стилистика русского языка : учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. – 2-е изд. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 464 с.
5. *Чуковский, К. И.* Собрание сочинений : в 15 т. Т. 5 : Современники. Портреты и этюды / К. И. Чуковский. – М. : Терра-Книжный клуб, 2001. – 480 с.

УДК 93(470.4)| 297

**ЕПИСКОП ПЕНЗЕНСКИЙ И САРАНСКИЙ СЕРАФИМ:
ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ**

**ARCHBISHOP OF PENZA AND SARANSKY SERAFIM:
STROKES TO THE PORTRAIT**

Л. А. Королева, А. А. Королев, Л. В. Ключина, О. В. Мельниченко

L. A. Korolyeva, A. A. Korolyev, L. V. Klyushina O. V. Melnichenko

*ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства», г. Пенза*

Аннотация. В статье анализируется деятельность епископа Пензенского и Саранского Серафима (Тихонова Дмитрия Захаровича), дается его личностная характеристика.

Abstract. The article analyses the activity of Archbishop of Penza and Saransky Serafim (Tikhonov Dmitry Zaharovich) and gives their personality traits.

Ключевые слова: *Россия, Пензенская область, православие, епископ Пензенский и Саранский Серафим.*

Keywords: *Russia, Penza region, orthodoxy, Archbishop of Penza and Saransky Serafim.*

Актуальность исследуемой проблемы. Настоящая российская реальность требует выработки механизма конструктивного и взаимовыгодного сосуществования светского государства и Русской Православной церкви (РПЦ) как важного социального института, что невозможно без объективной реконструкции деятельности православных общин, анализа специфики церковно-государственной политики и особенностей ее развития на различных этапах и на региональном уровне.

В связи с данными обстоятельствами возникает потребность в исследовании положения в советском и постсоветском обществе объединений РПЦ, различных направлений их деятельности, основных принципов взаимоотношений между государством и РПЦ, в целом, и в отдельных регионах, в частности, для ведения перспективного диалога «власть – религия». И, как следствие, особого внимания требует исследование деятельности конкретных священнослужителей, от которых во многом зависели условия существования православных общин в регионах, отношения с представителями власти и т. п. Такой ключевой фигурой в Пензенской области с конца 1970-х гг. до 2000 г. являлся епископ (архиепископ) Пензенский и Саранский Серафим.

Материал и методика исследований. Источниковая база по проблеме исследования представлена архивными материалами, в первую очередь, Государственного архива Пензенской области и его подразделения – бывшего партийного архива Пензенской области. Это в основном – фонд уполномоченных Советов по делам Русской Православной церкви и религиозных культов (религий) по Пензенской области (ф. 2391, 2392), материа-

лы обкома партии (ф. 37, 148) и т. д. Особый интерес представляют собой инструкции, циркуляры и другие директивные бумаги, присылавшиеся в провинцию из центра и отражавшие шаги руководства в отношении религиозной оппозиции. В работе также использованы документы Российского государственного архива новейшей истории, Государственного архива Российской Федерации, Российского государственного архива социально-политической истории.

Историография по проблеме представлена эпизодически. Особое место в данном контексте занимает «Пензенская энциклопедия» [10]. Это первый систематизированный свод информации о населении, истории, культуре, выдающихся людях в разных сферах жизнедеятельности, в том числе и религиозной. Большой интерес представляет работа А. И. Дворжанского, редактора «Пензенских епархиальных ведомостей», «Истории Пензенской епархии. Книги первой: Исторического очерка» [7]. Книга посвящена деятельности Пензенской епархии с древних времен до настоящего времени. Деятельность Серафима затрагивается в монографиях Л. А. Королевой, А. А. Королева «Государство и религиозные объединения во второй половине 1960–1980-х гг. (Пензенская область)» [9] и «Власть и Русская Православная церковь в СССР во второй половине 1940-х – первой половине 1980-х гг. (по материалам Пензенской области)» [8].

В качестве теоретико-методологической основы исследования были выбраны принципы объективности, историзма, системности, полного учета социально-субъективного в предмете исследования и максимально возможная нейтрализация предвзятого отношения ученого при интерпретации и оценке фактов. По мере возможности были применены принципы социально-психологического подхода и принцип корректности и тактичности в оценке фактического материала.

Результаты исследований и их обсуждение. Основной религией среди населения Пензенской области было православие, которое было распространено среди русских, мордвы, украинцев, белорусов и других национальностей, проживавших в регионе (всего свыше 96 % общей численности населения) [1].

В конце 1970-х гг. в Пензенской области имелось 30 зарегистрированных и 52 православные общины, не имевшие разрешения органов власти. Церкви Пензенской епархии входили в состав 6 благочинных округов, из которых 4 базировались в области [2]. Пензенскую епархию с 1978 г. возглавлял епископ Серафим (Тихонов Дмитрий Захарович).

Тихонов Дмитрий Захарович родился 23 февраля 1935 г. в с. Гранное Никольского района Пензенской области. После окончания сельской школы в с. Красное Никольского района обучался в железнодорожном училище г. Рузаевка Мордовской АССР (1950–1952 гг.). До 1955 г. работал слесарем на станции Рузаевка, затем был призван в Советскую Армию. В 1956 г. его комиссовали по болезни. В 1957 г. поступил в Саратовскую духовную семинарию, в 1961 г. – в Ленинградскую, которую окончил кандидатом богословия в 1965 г. В этом же году архиепископ Пензенский и Саранский Феодосий (Д. М. Погорский) постриг его в монашество, затем митрополитом Ленинградским и Новгородским Никодимом (Б. Г. Ротовым) переведен в иеродиаконья, позже Феодосием – в иеромонахи.

В 1968 г. Д. З. Тихонов стал исполнять обязанности секретаря Ивановского архиепископа Феодосия (Д. М. Погорского), в 1969 г. – возведен в сан игумена, в 1970 г. – стал секретарем Русской Духовной Миссии в Иерусалиме, 1974 г. – назначен начальни-

ком Миссии, с 1977 г. – являлся наместником Одесского Успенского монастыря, 18 октября 1978 г. – хиротонисан в епископа Пензенского и Саранского в Богоявленском патриаршем соборе [7, 451–453].

Советский период истории был непростым для Русской Православной церкви. Но и в тех сложных условиях епископ Серафим пытался быть гибким и не конфликтовать с властями. Уполномоченный Совета по делам религий по Пензенской области А. С. Васягин докладывал в столицу о Серафиме: «В процессе работы с ним сложились нормальные взаимоотношения, что позволяет быстро решать возникающие вопросы. В общении с уполномоченным Совета вежлив, обходителен. В большинстве случаев прислушивается к просьбам, предложениям и стремится быстро их выполнить. Настойчив, когда отстаивает свою точку зрения. В принимаемых решениях не выходит за рамки законодательства о культурах. Как правило, о принимаемых решениях ставит в известность уполномоченного Совета» [4].

Серафим активно откликался на призывы своего руководства и властей. Так, в 1981 г. Патриарх Московский и всея Руси Пимен обратился с заявлением о проведении Всемирной Конференции руководителей и других видных деятелей религий мира, посвященной сохранению жизни человечества и предотвращению ядерного уничтожения. В свою очередь Серафим разослал исполнительным органам церковью Пензенской епархии письмо следующего содержания: «Мы с вами должны на деле поддержать высокое дело служения миру нашей святой Церкви и делать посильные отчисления в "Фонд мира". Эта жертва на столь высокое и благородное дело, как мир, разоружение и дружба между народами и поэтому угодная Богу. Не забывайте своего христианского и патриотического долга миротворческого служения Церкви и Родине» [3].

Подтверждая свою приверженность идеалам мира, Серафим направил в США в штаб-квартиру ООН Генеральному секретарю ООН господину Пересу де Куэльяру Х. письмо, в котором призывал «перед лицом опасности ядерного уничтожения людей доброй воли объединиться в борьбе за сохранение жизни». Важное место в данном процессе, по мнению Серафима, отводилось верующим СССР. Серафим сообщал, что «священнослужители и верующие Пензенской епархии усердно молятся Начальнику жизни Господу Иисусу Христу, чтобы ... сессия Генеральной Ассамблеи ООН по разоружению запретила производство ядерного оружия и осудила бы политику конфронтации и вражды между народами» [3]. С аналогичными воззваниями обратились многие настоятели церковью Пензенской области.

Взносы в «Фонд мира» значительно превышали поступления в «Фонд охраны памятников истории и культуры». Уполномоченный Совета по делам религий по Пензенской области провел соответствующую работу со священнослужителями. В результате управляющий Пензенской епархией Серафим разослал всем церковным советам Пензенской епархии воззвание: «Архипастырский дом побуждает меня обратиться к Вам с призывом более активно участвовать во взносах на охрану памятников. Надеюсь на пробуждение Вашей совести к более активным отчислениям» [3].

Епископ Пензенский и Саранский Серафим стремился максимально использовать все возможности для расширения влияния РПЦ, для чего поддерживал жесткую дисциплину среди священнослужителей: «Во взаимоотношениях со священниками епископ Серафим официален, требователен, весьма категоричен, часто груб. Требуется от них выполнения всех его указаний без каких-либо рассуждений или возражений» [5].

По замечанию уполномоченного Совета по Пензенской области, епископ Пензенский и Саранский Серафим имел большое влияние на членов церковных советов, был требователен к ним.

Епископ Пензенский и Саранский Серафим лично совершал службы в праздничные и воскресные дни в Успенском кафедральном соборе и Митрофаниевской церкви Пензы. В проповедях он «требовал от верующих соблюдать тишину в храмах, объяснял значение отдельных моментов богослужения, церковной утвари, облачений, поучал жить в мире, любви, согласии не только в церковной жизни, но и семейной и общественной» [5].

Серафим очень серьезно относился к сохранности церковного имущества, тщательно следил за этим. Например, по его инициативе в 1987 г. были проведены ремонтные и реставрационные работы в 30 религиозных организациях Пензенской области и Мордовской АССР [6].

Во второй половине 1980-х гг. руководство страны в поисках новой идейной опоры обращается к традиционным духовным ценностям, в том числе и религиозным. Священнослужители весьма осторожно пытались отстаивать свои интересы, и органы власти шли им навстречу в непринципиальных вопросах. Так, в 1985 г. уполномоченный Совета по Пензенской области А. С. Васягин направил К. М. Харчеву, председателю союзного Совета по делам религий, записку, в которой просил оказать содействие пензенской епархии в приобретении нового легкового автомобиля, так как имевшаяся машина «имела значительный износ и требовала постоянного ремонта» [4]. При этом в качестве поддерживающего аргумента замечал, что «управляющий епархией Серафим правильно строит взаимоотношения с уполномоченным Совета, лоялен, активно участвует в миротворческой и патриотической деятельности. В 1985 г. он награжден медалью Советского Фонда мира. В качестве представителя Русской Православной церкви неоднократно включался в составы делегаций для выезда за рубеж» [4].

С конца 1980-х гг. РПЦ начинает активно пытаться решать вопросы, связанные с возвращением бывшей церковной собственности. С 1988 г. постановлениями Пензенской областной администрации пензенской епархии было передано 270 храмов, «вернее, то, что от них осталось» [7, 458]. В Пензенской области начали функционировать – приняли своих насельников – Наровчатский Троицкий Сканов (1989 г.) и Пензенский Троицкий женские монастыри, Свято-Тихвинский Керенский мужской монастырь (1997 г.). Ведутся активные работы по подготовке к открытию мужского монастыря Владимирской иконы Божией матери около с. Лесного Вяса Лунинского района. Как следствие, сразу возникли новые проблемы. Так, в связи с передачей комплекса Троице-Сканова монастыря в 1990 г. Серафим начал ходатайствовать о выделении обители для ведения хозяйства прилегающих к монастырю земель по берегу реки Мокши и поля совхоза «Наровчатский» [7, л. 97].

В апреле 1990 г. Серафим был возведен в сан архиепископа. В июне 1990 г. определением Поместного Собора Русской Православной церкви из состава Пензенской епархии была выделена в самостоятельную Саранская епархия на территории Мордовской АССР. С этого времени управляющий Пензенской епархией Владыка Серафим стал называться архиепископом Пензенским и Кузнецким. После разделения в пределах Пензенской области осталось 27 действующих храмов и молитвенных домов. К 1999 г. их количество увеличилось до 160 [7, 461].

В 2000 г. Серафим скончался и был похоронен в Пензе.

Резюме. Деятельность Серафима (Д. З. Тихонова) была направлена на укрепление авторитета и расширение влияния Русской Православной церкви. В советский период он прилагал усилия к пополнению паствы и формированию у общества терпимого и благожелательного отношения к церкви как социальному институту, имеющему многовековую историю, для чего сам выступал с проповедями и требовал от себя и священнослужителей соблюдения всех моральных норм христианина.

В постсоветский период он способствовал увеличению количества приходов, открытию монастырей, созданию воскресных школ и курсов в Пензенском регионе. В память о его добрых деяниях ежегодно 2–4 июля в Пензенской области проводят Дни памяти архиепископа Серафима.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). – Ф. 148. – Оп. 1. – Д. 5235. – Л. 50.
2. ГАПО. – Ф. 2392. – Оп. 1. – Д. 52. – Л. 16.
3. ГАПО. – Ф. 2392. – Оп. 1. – Д. 102. – Л. 24, 69.
4. ГАПО. – Ф. 2392. – Оп. 1. – Д. 125. – Л. 7–8.
5. ГАПО. – Ф. 2392. – Оп. 1. – Д. 141. – Л. 16–17.
6. ГАПО. – Ф. 2392. – Оп. 1. – Д. 152. – Л. 31–33.
7. Дворжанский, А. И. История Пензенской епархии. Книга первая : исторический очерк / А. И. Дворжанский. – Пенза : Пензенская епархия, 1999. – 512 с.
8. Королева, Л. А. Власть и Русская Православная церковь в СССР во второй половине 1940-х – первой половине 1980-х гг. (по материалам Пензенской области) / Л. А. Королева, А. А. Королев. – Пенза : ПГУАС, 2011. – 148 с.
9. Королева, Л. А. Государство и религиозные объединения во второй половине 1960–1980-х гг. (Пензенская область) / Л. А. Королева, А. А. Королев. – М. : МОСУ ; Пенза : ПГУАС, 2002. – 100 с.
10. Пензенская энциклопедия / под ред. К. Д. Вишневого. – Пенза : Министерство культуры Пензенской области ; М. : Большая Российская энциклопедия, 2001. – 759 с.

УДК 330.101(030)

ПРИНЦИПЫ ОПИСАНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИСТЕМ

PRINCIPLES OF PRODUCTIVE-ECONOMIC SYSTEM DESCRIPTION

В. А. Кукушкин

V. A. Kukushkin

Филиал ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет» в г. Чебоксары

Аннотация. В рамках вероятностно-динамического метода [1], [2] рассмотрены вопросы теории производственно-экономических систем (ПЭС). Введены представления основных факторов ПЭС и предложены идеи бинарного приближения при описании взаимодействия этих факторов в ходе производственного процесса. Определена технологическая функция системы и найден вид производственной собственности. Сформулирована система основных уравнений динамики ПЭС в условиях рыночного и планового механизмов хозяйствования.

Abstract. In the context of the probabilistic and dynamic method the issues of theory of productive-economic systems (PES) are considered. The article introduces the presentation of PES basic factors and presents the ideas of binary approximation when describing the interaction of these factors in the productive process. The technological function of the system is determined and the productive property form in binary approximation is found. The system of basic dynamic equations of PES in the context of market and non-market mechanisms of management is formed.

Ключевые слова: *вероятностно-динамический метод, функция производственного состояния, технологическая функция, бинарное приближение, технологическая матрица, уравнения динамики производственно-экономических систем.*

Keywords: *probabilistic and dynamic method, function of productive condition, technological function, binary approximation, technological matrix, basic dynamic equations of productive-economic systems.*

Актуальность исследуемой проблемы. В статье впервые поставлена задача нахождения законов распределений вероятностей обобщенных фазовых переменных производственно-экономической системы, позволяющих описывать законы экономической деятельности, исследуя числовые характеристики этих распределений.

Материал и методика исследований. Исходным материалом послужили ранее опубликованные работы автора [1], [2], в которых изложены основные положения вероятностно-динамического метода и некоторые положения его в микроэкономике.

Результаты исследований и их обсуждение. В работах [1], [2] предложен вероятностно-динамический метод (далее – ВДМ) описания поведения хозяйствующего субъекта в процессе экономической деятельности. В его основе лежит понятие экономического состояния как формы существования субъекта, характеризующей основными факторами –

случайными векторами материальных $\vec{b} = \{b_{\alpha_k}\}$ и денежных $\vec{x} = \{x_{\alpha_k}\}$ средств. Векторы \vec{b} и \vec{x} определяют точку в фазовом пространстве, называемую полным решением $\vec{s} = \{\vec{b}, \vec{x}\}$ субъекта. Нахождение законов распределения компонент полного решения и их числовых характеристик представляет собой основную задачу вероятностно-динамического метода.

Для формулировки принципов метода в [1] введены понятия функции экономического состояния $|\Psi, t\rangle$ и полных наборов самосопряженных операторов основных факторов – $\vec{b} = (b_{\alpha_k})$ и $\vec{x} = (x_{\alpha_k})$. Операторы каждого из полных наборов генерируют гильбертовы пространства представлений функции состояния, базис которых образован собственными функциями операторов соответствующего набора. Различают материальное $\langle \vec{b} | \Psi, t \rangle$ и денежное $\langle \vec{x} | \Psi, t \rangle$ представления функции состояния $|\Psi, t\rangle$.

Согласно вероятностному принципу ВДМ случайные векторы $\vec{b} = \{b_{\alpha_k}\}$ и $\vec{x} = \{x_{\alpha_k}\}$ распределены в своих линейных пространствах по законам, определяемым квадратами модулей соответствующих представлений функции состояния: $|\langle \vec{b} | \Psi, t \rangle|^2$, $|\langle \vec{x} | \Psi, t \rangle|^2$. Важнейшим следствием вероятностного принципа является соотношение неопределенностей

$$\sigma_{b_{\alpha_k}} \sigma_{x_{\alpha_k}} \geq \frac{\lambda}{2}, \quad (1)$$

указывающее на то, что координаты b_{α_k} и x_{α_k} не могут быть измерены одновременно в области, определяемой произведениями их средних квадратичных отклонений $\sigma_{b_{\alpha_k}}$, $\sigma_{x_{\alpha_k}}$; здесь λ – рыночный параметр, характеризующий процесс принятия решения в условиях неопределенностей его компонент [2].

Динамика микроэкономической системы в условиях неопределенностей компонент принимаемых решений получила название рыночной динамики.

Второй принцип – принцип измерения – рассматривает процесс принятия решения как отклик субъекта на заданные условия хозяйственной деятельности и формулирует критерий оптимальности состояния. Результатом такого отклика является формирование нового, так называемого исследуемого состояния

$$f | \Psi, t \rangle = \sum_f f | f \rangle \langle f | \Psi, t \rangle, \quad (2)$$

«уже подготовленного» для решения основной задачи теории – нахождения закона распределения $|\langle f | \Psi, t \rangle|^2$, спектра собственных функций $|f\rangle$ и собственных значений f оператора измеряемой величины \hat{f} (здесь под f понимается одна из координат вектора полного решения). При этом оптимальными являются такие состояния, функции $\langle f | \Psi, t \rangle$ которых равны собственным функциям оператора измеряемой величины f .

Принцип измерения может быть применен и к описанию вероятностно-динамической эволюции (ВД-эволюции) экономических состояний. В этом случае функцию исследуемого состояния следует представить в виде $\hat{P}(t) | \Psi, t \rangle$, устанавливающим соответствие между функцией $|\Psi, t\rangle$ и изменением ее в один и тот же момент времени [2]:

$$i\lambda \frac{\partial}{\partial t} |\Psi, t\rangle = \hat{P}(t) |\Psi, t\rangle, \quad (3)$$

где $P(t)$ – самосопряженный оператор эволюции. Уравнение (3) формулирует критерий оптимальности ВД-эволюции, аналогичный критерию оптимальности Беллмана динамической эволюции [3].

При независимом от времени операторе эволюции ($P(t) \equiv P$) уравнение (3) описывает стационарные состояния системы $|\Psi_c, t\rangle$, в которых распределения основных факторов от времени не зависят. Задача измерения стационарных состояний заключается в исследовании функции $P|\Psi_c, t\rangle = \sum_{P_n} \exp\left(\frac{iP_n t}{\lambda}\right) P_n |P_n\rangle \langle P_n | \Psi_c, t\rangle$ (см. (2)), описывающей отклик субъекта на независимые от времени условия $V(\vec{x})$ экономической деятельности. В этом случае оператор P , получивший название оператора собственности: $P = \frac{\beta}{2} \vec{b}^2 + V(\vec{x})$, характеризует способность хозяйствующего субъекта к выбору решения, нацеленного на сохранение начального состояния в течение длительного времени. Первое и второе слагаемые в P называются материальным и денежным потенциалами системы соответственно. В нестационарных условиях функция $V(\vec{x}, t)$ определяет вид оператора временной эволюции:

$$P(t) = \frac{\beta \vec{b}^2}{2} + V(\vec{x}, t). \quad (4)$$

Согласно (1) при стремлении рыночного параметра λ к нулю распределения координат полного решения «стягиваются» в точку $\{\vec{b}(t), \vec{x}(t)\}$ на фазовой траектории, определяющей так называемое плановое состояние субъекта. Эффективность принимаемых решений в этом случае описывается функцией плановой собственности $P_{pl}(\vec{b}, \vec{x}; t)$

$$P_{pl}(\vec{b}, \vec{x}; t) = \frac{\beta \vec{b}^2}{2} + V(\vec{x}, t), \quad (5)$$

являющейся интегралом системы динамических уравнений

$$\frac{d\vec{x}}{dt} = \frac{\partial P_{pl}}{\partial \vec{b}}; \quad \frac{d\vec{b}}{dt} = -\frac{\partial P_{pl}}{\partial \vec{x}}, \quad (6)$$

получаемых из рыночного уравнения (3) в пределе при $\lambda \rightarrow 0$ [2], [3].

Уравнения (3) и (6) называются основными уравнениями вероятностно-динамического метода. При заданных условиях хозяйственной деятельности, описываемых функцией $V(\vec{x}, t)$, решения этих уравнений позволяют найти распределения вероятностей основных факторов состояния и их главные моменты – математические ожидания, дисперсии, ковариации и др., несущие информацию об экономических свойствах исследуемых систем.

Настоящая работа посвящена изложению принципов описания производственно-экономических систем (ПЭС) с использованием идей вероятностно-динамического метода. Сформулирован принцип бинарного приближения при описании взаимодействия предметов труда в ходе производственного процесса. Определена технологическая функция системы и найден вид производственной собственности. Получена система основных уравнений динамики ПЭС.

**ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ. ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ПЭС.
ПРИНЦИП БИНАРНОГО ПРИБЛИЖЕНИЯ**

Предметы труда, используемые при изготовлении товара α , образуют материальный фактор ПЭС, описываемый вектором:

$$\vec{b}_\alpha = (b_{\alpha_1}, b_{\alpha_2}, \dots, b_{\alpha_n}), \quad (7)$$

где $b_{\alpha_k} = b'_{\alpha_k} - b_{0\alpha_k}$; b'_{α_k} – действительные неотрицательные числа, равные количеству материальных средств α_k , измеренному в стандартной системе единиц и используемому при изготовлении единицы товарной продукции α ; $b_{0\alpha_k}$ – некоторое характерное значение величины b'_{α_k} .

Процесс производства должен удовлетворять определенным условиям, которые принято называть технологическими, или просто технологиями. Для формулировки технологических условий введем понятие денежного фактора ПЭС как набора денежных средств \vec{x}_α , выступающих в качестве условия приобретения и преобразования соответствующих предметов труда \vec{b}_α в товар α и описываемых вектором

$$\vec{x}_\alpha = (x_{\alpha_1}, x_{\alpha_2}, \dots, x_{\alpha_n}), \quad x_{\alpha_k} = x'_{\alpha_k} - x_{0\alpha_k}, \quad (8)$$

где неотрицательная величина x'_{α_k} равна количеству денежных средств, предназначенных для воплощения материального средства b'_{α_k} в товарный продукт, и имеет размерность, выражаемую в денежных единицах (€, \$, RUB, DM и т. п.); $x_{0\alpha_k}$ – некоторое характерное значение величины x'_{α_k} .

Определим теперь технологическую функцию $V = V(\vec{x}, t)$ как денежную составляющую функции плановой собственности (5) производственной системы. Экономический смысл имеет приращение технологической функции $\Delta V(\vec{x}, t) = \int_{L(\vec{x})} \vec{F}(\vec{x}, t) d\vec{x}$, равное работе производительных сил $\vec{F}(\vec{x}, t) = dV/d\vec{x}$ в ходе преобразования в готовый продукт материального фактора \vec{b} , соответствующего денежному фактору \vec{x} на некотором участке фазовой траектории $L(\vec{x})$.

Явный вид технологической функции может быть установлен только на основании анализа взаимодействия предметов труда между собой в ходе трансформации их в готовый продукт. Будем предполагать, что скорость протекания технологических процессов по производству товара α достаточно мала, так что в данный момент времени каждый фактор α_i взаимодействует лишь с одним, α_k -м фактором системы. Такие взаимодействия будем называть бинарными, а группу участвующих в них факторов – бинарной группой, обозначая ее как $(\alpha_i, \alpha_k) \equiv \mu_\alpha$. В этом смысле технологический процесс можно рассматривать как набор определенного числа бинарных операций.

Ниже будем считать, что производственная система занимается изготовлением одного вида продукции, в связи с чем откажемся от использования индекса α .

Обозначим через $\gamma_{\mu i}$ и $\gamma_{\mu k}$ действительные величины, описывающие взаимодействие факторов i и k между собой в ходе бинарной операции $\mu = (i, k)$, и введем линейные преобразования

$$B_{\mu} = \gamma_{\mu i} b_i + \gamma_{\mu k} b_k, \quad (9)$$

$$X_{\mu} = \gamma_{\mu i} x_i + \gamma_{\mu k} x_k. \quad (10)$$

Величины B_{μ} и X_{μ} получили название обобщенных фазовых переменных (материального и денежного факторов) бинарной группы μ . Пространство векторов $\vec{S}_{\mu} = (X_{\mu}, B_{\mu})$ называется фазовой плоскостью бинарной группы, а прямое произведение фазовых плоскостей – пространством полных решений ПЭС в представлении бинарных групп.

Введем аналогичные преобразования для операторов исходных факторов $\vec{\hat{x}}$ и $\vec{\hat{b}}$:

$$\hat{X}_{\mu} = \gamma_{\mu i} \hat{x}_i + \gamma_{\mu k} \hat{x}_k; \quad (11)$$

$$\hat{B}_{\mu} = \gamma_{\mu i} \hat{b}_i + \gamma_{\mu k} \hat{b}_k \quad (12)$$

и потребуем, чтобы определяемые ими операторы \hat{B}_{μ} и \hat{X}_{μ} удовлетворяли тем же коммутационным соотношениям, что и операторы \hat{x}_i, \hat{b}_i , т. е.

$$[\hat{B}_{\mu}, \hat{X}_{\mu}] = [\hat{b}_i, \hat{x}_i] = -i\lambda. \quad (13)$$

Нетрудно убедиться в том, что условие (13) будет выполнено, если амплитуды взаимодействия $\gamma_{\mu i}$ и $\gamma_{\mu k}$ связаны между собой соотношением

$$\gamma_{\mu i}^2 + \gamma_{\mu k}^2 = 1. \quad (14)$$

Преобразования (11), (12) оставляют инвариантными выражения для операторов \hat{B}_{μ} и \hat{X}_{μ} в любом представлении, например, денежном:

$$\hat{B}_{\mu} = -i\lambda \left(\gamma_{\mu i} \frac{\partial}{\partial x_i} + \gamma_{\mu k} \frac{\partial}{\partial x_k} \right) = -i\lambda (\gamma_{\mu i}^2 + \gamma_{\mu k}^2) \frac{\partial}{\partial X_{\mu}} = -i\lambda \frac{\partial}{\partial X_{\mu}}; \quad X_{\mu} = X_{\mu}. \quad (15)$$

Отметим, что преобразования (9) и (10), рассматриваемые как системы линейных уравнений, совместны лишь в том случае, если число исходных факторов системы $n=2$ и $n=3$. При $n>3$ эти системы в общем случае неразрешимы, поскольку число независимых уравнений в них может превышать число переменных. Тем не менее решение практических задач микроэкономики требует рассмотрения уравнений (9) и (10), однозначно разрешимых относительно исходных факторов i и k . В этой связи большое значение приобретает детальный анализ взаимодействия исходных факторов между собой, позволяющий свести рассматриваемые системы к определенным, пренебрегая взаимодействием в ряде бинарных групп.

Приводя таким образом системы (9), (10) к однозначно разрешимым, запишем их в векторном виде

$$\vec{B} = \gamma \vec{b}, \quad \vec{X} = \gamma \vec{x}, \quad (16)$$

где γ – невырожденная матрица амплитуд $\gamma_{\mu l}$, получившая название структурной матрицы ПЭС.

Векторам (16) поставим в соответствие самосопряженные операторы

$$\vec{B} = \gamma \vec{b}, \quad \vec{X} = \gamma \vec{x}, \quad (17)$$

определяющие материальное $\langle \vec{B} | \Psi, t \rangle$ и денежное $\langle \vec{X} | \Psi, t \rangle$ представления функции производственного состояния $|\Psi, t\rangle$. Экономический смысл имеют квадраты модулей

$|\langle \vec{B} | \Psi, t \rangle|^2$ и $|\langle \vec{X} | \Psi, t \rangle|^2$ представлений, описывающие распределения векторов $\vec{B} = (B_\mu)$ и $\vec{X} = (X_\mu)$ в состоянии $|\Psi, t\rangle$. Согласно (13) средние квадратичные отклонения этих распределений σ_{B_μ} и σ_{X_μ} удовлетворяют соотношению неопределенностей

$$\sigma_{B_\mu} \sigma_{X_\mu} \geq \frac{i \overline{[\hat{B}_\mu, \hat{X}_\mu]}}{2} = \frac{\lambda}{2}, \quad (18)$$

аналогичному соотношению (1) для исходных факторов системы, где черта над коммутатором означает усреднение по состоянию $|\Psi, t\rangle$: $\overline{f} = \langle \Psi, t | \hat{f} | \Psi, t \rangle$.

Заметим, что каждую бинарную группу μ можно рассматривать как квазинезависимую в том смысле, что распределения вероятностей случайных величин X_μ и B_μ определяются только взаимодействием исходных факторов в ходе бинарной операции μ и не зависят от процессов, происходящих в других бинарных группах. (Следует, однако, иметь в виду, что средние значения этих распределений для различных бинарных групп связаны друг с другом определенными соотношениями, о чем будет сказано ниже). Математически квазинезависимость бинарных групп означает, что функция состояния всей производственной системы $\langle \vec{X} | \Psi, t \rangle$ равна произведению функций состояния составляющих ее бинарных групп $\langle X_\mu | \Psi_\mu, t \rangle$:

$$\langle \vec{X} | \Psi, t \rangle = \prod_{\mu=1}^n \langle X_\mu | \Psi_\mu, t \rangle, \quad (19)$$

а оператор вероятностно-динамической эволюции производственной системы (4) выражается через сумму его бинарных составляющих $P_\mu(t)$: $P(t) = \sum_{\mu} P_\mu(t)$ (см. (23)). Это обстоятельство позволяет записать технологическую функцию всей системы $V(\vec{x}, t)$ в виде суммы так называемых бинарных функций $v^{(\mu)}$:

$$V(\vec{x}, t) = \sum_{\mu} v^{(\mu)}(X_\mu, t). \quad (20)$$

Вид функций $v^{(\mu)}(X_\mu, t)$ должен удовлетворять ряду условий. Во-первых, области определения бинарных функций ограничены конечным объемом денежных средств, выделяемых для обеспечения бинарных процессов. Во-вторых, профиль бинарных функций должен быть симметричным относительно переменной X_μ , что вытекает из требования периодичности бинарных процессов. В-третьих, учет закона убывающей отдачи [4] приводит к тому, что с ростом переменной X_μ должна уменьшаться абсолютная величина производительных сил бинарной группы $|\partial v^{(\mu)} / \partial X_\mu|$, свидетельствуя о выходе функции $v^{(\mu)}(X_\mu, t)$ на горизонтальную асимптоту. Указанным требованиям удовлетворяют бинарные функции, характерный вид которых изображен на рис. 1; здесь величина $v_0^{(\mu)}$ характеризует предельное значение производственной собственности (приходящейся на бинарную группу μ), которой может обладать система при наличии у нее достаточно большого количества денежных средств.

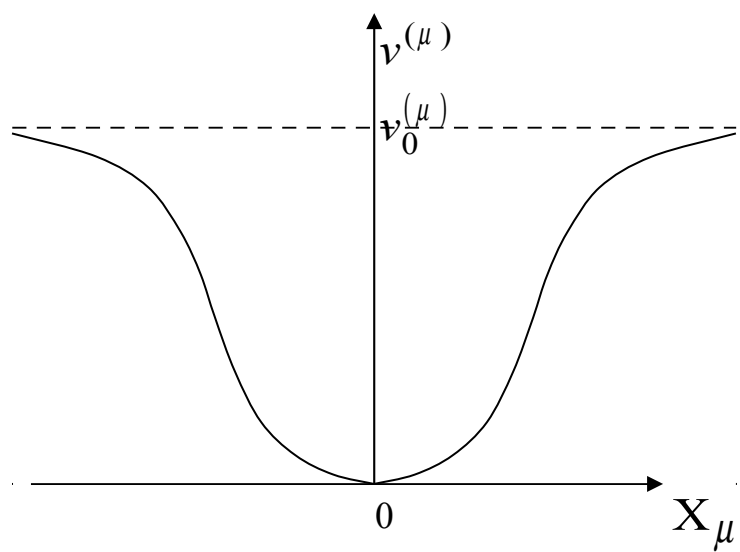


Рис. 1. Характерный вид бинарной технологической функции

ОСНОВНЫЕ УРАВНЕНИЯ ДИНАМИКИ ПЭС

Умножая структурную матрицу γ на уравнения плановой динамики (6) и преобразуя полученную систему с учетом (20), получим

$$\frac{dX_{\mu}}{dt} = \beta B_{\mu} ; \quad \frac{dB_{\mu}}{dt} = - \sum_{v=1}^n \Gamma_{\mu v} \frac{\partial v^{(v)}}{\partial X_v} . \quad (21)$$

Здесь $\Gamma_{\mu v}$ – симметричная матрица:

$$\Gamma_{\mu v} = \sum_i \gamma_{\mu i} \gamma_{v i} = \gamma_{\bar{\mu}} \gamma_{\bar{v}} \delta_{li} + \gamma_{\bar{\mu}} \gamma_v \delta_{mi} + \gamma_{\mu} \gamma_{\bar{v}} \delta_{lk} + \gamma_{\mu} \gamma_v \delta_{km} , \quad \Gamma_{\mu\mu} = \gamma_{\bar{\mu}}^2 + \gamma_{\mu}^2 = 1 , \quad (22)$$

будем называть ее технологической матрицей системы.

Если бинарные функции $v^{(\mu)}(X_{\mu})$ от времени явно не зависят, то система уравнений (21) имеет первый интеграл

$$P_{pl}(\vec{B}, \vec{X}) = \sum_{\mu} \left[\frac{\beta B_{\mu}^2}{2} + \sum_v \int \frac{dX_{\mu}}{dt} \Gamma_{\mu v} \frac{\partial v^{(v)}(X_v)}{\partial X_v} dt \right] \equiv \sum_{\mu} P_{pl}(B_{\mu}, X_{\mu}) , \quad (23)$$

представляющий собой полную производственную собственность системы. В нестационарном случае производственная собственность не сохраняется; ее изменение во времени описывается уравнением

$$\frac{dP_{pl}}{dt} = \frac{\partial P_{pl}(\vec{B}, \vec{X}; t)}{\partial t} , \quad \text{где выражение для функционала}$$

$P_{pl}(\vec{B}, \vec{X}; t)$ отличается от (23) лишь зависимостью от времени бинарных функций $v^{(\mu)}(X_{\mu}, t)$.

Аддитивность выражений (23) по индексу μ свидетельствует об упомянутом выше квазинезависимом характере распределения основных факторов бинарных групп.

Слагаемое в квадратных скобках (23), пропорциональное диагональному элементу $\Gamma_{\mu\mu} = 1$ и равное $v^{(\mu)}(X_{\mu})$, характеризует работу производительных сил, происходящую в бинарной группе μ . Остальные слагаемые описывают работу

$$\sum_{v(i, \mu)} \int \frac{dX_{\mu}}{dt} \Gamma_{\mu v} \frac{\partial v^{(v)}(X_v)}{\partial X_v} dt , \quad \text{которую совершают производительные силы } \Gamma_{\mu v} \frac{\partial v^{(v)}}{\partial X_v}$$

соседних бинарных групп $v(i, \mu)$ над изменением денежного фактора группы μ . Благодаря этой работе осуществляется межгрупповое взаимодействие в системе, интенсивность которого описывается недиагональными элементами технологической матрицы (22).

Для получения уравнений рыночной динамики перейдем на основании принципа соответствия [2] от функции собственности $P_{pl}(\vec{B}, \vec{X}; t)$ к оператору $P(\vec{B}, \vec{X}; t)$, описывающему оптимальную вероятностно-динамическую эволюцию производственных состояний $\langle \vec{X} | \Psi, t \rangle$ (см. (3)):

$$i\lambda \frac{\partial}{\partial t} \langle \vec{X} | \Psi, t \rangle = \sum_{\mu} \left[-\frac{\lambda^2 \beta}{2} \frac{\partial^2}{\partial X_{\mu}^2} + v_e^{(\mu)}(X_{\mu}, t) \right] \langle \vec{X} | \Psi, t \rangle . \quad (24)$$

Здесь $v_e^{(\mu)} = \sum_v \int \frac{dX_\mu}{dt} \Gamma_{\mu v} \frac{\partial v^{(v)}(X_v)}{\partial X_v} dt$ – эффективная бинарная функция, самосогласованно учитывающая взаимодействия между бинарными группами. Подставляя (19) в (24), получаем уравнение для функций состояния $\langle X_\mu | \Psi_\mu, t \rangle$ отдельных бинарных групп μ :

$$i\lambda \frac{\partial}{\partial t} \langle X_\mu | \Psi_\mu, t \rangle = \left[-\frac{\lambda^2 \beta}{2} \frac{\partial^2}{\partial X_\mu^2} + v_e(X_\mu, t) \right] \langle X_\mu | \Psi_\mu, t \rangle . \quad (25)$$

В последующих работах решения дифференциальных уравнений (21), (25) и (24) будут использованы при исследовании производственно-экономических систем в режиме стационарного производства и его нестационарного возмущения – режиме предложения товара.

Резюме. Сформулирована система дифференциальных уравнений, позволяющих находить распределения вероятностей обобщенных фазовых переменных, числовые характеристики которых позволяют изучать механизмы хозяйственной деятельности фирмы.

Автор глубоко признателен Ватнику П. А. за проявленный интерес к данной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванов, А. Г.* О вероятностно-динамическом методе в задачах микроэкономики / А. Г. Иванов, В. А. Кукушкин // Вестник ННГУ. – 2010. – № 1. – С. 179–189.
2. *Кукушкин, В. А.* Введение в математическую микроэкономику / В. А. Кукушкин. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2007. – 344 с.
3. *Интрилигатор, М.* Математические методы оптимизации и экономическая теория / М. Интрилигатор. – М. : Айрис-пресс, 2002. – 576 с.
4. *Лопатников, Л. И.* Экономико-математический словарь. Словарь современной экономической науки / Л. И. Лопатников. – М. : Дело, 2003. – 520 с.

УДК 378.016:316.343-057.177

**ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ
В БУДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**DIAGNOSTICS OF PREPAREDNESS OF FUTURE MANAGERS
FOR APPLYING ECONOMIC INFORMATION SYSTEMS
IN PROFESSIONAL ACTIVITIES:
RESULTS OF THE EMPIRICAL STUDY**

К. И. Лавина

K. I. Lavina

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

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятий «готовность» и «подготовка», приведены результаты диагностики готовности будущих менеджеров к использованию экономических информационных систем в профессиональной деятельности.

Abstract. The article reveals the notions of «preparedness» and «preparation», presents the results of diagnostics of preparedness of managers to be for applying economic information systems in professional activities.

Ключевые слова: *готовность, подготовка, менеджер, экономические информационные системы.*

Keywords: *preparedness, preparation, manager, economic information systems.*

Актуальность исследуемой проблемы. На сегодняшний день уровень развития ИКТ позволяет говорить о практически повсеместной информатизации и автоматизации деятельности предприятий. Внедрение экономических информационных систем (ЭИС) на предприятии становится важным фактором конкурентоспособности на рынке. Умение использовать ЭИС в профессиональной деятельности является важной составляющей компетентности и специалиста-менеджера.

На данный момент дисциплина «Информационные системы в экономике» преподаётся только в курсе дисциплин специалистов экономического профиля, однако менеджеру необходимо знать возможности использования ЭИС в управленческой деятельности в связи с широким распространением этих систем и пригодностью результатов их работы на предприятии для обработки управленческой информации и поддержки принятия управленческих решений.

Таким образом, необходима подготовка менеджеров в области ЭИС адекватно развитию средств ИКТ в аспекте реализации их возможностей для принятия управленческого решения. Сущность и содержание подготовки будущих менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности определяются особенностями работы ме-

недждера, его уровнем доступа к профессионально значимой информации и уровнем принятия управленческого решения, а также возможностями использования ЭИС.

Материал и методика исследований. Методический инструментарий исследования готовности будущих менеджеров к использованию ЭИС в своей деятельности направлен на определение компонентов готовности – мотивационного, когнитивного и деятельностного.

Для определения готовности используем предложенную В. П. Беспалько систему уровней овладения действиями [98]. Уровень развития мотивационного компонента готовности диагностируется с помощью анкет, когнитивного компонента – с использованием тестов, деятельностного компонента – при помощи практических заданий. Оценка по трем уровням готовности (низкий, средний, высокий) осуществлялась при помощи коэффициента усвоения: $K=a/P$, где K – коэффициент усвоения, a – число правильно выполненных студентами операций, P – образец полного и правильного выполнения действий. Согласно В. П. Беспалько, при $K < 0,7$ деятельность находится в стадии формирования, при $K > 0,7$ можно считать, что деятельность на данном уровне усвоена и в будущем совершенствуется. Распределение значений по трем уровням происходило по следующим границам: низкий: $K < 0,7$; средний: $0,7 \leq K < 0,8$; высокий: $0,8 \leq K \leq 1$.

Для определения имеющейся у студентов мотивации к применению ЭИС в профессиональной деятельности использовалась методика Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе» и анкетирование с двухвариантным ответом (Да/Нет). Уровень развития когнитивного компонента диагностировался с помощью тестирования. Сформированность деятельностного компонента проверялась с помощью практических заданий.

Результаты исследований и их обсуждение. Для объяснения понятий «подготовка менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности», «готовность менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности» определимся с содержанием и взаимосвязью понятий «готовность» и «подготовка» в данном аспекте.

Согласно В. Г. Онушкину, Е. И. Огареву, подготовка – это «общий термин, употребляемый применительно к прикладным задачам образования, когда имеется в виду освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, обычно связанных с определенным видом в той или иной мере регулярной деятельности» [4, 272].

По мнению И. В. Роберт, О. А. Козлова, информационная подготовка – обязательная составляющая образовательного процесса, направленная на подготовку специалистов, способных эффективно применять средства ИКТ в процессе осуществления своей профессиональной деятельности [281].

Опираясь на представленные определения, под подготовкой менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности будем понимать процесс освоения теории и практики использования ЭИС для осуществления сбора, хранения, обработки, продуцирования и представления необходимой информации, предназначенной для выполнения функций управления экономическим объектом в целях принятия обоснованного управленческого решения. Целью подготовки будущих менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности является формирование готовности к этому виду деятельности.

В психолого-педагогической литературе понятие «готовность» к выполнению какой-либо деятельности имеет неоднозначную интерпретацию. М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович определяют готовность к деятельности как «устойчивую характеристику личности, называя ее подготовленностью или длительной готовностью. Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность – существенная предпосылка успешной деятельности» [1]. Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн рассматривают ее как наличие определенных способностей, П. А. Рудик – как временное ситуативное состояние.

Опираясь на ведущие идеи личностно-деятельностной теории (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), будем рассматривать структуру готовности менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности как совокупность трех взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного и деятельностного, наполненных качественными характеристиками и показателями. Причем готовность будущего менеджера к использованию ИКТ в профессиональной деятельности является составной частью общей готовности к профессиональной деятельности, связанной с организацией этой деятельности при помощи ИКТ.

Принимая во внимание вышеизложенное, в контексте нашего исследования будем рассматривать готовность менеджеров к использованию ЭИС в профессиональной деятельности как интегративное свойство личности, которое выражает степень знаний, умений и навыков к использованию этих систем и проявляется как целостная система, интегрирующая в себе взаимосвязанные мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, содержание которых обусловлено спецификой управленческой деятельности, а степень сформированности определяет подготовку будущего менеджера в области использования ЭИС для принятия обоснованного управленческого решения.

Анализ результатов опроса в соответствии с выделенными уровнями развития мотивационного компонента готовности будущих менеджеров к использованию ЭИС позволил сделать вывод о том, что большинство опрошенных имеют низкий и средний уровни (рис. 1). Половина опрошенных (50,0 %) имеет низкий уровень развития мотивационного компонента готовности к использованию ЭИС, количество опрошенных, показавших высокий уровень, – 8,0 %.

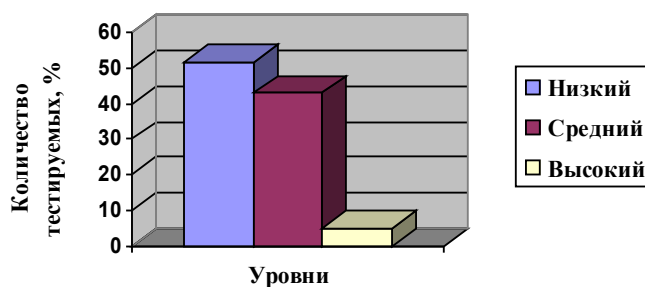


Рис. 1. Гистограмма, отражающая уровень развития мотивационного компонента готовности опрошенных к использованию ЭИС

На рис. 2 наглядно показаны результаты тестирования студентов – будущих менеджеров – на уровень развития когнитивного компонента готовности к использованию ЭИС. Преобладает низкий уровень развития данного компонента (52,0 %), большую долю занимает средний уровень развития (43,0 %), доля тестируемых, имеющих высокий уровень готовности, мала (5,0 %).

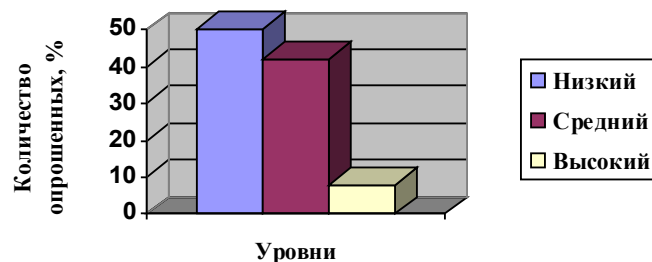


Рис. 2. Гистограмма, отражающая уровень развития когнитивного компонента готовности тестируемых к использованию ЭИС

Результаты исследования, представленные на рис. 3, позволяют сделать вывод о преимущественно низком уровне развития деятельностного компонента готовности. Основная масса респондентов демонстрирует низкий (53,0 %) и средний (42,0 %) уровни.

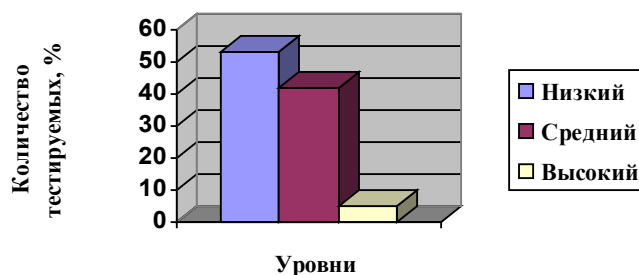


Рис. 3. Гистограмма, отражающая уровень развития деятельностного компонента готовности тестируемых к использованию ЭИС

Таким образом, использование данной методики показало, что большая часть респондентов отличается низким уровнем готовности к использованию ЭИС в профессиональной деятельности: студенты недостаточно имеют теоретических знаний и практических умений для использования ЭИС, мотивов, стремлений, интереса к образованию и самообразованию в этой области, направленности на использование этих систем для принятия управленческого решения. Средний уровень готовности проявляется в том, что респонденты заинтересованы в изучении ЭИС, но затрудняются с самостоятельным выбором их вида, обладают определенными теоретическими знаниями, однако осведомлены не о всех возможностях использования ЭИС в управленческой деятельности, владеют

устойчивыми навыками работы с ЭИС на уровне оператора. Высокий уровень определяется полным осознанием необходимости использования ЭИС в профессиональной деятельности, наличием интереса к самосовершенствованию в этой области, полного объема базовых знаний об ИКТ, знаний о возможностях использования ЭИС, их типах и особенностях, наличием устойчивых навыков работы с ЭИС на разных уровнях.

Одним из направлений решения задачи подготовки будущих менеджеров в области использования ЭИС может служить введение специализированных курсов (спецкурсов).

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 менеджеров на этапе вузовского образования может дать добавление соответствующих модулей спецкурса в дисциплины, предусмотренные ФГОС ВПО.

Резюме. Использование методики В. П. Беспалько показало, что большая часть респондентов отличается низким уровнем готовности к использованию ЭИС в профессиональной деятельности. В будущей профессиональной деятельности менеджер с подобным уровнем готовности не сможет эффективно использовать возможности этих систем, широко внедряемых на предприятиях. В связи с этим необходима подготовка студентов данного направления в сфере ЭИС.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
2. *Дьяченко, М. И.* Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
3. *Роберт, И. В.* Концепция комплексной, многоуровневой и многопрофильной подготовки кадров информатизации образования / И. В. Роберт, О. А. Козлов. – М. : ИИО РАО, 2005. – 315 с.
4. *Энциклопедия профессионального образования* : в 3 т. Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – 476 с.

УДК 334.713:674.8(470.344)(091)«1930»

**ЛЕСОПЕРЕРАБАТЫВАЮЩИЙ СЕКТОР
МЕСТНОЙ И КУСТАРНО-КООПЕРАТИВНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ
ЧАССР: ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
В ГОДЫ ПРЕДВОЕННЫХ ПЯТИЛЕТОК**

**WOOD-PROCESSING SECTOR OF THE LOCAL AND HANDICRAFT
AND CO-OPERATIVE INDUSTRY IN THE CHUVASH REPUBLIC:
ACHIEVEMENTS AND PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT
DURING THE PRE-WAR FIVE-YEAR PLAN PERIODS**

А. И. Малоугин

A. I. Malyugin

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

Аннотация. В статье исследуется влияние проблем, порожденных модернизацией лесоперерабатывающего сектора местной и кустарно-кооперативной промышленности ЧАССР в 1930-х гг., на эффективность решения этим сектором производственных задач. Рассмотрение данной темы важно для понимания современного состояния и оценки перспектив развития лесоперерабатывающего комплекса Чувашии.

Abstract. The article investigates the influence of the problems caused by the modernization of the wood-processing sector of the local and handicraft and co-operative industry in the Chuvash Republic in the 1930's on the effectiveness of solving industrial problems in this sector. The consideration of this issue is of significant importance for understanding of up-to-date situation and for estimating the prospect of the Chuvash wood-processing complex development.

Ключевые слова: *лесоперерабатывающий комплекс, кустарно-кооперативная промышленность, местная промышленность, модернизация, союз промысловой кооперации, ширпотреб.*

Keywords: *wood-processing complex, handicraft and co-operative industry, local industry, modernization, union of producers' co-operative, consumer goods.*

Актуальность исследуемой проблемы. Обусловлена схожестью проблем назревшей сегодня модернизации лесоперерабатывающего сектора экономики Чувашии с проблемами аналогичного процесса в годы первых пятилеток. Научный интерес к этим проблемам порождается в числе прочего идентичностью функций, возлагавшихся на местную и кустарно-кооперативную промышленность ЧАССР в 1930-е гг., функциям современного «малого» и «среднего» бизнеса республики. Цель настоящей публикации – привлечь внимание исследователей к рассматриваемым вопросам для обсуждения и выработки рекомендаций по их решению.

Материал и методика исследований. Статья написана на основе анализа архивных данных, опубликованных статистических материалов, исследований историков и специалистов лесного хозяйства. Научная объективность работы обеспечена применением совокупности общих (системный анализ, научное сравнение) и специально-исторических (проблемно-хронологический, историко-статистический, историко-системный) методов исследований.

Результаты исследований и их обсуждение. Успехи и неудачи развития местной и кустарно-кооперативной промышленности Чувашии в 1930-е гг. в значительной степени определял ее лесозаготовительно-лесоперерабатывающий сектор, являющийся предметом рассмотрения в настоящей статье. Он был представлен, прежде всего, артелями и мастерскими промысловой кооперации, кооперированными кустарями-надомниками, объединяемыми главным образом тремя республиканскими системами. Крупнейшей из них являлся Чувашкустдревпромсоюз (Древпромсоюз), объединивший на 1 января 1935 г. 42 кооператива или артели, в том числе 39 «лесных», в 12 районах ЧАССР. Большинство (4171 чел.) из 9247 промысловиков, охваченных лескооперативами союза, было занято в лесозаготовках и сокозаготовках. На втором месте по числу занятых (2024 чел.) – а с лесопилением 2553 чел. – были деревообрабатывающие производства. Среди них выделялись массовостью лесопильное, бондарное, обозное, клепочное, щепное, стружечное, фанерное и кулеткацкое. На остальные виды деревообработки приходилось от нескольких человек до двух–трех десятков промысловиков. Наконец, 58 кустарей занимались лесохимическими промыслами. Средняя численность работающих в кооперативах составляла от 85 до 270 чел. [6, 67–83; 69], [9, 1–188]. Систему кулеткацкой промысловой кооперации ЧАССР представлял Чувашкульпромсоюз (Чувашкуль), включавший на 1 января 1934 г. 33 промкооператива: 23 артели и 10 промколхозов, объединивших 7532 кустаря [4, 442–446]. Наконец, лесоперерабатывающий сектор третьего республиканского объединения артелей, кооперативов и промколхозов – Чувашпромсоюза – насчитывал в 1935 г. 9 производственных единиц с общей среднегодовой численностью персонала 591 чел., в том числе 538 надомников, остальные – работники общественных мастерских [7, 37–139 об.], [8, 1–149 об.].

Наряду с кооперированными надомниками и общественными мастерскими системы промысловой кооперации к лесоперерабатывающему сектору местной промышленности Чувашии относились также небольшие подсобные и вспомогательные производства промышленного типа, открытые при различных трестах и управлениях, не связанных напрямую с лесной промышленностью. Они были ориентированы на заготовку и первичную переработку лесоматериалов с целью обеспечения собственных производственных и потребительских нужд. С 1934 г. в республике организуются для переработки местных, в том числе и лесных сырьевых ресурсов, небольшие предприятия и мастерские, подчиненные райисполкомам – риковская промышленность. Их производственный персонал насчитывал на 1 января 1936 г.: на лесоразработках – 937 чел. и в лесоперерабатывающих производствах – лесопильном, ящичном и бондарном – 697 чел. [7, 127–130 об.]. Мелким масштабам лесоперерабатывающего сектора местной и кустарно-кооперативной промышленности ЧАССР соответствовал и низкий технический уровень ее производства: 22 артели Древпромсоюза владели в общей сложности 9-ю маломощными двигателями [9, 1–188], а 10 двигателей мощностью 8,7 кВт, принадлежавших Чебоксарской артели «Утильпром» Чувашпромсоюза, за весь 1935 г. потребили всего 1822 кВт/часа. Суммарная стоимость основных производственных средств лескооперативов союза составляла на 1 января 1936 г. лишь 40186 руб. [7, 37–139 об.], [8, 1–149 об.].

С началом реализации Чувашской программой ускоренной модернизации экономики уровень сложности задач, решаемых местной и кустарно-кооперативной промышленностью республики, был повышен. Эта промышленность была признана, наряду с ценовой, базой индустриализации: источником пополнения рабочих кадров и производственно-технологическим дополнением посредством поставок сырья и полуфабрикатов, обеспечения тарой, переработки отходов и т. п. строившихся крупных предприятий. Важнейшей из задач рассматриваемого сектора промышленности на данном этапе стало также удовлетворение растущего спроса населения на товары первой необходимости. Не случайно XV Чувашская областная конференция ВКП(б) рекомендовала в мае 1930 г. партийным комитетам республики и крупнейшему объединению лесоперерабатывающей промышленной кооперации Древопромсоюзу «усилить внимание к работе кустарной промышленности» [15, 91]. Для преодоления мелкомасштабности и технической отсталости местной и кустарно-кооперативной промышленности и обеспечения решения поставленных задач капиталовложения в нее были значительно увеличены. Только за первую пятилетку она получила 3585,7 тыс. руб. или 113,2 % от плана на укрепление материально-технической базы [15, 110]. За годы второй пятилетки из-за нехватки средств финансирование мелкой промышленности сократилось. На 8,9 % меньше средств получил и лесоперерабатывающий сектор. Капиталовложения в него за 1937 г. составили лишь 13,4 % от всех инвестиций в кустарную промышленность ЧАССР. Тем не менее, в лесопереработке занятость населения выросла почти в 1,9 раза, а объем валовой продукции – в 1,7 раза. Ее доля составила 29,5 % валовой продукции всей мелкой промышленности (расчеты автора по источнику) [16, 2–6; 9]. За годы первой и второй пятилеток в лесоперерабатывающем секторе кустарной промышленности были построены предприятия по обработке древесины и производству столярной мебели: Новинский бондарный, Липовский лесопильный, Шумерлинский стружечно-фанерный заводы, Канашская мебельная фабрика. Выросли численно и укрепились экономически республиканские союзы промышленной кооперации: число производственных единиц Чувашкуля, например, увеличилось к концу 1937 г. до 54-х промкооперативов – 50-ти артелей и 4-х промколхозов – с 12215 членами. При сокращении, ввиду отсутствия спроса на товар, чрезвычайно развитого в предыдущие годы лаптеплетения ускоренными темпами росли новые, экономически и социально более выгодные промыслы, задача развития которых была поставлена перед Чувашкулем второй пятилеткой: корзиноплетение, изготовление плетеной мебели и культурно-художественных изделий из прута. План производства изделий из прута, например, на 1937 г. для системы Чувашкуля составил 553 тыс. руб. в неизменных ценах 1932 г. [1, 95–96], [4, 442–446].

В сфере риковской промышленности ЧАССР общий объем капиталовложений в строительство лесопильно-деревообрабатывающих предприятий за 1934–1936 гг. составил, согласно сводке Наркомфина ЧАССР, 1200,1 тыс. руб., обусловив рост производства [5, 208]. За 1937 г. 20 мелких, в основном риковских мастерских и производств со 191 рабочим, включая 57 учеников, произвели валовой продукции на 479,7 тыс. руб., а 20 лесопильных и деревообрабатывающих предприятий, подчиненных главным образом Наркомместпрому ЧАССР, с числом рабочих соответственно 681 чел. (учтенных) и 829 чел. выпустили в 1936–1937 гг. продукции на 3629 и 3922 тыс. руб. в ценах 1926/27 г. [12, 8–20; 22–28]. Однако первенство среди всех типов мелких лесозаготовительных и лесоперерабатывающих предприятий различных форм подчинения по показателям экономическо-

го развития сохранила «лесная» кооперация. В 1937 завершающем году второй пятилетки она выпустила валовой продукции в тех же ценах на 974 тыс. руб. В стоимостном выражении эта продукция составляла по удельному весу 46,4, 74,9 и от 72,6 до 83,8 % от продукции всех лесозаготовительных, лесохимических и различных деревообрабатывающих производств местной и кустарно-кооперативной промышленности Чувашии. Лидерами деревообработки по стоимости выпускаемой продукции были рогоже-кулеткацкое, клепочно-бочарное, мебельное кустарные производства и изготовление «прочих изделий из дерева». Значительными оборотами отличались обозостроение, корзиноплетение и лесопильное производство [10, 4–91]. Рост масштабов и технического уровня производства лесоперерабатывающего сектора местной и кустарно-кооперативной промышленности ЧАССР продолжился и в годы незавершенной третьей пятилетки. Так, число общих мастерских Древпромсоюза увеличилось к 1 января 1939 г. до 150, а число двигателей в них – до 32-х. Две трети общих мастерских и 87,5 % двигателей приходилось на деревообрабатывающий сектор, в том числе 38 мастерских и 4 двигателя – на чрезвычайно востребованную мебельную группу производств. На деревообработку теперь приходился наибольший удельный вес в производственной структуре союза. Ею занимались все 79 артелей и 79,4 % среднегодовой численности всех промысловиков этой системы, в том числе 78,5 % кустарей-надомников, включая 28 артелей и 4,1 % занятых в лесопилении. На лесозаготовках и заготовке лесоматериалов специализировались 65 артелей – 13,7 % промысловиков, объединенных, как и кустари, занятые в лесопилении, исключительно в бригады – и на лесохимическом производстве 10 артелей в составе 30 надомников [11, 1–33 об.]. Возможности местной промышленности значительно расширили 5 лесопильных заводов и Урмарская фабрика спортивного инвентаря, находившиеся в ведении Наркомлеса ЧАССР.

Укрепление в годы предвоенных пятилеток материально-технической базы местной и кустарно-кооперативной промышленности позволило привлечь ее к решению имевшей огромную важность для республики и всей страны задачи насыщения товарами повышенного спроса дефицитного потребительского рынка и к выпуску продукции, являвшейся предметом особого интереса государства. В частности, отдельное внимание союзного правительства уже при разработке первого пятилетнего плана уделялось в связи с ростом потребности в таре из-за увеличения товарного потока лесотарному производству. В Чувашии оно активно наращивалось на Шумерлинском лесобондарном и Новинском бондарном заводах, в артелях Чувашкуля и Древпромсоюза, мастерских и цехах риковской промышленности. Из кустарей-деревообработчиков Древпромсоюза, например, 73,9 % ремесленников, в том числе 98,5 % надомников, занимались рогоже-кулеткацким промыслом. На изделия бочарно-бондарного и рогоже-кулеткацкого производств приходился наибольший удельный вес – соответственно 24,9 и 24,8 % – продукции всего деревообрабатывающего сектора союза. Особую важность для страны в связи с началом массового жилищного и промышленного строительства в 1930-е гг. приобрела также проблема ликвидации острого дефицита мебели. Участие Древпромсоюза в решении этой проблемы выдвинуло на второе место после кулеткачества по числу занятых мебельную группу производств. Она обеспечивала работой в 36 артелях союза 527 промысловиков, на 96,0 % сосредоточенных в общих мастерских. В структуре пользовавшейся огромным спросом продукции мебельщиков, производившейся на сумму 3275 тыс. руб., преобладала столярная гражданская мебель (80,3 %), затем шли производства мягкой (12,1 %), гну-

той (5,3 %) и традиционной плетеной (около 2,0 %) мебели. Кроме лесотарного и мебельного, значительный удельный вес продукции Древлеспрома приходился на изделия лесопильного (21,2 %), стружечного (6,6 %) и обоевого (9,6 %) производств. Был начат выпуск крайне необходимой стране остродефицитной клееной фанеры, составлявшей, однако, в стоимостном выражении лишь 1,5 % от общего объема продукции деревообработки союза. Наконец, различные модификации скипидара и смолпродуктов, уголь и клееная маза составляли основной ассортимент продукции его лесохимии [11, 1–33 об.].

Несмотря на очевидные производственные достижения исследуемого сектора промышленности, выполнение им главной «производственной» функции – выпуск ширпотреба – встретилось в 1930-е гг. с серьезными трудностями. Например, удельный вес товаров для народа в структуре валовой продукции Древлеспрома составил за 1938 г. по лесозаготовкам 1,9 %, по деревообрабатывающим производствам – 9,8 %, в том числе по мебельной группе, продукция которой пользовалась повышенным спросом, – 55,3 % и по лесохимии – 63,4 %. Отставание кооперации в выпуске товаров массового спроса имело место несмотря на востребованность их рынком, о чем свидетельствовал наибольший удельный вес доходов от реализации ширпотреба 79-ю артелями союза в этом же году. Он составил по производствам: рогоже-кулеткацкому – 27,5, бочарно-бондарному – 17,5, лесопильному – 13,5 и мебельному – 12,9 % (без плетеной мебели) [11, 1–33 об.; 38 об.–40]. Тем не менее, при выполнении плана выпуска валовой продукции за 1938 год на 102,3 % Древлеспром особенно отстал в выполнении – на 51,7 % – задания по ширпотребу [3, 400–404; 409]. Эта же тенденция была характерна и для мелкой промышленности, подчиненной главным образом Наркомместпрому и специализировавшейся, как и кустарная, в значительной степени на лесопереработке, подавляющее большинство продукции которой составляли полуфабрикаты, фондируемые и реализуемые по нарядам. Это порождало общее пренебрежение к производству товаров народного потребления. Например, Марпосадский обособленный завод общий план выпуска продукции за 1940 г. выполнил на 116,0 %, а план ширпотреба – только на 57,0 %. Мыслецкий лесопильный и Шумерлинский лесобондарный заводы при выполнении годового плана в целом производство изделий ширпотреба также сорвали. В среднем ширпотреб в обороте Чувашсоюза и Чувашторга составлял лишь около 10,0 %. В результате сложился парадокс, когда в республике с наиболее развитой деревообрабатывающей отраслью, поставлявшей продукцию на российский рынок, образовался дефицит изделий именно этой отрасли. К примеру, в Марпосаде, Шумерле, Ядрине и других местах почти невозможно было достать кадок, бочек, топоров, телег, саней [13].

Отставание местной и кооперативной лесоперерабатывающей промышленности ЧАССР в выполнении особо важных правительственных заданий и планов выпуска товаров повседневного спроса объяснялось рядом причин. В значительной степени оно предопределялось объективной ограниченностью финансовых возможностей государства, обусловившей задержку строительства и ввода в эксплуатацию новых предприятий, цехов и общественных мастерских, что тормозило техническую модернизацию и расширение масштабов производства исследуемого сектора промышленности. Например, из 9686 кустарей Древлеспрома лишь 37,3 % были работниками общих мастерских, а 62,7 % являлись кооперированными надомниками. Да и сами мастерские союза были преимущественно мелкомасштабными: 75,3 % из них насчитывали до 16 рабочих, 14,7 % – от 16 до 30 рабочих, мастерских с численностью работающих свыше 30 чел.

были единицы, а с численностью более 200 чел. не было вообще. Не содействовала техническому прогрессу и территориальная структура организации: 64,3 % основных средств и 95,4 % от общей численности занятых Древпромсоюза размещались в сельской местности [11, 1–33 об.]. Таким образом, уровень развития лесоперерабатывающего сектора местной и кустарно-кооперативной промышленности Чувашии оказался недостаточным для решения поставленных перед ним задач.

Ограниченность потенциальных возможностей местной и кустарно-кооперативной промышленности по осуществлению возлагавшихся на нее «производственных» функций усугубили перекосы и просчеты плановой экономики, переживавшей стадию становления. Так, наращивание производства ящичной и бондарной тары только за первую пятилетку в 2 раза сделало проблемой всей страны дефицит древесины. В 1940 г., например, на тару перерабатывалось 10,0 % общего объема вывозки деловой древесины Союза [14, 80–81]. В условиях Чувашии рост лесотарного производства также тормозился дефицитом древесины. В частности, Чувашкуль в целом производственный план второй пятилетки выполнил досрочно к 20 декабря 1936 г. на 100,8 %, дав стране готовой продукции на сумму 28563,2 тыс. руб. Выполнение же плана 1936 г. лучшими промкооперативами и артелями Чувашкуля составило от 125,0 % (Хорнзорская артель Цивильского района) до 171,0 % (Лапсарский промкооператив Чебоксарского района). Однако выполнение этим объединением почти в три раза меньшей общей производственной программы 1937 г. – 10605,5 тыс. руб. в ценах 1932 г. – было сорвано из-за простоев в основном рогоже-кулеткацком производстве в связи с недостатком привозного сырья-мочала [4, 289; 442–446]. Проблема дефицита древесного сырья в ЧАССР вышла за пределы исследуемого сектора промышленности, получив крайнее обострение в связи с необходимостью обеспечения бесперебойной работы крупнейших новостроек лесоперерабатывающего комплекса республики: шумерлинских Древкомбината, экстрактного завода «Большевик» и Козловского завода «Стройдеталь». Попытка союзного правительства решить эту проблему в масштабах страны развитием отечественного производства перспективных видов бумажной и картонной тары имела лишь частичный успех.

Объективные трудности в работе местной и кустарно-кооперативной промышленности усугублялись организационно-управленческими проблемами: слабостью руководства республиканских союзов и особенно руководителей артелей – Любимовской Порецкого района, Бакашевской Батыревского района, – их бесхозяйственностью, за которую все руководство Новинского бондарного завода Марпосадского района было снято с работы и отдано под суд, и запутанностью учета из-за нехватки квалифицированных специалистов на местах. Эти проблемы обусловили значительное превышение убытков – в основном из-за недостачи и брака – от деятельности предприятий и кооперативов над их прибылями. По Древпромсоюзу, например, только за 1934 г. оно составило 84,5 тыс. руб. [6, 67 об.]. Сказалось также пренебрежительное отношение некоторых директоров предприятий и председателей промартелей к выпуску ширпотреба. Острота проблемы удовлетворения растущих потребностей населения вынуждала неоднократно поднимать на республиканском и общесоюзном уровнях вопрос о развитии местной промышленности и промкооперации. Так, XX Чувашская областная конференция ВКП(б) ориентировала СНК ЧАССР при разработке народнохозяйственного плана развития третьей пятилетки стремиться к «увеличению выпуска продукции местной промышленности и промкооперации не менее чем в 2 раза, особенно обратив внимание на расширение ассортимента и

повышение качества продукции» [2, 331–332]. СНК СССР и ЦК ВКП(б) 9 января 1941 г. вынесли постановление «О мероприятиях по увеличению производства товаров широкого потребления и продовольствия из местного сырья». На его основе правительство и обком ВКП(б) ЧАССР утвердили производственный план выпуска товаров ширпотреба и продовольствия в 1941 г. по отраслям народного хозяйства. Однако очередной пленум Чувашского обкома ВКП(б) в апреле 1941 г. отметил особенно плохое выполнение выше-названного постановления Наркомместпромом и Древропромом [15, 206–207]. Таким образом, вплоть до начала Великой Отечественной войны, положившей конец предпринимаемым в этом направлении попыткам, проблема дефицита товаров повседневного спроса так и не была решена.

Резюме. Оценивая в целом результаты работы лесоперерабатывающего сектора кустарно-кооперативной и местной промышленности республики в годы предвоенных пятилеток, необходимо отметить их неоднозначность. С одной стороны, налицо были значительные темпы роста исследуемого сектора и несомненные его успехи в выполнении пятилетних заданий. А с другой стороны, ему так и не удалось в полной мере решить поставленные партийно-хозяйственным руководством страны и республики задачи. Воспрепятствовали этому, прежде всего, объективные обстоятельства: низкий удельный вес общественных мастерских, мелкие масштабы, техническая и финансовая слабость производств, обусловленные «аграрной» территориальной структурой промыслов и достигнутым уровнем социально-экономического развития. Сказался на результатах и субъективный, «человеческий фактор»: организационно-управленческие недостатки, традиционная российская бесхозяйственность, запутанность учета, брак и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М. А. Развитие промышленности Чувашии / М. А. Андреев // Развитие экономики и культуры Чувашской АССР. – Чебоксары : Госиздат, 1960. – С. 35–112.
2. ГАСИ ЧР. – Ф. 1. – Оп. 20. – Д. 2.
3. ГИА ЧР. – Ф. 203. – Оп. 1. – Д. 623.
4. ГИА ЧР. – Ф. 203. – Оп. 2. – Д. 903.
5. ГИА ЧР. – Ф. 203. – Оп. 2. – Д. 993.
6. ГИА ЧР. – Ф. 872. – Оп. 11. – Д. 252.
7. ГИА ЧР. – Ф. 872. – Оп. 11. – Д. 311.
8. ГИА ЧР. – Ф. 872. – Оп. 11. – Д. 312.
9. ГИА ЧР. – Ф. 872. – Оп. 11. – Д. 318.
10. ГИА ЧР. – Ф. 872. – Оп. 11. – Д. 803.
11. ГИА ЧР. – Ф. 872. – Оп. 11. – Д. 825.
12. ГИА ЧР. – Ф. 872. – Оп. 11. – Д. 970.
13. Красная Чувашия: газета. – 1941. – Январь. – № 23.
14. Лесная индустрия СССР / Н. В. Тимофеев и др. ; под ред. Н. В. Тимофеева. – М. : Лесная промышленность, 1980. – 407 с.
15. Промышленность и рабочий класс Чувашской АССР. Часть I (1920–1950 гг.) : сборник документов. – Чебоксары : Чувашкнигоиздат, 1985. – 357 с.
16. Сводная таблица главнейших показателей хозяйственного и социально-культурного строительства Чувашской АССР за второе пятилетие (1933–1937 гг.). – Чебоксары : Госплан ЧАССР, 1938. – 16 с.

УДК 631.11(470.344)''20/21''

СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ КРЕСТЬЯНСКИХ (ФЕРМЕРСКИХ) ХОЗЯЙСТВ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВЕКОВ

SPECIALIZATION OF THE COUNTRY (FARMER) HOUSEHOLDS IN THE CHUVASH REPUBLIC AT THE TURN OF THE XX–XXI CENTURIES

П. П. Павлов

P. P. Pavlov

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

Аннотация. В статье на основе архивных, статистических данных и материалов региональной периодической печати исследована специализация и ее роль в экономическом развитии крестьянских (фермерских) хозяйств Чувашии на рубеже XX–XXI веков.

Abstract. The article investigates the specialization and its role in the economic development of the country (farmer) households in the Chuvash Republic at the turn of the XX–XXI centuries. The research is held on the basis of the archive, statistic and regional periodicals data.

Ключевые слова: *специализация, крестьянское (фермерское) хозяйство, глава КФХ, рынок сбыта, зерновое хозяйство, животноводство, пчеловодство.*

Keywords: *specialization, country (farmer) households, the head of CFH, product market, grain farming, animal husbandry, beekeeping.*

Актуальность исследуемой проблемы. В аграрном секторе экономики Чувашской Республики в начале 1990-х гг. в связи с провозглашением курса на многоукладность экономики, направленного на возрождение товарного частного крестьянского хозяйства, появились такие специфичные формы хозяйствования, как крестьянские (фермерские) хозяйства (далее – КФХ). С самого начала появления новые формы хозяйствования принимали разные формы специализации в зависимости от различных факторов. Специализация оказала прямое влияние на поступательное экономическое развитие КФХ. В связи с этим считаем весьма актуальным обращение исследовательского интереса к проблеме специализации КФХ в национальном регионе в конце XX – начале XXI века.

Автор в данной статье ставит целью исследование форм и видов специализации КФХ Чувашской Республики на рубеже XX–XXI вв. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: выяснить виды специализации КФХ на различных этапах развития, определить влияние специализации на развитие фермерства Чувашии.

Материал и методика исследований. Объектом предпринятого исследования являются КФХ Чувашской Республики, предметом исследования – специализация фермеров Чувашии.

Методика исследования основывается на использовании современных способов сбора, обработки и анализа информации и материалов. Эмпирическую базу исследования составили статистические сборники Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Чувашской Республике, данные текущего архива Ассоциации крестьянских (фермерских) хозяйств и сельскохозяйственных кооперативов России (АККОР). Особо следует отметить имеющийся пласт материалов из средств массовой информации, в частности, местной периодической печати.

Результаты исследований и их обсуждение. Отсутствие ярко выраженной специализации КФХ Чувашской Республики в конце XX в. по производству тех или иных видов продукции сельского хозяйства было обусловлено как организационно-производственными, так и экономическими и административными причинами. В условиях неопределенной и быстро меняющейся политической конъюнктуры значительная часть фермеров предпочитала вести многоотраслевое хозяйство. КФХ в большинстве своем из-за отсутствия рыночной инфраструктуры не обладали достаточной информацией о состоянии продовольственного рынка и действовали спонтанно, часто руководствуясь случайным выбором. При этом возникали значительные трудности при реализации продукции, поиске новых рынков сбыта [4]. Государственные и местные органы власти, вместо того чтобы заключать договора с фермерами на производство определенных видов сельскохозяйственной продукции, незаконно воздвигали административные запреты на пути движения сельскохозяйственной продукции между регионами.

В 1990–2000 гг. основная часть КФХ Чувашии (65–70 %) занималась растениеводством. Причем большая часть этих хозяйств возделывали зерновые культуры, меньшая – картофель и овощи, а еще меньшая – кормовые и технические культуры (сахарную свеклу, подсолнечник и т. п.). На конец 1999 г. среди всех фермерских хозяйств зерновые культуры выращивали 64,1 % хозяйств, картофель и овощи – 8,3 % хозяйств, кормовые культуры – 7,1 % хозяйств, масличные культуры – 4,4 % хозяйств, сахарную свеклу – 0,4 % хозяйств [2]. Выращиванием овощей, как правило, занимались фермерские хозяйства, которые были расположены в пригородных зонах.

Высокая доля производства зерновых и низкая доля производства технических культур объяснялась, прежде всего, особенностями технологий их производства, величиной трудоемкости. Технологический процесс выращивания, например картофеля или сахарной свеклы, требует значительно больше ручного труда, чем зерновых культур. Вместе с тем приоритетное выращивание зерновых культур в первое десятилетие становления КФХ было связано также с тем, что семена зерновых культур большинство фермеров производили сами.

Скот и птицу разводили в подавляющем числе КФХ, однако производство товарной продукции животноводства различных направлений было сосредоточено лишь в небольшой их части (10–15 %). Такое положение связано со многими причинами, прежде всего, с недостатком финансовых средств. Животноводство как отрасль сельского хозяйства характеризуется высокими затратами на первоначальном этапе производства продукции. В условиях диспаритета цен на продукцию животноводства и промышленную продукцию, потребляемую КФХ, производство мяса и молока стало убыточным. Эти факторы не позволяли на этапе становления КФХ заняться животноводством. В результате в 1999 г. среди всех фермерских хозяйств выращиванием мясно-

го и молочного скота занималось 12,9 % хозяйств, разведением свиней – 1,0 %, овцеводством и разведением коз – 1,4 % , птицеводством – 0,1 % хозяйств [2].

С началом политической и экономической стабилизации в Российской Федерации в начале XXI в. крупные КФХ, воспользовавшись программой лизинга, смогли закупить трактора, в основном Белорусского производства (МТЗ-80, 82, более энерговооруженные МТЗ-1221), а также необходимые сельскохозяйственные агрегаты. Более того, некоторые специализированные хозяйства закупили импортную технику, не имеющую отечественных аналогов. Например, КФХ В. Д. Журавлева и КФХ «Возрождение» Аликовского района, КФХ М. Р. Минатулина Комсомольского района, КФХ «Простор» Цивильского района Чувашской Республики, некоторые другие закупили немецкие картофелеуборочные комбайны, фактически не требующие применения ручного труда. В этот же период, который можно назвать периодом накопления первоначального капитала в сельском хозяйстве Чувашии, появляются КФХ животноводческого направления. Например, в Красноармейском районе Чувашии В. А. Васильева, закупив старые животноводческие фермы обанкротившихся коллективных хозяйств, полностью обновив их и закупив племенных животных, создала КФХ, ставшее крупнейшим производителем мяса крупного рогатого скота и свинины, молока в районе. КФХ «Света» Марпосадского района, организованное В. Н. Галошеевым, содержит более 250 голов свиней, 20 голов крупного рогатого скота.

Существуют и другие виды специализации. Например, КФХ «Сима» Н. В. Петрова Красноармейского района, образованное в 1991 г., занималось выращиванием семян лука и лука-севка. Глава хозяйства, четверть века проработавший главным инженером в колхозе, собственными силами разработал и внедрил новые технологии выращивания лука-севка, семян, сконструировал и установил сортировальный агрегат, не уступавший по производительности и качеству обработки лучшим заводским образцам. В течение нескольких лет площадь земель хозяйства выросло с 24 до 250 га [1]. В Козловском районе часть КФХ занимаются производством овощей в открытом грунте, в основном капусты. Земли этого района сильно заовражены, имеют много мелких рек, что позволяет регулярно поливать относительно небольшие площади. В данном районе, кроме выращивания капусты и огурцов, производят также и их засолку, например, в КФХ В. Н. Семенова.

Фермеры южных районов Чувашии (Комсомольского района – КФХ А. Е. Потемкина, М. Г. Шарафутдинова, Яльчикского района – КФХ Ю. Н. Цветкова, А. И. Васильева, Батыревского района – КФХ Е. М. Мартышкина, Л. П. Красновой и многих др.) на плодородных черноземах выращивают столовую свеклу, лук, морковь, сахарную свеклу, которые вывозят на переработку в соседний – Буинский – район Татарстана. Кроме того, в этих районах достаточно высокий процент этнических татар, которые издавна содержали лошадей. В некоторых КФХ, например, в «Кызыл Сабанча», и сейчас разводят местные породы лошадей, которые часто выступают на ежегодном празднике «Камаево Поле».

Существуют и экзотические виды деятельности КФХ в Чувашской Республике. Например, фермер В. Филиппов, бывший учитель из Старых Урмар Урмарского района, занимается разведением черных африканских страусов [3]. В КФХ А. Семеновой из Мариинско-Посадского района выращивают перепелов. Перепелиные яйца, считающиеся очень полезными, идут «нарасхват». В д. Подлесное Янтиковского района начали в

2004 г. выращивать фазанов [5]. Таких примеров по районам Чувашии можно привести десятки. Таким образом, наряду с традиционными животноводческими отраслями возникают новые: разведение новых для Чувашии видов птиц, прудовое рыболовство, пчеловодство и др.

Резюме. На сегодняшний день специализированные КФХ являются основными производителями продукции сельского хозяйства среди фермеров. Специализация крестьянских (фермерских) хозяйств Чувашской Республики в зависимости от географических, природно-климатических условий, близости рынков сбыта, наличия достаточных трудовых ресурсов, помещений, личных качеств глав КФХ позволила в 1990–2011 гг. значительно увеличить долю в продукции сельского хозяйства региона и накопить значительные резервы для дальнейшего развития в благоприятных экономических условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *ГАСИ ЧР.* – Ф. 3002. – Оп. 1. – Д. 242. – Л. 25.
2. *Чувашия – цифры и факты.* 2008 : стат. сб. – Чебоксары : Чувашстат, 2008. – 128 с.
3. *Арзамасова, Л.* У страусов проблема с демографией / Л. Арзамасова // Советская Чувашия. – 2007. – 22 июня.
4. *Елагин, В. И.* Фермерские хозяйства Чувашии: проблемы организации и опыт практики / В. И. Елагин. – Чебоксары, 1997. – 246 с.
5. *Порфирьева, М.* Чувашские перепелки лечат импотенцию / М. Порфирьева // Комсомольская правда. – 2003. – 11 октября. – С. 10.

УДК 377.112

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ИЗУЧЕНИЮ, ОБОБЩЕНИЮ И РАСПРОСТРАНЕНИЮ
ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕ-
НИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**STUDY, COMPILATION AND DISSEMINATION OF ADVANCED
PEDAGOGICAL EXPERIENCE AS A CONDITION TO IMPROVE TEACHERS'
PROFESSIONAL COMPETENCE IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

О. Ю. Ратьева

O. Y. Ratyeva

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

Аннотация. В статье рассматривается деятельность по изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта, осуществляемая администрацией среднего специального учебного заведения в целях повышения профессиональной компетентности педагогов.

Abstract. The article considers the study, compilation and dissemination of advanced pedagogical experience. These procedures are carried out by the administration of an educational institution to improve teachers' professional competence.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность преподавателей, система работы с педагогическими кадрами, передовой педагогический опыт.*

Keywords: *teachers' professional competence, system of working with teaching staff, advanced pedagogical experience.*

Актуальность исследуемой проблемы. Развитие среднего профессионального образования в Российской Федерации осуществляется в условиях коренных изменений, происходящих в государственно-политической и социально-экономической сферах. Сегодня работодатель требует от специалиста среднего звена новых профессиональных и личностных качеств – системного мышления, экономической, правовой, информационной и коммуникативной культуры, способности к осознанному анализу своей деятельности, приобретению новых знаний, творческой активности и ответственности за выполняемую работу. Изменения в системе образования направлены на повышение его качества и предъявляют повышенные требования к уровню профессиональной компетентности преподавателей учреждений среднего профессионального образования. Современному педагогу необходимо расширить пределы своей профессиональной компетентности до границ способности системно-целостного осмысления наработанного опыта, его самоанализа,

обобщения. Это необходимо как руководителям средних специальных учебных заведений, так и самим преподавателям, так как деятельность по изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта не только способствует сохранению традиционных форм работы, но и внедрению в образовательный процесс новых педагогических технологий.

Материал и методика исследований. Методологической основой исследования являются философские положения о социальной сущности человека. Теоретической основой выступают концептуальные представления о сущности и особенностях педагогической деятельности, развитии профессиональной компетентности учителя, представления о формировании личности учителя в системе непрерывного образования, исследования по проблемам качества профессионального образования, работы в области оценки качества педагогической деятельности [4], [5], [6], [7]. В ходе исследования использовались следующие методы: теоретический и сравнительный анализ философской и психолого-педагогической литературы, диагностические методики, наблюдение за деятельностью педагогов, беседы, изучение документации, констатирующий и формирующий виды эксперимента, методы измерения и обработки экспериментальных данных, системный и качественный анализ занятий и мероприятий, результатов учебной деятельности. Базой исследования явилось ФГОУ СПО «Чебоксарский механико-технологический техникум» (далее – ЧМТТ). Исследованием были охвачены 65 преподавателей техникума.

Результаты исследований и их обсуждение. Современный педагог имеет право действовать самостоятельно, применяя новое сочетание уже имеющихся средств в новых ситуациях или же новые средства в типичных, повторяющихся педагогических ситуациях. Важно научиться профессионально, грамотно обмениваться наработанным опытом, своими методическими находками, понимать профессиональные проблемы других. Чтобы опыт успешной педагогической работы можно было воспроизвести, использовать в других случаях и передать другим преподавателям, он должен быть научно осмыслен.

Под педагогическим опытом мы понимаем организованный, целенаправленный педагогический процесс и его результат, находящий свое отражение в качествах личности студента [1]. Понятие «передовой педагогический опыт» мы рассматриваем в узком и широком смыслах. В широком смысле передовой педагогический опыт – это высокое мастерство педагога, т. е. такая практика, которая дает устойчивый положительный педагогический результат [2]. Нередко бывает так, что опыт педагога не содержит в себе чего-либо нового, но, основанный на успешном применении установленных наукой принципов и методов, становится хорошим образцом для тех преподавателей, которые еще не овладели педагогическим мастерством. В этом смысле достижения преподавателя представляют собой передовой опыт, достойный распространения. Передовой опыт в более узком смысле слова – это такая практика, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности. Именно новаторский опыт в первую очередь подлежит анализу, обобщению и распространению.

В качестве критериев передового педагогического опыта нами выделены следующие: новизна; результативность и эффективность; соответствие требованиям педагогики, психологии и методики; стабильность и повторяемость результатов в течение длительного периода времени использования этого опыта; воспроизводимость; оптимальность в целостном педагогическом процессе.

Критериями результативности опыта являются: профессионально-личностная компетентность педагога; качество образовательной подготовки студентов; результативность творческо-исследовательской деятельности студентов; достижение высоких образовательных результатов в контексте нового качества образования [3].

Главная задача анализа и обобщения передового педагогического опыта, на наш взгляд, заключается в том, чтобы раскрыть способы, приемы, посредством которых достигнут положительный эффект. Поэтому изучение целесообразно начинать с анализа достигнутых преподавателем результатов. Если изучается передовой опыт обучения, то следует анализировать объем и качество знаний студентов, изменения в их общем развитии. При изучении опыта воспитательной работы анализу подвергается поведение студентов, уровень их воспитанности. При этом особое внимание обращается на специфические особенности стиля данного педагога, характеризующие его творческие находки.

Мы считаем, что одной из основных функций педагогического опыта в системе связи науки и практики является предоставление эмпирического материала для научного изучения, так как именно в нем возникают непредвиденные ситуации и проблемы, которые становятся объектом научного исследования.

В ходе проведенного исследования нами установлено, что деятельность администрации среднего специального учебного заведения по изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта является важным педагогическим условием повышения профессиональной компетентности преподавателей. Данные проведенного анкетирования свидетельствуют о том, что педагоги ЧМТТ высоко ценят деятельность администрации техникума в этом направлении, отмечают, что она способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса (92 % респондентов).

Рассматривая управление процессом изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта в ЧМТТ, следует отметить особую роль методической службы. Содержание и методы работы методической службы в этом направлении следующие:

1. Составление плана изучения опыта.
2. Распределение обязанностей между членами группы, изучающей опыт работы преподавателей.
3. Изучение результативности педагогического опыта, за счет чего получены высокие результаты: вследствие применения эффективной системы методов и средств или за счет перегрузки педагога и студентов. В последнем случае отпадает сама необходимость изучения.
4. Определение уровня новизны педагогического опыта (новизна на уровне открытий, эффективное применение на практике известных научных положений и совершенствование на этой основе учебно-воспитательного процесса, рационализация отдельных сторон педагогического труда, творческий подход к применению известных педагогических и методических приемов).
5. Сбор, фиксация и систематизация материала.
6. Обработка фактического материала. Ее основная цель заключается в том, чтобы превратить массу фактов в упорядоченную систему, позволяющую видеть устойчивую связь между профессиональными действиями педагога и результатами его деятельности.

7. Определение того, что дает данный опыт развитию личности студентов: какой тип мышления, памяти, воображения формируется, как отражается процесс обучения на эмоциональном самочувствии студента, насколько ему комфортно на занятии.

8. Подведение итогов изучения педагогического опыта: формулирование основной идеи опыта, вычленение характерных особенностей, обобщение системы методов и приемов организации учебного процесса в опыте конкретного преподавателя, выявление целостной структуры опыта, формулирование выводов и педагогических рекомендаций. Творческая группа, изучившая опыт работы педагога, определяет формы обобщения и распространения передового педагогического опыта. Так, одними из основных направлений методической работы педагогического коллектива ЧМТТ на 2010/11 учебный год являются:

- выставка учебно-методических разработок «Знания, опыт, мастерство – в основу педагогического труда»;
- проведение мастер-классов «Современный урок – какой он?»;
- выступления педагогов с сообщениями методического характера;
- взаимопосещение и анализ занятий и т. д.

Резюме. Главным источником качества обучения, развития, воспитания студентов является педагог. Основным направлением в работе с педагогическими кадрами должна стать деятельность по повышению профессиональной компетентности преподавателей. Одним из важных направлений является работа администрации среднего специального учебного заведения по изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта, которая способствует повышению качества и результативности образовательного процесса. Распространять и внедрять в практику ссузов надо любой положительный опыт, но особенно глубоко и всесторонне нужно анализировать, обобщать и распространять опыт педагогов-новаторов. Ценность для науки представляет не только положительный, но и отрицательный опыт. Ошибки, неудачи, порожденные обнаружившимся в ходе эксперимента несоответствием учебных материалов реальным условиям обучения, факты расхождения между целью и результатами изучаются и дают материал для выводов и обобщений теоретического характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалев, В. П. Основы управления педагогическими системами : учеб. пособие / В. П. Ковалев. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2000. – 160 с.
2. Ковалев, В. П. Система изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта : учеб. пособие / В. П. Ковалев, О. Ю. Ратьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 68 с.
3. Кузьмина, В. Ф. Передовой педагогический опыт (рекомендации учителю) / В. Ф. Кузьмина // Завуч. – 2006. – № 4. – С. 18–22.
4. Куприянова, Л. Н. Педагогическое мастерство: принципы оценки / Л. Н. Куприянова // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 78–80.
5. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособие / В. Г. Максимов. – М. : Асадемия, 2002. – 270 с.
6. Педагогика / В. А. Сластенин и др. – М. : Школа – Пресс, 2002. – 512 с.
7. Педагогика : учеб. пособие / В. В. Воронов и др. ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Рос. пед. агентство, 2000. – 638 с.

УДК 373.3.034:821.161.1

**ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ
НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА**

**MORAL AND ETHICAL UPBRINGING OF ADOLESCENTS
ON THE BASIS OF THE WORKS OF RUSSIAN WRITERS
OF THE END OF THE XIX CENTURY AND BEGINNING OF THE XX CENTURY**

Н. В. Самаркина

N. V. Samarkina

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

Аннотация. В статье раскрываются проблемы нравственно-этического воспитания подрастающего поколения, показаны педагогические условия, позволяющие эффективно воспитывать нравственно-этическую культуру подростков средствами произведений русских писателей, представлены критерии, охарактеризованы уровни сформированности такой культуры у подростков.

Abstract. The article reveals the problems of moral and ethical upbringing of adolescents, demonstrates the pedagogical conditions that allow to effectively educate adolescents in the context of moral and ethical values by means of the works of Russian writers, shows the criteria, characterizes the maturity level of moral and ethical culture.

Ключевые слова: *нравственно-этическая культура, подростки, педагогические условия.*

Keywords: *moral and ethical culture, adolescents, pedagogical conditions.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современная социокультурная ситуация в нашей стране характеризуется смещением нравственных представлений и ценностных ориентаций населения в целом и подрастающего поколения в частности от «золотого закона нравственности» к признанию допустимости вседозволенности и эгоизма во взаимоотношениях между людьми. Одним из путей преодоления негативных явлений является возрождение духовности и нравственности человека.

Особая роль в воспитании личности отводится школе, которая призвана не только сформировать у ребенка знания, умения и навыки, но и помочь ему преодолеть духовный кризис, воспитать гражданственность, нравственность на основе общечеловеческих ценностей. Алексей II, бывший Патриарх Московский и всея Руси, выступая по телевидению, говорил, что школа станет мертвенной, а труд ее безотрадным, если она будет лишь передавать некую сумму знаний. Нет и не может быть школы без воспитания, без стремления помочь учащимся стать личностью нравственной, самостоятельной, одухотворенной, способной отдавать себя другим людям, народу, Отечеству.

Изучение деятельности учителей гуманитарных предметов и классных руководителей общеобразовательных школ показало, что все педагоги признают необходимость воспитания у подростков нравственно-этической культуры и проводят определенную работу в этом направлении. Однако они испытывают затруднения в создании условий для осмысления школьниками этических категорий, недостаточно используют для этого потенциал литера-

турных произведений. Произведения русских писателей изучаются на уроках литературы, но остаются незадействованными при организации внеурочной деятельности учащихся.

Таким образом, налицо противоречие между практической необходимостью воспитания нравственно-этической культуры как системного личностного образования подростков и недостаточной разработанностью в педагогической науке теоретических и технологических основ воспитания у подростков такой культуры на основе произведений русских писателей конца XIX – начала XX веков.

Выявленное противоречие определило проблему исследования, заключающуюся в разработке педагогических условий, реализация которых обеспечит воспитание нравственно-этической культуры подростков средствами произведений русских писателей (Л. Андреева, М. Горького, А. Чехова, И. Шмелева).

Материал и методика исследований. Были использованы идеи и труды прогрессивных мыслителей, педагогов и писателей В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого. Проанализированы современные научно-педагогические исследования, определения нравственной культуры, данные С. Ф. Анисимовым («нравственная культура включает в себя все нравственное, ценное в жизнедеятельности индивида или социальной общности»), В. И. Андреевым («нравственная культура представляет системообразующий компонент культуры личности, включающий в себя приверженность к общечеловеческим ценностям, стремление к самосовершенствованию, способность воспринимать и быть носителем духовной энергии»), В. Д. Шадриковым, связывавшим нравственную культуру с человечностью, выражающейся в комплексе качеств человека, определяющих его отношение к другим людям, в действиях и поступках, характеризующихся с позиций добра и зла.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, адекватных его предмету: анализ философской, этической, психологической, педагогической литературы; социологические методы (анкетирование, беседы); наблюдение; экспериментальные методы (констатирующий и формирующий варианты эксперимента); статистические методы. Эксперимент проводился на базе средней общеобразовательной школы № 3 г. Кулебаки Нижегородской области. В нем приняли участие 42 ученика 5–8 классов, 6 учителей.

Результаты исследований и их обсуждение. Различные аспекты формирования нравственно-этической культуры детей и молодежи являются достаточно разработанными и реализованными (С. А. Ефименкова, Л. Д. Короткова и др.). Несомненно, проведенные исследования являются продуктивными. Однако многогранность феномена нравственно-этической культуры и широкий возрастной диапазон контингента детей и молодежи, у которых необходимо воспитывать такую культуру, свидетельствуют о необходимости продолжения разработки исследуемой проблемы.

Особое внимание необходимо уделять при этом школьникам-подросткам. Об этом говорят результаты нашего исследования, согласно которым у значительной части подростков спектр нравственных представлений достаточно узок, наблюдается преобладание материальных ценностей над духовными. Подростки зачастую проявляют равнодушие к переживаниям своих товарищей, эмоциональную неустойчивость. Их поведение и поступки определяются сложившимся у них в сознании фрагментарным образом культурного человека. Такие данные были получены нами в ходе опроса 120 подростков – учащихся 5–8 классов различных школ г. Кулебаки Нижегородской области.

Нравственно-этическая культура представляет собой единство нравственного сознания и нравственного поведения, основанного на этических нормах и ценностях. Поэтому воспитание нравственно-этической культуры должно представлять собой систе-

му воздействий на все перечисленные компоненты. Одной из наиболее сложных задач нравственного воспитания является формирование у подростков ценностных ориентаций и нравственного сознания.

Значительным потенциалом для ее решения обладают произведения русских писателей конца XIX – начала XX в. (Л. Андреева, М. Горького, А. Чехова, И. Шмелева), посвященные детям. И, несмотря на то что от их эпохи нас отделяет целый век, проблемы, затронутые этими талантливыми писателями, не утратили актуальности до сих пор. По-прежнему в России огромное количество детей, вынужденных владеть самым жалким существованием, их жизнь полна лишений, тягот, страха. За сто лет общество не научилось достаточно заботиться о них, оберегать их от жестокости, равнодушия и одиночества.

Художественной литературе отводится ведущее место в духовно-нравственном воспитании и формировании личности. Далекое не все, что нужно детям, издается и попадает на прилавки магазинов. Читатели 10–15 лет остро нуждаются в книгах о своих сверстниках, которые бы помогали познавать окружающий мир, адаптироваться к реалиям и проблемам современной жизни, в тех книгах, которые именно в этом возрасте помогают сформировать основы духовных и нравственных ценностей.

В качестве педагогических условий по обеспечению реализации нравственно-этической культуры подростков мы предположили следующие:

- актуализация нравственного содержания произведений русских писателей о детях в процессе их изучения на уроках литературы;
- разработка и реализация системы классных часов – этических диалогов на основе произведений русских писателей; создание ситуаций совместной деятельности, ситуаций выбора поступков;
- включение подростков в разнообразные виды добровольческой деятельности с коллективной рефлексией их результатов; средство – создание ситуаций рефлексивного поведения.

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

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

Возрастным новообразованием подросткового возраста является переживание чувства одиночества, осознание и переживание обособленности от других людей. Подростки чувствуют себя оторванными от окружающих, испытывают при этом грусть, страх, обиду, печаль. Для этого возрастного периода характерны: развитие рефлексии, т. е. потребность подростка познать себя как личность, понять себя; переориентация общения с родителями и значимыми взрослыми на сверстников; потребность в уединении и др. [3].

Вышеперечисленные характеристики свидетельствуют о том, что подростковый возраст является критическим для формирования нравственно-этической культуры личности,

так как в этот период оформляется картина окружающего мира, закрепляются системы ценностей и образцов поведения.

Реализация разработанных условий осуществлялась в МБОУ СОШ № 3 г. Кулебаки Нижегородской области. Для проведения эксперимента были выбраны два пятых класса, один из которых (5 «а» класс – 21 ученик) был экспериментальным, другой (5 «б» класс – 21 ученик) – контрольным.

Содержание процесса воспитания нравственно-этической культуры подростков включало четыре направления, соответствующие структурным компонентам этой культуры: нравственно-этическое просвещение (формирование нравственных представлений, взглядов, личностных форм нравственного сознания); воспитание эмоциональной отзывчивости (развитие эмоциональной сферы сознания подростков, их эмпатийности); формирование опыта совершения подростками нравственных поступков, проявления эмпатии в общении с окружающими (формирование культуры поведения и культуры общения); развитие рефлексии подростков (развитие способности к самооценке своих действий и поступков с точки зрения их соответствия этическим нормам).

Основным средством нравственно-этического просвещения в процессе эксперимента выступали произведения русских писателей о детях. В произведениях Л. Андреева главный акцент делается на изображении не внешних обстоятельств, а внутреннего, духовного мира своих героев, переживающих эти обстоятельства. Писатель без прикрас изображал современное ему общество, критиковал его за жестокость, бездушность и бездуховность. Он с ужасом писал о том, что «ребенок с ранних лет вынужден сталкиваться с голодом и нуждой. Но и это не самое страшное! Гораздо страшнее то, что ребенок сталкивается с равнодушием, несправедливостью, жестокостью. Он чувствует себя одиноким и среди взрослых, и среди сверстников. Он должен с малых лет надеяться лишь на себя, проявлять самостоятельность, сопротивляться злу и насилию». Л. Андреев сумел заглянуть в тайники души маленького человека, нашел и показал то чистое, что так старательно пряталось под лохмотьями одежды и грубостью поведения, то доброе, что так жестоко попиралось обществом (рассказы «Ангелочек», «Петька на даче» и др.) [1].

Тема детства составляет один из важнейших компонентов художественного наследия М. Горького. Изображая жизнь детей, писатель раскрыл характернейшие черты психологии детского возраста, превосходно отобразил детскую непосредственность. А. Чехов, И. Шмелев и другие писатели часто обращались к изображению судьбы детей социальных низов, но эта тема при описании детства у них не единственная. У М. Горького, напротив, подавляющее большинство произведений о ребенке развивает именно данную тему. Он изображал в своих произведениях детей, которым приходится трудиться с ранних лет. Показывая роль труда в жизни ребенка, писатель, с одной стороны, подчеркивает изнурительность непосильной, однообразной работы, с другой – благотворное влияние труда на формирование личности ребенка [2].

Гуманистическая направленность, обращение к человеку, его духовно-нравственным ценностям характерны для творчества русских писателей. Поэтому на уроках литературы мы, читая рассказы о детях, анализировали поведение и переживания героев. Эта работа была направлена на воспитание и укрепление нравственных начал формирующейся личности.

Работа с произведениями продолжалась и во внеурочное время. Разработанная нами система классных часов предполагала проведение этических диалогов на основе тех

произведений, которые не вошли в школьную программу по литературе. Они стали основой для обсуждения таких этических категорий, как «справедливость», «милосердие», «помощь ближнему» и др. Такие диалоги способствовали развитию у подростков эмоциональной отзывчивости.

В соответствии с третьим условием подростки экспериментального класса были включены в добровольческую деятельность: эпизодическую (участие в добротворческих акциях, акциях, посвященных здоровому образу жизни, и др.) и постоянную (оказание помощи пожилым людям, ветеранам Великой Отечественной войны). Деятельность была организована на принципах самоуправления. Педагог выступал в качестве консультанта и помощника. Обязательной составляющей добровольческой деятельности явилось проведение часов рефлексии и саморефлексии, во время которых шло обсуждение результатов проведенных дел.

Проведенный эксперимент позволил установить положительное влияние реализованных педагогических условий на формирование у подростков духовно-нравственной культуры, диагностика уровня которой осуществлялась в процессе эксперимента. Исходные данные свидетельствовали о преобладании низкого (освоен небольшой объем нравственных представлений, ценностей, правил поведения и общения; представления о культуре поведения и общения не находят адекватного воплощения в поступках; преобладает эмоциональная глухота) и среднего (освоен достаточный объем представлений, ценностей и правил; эмоциональная отзывчивость проявляется достаточно часто; культура поведения и культура общения в целом сформированы, однако случаются срывы) уровней нравственно-этической культуры как в экспериментальном, так и в контрольном классах.

В результате проведенной работы в экспериментальном классе был достигнут высокий уровень нравственно-этической культуры, характеризующийся овладением этическими категориями, освоением нравственных ценностей, правил поведения и общения, эмоциональной отзывчивостью, устойчивым проявлением культуры поведения и культуры общения. Сравнение полученных результатов с аналогичными данными в контрольном классе свидетельствовало о том, что названные условия теоретически определены корректно, имеются устойчивые и значимые корреляционные связи между изучением произведений русских писателей конца XIX – начала XX в. и эффективностью нравственно-этического воспитания подростков.

Резюме. Проведенное исследование показало, что реализация разработанных нами педагогических условий обеспечит воспитание нравственно-этической культуры подростков средствами произведений русских писателей (Л. Андреева, М. Горького, А. Чехова, И. Шмелева).

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, Л. Н. Рассказы / Л. Н. Андреев. – Л. : Лениздат, 1980. – 232 с.
2. Губергриц, А. М. Русская детская литература последних десятилетий XIX – начала XX века : пособие по истории русской детской литературы / А. М. Губергриц. – Таллинн : Б. и., 1998. – 385 с.
3. Кон, И. С. Ребенок и общество : учебное пособие для вузов / И. С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 335 с.

УДК [82.09:821.512.145]

**ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ОБРАЗА ДОЖДЯ
В ПОЭЗИИ РЕНАТА ХАРИСА**

**MULTIFUNCTIONALITY OF THE IMAGE OF RAIN
IN RENAT KHARIS'S POEMS**

Л. М. Сафина

L. M. Safina

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

Аннотация. В статье на основе анализа стихотворений «Яңгыр сибәли» («Дождь моросит») и «Яңгыр ява» («Дождь идет») раскрывается полифункциональность образа дождя в поэзии Рената Хариса.

Abstract. The article reveals the multifunctionality of the image of rain in Renat Kharis's poems on the basis of the analysis of the poems «It is drizzling» and «It is raining».

Ключевые слова: *полифункциональность, образ дождя, звучание, лирический герой.*

Keywords: *multifunctionality, image of rain, perception, persona.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время поэзия Рената Хариса активно изучается и исследуется: в газетах и журналах появляются статьи, исследования, монографии о жизни и творчестве этого поэта, дается подробный анализ его стихотворений и поэм. Освещены разные темы и мотивы произведений автора, но изучено далеко не все. Цель нашего исследования – детально проанализировать роль образа дождя в поэзии Хариса, показать, каким символическим планом обладает этот образ и как он взаимосвязан с лирическим героем.

Материал и методика исследований. В качестве основных источников нами были использованы журналы, газетные публикации, монографии, литературно-художественное издание избранных произведений Рената Хариса в семи томах. Был проведен литературоведческий анализ стихотворений поэта.

Результаты исследований и их обсуждение. Ренат Магсумович Харисов – современный выдающийся народный поэт Татарстана, лауреат Государственной премии России и Государственной премии Татарстана имени Габдуллы Тукая. 21 апреля 2001 года Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет г. Казани совместно с Министерством образования и науки РТ, Министерством культуры РТ, Союзом писателей РТ провел Всероссийскую научно-практическую конференцию «Ренат Харис и татарская поэзия», по итогам которой был выпущен сборник. В публикациях о творчестве поэта он представлен как удивительный человек, мастер поэтической речи, художник-мыслитель в широком смысле слова. На языке искусства Харис стремится выразить свое понимание жизни, истории, природного мира. «В поэзии Р. Хариса истори-

ко-культурный слой развивается в виде интертекстуальности, благословения и освещающего направления для продолжения мотивов уважения к старшему поколению и творчеству предшественников» [1, 37].

«Произведения Р. Хариса лиричны, мелодичны, богаты разнообразными тропами и синтаксическими конструкциями, их отличает особая ритмика» – отмечает А. Ф. Галимуллина [3, 35]. Большое значение для науки имеет издание первой монографии Ф. Ф. Хасановой, посвященной поэзии Р. Хариса [4].

Сквозным в поэзии Р. Харриса является образ дождя: он присутствует и в первых стихотворениях поэта, и в сборниках более поздних стихов [2].

Дождь представлен как проявление стихии. Стихийность позволяет живо описать происходящие события, дает возможность окунуться в окружающий мир, увидеть, почувствовать его. Стихию дождя отражает и сама ритмика стихов, их звучание.

Через описание дождя глубоко раскрывается внутренний мир лирического героя, его чувства и ощущения, отношение к происходящему вокруг. На наш взгляд, и сам автор был «стихийным» человеком: он чувствует стихию, «живет в ней».

Первые стихотворения о дожде уходят своими корнями в тексты языческих гимнов, молитвы о плодородии, песни-заклинания.

Слово «дождь» («яңгыр») в татарском языке имеет два значения:

- 1) осадки, выпадающие в виде капель;
- 2) поток чего-либо: *йолдызлар яңгыры* – звездопад.

Использование глагола с данным словом тоже имеет свои особенности. Если в русском языке мы равноправно используем сочетание слов «идет дождь – идет человек», то в татарском языке употребление данного глагола «идти» («барырга») в значении осадков ненормативно. Здесь используется глагол «яварга», который в свою очередь имеет три значения:

1. *Яңгыр ява – идет дождь.*
2. *Алланың рахмәте яусын – Божья милость.*
3. *Алкышлар ява – Аплодисменты.*

От «яңгыр» образовано слово «яңгыравык», передающее звучание чего-либо или же просто звук.

Ренат Харис часто использует слово дождь в названиях своих стихотворений: «Яңгыр булыр ахры...», «Яратам сине, яңгыр», «Ләйсән яңгыр бүген төнлә яуды», «Яңгыр сибәли», «Яңгыр ява» и др. Центральный образ – образ дождя – выступает как мотивировка событийного ряда. Создается художественное пространство, в котором протекает жизнь лирического героя [5, 75]:

Подстрочный перевод

*Кар, яңгыр ява тора.
Жир дымны йота тора.
Үлән гел шыта тора.
Бик матур һава тора!*

*И снова снег с дождем идет.
Земля в себя вберет всю воду.
И вновь трава желая прорасти.
И будет вновь хорошая погода!*

*Тормыш та ага тора.
Кеше йорт сала тора,
Үзен эфир ала тора.
Ә йорты кала тора.
Бик матур һава тора...*

*А жизнь идет, бежит вперед.
Построив дом человек,
в землю путь находит.
А дом стоит и ждет.
свою хорошую погоду...*

В этом стихотворении наблюдаем за течением жизни человека и убеждаемся в ее цикличности и возвращении к точке отсчета.

Попробуем тематически расписать существительные харисовского стихотворения. Можно получить следующую картину:

1. Явления природы: кар (снег), яңгыр (дождь), дым (влага).
2. Символы жизни: һава (воздух), жир (земля), үлән (трава).
3. Человек: кеше (человек), тормыш (жизнь), йорт (дом).

Здесь можно увидеть соприкосновение дождя и человека: дождь – земля, человек – земля; дождь – влага, человек – душа. На примере дождя выдержан параллелизм: как вода (дождь) не уходит из природы, так и человек находится в круговороте жизни в природе. Автор вписывает человека в природу, он не видит его во вне. Дождь – символ жизни, движения, чистоты, вечности.

Подстрочный перевод

*Әй шатланам!
Әй шатланам!
Барлык кешегә дә эжитә,
Барлык кешегә дә эжитә! [5, 75].*

*Ой, радуюсь!
Ой, радуюсь!
Всем людям достанется,
Всем людям достанется!*

В стихотворении Харис не использует краски, сами слова передают оттенки настроения, иногда это выражено через аллитерацию: «**тормыш та ага тора**».

Автор показывает процессы, связанные с дождем: «ява тора» («дождь идет»), «йота тора» («поглощает»), «шыта тора» («прорастает»), «матур һава тора» («хорошая погода»), «ага тора» («протекает»), «сала тора» («строит»), «ала тора» («забирает»), «кала тора» («остается»). Использование вспомогательного глагола «...тора» говорит о долготе выполняемых действий, о ходе времени. Эта форма использования глагола помогает понять чувства автора на протяжении стихотворения. Когда автор берется за перо, в его душе звучит мелодия, которую воспроизводят капли.

В стихотворении «Яңгыр сибәли» («Дождь моросит») показано раздвоение окружающего мира. Дождь моросит и словно раздваивает все предметы. Для этого Ренат Харис использует слово «көзгә» («зеркало»). Лирический герой видит свое изображение двух-слойным, раздваиваются дома, комнаты, окна.

Для передачи ощущений автор использует анафору «дождь идет», что создает динамику образа, символизирующую скоротечность времени.

Об очищении мира от грязи бытия говорится в стихотворении «Яңгыр ява» («Дождь идет») [6, 103].

Подстрочный перевод

*Бу тузанлы авыр күкне
Сызгалап-сызгалап яңгыр ява.
«Дәрәс булмаган бу рәсем», - ди,
Күкне сызгалап... яңгыр ява.*

*Это пыльное тяжелое небо
Разводами покрывает дождь.
Неудачным рисунком называя
Исписывая идет дождь.*

*Бу жыерчыклы сары йөзне
Сызгалый-сызгалый күз яшь ага.
«Дәрәс булмаган бу портрет», - ди,
Хәсрәтне сызып күз яшь ага.*

*Это желтое лицо в морщинах
Исчерчивает слеза
Неудачным портретом называя
Вычеркивая печаль, течет слеза.*

В этом стихотворении автор проводит параллель между дождем и слезами. Дождь вступает в диалог с небесами, желая показать свою значимость. Автор указывает на сходство функции дождя и слезы: дождь очищает пространство, слезы, в свою очередь, стирают печаль с лица, сохранив только мудрость и правильные черты.

Резюме. Центральный образ – образ дождя – участвует при создании художественного пространства, в котором протекает жизнь лирического героя. Образ дождя в лирике Рената Хариса является символом любви, чистоты, новой жизни. При этом этот образ проходит через все его творчество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галиуллин, Т. Н. Р. Харис ижатында дөнья сурәте / Т. Н. Галиуллин. – Казан : Идел-Пресс, 2011. – 392 б.
2. Харисов, Р. М. Сайланма әсәрләр : в 7 томда. 6 Т. Харис ижатында музыка һәм рәсем сәгатә / Р. М. Харисов. – Казан : Татар. кит. нәшр., 2006. – 361 б.
3. Галимуллина, А. Ф. Дом и Душа. Размышления о творчестве казанских писателей / А. Ф. Галимуллина. – Казань : РИЦ «Школа», 2008. – 96 с.
4. Хасанова, Ф. Ф. Поэзия Рената Хариса / Ф. Ф. Хасанова. – Казань : РИЦ «Школа», 2005. – 260 с.
5. Харисов, Р. М. Сайланма әсәрләр : 7 томда. 1 Т. Шигырьләр (1960–1980) / Р. М. Харисов. – Казан : Татар. кит. нәшр., 2006. – 430 б.
6. Харисов Р. М. Сайланма әсәрләр : 7 томда. 3 Т. : Шигырьләр (1995–2005) / Р. М. Харисов. – Казан : Татар. кит. нәшр., 2006. – 511 б.

УДК 378.016 (470.344)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ ЧУВАШИИ
В НАЧАЛЕ XXI в.: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ РЕШЕНИЙ**

**STUDENT PROFESSIONAL TRAINING IN THE CHUVASH INSTITUTIONS
OF HIGHER EDUCATION AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY:
ISSUES AND SOLUTIONS**

А. В. Сидорова

A. V. Sidorova

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

Аннотация. В статье исследуется проблема профессиональной подготовки студентов в вузах Чувашии, показывается соотношение потребностей общества и рынка труда.

Abstract. The article examines the problem of student professional training in the Chuvash institutions of higher education, it shows the way the needs of society are correlated to the labour market.

Ключевые слова: *высшее образование, специализация, высшие учебные заведения, гуманитарные и технические специальности.*

Keywords: *higher education, specialization, institution of higher education, humanities and technical specialties.*

Актуальность исследуемой проблемы. Успешность и правильность развития высшего образования в социально-экономической сфере страны дает гарантию безопасности и защиты наших будущих поколений. В ближайшем будущем ожидается принятие нового законопроекта об образовании, который существенно изменит существующую систему высшего образования. В этой связи изучение развития системы профессиональной подготовки студентов в вузах Чувашской Республики весьма актуально.

Материал и методика исследований. Методологической основой исследования являются основные научные принципы, применяемые при изучении явлений социально-экономической, общественно-политической и культурной жизни: объективность, историзм, системность, позволяющие рассматривать исторические события в развитии, во взаимосвязи причинно-следственных отношений. В работе используются общенаучные, а также специально-исторические методы исследования: историко-системный, сравнительно-исторический, проблемно-исторический, историко-генетический.

Результаты исследований и их обсуждение. Высшее образование играет важную и всевозрастающую роль во всех сферах общественного развития. Успех и прогресс развития стран и народов обеспечивает интеллектуальный потенциал нации, который, в свою очередь, обеспечивают высшие учебные заведения. Высшая школа во многом определяет уровень развития общества: каким оно будет, что будут представлять собой его

граждане. Решение актуальных проблем высшего образования и науки в современной России органично связано с обеспечением безопасности страны, поиском оптимальных путей выхода из кризиса, созданием благоприятных возможностей для устойчивого развития общества и творческой самореализации его граждан. Вместе с тем в условиях перехода России к рыночной экономике, правовому демократическому государству меняются потребности человека и государства в целом.

В современном обществе проявляется новая тенденция – установление прямой зависимости между образовательным, кадровым и экономическим потенциалами общества. Отсюда подготовка квалифицированной рабочей силы и ее совершенствование является непременным элементом любого общественного воспроизводства особенно в рыночных условиях хозяйствования.

В конце XX в. необходимость открытий новых высших учебных заведений и их филиалов в Чувашии диктовалась тем, что срочно нужны были специалисты в гуманитарной (педагоги, юристы, экономисты) и технической сферах (инженеры, технические мастера).

Виден ощутимый разрыв между спросом и предложением в разрезе отдельных профессий. Вот что по этому поводу говорит экс-президент Чувашии Н. В. Федоров: «Подготовка кадров в вузах ведется с учетом спроса населения, который не отражает потребности экономики, а просто следует моде» [5, 96].

В современном развитии экономики и общественной жизни наблюдается острая нехватка специалистов в ряде отраслей, отмечено повышение спроса на высококвалифицированных работников традиционных профессий, способных производить конкурентоспособную продукцию: станочников, токарей, слесарей, электриков, операторов, газоэлектросварщиков. В частности, самыми востребованными специальностями на рынке труда в Чувашии в 2009–2011 гг. стали слесарь, слесарь станочник (металлообработка), оператор станков с программным управлением, наладчик станков и оборудования в механообработке, наладчик автоматических линий и агрегатных станков, шлифовщик-универсал, автомеханик, водитель автомобиля, слесарь по ремонту автомобилей (кузовные работы), слесарь-ремонтник, слесарь-инструментальщик, сварщик (электросварочные и газосварочные работы), но на них нет спроса со стороны студентов.

В то же время снизилась потребность в неквалифицированных рабочих (вахтеры, гардеробщики, кочегары, распределители работ), а также в отдельных профессиях специалистов в результате их перепроизводства на рынке образовательных услуг (экономисты, финансисты, юристы, преподаватели). Третья зафиксированная тенденция на рынке труда – растущая потребность в специалистах в сфере услуг и отраслях рыночной экономики (программисты, торговые агенты и консультанты).

По статистическим данным 2009 г., первое место по группе специальностей среди студентов Чувашии занимает экономика и управление (24122 чел.), второе – гуманитарные науки (9535 чел.), третье – образование и педагогика (5090 чел.). В 2010 г. 37,4 % абитуриентов выбрали специальности экономики и управления. Технические специальности предпочли 25,7 % из них, несмотря на то что средний возраст высококвалифицированных работников в этих отраслях составляет 55 лет, гуманитарный профиль выбрали 12,0 %, образование и педагогику – 9,9 %, сельское хозяйство – 5,7 %, здравоохранение – 3,3 % [2, 119].

По показателям приема студентов на заочное отделение Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева за 2011 г., популярность имеют следующие специальности: специальное (дефектологическое) образование, психология и

социальная психология, декоративно-прикладное искусство и дизайн, на очном – специальное (дефектологическое) образование, психология и социальная психология, государственное и муниципальное образование.

По проведенным автором опросам среди студентов первых курсов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова (участвовали 100 чел.) на вопрос «Какая специальность более востребована в Чувашской Республике?» были выявлены следующие показатели: инженеры, технологи – 35,0 %, профессии, связанные с тяжелым физическим трудом (шахтеры, строители), – 25,0 %, врачи – 20,0 %, учителя – 20,0 %. А на вопрос «Кем вы хотите стать в будущем?» студенты ответили, что желают стать менеджерами, управленцами, юристами, экономистами. На вопрос «Почему абитуриенты не хотят поступать на технические специальности?» получены ответы: сложно учиться, эта специальность не ценится в моей семье, она мне не нравится. На сегодняшний день в условиях лозунга «Образование через всю жизнь» легче осваиваются гуманитарные специальности, которые не требуют детального анализа, систематизации, поэтому по сравнению с прошлым годом доля получающих второе высшее образование по гуманитарным и экономико-правовым профилям возросла в 1,5 раза [1, 3].

Далее рассмотрим структуру высших учебных заведений в Чувашской Республике. В настоящее время в ней функционируют 22 вуза, из них 15 государственных и 7 негосударственных. Численность студентов на 2010/11 учебный год составила 68241 человек, из них по очной форме обучения – 28486, заочной – 37824. Численность вузов по сравнению с 1990-ми годами возросла в 6,5 раза. Однако есть такая опасность, что многие высшие учебные заведения и их филиалы в скором времени закроются из-за конкуренции, так как имеют однотипные специальности. Возможности риска данной тенденции заключается в том, что десинхронизация рынка труда и рынка образовательных услуг постоянно возрастает. Вузы, ориентируясь в основном на спрос семей, будут поставлять на рынок труда необходимых специалистов с опозданием на 5–8 лет. Кроме того, существующая ресурсная база – материально-техническое обеспечение, сформированное под аудиторный учебный процесс, профессорско-преподавательский состав, образовательная инфраструктура и т. д. – не позволяет повышать качество образовательных услуг при резком увеличении числа их потребителей.

Риск подобной тенденции связан и с возможной механической «перекачкой» постоянно уменьшающегося числа выпускников школ, училищ и техникумов в вузовский сегмент. В перспективе складывающаяся ситуация может вызвать глубокие диспропорции рынка труда, когда дефицит работников со средней и начальной профессиональной подготовкой потребует либо существенного увеличения им заработной платы, либо широкого привлечения на такие рабочие места мигрантов. В то же время специалисты с высшим образованием вынуждены будут все чаще трудоустраиваться на рабочие места с низкой квалификацией труда, а часть их – пополнять ряды безработных.

Сегодня в России сложилась система высшего профессионального образования, которая состоит из двух образовательных подсистем: непрерывной подготовки дипломированных специалистов по 500 направлениям высшего профессионального образования (срок обучения, как правило, 5 лет) и двухступенчатой, обеспечивающей реализацию образовательных программ по ступеням высшего профессионального образования с присвоением выпускнику степени (квалификации) «бакалавра» (срок обучения 4 года) и «магистра» (срок обучения 6 лет), по 110 направлениям высшего профессионального образования [4, 37].

В республике подготовка специалистов с высшим профессиональным образованием осуществляется по 136 направлениям и специальностям, из которых 105 являются

наиболее востребованными на рынке труда. За период с 2000 по 2007 г. в вузах открыты 63 новые специальности, в 2007 г. по заявкам предприятий и организаций – 24 специальности в области строительства, машиностроения, электроэнергетики, химической промышленности [3, 92].

Наблюдается сравнительно небольшая тенденция к росту объемов подготовки специалистов в области инженерно-технических наук, особенно в сфере металлургии, машиностроения и материалобработки, транспортных средств, информатики и вычислительной техники. Выпуск по этим специальностям в 2007 г. составил 893 человека, в 2010 г. – 1017 (сравнительно с 2005 г. – 586 человек) [2, 124].

Отметим, что в ведущих вузах республики началась переориентация в подготовке специалистов. Так, в Чувашском государственном университете имени И. Н. Ульянова с 2011 г. обучение ведется по 10 новым направлениям. Состоялся прием на специальность «Фармация», выделено 25 бюджетных мест. Был набор и на другие специальности: «Фундаментальная и прикладная химия», «Инновационные технологии», «Мехатроника и робототехника», «Клиническая психология», «Природоиспользование и геоэкология», «Информационная безопасность автоматизированных систем».

В Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева открылись новые специальности: «Организация работы с молодежью», «Охрана окружающей среды», «Природопользование», «Сервис недвижимости». В Чувашской государственной сельскохозяйственной академии начали обучение по направлению «Землеустройство». Кроме этого, состоялся прием в Мариинско-Посадский филиал Марийского государственного технического университета на специальность «Ландшафтный дизайн».

Резюме. На сегодняшний день потребность рынка труда в технических специалистах растет, вместе с тем преобладает доля гуманитариев, которые продолжают увеличивать процент безработицы. Получение высшего образования в Чувашии, как в целом и по России, приравнивается к приобретению некоего статуса в обществе, нежели к накоплению специальных профессиональных знаний и их реализации на практике. С учетом потребностей рынка труда необходимо синхронизировать действия вузов Чувашии в образовательной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зорин, О. В. В поход за дипломами / О. В. Зорин // Чебоксарские новости. – 2010. – 30 сентября. – № 105. – С. 3.
2. Образование в Чувашской Республике (2000–2010 гг.) : стат. сборник / Чувашстат. – Чебоксары : Б. и., 2011. – 180 с.
3. Основные направления реализации национального проекта «Образование» : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2007. – 286 с.
4. Стратегия развития образования в Чувашской Республике до 2040 г. – Чебоксары : Чувашия, 2008. – 143 с.
5. Федоров, Н. В. Образование – основа для решения социально-экономических проблем / Н. В. Федоров ; предисловие президента Российской академии образования Н. Д. Никандрова. – М. : Гелиос АРВ, 2006. – 413 с.

УДК 94(47+57)

**ПОСТРЕВОЛЮЦИОННАЯ ИСТОРИЯ ЭСЕРОВ И МЕНЬШЕВИКОВ
В ОЦЕНКАХ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ЭМИГРАЦИИ**

**POST-REVOLUTIONARY HISTORY OF SR-PARTY AND MENSHEVIK-PARTY
IN ESTIMATION OF THE SOCIALIST EMIGRATION**

А. Ю. Суслов

A. Y. Suslov

*ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет», г. Казань*

Аннотация. Рассмотрены основные тенденции послеоктябрьской истории партии социалистов-революционеров и меньшевиков в оценках их представителей, оказавшихся в эмиграции; выявлены ключевые сюжеты и различные подходы к вопросам партийной истории. Особое внимание уделено «правому течению» российского меньшевизма.

Abstract. The article considers the main trends of After-October history of SR-party and Menshevik-party in the estimation of their emigrant representatives; the article reveals the key plots and various approaches to the issues of the party history. It also gives consideration of the Right of the Russian Mensheviks.

Ключевые слова: *меньшевики, социалисты-революционеры, историография, гражданская война, эмиграция.*

Keywords: *Mensheviks, Socialist-Revolutionaries, historiography, civil war, emigration.*

Актуальность исследуемой проблемы. Изучение проблем возможных альтернатив общественного развития России в послеоктябрьский период тесно связано с анализом деятельности крупнейших российских социалистических партий – социалистов-революционеров и меньшевиков – в эмигрантский период их существования. Рефлексивные оценки партийной истории помогают понять и оценить эволюцию российского умеренного социализма в первой трети XX в.

Материал и методика исследований. Эмпирическая база исследования представлена работами российских эмигрантов – членов социалистических партий, опубликованными в Западной Европе в 1920–1930-е гг. Особое значение имеют периодические органы Заграничных делегаций – партия социалистов-революционеров (ПСР) и Российская социал-демократическая рабочая партия (РСДРП), а также печать правого крыла РСДРП.

Результаты исследований и их обсуждение. Работы по истории российских социалистических партий, изданные в 1920-е гг., носили, как правило, острый полемический характер и имели обличительную направленность. Как справедливо подчеркивает Н. Т. Кудинова, традиции борьбы и приемы полемики с политическими противниками в

годы революции, когда шла бескомпромиссная борьба за власть, были перенесены и в область изучения и осмысления революции [5, 53]. Преобладал политический анализ событий недавнего прошлого, в котором значительное место занимали самооправдание и самореабилитация, утверждение своего видения событий революции и Гражданской войны и их важнейших причин.

Свою концепцию истории партии эсеров после Октябрьской революции представила в 1922 г. Заграничная Делегация ПСР. Причиной этому послужила широкая антиэсеровская кампания, развернутая в Советской России весной и летом 1922 г. вокруг судебного процесса над ЦК ПСР и партийными активистами. Заграничные эсеры уже 7 марта 1922 г. создали в Берлине комиссию по ведению кампании в связи с процессом в Москве. Среди многочисленной печатной продукции, изданной Заграничной Делегацией, выделяется сборник «Двенадцать смертников», в приложении к которому правые эсеры представили очерк истории ПСР после Октябрьской революции [2]. Он стал своеобразным ответом на обвинения в адрес социалистов-революционеров, прозвучавшие в Москве.

Эсеры предъявили большевикам контробвинения и категорически отрицали свою вину в инкриминируемых им преступлениях. Свое поражение в Гражданской войне эсеры объясняли заговорами буржуазно-монархических групп, синхронно с большевиками напавших на демократические силы в Поволжье и Сибири. Цитируя решения IX Совета, Заграничная Делегация доказывала, что ПСР прекратила вооруженную борьбу с большевиками и сосредоточила все свои силы на борьбе с реакцией.

Данные о репрессиях, которым подвергались социалисты в Советской России, были обобщены в сборнике «Че-Ка», также выпущенном Заграничной Делегацией ПСР. Его авторами являлись люди, испытавшие на себе большевистский террор в Москве, Саратове, Ярославле, на Кубани и в Астрахани. Они стремились склонить европейское общественное мнение к поддержке социалистов-революционеров и попытались смягчить участь обвиняемых эсеров в России. По большей части им это удалось. Меньшевик Б. Двинов, вспоминая позднее обвиняемых эсеров, полагал, что «...если они были спасены, то это несомненно произошло под давлением европейского пролетариата» [3, 114].

Становление социал-демократической историографии послеоктябрьского меньшевизма также пришлось на годы Гражданской войны. Характерной чертой меньшевизма было наличие в партии значительного количества талантливых публицистов, философов и литераторов. Это предопределило изначально высокий литературный уровень социал-демократической историографии. В то же время идейно-политическая борьба, продолжавшаяся в эмиграции, столкновения партийных и внепартийных группировок наложили серьезный отпечаток на анализ партийной истории. В наиболее целостном виде послеоктябрьская история РСДРП изложена в работах Ю. О. Мартова. Их несколько. Прежде всего это статья из сборника «Оборона революции и социал-демократия» [8] и доклад о политике партии в 1918–1919 гг., написанный в 1919 г., но опубликованный частично лишь в 1927 г. в «Социалистическом вестнике». Мартов в сжатом виде осветил основные моменты истории меньшевизма от Учредительного собрания до середины 1919 г. Он отмечал, что РСДРП в период Учредительного собрания считала возможным соглашение между меньшевиками и эсерами с одной стороны и большевиками – с дру-

гой – на базе немедленного мира и аграрной реформы; в этом случае, по мнению Мартова, Учредительное собрание могло работать вместе с Советами.

После разгона Учредительного собрания меньшевики категорически отклонили все проекты вооруженного сопротивления этому акту в силу того (и в этом, пожалуй, суть политики РСДРП после октября 1917 г.), что нельзя «вести часть пролетариата на вооруженную борьбу с другой частью пролетариата, даже если эта часть совершает гибельную и преступную ошибку» [9, 735]. С этого момента, пишет Мартов, распадается блок между эсерами, избравшими путь вооруженного сопротивления, и меньшевиками, вставшими на путь самостоятельной невооруженной борьбы. Она заключалась в попытках завоевать большинство в переизбираемых Советах, профсоюзах и кооперативах, организации движения рабочих уполномоченных. Меньшевики надеялись, указывает Мартов, что «систематическое давление рабочего класса» заставит большевиков отказаться от диктатуры [9, 736].

Крушение этих надежд, выразившееся в разгоне властями оппозиционных Советов и конференций уполномоченных, закрытии газет, арестах (а иногда и расстрелах), логично завершилось известным решением ВЦИК 14 июня 1918 г. об исключении правых эсеров и меньшевиков из Советов всех уровней. Социал-демократы, пишет Мартов, сделали свой выбор – РСДРП объявила, что будет безоговорочно поддерживать борьбу большевиков против внешних и внутренних врагов революции независимо от своего отношения к принципам и методам их внутренней политики. В итоге меньшевики, несмотря на гонения, сохраняют симпатии значительной части пролетариата [10, 324]. Такой подход в общих чертах был характерен для политики официального меньшевизма и после смерти Мартова.

Принципиально иной, в отличие от Мартова, взгляд на историю РСДРП показан в работах представителей так называемого «правого» течения в меньшевизме – П. Б. Аксельрода, А. Н. Потресова, Ст. Ивановича (С. О. Португейса) и других. Большой резонанс получила деятельность правого меньшевика И. М. Майского, который летом 1918 г. пересек линию фронта и принял пост управляющего ведомством труда в правительстве Комуча. Позже действия Майского были осуждены ЦК меньшевиков, а сам он покинул партию и перешел в 1921 г. к большевикам. Письмо Майского ЦК РСДРП (1918 г.) [11, 40–48] и более поздние воспоминания содержат критический взгляд на историю послеоктябрьского меньшевизма.

Наиболее последовательно против большевистской власти выступали П. Б. Аксельрод, А. Н. Потресов, группа журнала «Заря» во главе со Ст. Ивановичем, из так называемых «внутрипартийных правых» – П. Я. Гарви. Уже в 1919 г. Аксельрод четко и публично определил свое отношение к большевистскому перевороту, указывая, что большевистская революция была «просто военным заговором», восстанием против социалистической демократии [1, 28]. Аксельрод усматривал одну из главных причин успеха большевистской пропаганды на Западе в недостаточной осведомленности о событиях в России и считал необходимым вскрыть подлинную природу большевизма. Видное место в литературном наследии П. Б. Аксельрода занимает его известное письмо к Ю. О. Мартову, написанное в 1920 г. и опубликованное с сокращениями под заголовком «О большевизме и борьбе с ним» в № 6 и 7 «Социалистического вестника» за 1921 г. [13]. Письмо содержит критику меньшевистского руководства за его отношение к большевистскому режиму: Аксельрод даже сравнил политику партии в борьбе за «де-

мократизацию Советов» с позицией либеральных октябристов в эпоху царистских «уступок» и обратил внимание на противоречие между принципиальной оценкой большевизма и борьбой, которую РСДРП ведет с диктатурой.

Весьма близки взглядам П. Б. Аксельрода были и работы внепартийного меньшевика Ст. Ивановича, который в 1921 г. выпустил в Париже книгу «Сумерки русской социал-демократии» [4] и опубликовал статью «Демократия и социализм» в сборнике «Современные проблемы» с резкой критикой официального меньшевизма. Суть разногласий представителей правого крыла российской социал-демократии с официальным меньшевизмом заключалась, прежде всего, в оценке характера российской революции и политике по отношению к большевистскому режиму.

И. Х. Урилов отмечает, что работы Аксельрода о большевистской власти в России следует считать началом зарубежной социал-демократической историографии с ее «все более определенным антисоветизмом». Даже те, кто до эмиграции поддерживал Мартова, пишет Урилов, оказавшись вне пределов России, стали на точку зрения Аксельрода [15, 160]. Однако как быть с позицией Ф. И. Дана, главы Заграничной Делегации РСДРП с 1923 г., и его единомышленников? Известно, что Дан считал возможной эволюцию советского режима в сторону демократии, выступал за синтез идей социализма и коммунизма. В течение 1920-х гг. в «официальном» эмигрантском меньшевизме превалировала «линия Мартова», отраженная в платформе 1924 г.: борьба с «большевистским утопизмом» и поддержка большевистской власти против общих классовых врагов. Более того, Заграничная Делегация негативно относилась к попыткам анализа партийной истории на страницах «Социалистического вестника». Редким примером критики партийного прошлого стала статья Г. Кучина (Оранского), который отмечал, что в годы Гражданской войны «партия говорила лишь об "ошибках власти": если бы, мол, не было этих досадных ошибок, то укрепление социалистических элементов в хозяйстве и господство рабоче-крестьянской власти было бы обеспечено (...) эта утопия об идеальной рабоче-крестьянской демократии, которую портят ошибки неосторожных большевиков, все больше пропитывала психологию партийной позиции» [6, 14].

Идеи правого меньшевизма получили выражение на страницах двухнедельного журнала «Заря», который издавала в Берлине с апреля 1922 до февраля 1925 г. (всего вышло 34 номера) группа социал-демократов – А. Байкалов, П. Богомил, С. Загорский, Ст. Иванович, С. Ингерман, Л. Исаев, Д. Шуб и другие. В редакционной статье «Кто мы?», опубликованной в № 1 «Зари», говорилось о сотрудниках журнала как социал-демократах, целью которых является «социалистическая демократия». Борьба с большевизмом и борьба против идеи соглашения с большевизмом, выдвинутой ЦК РСДРП, – вот основные задачи и кредо журнала. Идейнными символами «Зари» провозглашались Г. В. Плеханов и А. Н. Потресов. Рецензент (скорее всего, М. В. Вишняк) первых номеров «Зари» в «Современных записках» отметил, что этот журнал стал здоровой реакцией «против идей и нравов, укоренившихся в официальных органах российской социал-демократии» [7, 367].

Определенным этапом в развитии идей правого меньшевизма стала брошюра А. Н. Потресова «В плену у иллюзий», опубликованная в 1927 г. Потресов подробно рассмотрел эволюцию теоретических воззрений и практической политики российских меньшевиков в послеоктябрьский период, особо остановившись на анализе партийных платформ РСДРП 1920 и 1924 гг. Идеология меньшевизма, четко выраженная Марто-

вым в «апрельских тезисах» 1920 г. («Со свойственным ему талантом», – отмечает Потресов), свое начало ведет от уникальной исторической ситуации, сложившейся в России. Гражданская война в момент составления тезисов представлялась социал-демократам естественным началом мировой революции, поэтому была «стерта грань» между традиционной марксистской идеей диктатуры пролетарского большинства и большевистской диктатурой, ставшей искаженным ее воплощением. Свои взгляды А. Н. Потресов развивал в журнале «Записки социал-демократа» (1931–1934 гг.), издававшемся в Париже и финансировавшемся группой социал-демократов из США.

Трудно согласиться с утверждением А. П. Ненарокова и П. Ю. Савельева, что «было время, когда "Заря" и "Записки социал-демократа" пользовались в эмигрантской среде большей популярностью, чем официальный печатный орган РСДРП "Социалистический вестник"» [12, 81]. «Заря» и «Записки социал-демократа» не могли соперничать с «Социалистическим вестником» в 1920-е – начале 1930-х гг. ни по тиражу, ни по финансированию, ни по широте источников информации, ни по влиянию в многочисленной эмигрантской меньшевистской среде [14]. Однако эти издания, как и брошюра А. Н. Потресова «В плену у иллюзий», помогли идейному оформлению правого меньшевизма и в какой-то степени предвосхитили эволюцию РСДРП в эмиграции.

В 1959 г. стартовал Межуниверситетский проект по изучению меньшевизма, инициаторами которого выступили Б. И. Николаевский и американский историк Л. Хеймсон. В 1950–1960-х гг. возглавляемая Л. Хеймсоном группа исследователей провела и записала серию бесед с меньшевиками-эмигрантами, одновременно предложив им написать автобиографии, воспоминания и статьи. Собранные материалы вошли в специальный архив по истории меньшевизма, созданный в Гарримановском институте Колумбийского университета (США), а результаты проведенной работы явились основой для публикации серии исследований, сборников воспоминаний и статей.

Резюме. История социал-демократии нашла своеобразное отражение в работах самих меньшевиков – от полемических брошюр эпохи Гражданской войны и НЭПа до попыток создания в эмиграции академической истории своей партии. Разрозненным и вытесненным из России социалистам было не под силу конкурировать с советской государственной пропагандистской машиной. Эсеры и меньшевики оказались в положении проигравших, в значительной мере они лишь реагировали на репрезентации большевиков («бой с тенью», по выражению историка М. Раева). Их произведения не обладали всеми достоинствами революционной риторики о героической борьбе и страданиях трудового народа, которую так удачно использовали большевики. Тем не менее тактический успех большевистской пропаганды не означал исторического поражения социалистических партий в спорах о судьбах демократии и социализма в России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксельрод, П. Б. Кто изменил социализму? (Большевики и социальная демократия в России) / П. Б. Аксельрод. – Нью-Йорк : Народопрравство, 1919. – 32 с.
2. Войтинский, В. С. Двенадцать смертников. Суд над социалистами-революционерами в Москве / В. С. Войтинский. – Берлин : Заграничная Делегация ПСР, 1922. – 127 с.
3. Двинов, Б. От легальности к подполью (1921–1922) / Б. Двинов. – Stanford : The Hoover institution on war, revolution and peace ; Stanford univ., 1968. – 201 с.
4. Иванович, Ст. Сумерки русской социал-демократии / Ст. Иванович. – Париж, 1921. – 53 с.

5. Кудинова, Н. Т. Отечественная историография революции 1917 г. в России (1917–1995 гг.) / Н. Т. Кудинова. – Хабаровск : Изд-во ХГТУ, 1998. – 307 с.
6. Кучин (Оранский), Г. От старого к новому / Г. Кучин (Оранский) // Социалистический вестник. – 1923. – № 1.
7. М. В. [Рец. на журн.]. Заря: орган социал-демократической мысли / М. В. – Берлин, 1922. – № 1–5.
8. Мартов, Ю. О. Линия социал-демократии / Ю. О. Мартов // Оборона революции и социал-демократия : сб. ст. – М., 1920. – С. 3–8.
9. *Меньшевики* в 1918 году / отв. ред. З. Галили, А. Ненароков ; отв. сост. Д. Павлов. – М. : РОССПЭН, 1999. – 798 с.
10. *Меньшевики* в 1919–1920 гг. / отв. ред. З. Галили, А. Ненароков ; отв. сост. Д. Павлов. – М. : РОССПЭН, 2000. – 935 с.
11. *Меньшевики* в советской России : сб. док. / сост. А. Л. Литвин. – Казань : Б.и., 1998. – 228 с.
12. Ненароков, А. П. Зарубежные группы и организации российских социал-демократов / А. П. Ненароков, П. Ю. Савельев // *Общественная мысль Русского зарубежья : энциклопедия*. – М., 2009. – С. 73–89.
13. Ненароков, А. П. История одного письма. Политическое завещание Павла Аксельрода / А. П. Ненароков. – М. : Медиум, 2008. – 208 с.
14. Суслов, А. Ю. Правый меньшевизм в эмиграции: журналы «Заря» и «Записки социал-демократа» / А. Ю. Суслов // *Социал-демократия в российской и мировой истории. Обобщение опыта и новые подходы* : мат. Межд. науч. конф. – М., 2009. – С. 346–356.
15. Урилов, И. Х. История российской социал-демократии (меньшевизма). Ч. 2. Историография / И. Х. Урилов. – М. : Раритет, 2001. – 352 с.

УДК 372.8

**СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА**

**ESSENCE AND CONTENT OF PROFESSIONAL INTEREST
OF A FUTURE TECHNOLOGY AND BUSINESS TEACHER**

С. С. Сусоколов, В. А. Комелина

S. S. Susokolov, V. A. Komelina

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

Аннотация. В статье представлен теоретический материал по проблеме формирования профессионального интереса к педагогической деятельности у студентов, выявлена его сущность и определены основные компоненты, этапы и уровни развития. Представлены цели и задачи управления деятельностью вуза по формированию профессионального интереса студента.

Abstract. The article presents the theoretical material on the problem of formation of professional interest in pedagogical activity for students, reveals its essence and defines the basic components, stages and levels of development. It presents the goals and objectives of management of university functioning on formation of students' professional interest.

Ключевые слова: *интерес, профессиональный интерес, профессиональный интерес в педагогической деятельности.*

Keywords: *interest, professional interest, professional interest in pedagogical activity.*

Актуальность исследуемой проблемы. В педагогике накоплен большой опыт теоретического обоснования развития профессионального интереса. Однако до настоящего времени нет ответов на многие вопросы развития профессионального интереса будущего выпускника педагогического вуза специальности «Технология и предпринимательство». В частности, остается не ясным, какие ценности включаются в профессиональный педагогический интерес студентов; какие качества личности связаны с высоким уровнем профессионального интереса студентов очного и заочного обучения; какие качества личности необходимы специалисту для успешного профессионального самоопределения в обществе; каково влияние различных учебных дисциплин на развитие профессионального интереса.

Целью нашего исследования явилось изучение вопросов формирования профессионального интереса у будущих учителей технологии и предпринимательства в процессе их обучения в вузе.

Материал и методика исследований. Материалом исследования для нас стал анализ учебно-методического процесса обучения студентов вуза по специальности «Технология и предпринимательство», а также научные изыскания отечественных исследователей, связанные с проблемой формирования их профессиональной направленности в целом.

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

Результаты исследований и их обсуждение. Интересы человека – имманентно присущие ему свойства, не представляющие собой врожденного качества. Это сложное психолого-педагогическое явление, результат формирования личности. Интересы сопровождают развитие личности и содействуют ему. На различные виды профессиональной деятельности направлены профессиональные интересы (от лат. *profiteor* – объявляю своим делом, *interest* – важно, находящееся внутри) – элементы мотивационно-потребностной сферы [4]. В ряду других форм мотивации, связанных с преобразованием предмета деятельности, профессиональные интересы по механизмам эмоционального удовлетворения связаны не столько с продуктом (результатом) деятельности, сколько с процессом. Их удовлетворение не приводит к психологическому насыщению, так как они подерживаются самоценными переживаниями захваченности.

Становление профессионального интереса будущего учителя в вузе – развернутый во времени процесс овладения профессией, включающий определенные этапы и технологии, обеспечивающие в будущем успешное осуществление профессиональной деятельности. Понятие «профессиональный интерес к педагогической деятельности» в нашей работе рассматривается как эмоционально-познавательное и ценностно-целевое отношение к педагогической деятельности, которое характеризуется волевой активностью в развитии способностей и профессионально-личностных качеств будущего педагога, активной вовлеченностью в ее познание и стремлением к самореализации в ней [9, 11].

Сущность профессионального интереса как сложного и неоднозначного психологического и социально-педагогического явления, его значимость в процессе обучения рассмотрены в работах Б. Г. Ананьева, И. Ф. Гербарта, Л. А. Гордона, А. К. Марковой, А. Осина, С. Л. Рубинштейна и др.

Процесс развития профессиональной направленности и профессионального интереса к определенной деятельности исследовали Б. И. Адашкин, В. Е. Алексеев, Г. Д. Бабушкин, О. Н. Зайцева, Е. В. Кабачевская, П. П. Костенков, В. А. Крутецкий, И. Д. Кожевников, В. Г. Максимова, Т. Г. Мухина, В. Ф. Сахарова, В. А. Слостенин, Е. Б. Тесля и др. Особое место в данной группе определено исследованиям, посвященным формированию и развитию профессионального интереса у студентов высшей школы (Г. Д. Бабушкин, Е. Г. Бабушкин, Д. Лакатош, Г. Н. Пашкевич, С. И. Шиликов, С. А. Ярушева и др.).

Как отмечает А. К. Маркова, составляющими профессионально-педагогической направленности личности выступают профессиональные ориентации, профессионально-педагогические интересы, мотивы профессиональной деятельности и самосовершенствования, профессиональные позиции личности. В них отражаются отношение к профессионально-педагогической деятельности, интересы и склонности, желание совершенствовать свою подготовку [5, 157–159].

Педагогический подход к формированию интереса, по мнению Г. И. Щукиной, должен состоять в том, чтобы обнажать в педагогическом процессе объективные возможности интересных сторон, явлений окружающей жизни; возбуждать и постоянно поддерживать у обучаемых активную заинтересованность (не равнодушие) окружающими явлениями, моральными, эстетическими, научными ценностями; всей системой обучения и воспитания целенаправленно формировать интерес как ценное свойство личности, содействующее ее творческой активности, ее целостному развитию [10, 7].

Таким образом, на уровне конкретного учебного заведения управленческое воздействие на процесс формирования профессионального интереса в образовательной среде

логично было бы строить на основе идеологии «расширения зон актуального и ближайшего развития» индивида, на основе ее превращения в оптимально благоприятную для развития студента.

В психолого-педагогической литературе нет четкого разграничения понятий «этапы» и «уровни» формирования интереса [1], [7]. Некоторые исследователи рассматривают эти понятия как тождественные. Позволим себе не согласиться с данным мнением. Этап – это отдельный момент, стадия какого-нибудь процесса, а уровень – горизонтальная плоскость степени величины, развития, значимости чего-нибудь, а также – подразделение чего-нибудь целого, получаемое при его расчленении. Из этого следует, что уровни формирования интереса характеризуют интерес с точки зрения качества, а этапы – стадии перехода от одного вида интереса к другому и являются временной характеристикой. Анализ работ [3], [6], [8] позволяет выделить различные подходы к определению уровней формирования интереса. Н. Г. Морозова показала, что интерес характеризуется тремя признаками: положительными эмоциями по отношению к выполняемой деятельности; наличием познавательной стороны этой эмоции; присутствием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, т. е. деятельность сама по себе привлекает и побуждает человека заниматься ею независимо от других мотивов [8]. В. Г. Иванов предлагает «этапы» формирования интереса, основанные на изменении его глубины и содержательности: интерес занимательный; интерес изолированный (выборочный, отдающий предпочтение отдельным предметам или даже темам); интерес обобщенный (в целом ко всем предметам); интерес специальный (к определенной области знаний); интерес центральный, которому подчиняются все остальные интересы [2]. Таким образом, в выделении уровней формирования интереса находится содержание интереса, а в этапах – наличие и проявление временных признаков. При определении уровней развития профессионального интереса студента педагогического вуза мы опирались на такие показатели, как *познавательная активность, волевые и эмоциональные проявления студентов в процессе учебной деятельности и за ее пределами*. Нами предложены 3 уровня развития профессионального интереса – низкий, средний, высокий. Приведем характеристики показателей оценки данных уровней. *Низкий уровень*: выбор учебного заведения был принудительным или по совету друзей; отсутствие четкого интереса к профессии педагога, несоответствие интересов и склонностей; отсутствие четкого представления о профессии педагога (поверхностное или незначительное представление); недостаточный уровень развития профессионально-личностных качеств; нежелание работать в школе (наличие сомнений). *Средний уровень*: выбор совместный со старшими или самостоятельный; наблюдается некоторое несоответствие интересов и склонностей; средние уровни информированности и развития профессионально-личностных качеств; желание работать в структуре (наличие сомнений). *Высокий уровень*: самостоятельность выбора места учебы; соответствие интересов и склонностей; высокие уровни информированности и развития профессионально-личностных качеств; желание работать в сфере образования.

В структуре феномена «профессиональный интерес» мы выделяем три основных компонента: эмоции, интеллектуальный, волевой компоненты. *Компонент эмоций связан с положительным отношением к профессии, к людям данной профессии*. Он выражается в переживаниях, в оценке деятельности как самого индивида, так и других, в перспективах работы, что является условием зарождения интереса. Эмоции возникают также в процессе освоения профессии, непосредственно в трудовой деятельности в виде пережива-

ния радости достижения успеха. *Интеллектуальный компонент* играет значительную роль в понимании значения и смысла профессиональной деятельности, что выступает в качестве предпосылки интереса. Успешное решение умственной части задачи при выполнении работы способствует становлению и закреплению профессионального интереса. *Волевой компонент* играет большую роль в преодолении отрицательных эмоций в поиске решения трудовых вопросов.

В табл. 1 представлены цели и задачи управления деятельностью по формированию профессионального интереса студента в зависимости от курса обучения.

Таким образом, при управлении развитием профессионального интереса студента педагогического вуза в центре технологии обучения находится студент.

Таблица 1

Управление деятельностью вуза по формированию профессионального интереса будущего учителя технологии и предпринимательства

№ п/п	Курс	Цель управления	Характеристики профессионального интереса	Содержание и задачи управления
1.	I	вызвать первичный профессиональный интерес	узкий, неустойчивый, пассивный	активизация познавательной деятельности, порождающей открытый, непосредственный интерес, который пока еще является ситуативным и неустойчивым
2.	II	закрепить первичный интерес посредством активизации деятельности студентов, подбора заданий, дающих стимулирующий результат деятельности	более широкий, относительно устойчивый, активный	корректировка мотивов овладения профессией, воздействие на потребностно-мотивационную сферу, порождающую прикладной и относительно устойчивый характер интереса
3.	III	сформировать интерес к познанию, развить потребности в совершенствовании и расширении имеющихся знаний, умений, навыков, составить программы по самосовершенствованию	широкий, устойчивый, побуждающий к систематической, целеустремленной деятельности по его совершенствованию	применение активных методов и форм учебного процесса, организация погружения студентов в педагогическую деятельность с систематическим анализом ее результатов
4.	IV	укрепить сформированный профессиональный интерес	носит прикладной действенный характер, устойчивый; студентов привлекает и сама деятельность, и ее результат	проведение педагогической практики и подбор заданий, направленных на укрепление профессионального интереса, создание ситуаций успеха на уроках
5.	V	добиться формирования высшего уровня профессионального интереса – интереса создателя	устойчивый, характеризуется глубиной и широтой, возможно достижение уровня создателя	включение студентов в относительно самостоятельную педагогическую деятельность – преддипломную практику на выпускном курсе

Резюме. В основу учебной деятельности положено сотрудничество и активные формы обучения. Интерес к профессии рассматривается как начальная стадия развития профессионального интереса, который в большей степени определяется интересом к результату труда, выбранной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большая энциклопедия «Кирилл и Мефодий», 2000* : Мультимедиа-энциклопедия. – М., 2000. на CD. (2004) (4 диска) Assessment of Skills/Abilities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/social30/assess.html>
2. *Иванов, В. Г.* Развитие и воспитание интереса учащихся старших классов средней школы / В. Г. Иванов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1959. – 82 с.
3. *Кабачевская, Е. В.* Формирование профессионального интереса юношей кадетов : автореф. дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Кабачевская. – Кемерово, 2003. – 18 с.
4. *Кондаков, И.* Психологический словарь [Электронный ресурс] / И. М. Кондаков. – М. : Б. и., 2000. – Режим доступа: <http://psi.webzone.ru/>.
5. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
6. *Морозова, Н. Г.* Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – М. : Знание, 1979. – 49 с.
7. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 3-е изд. – М. : РАН, 1996. – 907 с.
8. *Цветков, М. И.* Интерес и динамика его развития у учащихся // Ученые записки Ярославского пед-института / М. И. Цветков. – 1954. – Вып. 1. – 171 с.
9. *Черникова, О. В.* Формирование профессионального интереса к педагогической деятельности студента вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Черникова. – Великий Новгород, 2007. – 20 с.
10. *Щукина, Г. И.* Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.

УДК 371.033(470.344)

**СИСТЕМА ПРИРОДООХРАННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ
МОЛОДЕЖИ В ЧУВАШИИ В 30-е ГОДЫ XX ВЕКА**

**ENVIRONMENTAL EDUCATION AND TRAINING SYSTEM
OF YOUTH IN CHUVASHIA IN THE 30s OF THE XX CENTURY**

О. П. Терехова

O. P. Terekhova

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

Аннотация. В статье впервые осуществляется историко-педагогический анализ состояния природоохранного воспитания и обучения подрастающего поколения Чувашии в 30-е годы XX века. Представлена система формирования экологической культуры молодежи как совокупность деятельности преемственных образовательных учреждений, внеклассной работы, внешкольных учреждений.

Abstract. The historical and pedagogical analysis of the condition of environmental education and training of the rising generation in Chuvashia in the 30s years of the XX century is carried out in the article for the first time. The system of formation of ecological culture of youth as a set of activities of successive educational institutions, out-of-class work, out-of-school institutions is presented.

Ключевые слова: *метод проектов, роль пришкольных участков, станции юных техников и юннатов, создание колхозов, природоохранительная работа ВЛКСМ, отрядов пионеров, кружков юннатов.*

Keywords: *method of projects, role of school sites, stations of young technicians and young naturalists, creation of collective farms, environmental activity of Vsesoyuzny Leninsky Kommunisticheskyy Soyuz Molodyozhi (VLKSM), groups of pioneers, circles of young naturalists.*

Актуальность исследуемой проблемы. Среди множества проблем, стоящих перед человечеством на современном этапе, самая важная – охрана окружающей среды. В эпоху радикальных преобразований в современном обществе и модернизации системы образования особую актуальность приобретают проблемы научного анализа и критического переосмысления исторического опыта, накопленного в предыдущие периоды истории страны в различных сферах общественной жизни и народном образовании. Подчеркивается возможность творческого использования идей и положительного опыта по природоохранному воспитанию и обучению подрастающего поколения в 30-е гг. XX века в современном педагогическом процессе.

Материал и методика исследований. Материалом исследований явились научно-педагогические источники, архивные документы. Методы проведенных исследований:

аналитический, сравнительно-исторический, статистический. В процессе исследования автором изучены труды классиков и современных ученых в области историографии педагогики, историко-архивные материалы учреждений народного образования и НКП ЧАССР, проанализированы нормативные документы регионального и федерального уровня, учебные планы, программы, учебники.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение прогрессивных педагогических достижений прошлого, исследование и анализ важнейших направлений в истории педагогической мысли способствуют обогащению содержания педагогического образования, выработке творческого подхода к историческому опыту, педагогическому наследию, накопленному в предыдущие периоды истории страны. Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры, на региональных научно-практических конференциях. В результате работы над исследованием разработаны и апробированы лекции, тематика курсовых работ и практических занятий.

Исследователи отмечают, что у чувашского народа привитие любви к природе, формирование бережного отношения к окружающей среде занимают важное место в подготовке подрастающего поколения к жизни, составляя ее основу. За тысячелетия чувашский народ накопил богатый природоохранный опыт и связанные с природой традиции. «Для чувашей связь с природой, разумное использование ее богатств, – отмечает Г. Н. Волков, – это образ их жизни» [1, 62].

Совершим небольшой экскурс в историю внедрения в учебно-воспитательный процесс природоохранных знаний. В 1930-е гг. органы народного образования занимались распространением метода проектов. В Чувашской Республике, как и в других регионах, проводились конференции, совещания работников просвещения по этому вопросу для подготовки учителей к работе по новому методу. Так, 15–17 июня 1930 г. была проведена республиканская конференция работников просвещения, на которой с докладом о методе проектов выступил Васильев. Он отметил: «Метод проектов зародился в САСШ. Занятия по методу проектов повышают успеваемость на 10,0 %. Но о проведении этого метода в массовой форме сейчас ставить вопрос рискованно, хотя метод проектов отвечает настоящему времени, он наиболее интересен по сравнению с другими методами. Естественная база к проведению этого метода есть как в школе 1 ступени, так и в других. Метод проектов должен строиться с учетом детских представлений. Второй момент – накопление опыта. В области технических проектов в особенности можно применить метод проектов. Необходимо, чтобы проекты ребят интересовали, даже материально. Для каждого возраста должны быть соответствующие проекты» [7, 15].

В отчете Наркомпроса отмечается, что применение метода проектов в республике в прошлом не имело широкого распространения в начальных школах, но в ШКМ в 1930/31 учебном году всю работу стали проводить по этому методу.

Но, как известно из истории школ и педагогики, после выхода Постановления ЦК об осуждении метода проектов школам было дано указание не пользоваться этим методом.

В ЧАССР велась большая работа по повышению культуры и грамотности населения. В 1930/31 учебном году в республике было введено всеобщее начальное обучение, начата политехническая перестройка школы, развернута большая работа по ликвидации неграмотности и малограмотности взрослого населения (охвачено обучением 86,0 % неграмотного и малограмотного населения). В Постановлении № 1102 Совета Народных Комиссаров РСФСР от 14 октября 1931 г. положительно оценивается работа Наркомпро-

са Чувашской АССР, отмечаются значительные успехи ЧАССР в деле культурного строительства. Совет Народных Комиссаров РСФСР считает, что благодаря этим успехам ЧАССР вплотную подошла к осуществлению сплошной грамотности в республике и введению семилетнего обучения. Для ускорения введения всеобщего семилетнего обучения было решено не позднее 1 января 1932 г. в сельских местностях реорганизовать все школы шестилетки в школы колхозной молодежи.

Совнарком Чувашской АССР постоянно обращал серьезное внимание на развитие природоохранного воспитания и юннатского движения в школах и внешкольных учреждениях. Так, 19 января 1933 г. на заседании обсуждался вопрос «О внешкольной работе среди детей в 1933 году». Было принято постановление: «Поручить НККХозу совместно с НКПросом в декадный срок разработать план использования летом и зимой городских общественных садов для внешкольной работы с детьми, а также план необходимых мероприятий по оборудованию их» [5, 38]. Вурнарскому, Козловскому райисполкомам, Чебоксарскому и Алатырскому горсоветам было предложено в месячный срок проработать вопрос об организации специальных парков, которые должны обеспечить широкое развертывание комплекса форм внешкольной работы среди детей по примеру промышленных районов Союза.

НКПросу предлагалось обратить внимание на развертывание и качественное улучшение работы детских технических и сельскохозяйственных станций и особенно экскурсионно-туристической базы в г. Чебоксарах как опорно-методических центров в деле организации и надлежащей постановки внешкольной работы среди детей.

НКЛегпрому и систему Кустпромсоюза обязали организовать массовое производство качественного и дешевого оборудования для развертывания внешкольной работы среди детей (оборудование технических и сельскохозяйственных станций, инвентарь для детских экскурсий и лагерей, спортивный инвентарь и оборудование для массовых игр).

Чувашский республиканский комитет ВКП(б) руководил работой по народному образованию. Так, в «Протоколе № 54 заседания секретариата Чувашского ВКП (б)» от 9 апреля 1933 г. отмечается, что был обсужден вопрос об учебниках для начальной и средней школы, принято постановление обязать Народный комиссариат просвещения составить и издать для чувашских школ стабильные учебники, такие как: букварь, грамматика чувашского и русского языков, книги для чтения на русском и чувашском языках, сборник чувашских песен, хрестоматии по чувашской литературе, учебник по истории чувашей как дополнение к учебнику истории для русских школ. А учебники по математике, естествознанию, обществоведению, географии и др. было решено перевести на чувашский язык со стабильных русских учебников, изданных Наркомпросом РСФСР.

Большое значение в природоохранном, физическом и трудовом воспитании учащихся имела работа на пришкольном участке. 10 марта 1933 г. Совет Народных Комиссаров ЧАССР рассмотрел вопрос «О состоянии пришкольных хозяйств». В постановлении Совета Народных Комиссаров Чувашской АССР отмечается, что директива о наделении школ земельными участками выполнена лишь на 68,0 %, значительное количество выделенных участков (40,0 %) имеет размер менее 1 га и не огорожено (44,0 %), отсутствует инвентарь (88,0 %). Имеющийся же инвентарь не соответствует возрастным особенностям учащихся школ. Подверглось критике слияние школьных участков с колхозным хозяйством и безвозмездная передача сельскохозяйственного инвентаря школ колхозам. Такое слияние назвали левацким перегибом, ликвидацией пришкольных хозяйств.

В качестве большого недостатка была отмечена слабая организация агротехнических мероприятий на пришкольных участках: участки обрабатываются несвоевременно и небрежно, урожай убирается с опозданием, уход и наблюдение за садом, огородом, полем не установлены. В большинстве школ не налажены учет и ответственность расходования продуктов с пришкольных хозяйств, вследствие чего имеются случаи хищения продуктов. Недостаточно развернута работа по разведению в пришкольных хозяйствах кроликов, поросят, кур, а также по выращиванию разных сортов огородных культур.

Отмечено отсутствие конкретной помощи школам в организации и укреплении пришкольных хозяйств со стороны районных исполнительных комитетов и сельских советов. Наркомпрос и РОНО не наладили действительного инструктажа школ по ведению пришкольных хозяйств и не обеспечили увязку учебной работы с сельскохозяйственным производительным трудом, вследствие чего труд учащихся на пришкольном хозяйстве не всегда содействовал приобретению учащимися политехнических знаний.

В целях укрепления материальной базы школы, поголового охвата учащихся горячими завтраками, а также создания условий для увязки учебной работы с производительным трудом в сельском хозяйстве на основе подчинения труда учебным и воспитательным целям школы Совнарком Чувашской АССР постановил:

1) предложить Народному Комиссариату Земледелия Чувашской АССР не позднее 1 апреля 1933 г. закончить наделение всех сельских школ удобными по расстоянию, рельефу, качеству почвы земельными участками с расчетом не менее 2 га для начальной и 5 га для ШКМ, не нарушая севооборота колхозов. Обязать райисполкомы и сельсоветы под ответственность председателей до начала весеннего сева обеспечить огораживанием все пришкольные огороды и сады, привлекая к этому делу силы и средства колхозов и единоличников (отчисления от самообложения, участие в порядке субботников и т. д.);

2) всем заведующим школами не позднее 20 марта с. г. при содействии агрономических сил закончить составление производственных планов работы пришкольных участков. Обеспечить посев не менее 25,0 % участка овощами (картофель, капуста, свекла и проч.);

3) предложить НКПросу, РОНО и всем заведующим школами обеспечить своевременную обработку и засев школьных участков, уход за ними, превращая их в показательный по осуществлению агротехнических мероприятий участок. Обеспечить школы методическими указаниями по вопросам работы на пришкольных земельных участках и в подсобных хозяйствах к 25 марта;

4) предложить НКЗему и НКПросу до начала весеннего сева закончить обратную передачу школам безвозмездно переданных школами в пользование колхозов сельскохозяйственных машин и орудий, рабочий скот и др. или замену их равноценным инвентарем;

5) обязать сельсоветы и колхозы оказать школам полное содействие в засевах и уборке пришкольных участков (помощь семенами, инвентарем в проведении вспашки и т. д.), рационально используя труд учащихся на пришкольном участке и не допуская детей на непосильную работу;

6) предложить НКПросу совместно с НКЗемом в период весенних каникул пропустить учителей начальных школ через инструктаж по работе на земельных участках, привлекая к этому делу в качестве руководителей участков агрономов и агрономов ШКМ;

7) установить, что весь урожай от пришкольных земельных участков подсобных хозяйств должен быть использован на организацию горячих завтраков для учащихся [5, 50].

Вся страна, партия и правительство были заинтересованы вопросами трудового, патриотического, нравственно-экологического воспитания подрастающего поколения. Наркомпрос РСФСР присылал в автономные республики циркулярные письма, свои приказы и решения коллегии. Так, на совместной Коллегии Наркомпроса РСФСР и президиума ЦЕКПРОСА 10 марта 1933 г. был рассмотрен вопрос «В каждой школе – земельный участок». «В целях наиболее успешного разрешения поставленной задачи коллегия Наркомпроса и президиум Цекпроса постановляют:

1) установить 10 премий сельским школам и учителям за отменное выполнение посевной и уборочной кампаний на своих земельных участках: две первых премии по 5000 руб. – школе и по 1500 руб. – учителю; три вторых премии по 3000 руб. – школе и по 750 руб. – учителю; пять третьих премий по 2000 руб. – школе и по 500 руб. – учителю;

2) основным показателем премирования установить: а) высокую урожайность на пришкольном земельном участке; б) содействие своему району образцовой работой и хорошими результатами на пришкольном земельном участке в борьбе за повышение урожайности на колхозных полях; в) выполнение установленной для сельских школ нормы засева (2 га для начальной школы, 5 га для ШКМ).

Нарком РСФСР по просвещению А. Бубнов» [8, 85].

Для оценки работы школ и учителей и для назначения премий было создано жюри, в состав которого включены представители из Наркомзема СССР, Наркомпроса РСФСР, ЦК ВЛКСМ, из редколлегий газет «Правда» и «Крестьянская газета». Школьному сектору Наркомпроса совместно с отделом снабжения и быта Цекпроса было предложено в однодневный срок разработать указания отделам народного образования и школам о порядке представления школ и учителей на премирование.

Чувашия в основном была сельскохозяйственной республикой, ежегодно серьезное внимание уделялось подготовке и проведению весенней сельскохозяйственной кампании, в которой должно было участвовать все население республики. В 1933 г. на коллегии Наркомпроса было решено, чтобы школы, избы-читальни, ликпункты и техникумы приняли активное участие в доведении плана весенних сельскохозяйственных работ до каждого колхоза. Работа школьной ячейки ВЛКСМ, отрядов юных пионеров, академических кружков, учкома и других ученических организаций должна быть приспособлена к осуществлению задач весенней сельскохозяйственной кампании.

Для успешного осуществления поставленных задач культурно-просветительские учреждения должны перестроить всю свою воспитательную работу, улучшив работу и на пришкольных участках, и на культурных гектарах колхозов и земобществ. Агрономизация школы и ее политехнизация должны быть положены во главу угла работы на этих участках.

ЦК ВЛКСМ И ЦБ ДКО установили 8 маршрутов колхозной эстафеты – борьба: 1) за сплошную коллективизацию; 2) за хлеб; 3) за овощи и плоды; 4) за корм, за животноводство; 5) за культуру и т. д.

Важную роль в формировании экологической культуры подрастающего поколения играл Республиканский центр дополнительного образования «Эткер» (наследие) Минобразования Чувашия, созданный в 1931 г. как детская туристическая станция и сегодня превратившийся в Центр детского и юношеского туризма и экскурсий.

После установления советской власти усилилось государственное управление природопользованием и охраной природы. В 1924 г. в России было создано общество охраны

природы. До создания государственных органов вопросами экологии занималось Всесоюзное общество охраны природы (ВООП), которое имело свои филиалы в союзных и автономных республиках. Чувашская республиканская организация общества охраны природы также входила в состав ВООП. Первичные организации этого общества были на каждом предприятии, в школе и т. п. Организации общества охраны природы вели пропагандистскую работу среди взрослого населения, школьников и проводили массовые мероприятия по озеленению, а также вели противоэрозионную борьбу. Ф. А. Карягин пишет, что Чувашская республиканская организация охраны природы добивалась хороших результатов. Он объясняет причину таких успехов как работой активных руководителей, так и умелым использованием сложившихся традиций чувашского народа по отношению к природе. «Чувашская организация ВООП в середине 30-х годов под руководством партийных и советских органов организовала массовую посадку деревьев вдоль строящейся автомагистрали Чебоксары – Канаш, а в послевоенные годы, участвуя в реализации сталинского плана преобразования природы, – в создании полезащитных лесных полос», – отмечает Ф. А. Карягин. [4, 106]. В 1935 г. Чувашская АССР была удостоена ордена Ленина за большие успехи в сельском хозяйстве и дорожном строительстве.

В период индустриализации страны и сплошной коллективизации сельского хозяйства были приняты законодательные акты по регулированию эксплуатации природных ресурсов и охране природы.

Коренные преобразования в сельском хозяйстве в связи с коллективизацией в конце 1920-х – начале 1930-х гг. вызвали глубокое разделение труда в сельскохозяйственном производстве, в колхозной жизни возросла потребность хозяйствовать грамотно и эффективно. Изменилась организация всей хозяйственной и культурной жизни крестьянина. Появилась необходимость в квалифицированных специалистах-агрономах, зоотехниках, ветеринарах и т. д. В большинстве хозяйств агрономами работали практики, прошедшие двух-трехмесячные курсы. Как свидетельствуют архивные документы, к началу первой пятилетки в Чувашии функционировали землеустроительный техникум и садово-огородная школа. В 1929–1930 гг. были открыты ветеринарно-зоотехнические техникумы, садово-огородная школа была преобразована в садово-огородный техникум. Как отмечается в истории ЧАССР, за две пятилетки и два года третьей пятилетки средние сельскохозяйственные учебные заведения Чувашской АССР подготовили 1041 специалиста [2, 149].

В 1931 г. в Чебоксарах был открыт сельскохозяйственный институт, в котором функционировали два факультета – молочного животноводства и кормодобывания, на каждый факультет принимали по 50 человек. Открытие института сельскохозяйственного профиля в ЧАССР было связано с экономической необходимостью. Сельское хозяйство издавна являлось основой экономической отрасли республики. Но, к сожалению, на рассматриваемом этапе оно было отсталым. Возникла острая необходимость в квалифицированных кадрах. Недавно созданным колхозам и совхозам республики нужны были специалисты различных профилей.

Постепенно институт становился подлинной кузницей квалифицированных сельскохозяйственных кадров для Чувашии. Деятельность института отразилась на качественном составе работников сельскохозяйственного производства: к 1940 г. в республике 19,3 % председателей колхозов имели высшее образование; 435 агрономов работали в сельскохозяйственных артелях, из них высшее образование имели 148 человек [6, 87].

В 1933 г. было открыто 12 районных колхозных школ. Только в 1933/34 учебном году они подготовили 330 бригадиров-полеводов, 228 бригадиров-животноводов, 308 счетоводов, 95 специалистов по ремонту сельхозмашин. Число районных колхозных школ ежегодно увеличивалось, в 1937 г. их было 23, и в них обучалось 4117 человек.

Колхозы, школы и общественность по воспитанию у учащихся любви к земле, бережного отношения к ней должны были действовать согласованно. Наркомпрос совместно с Наркомземом требовали, чтобы для организации и эффективной работы учащихся на пришкольных участках в качестве руководителей привлекали участковых агрономов и агрономов ШКМ. Главная цель работы на земельных участках школы – агрономизация школы и ее политехнизация.

Большое значение для обеспечения школ ЧАССР кадрами имело открытие Чувашского государственного педагогического и Канашского учительского институтов. К 1940 г. они подготовили 807 учителей семилетних и средних школ. Кроме того, за этот период педагогические техникумы республики окончили 3624 человека. В результате к 1940 г. по сравнению с 1928 г. количество учителей в школах Чувашии увеличилось почти в 3,8 раз [3, 250].

Школьники и пионеры Чувашии были активными юннатами, проводили опытническую работу, вели шефскую деятельность, участвовали на различных выставках. Так, в «Обязательствах Чувашской пионерской организации в соревновании с национальными автономиями Горьковского края (УАО И МАО) по итогам Всесоюзного и Краевого (1931–1935 гг.) совещания пионерработы» указано: организовать при 115 животноводческих фермах шефство над молодняком; установить в 85 отрядах дорожные посты по охране дорог.

Центральная детская техническая и сельскохозяйственная станция и районные детские технические станции (ДТС) играли важную роль в природоохранном воспитании школьников. В «Кратком отчете Чувашской центральной детской технической и сельскохозяйственной станции» за летний (май–август) период 1938 г. подчеркивается, что за отчетный период в Чувашской Республике работали 11 ДТС: центральная в г. Чебоксары, районные: Алатырская, Аликовская, Батыревская, Вурнарская, Канашская, Козловская, Марпосадская, Цивильская, Ядринская и Яльчикская. В центральной станции работали 5 лабораторий: авиамодельная, сельскохозяйственная, фото, радио и транспортная лаборатории. Электротехническая лаборатория, действовавшая в зимнее время, за отсутствием инструктора в летнее время не работала [9, 5].

Летнюю оздоровительную работу станция проводила по особо составленному плану в опытном плодово-ягодном хозяйстве ДТС, пионерских лагерях, в лесу и на лугах. На выбранной площади в 1 га (в поле) юные натуралисты произвели опытный посев различных зерновых, технических и овощных культур. Из собранного урожая составлены коллекции зерновых культур, зерна, кормовых трав, болезней зерновых культур.

Юными натуралистами из школы № 6 выращено 2 плодоносящих винограда, которые с плодом отправлены на ВСХВ. Юные натуралисты в процессе своих работ, наблюдений в природе и лаборатории собрали коллекции бабочек, жуков, вредителей сада.

Силами юннатов были посажены цветы в 1-м республиканском пионерлагере. С юными натуралистами проведен ряд экскурсий с целью изучения местности, птиц, насекомых, сбора коллекций и т. п.

Проявление интереса ребят к сельскому хозяйству видно и по тому, что в начале летней работы в сельскохозяйственной лаборатории было всего 15 чел., а уже к концу лета, т. е. к началу учебного года, – свыше 100 чел.

В республиканском пионерском лагере была организована подстанция (филиал) ДТС с техническими кружками.

В основном станция юных натуралистов проводила свою работу в пионерлагерях, кружках на станции, опытном плодово-ягодном хозяйстве ДТС; были организованы экскурсии, походы, проведены республиканские соревнования, слеты, велась работа по подготовке к соревнованиям Всесоюзного масштаба.

В отчете Центральной детской технической и сельскохозяйственной станции подчеркивается, что в районные ДТС организовали свою работу по такому же типу, как и Центральная техническая и сельскохозяйственная станция. В районных пионерских лагерях работали технические кружки под руководством инструкторов ДТС. Летом 1938 г. (август) была проведена республиканская выставка детского творчества. Юные натуралисты г. Чебоксары, работающие в сельскохозяйственной лаборатории, представили в Центральную станцию коллекцию зерновых и кормовых культур, зерна, пораженных болезнями зерновых культур. Юные мичуринцы представили коллекцию прививок в садоводстве и др.

Резюме. Экологическое воспитание включает в себя вооружение детей природоохранительными знаниями, формирование навыков бережного отношения к окружающей среде, активное их участие в охране природы. Система природоохранного воспитания молодежи в 30-е годы XX в. представляла собой совокупность деятельности учебных заведений, республиканской и районных детских технических и сельскохозяйственных станций, работы школьной ячейки ВЛКСМ, пионерской организации, кружков юных натуралистов, садоводов, полеводов и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков, Г. Н. Чувашская этнопедагогика / Г. Н. Волков. – Чебоксары : ЧИЭМ СПбГПУ, 2004. – 488 с.
2. История Чувашской АССР : в 2 т. Т. 1. – 2-е изд. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1983. – 370 с.
3. История Чувашской АССР : в 2 т. Т. 2. – 2-е изд. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1997. – 387 с.
4. Карягин, Ф. А. Роль хозяйственной деятельности в изменении природной среды Чувашской Республики / Ф. А. Карягин. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 430 с.
5. Центральный государственный архив Чувашской Республики (ЦГА ЧР). – Ф. 221. – Оп. 1. – Д. 4. – Л. 38–39, 50.
6. ЦГА ЧР. – Ф. – 221. – Оп. 1. – Д. 222. – Л. 6.
7. ЦГА ЧР. – Ф. 221. – Оп. 1. – Д. 611. – Л. 15.
8. ЦГА ЧР. – Ф. 221. – Оп. 1. – Д. 668. – Л. 1, 85.
9. ЦГА ЧР. – Ф. 221. – Оп. 1. – Д. 1775. – Л. 5, 7.

УДК 373.2.035.1

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ
«СПРАВЕДЛИВОЕ ОТНОШЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К СВЕРСТНИКАМ»**

**DETERMINATION OF CONCEPT
«FAIR ATTITUDE OF PRE-SCHOOLCHILDREN TO THEIR PEERS»**

А. М. Тухфетулина

A. M. Tukhfetullina

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

Аннотация. В статье обосновано авторское определение понятия «справедливое отношение дошкольников к сверстникам», необходимое для обсуждения содержания, средств и методов воспитания названного отношения у детей 5–6 лет.

Abstract. The article justifies the author's determination of concept «fair attitude of pre-schoolchildren to their peers», which is necessary for considering the content, means and methods of training the mentioned attitude of five- and six-year-old children.

Ключевые слова: *справедливость, справедливое отношение, дети дошкольного возраста.*

Keywords: *justice, fair attitude, pre-schoolchildren.*

Актуальность исследуемой проблемы. Справедливость является одной из центральных нравственных категорий, своего рода гранью между добром и злом. На личностном уровне она представлена как важнейшее нравственное качество. Регулируя отношения между людьми, она позволяет установить и сохранить паритет интересов: удовлетворить свои, не ущемив интересов оппонента. Сочетание прагматичности и гуманности делает справедливость качеством, востребованным в современном обществе. Воспитание справедливого отношения к сверстникам как основы справедливости, ее предпосылки возможны уже в дошкольном возрасте (С. А. Газиева, О. М. Гостюхина, Е. В. Субботский, Е. Э. Шишлова и др.).

Материал и методика исследований. Определение понятия «справедливое отношение дошкольников к сверстникам» было сформулировано в процессе разработки теоретико-методологических основ проблемы воспитания у детей старшего дошкольного возраста справедливого отношения к сверстникам. Основными методами исследования стали теоретический анализ философской, социологической, психологической и педагогической литературы, сравнительный анализ материалов психологических и педагогических исследований.

Результаты исследований и их обсуждение. Справедливость, являясь принципом организации функционирования общества, на уровне межличностных отношений высту-

пает как нравственное качество. Традиционно она рассматривается как понятие о должном, соответствующее определенному пониманию сущности человека и его неотъемлемых прав, как мера нравственного воздаяния и требования [10]. В широком (общем) смысле она совпадает с нравственностью в ее проекции на социальную сферу. В узком смысле справедливость – понятие морального сознания, характеризующее меру относительного соответствия различных явлений и поступков моральным ценностям, принятым в данном обществе [7].

Рассматривая справедливость в русле нравственности, ряд ученых относит ее к гуманным качествам личности (А. М. Виноградова [3], Ф. С. Левин-Щиринина [6], Т. А. Репина [8], Е. Э. Шишлова [11], С. Г. Якобсон [12] и др.).

Анализируя суть справедливости, З. А. Бербешкина [1] выделяет три элемента: меру воздаяния, меру требования и правомерность оценки. Под мерами воздаяния и требования подразумевается признание за каждым человеком права на определенные блага, воздаяние каждому за его достоинства и недостатки, за совершенные им действия в соответствии с их моральной ценностью. На наш взгляд, применительно к предмету и объекту нашего исследования, принимая справедливость в качестве меры воздаяния, целесообразно рассматривать ее как право на благо, а в аспекте требования – как обязанность.

Справедливая оценка предполагает предъявление одинаковых моральных требований ко всем (в том числе к самому себе), оценку поступков, фактов на основании единого, общего для всех критерия.

Еще одним существенным моментом для понимания сути справедливости являются черты справедливости, выделенные отечественными философами и обобщенные З. А. Бербешкиной. Таковыми считаются: объективность, правдивость, доброжелательность, бескорыстие, беспристрастность, самокритичность. Именно они обеспечивают реализацию справедливости на уровне личности.

Выступая в качестве нравственной категории, справедливость тесно связана с категорией права. Целенаправленное освоение элементов справедливости и правовой культуры происходит в процессе образования. На начальных этапах развития личности элементы правовой культуры должны включаться в содержание нравственного воспитания.

Справедливость – сложное интегрированное качество. Реализация справедливости в поведении требует достаточно высокого уровня развития гуманности и приложения значительных волевых усилий, поэтому это качество не может быть сформировано в дошкольном возрасте. Предпосылкой для его развития является воспитание у детей шестого года жизни справедливого отношения к сверстникам.

Обсуждение вопросов воспитания справедливого отношения к сверстникам у детей 5–6 лет, его содержания и методики требует определения понятия «справедливое отношение». В современной психологической и педагогической науке существует несколько подобных определений.

Так, Е. Э. Шишлова характеризует справедливость применительно к дошкольникам как умение признать равные права сверстников на участие в совместной игре, выполнение ведущих ролей в ней, защиту собственного мнения и т. п. Действительно, игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, ее значение неопределимо. Однако с позиций настоящего исследования нецелесообразно в определении ограничивать сферу применения справедливого отношения рамками игры, поскольку совокупный объем иных по содержанию видов деятельности, организация которых требует опоры на

принцип справедливости, значительно превышает объем, который занимает игровая деятельность в педагогическом процессе.

Понимание справедливого отношения как применимого в организации разнообразной по содержанию деятельности детей свойственно определению О. Б. Бураковой [2]. Под справедливым отношением она понимает умение признавать равные права в любой деятельности всех участников, основанное на уважении к другим. Вместе с тем существенным недостатком данного определения, на наш взгляд, является упоминание исключительно прав, в то время как они представляют собой лишь один из компонентов структуры справедливости (воздаяние) наряду с обязанностями (требованием) и оценкой.

Следует заметить, что приведенные определения сформулированы авторами в рамках исследований, которые не были непосредственно связаны со справедливостью, справедливым отношением или процессом его формирования, отвечали их задачам и исходным положениям, но в силу своей ограниченности не в полной мере соответствовали цели настоящего исследования.

Примечательно, что исследователи, которые так или иначе касались в своих работах обозначенных явлений (С. А. Газиева [4], О. М. Гостюхина [5]), не предлагают их определений, а ограничиваются лишь характеристиками.

Собственное определение справедливого отношения дошкольников к сверстникам было сформулировано с опорой на его сущностные характеристики.

Во-первых, во внимание принимались содержание справедливости и ее структура, описанные выше.

Во-вторых, отношения определялись в отечественной психологии как целостная система индивидуальных избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности [9]. В нашем случае такими сторонами действительности выступают сверстник, его интересы и деятельность.

Как и всякое другое гуманное отношение, справедливое отношение имеет трехчастную структуру и включает аффективный (чувство справедливости), когнитивный (знания о справедливости) и деятельностный (справедливое поведение) компоненты. Системообразующее значение имеет аффективный компонент.

Итак, справедливое отношение определяется нами как способность и готовность к взаимодействию со сверстником в различных видах деятельности на основе уважения его интересов и желаний, признания равенства с ним в правах и обязанностях, установления общих критериев для оценки деятельности и ее результатов.

Резюме. В основу определения нами положены содержание справедливости, принятое в отечественной философии, понимание ее структуры и основных черт, а также представления о структуре гуманного отношения. Данный подход обеспечивает максимальную адекватность приведенного определения объекту и предмету исследования, может использоваться в качестве основания для обсуждения педагогических условий воспитания справедливого отношения к сверстникам у детей шестого года жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бербешкина, З. А.* Справедливость как социально-философская категория / З. А. Бербешкина. – М. : Мысль, 1983. – 203 с.
2. *Буракова, О. Б.* Подготовка студентов педагогического колледжа к воспитанию у дошкольников гуманных чувств и отношений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Б. Буракова. – М., 2005. – 20 с.

3. *Воробьева, М. В.* Формирование отзывчивого отношения к сверстникам у детей четвертого года жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Воробьева. – М., 1988. – 16 с.
4. *Газиева, С. А.* Формирование у старших дошкольников справедливого отношения к окружающим на основе использования узбекского устного народного творчества : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Газиева. – Ташкент, 1973. – 20 с.
5. *Гостюхина, О. М.* Влияние самостоятельных игровых объединений на формирование справедливых отношений дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. М. Гостюхина. – М., 1984. – 24 с.
6. *Левин-Щирин, Ф. С.* Воспитание и обучение детей трех-семи лет / Ф. С. Левин-Щирин. – М. : Просвещение, 1975. – 313 с.
7. *Педагогический энциклопедический словарь* / под ред. М. Б. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
8. *Репина, Т. А.* Роль дошкольной группы в развитии социального поведения ребенка / Т. А. Репина // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста : сб. науч. трудов. – М. : АПН СССР, 1983. – С. 63–72.
9. *Субботский, Е. В.* Психология отношений партнерства у дошкольников / Е. В. Субботский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 144 с.
10. *Философская энциклопедия* : в 5 т. Т. 5 / под ред. Ф. В. Константинова. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – С. 119–120.
11. *Шишлова, Е. Э.* Индивидуальный подход в процессе воспитания у детей гуманного отношения к сверстникам : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Э. Шишлова. – М., 1992. – 20 с.
12. *Якобсон, С. Г.* Психологические механизмы усвоения детьми этических норм / С. Г. Якобсон, В. Г. Щур // Психологические проблемы нравственного воспитания детей : сб. трудов. – М. : Б. и., 1977. – С. 59–108.

УДК 37.01(470.34)"19"(0758)

ЖИЗНЬ И БЫТ ЧУВАШЕЙ В ТРУДАХ В. К. МАГНИЦКОГО

FAMILY AND PUBLIC LIFE OF THE CHUVASH PEOPLE IN V. K. MAGNITSKY'S RESEARCH WORK

А. Г. Хуснутдинова

A. G. Husnutdinova

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

Аннотация. В статье освещены вопросы исследовательской деятельности чувашского просветителя XIX в. Василия Константиновича Магницкого (1839–1901), который в течение многих лет занимался изучением истории, этнографии, обрядов и обычаев, традиционной культуры чувашей.

Abstract. The article reveals the research work of the Chuvash enlightener of the XIX century, Vasilii Konstantinovich Magnitsky (1839–1901). V. K. Magnitsky had been researching the history, ethnography, rite, customs and traditional culture of the Chuvash people for years.

Ключевые слова: *исследователь, материальный быт чувашей, просветитель, видный этнограф, народный быт.*

Keywords: *researcher, material mode of life of the Chuvash people, enlightener, well-known ethnographer, folk mode of life.*

Актуальность исследуемой проблемы. Изучение жизненных условий и быта различных наций и народностей всегда было и есть актуальной проблемой для исследователей в области этнопедагогики. Василий Константинович Магницкий принадлежит к числу выдающихся ученых, историков, этнопедагогов, посвятивших себя изучению жизни и быта народов Поволжья, в том числе чувашей. В собирательной и исследовательской деятельности трудно выделить отдельно взятые проблемы, так как его интересовали любые факты народной жизни. Следует отметить, что где бы ни приходилось ему жить и трудиться, он вел всестороннее изучение обрядов и обычаев чувашей.

Из послереволюционных исследователей творческого наследия В. К. Магницкого следует выделить работы М. В. Корбут, Н. В. Никольского, современных отечественных ученых – Д. В. Абашевой, Н. Ю. Башкировой, А. В. Васильева, Н. П. Денисова, В. П. Иванова, Н. Г. Краснова, Г. Б. Матвеева, Е. П. Михайлова, Н. Р. Романова, П. П. Фокина.

Материал и методика исследований. Теоретической основой исследования послужили первоисточники, исторические работы. Был проведен анализ трудов В. К. Магницкого. В ходе работы были применены аналитический, сравнительно-сопоставительный методы.

Результаты исследований и их обсуждение. Василия Константиновича Магницкого, как и многих его современников, интересовали обряды и обычаи, быт чувашей. Он придавал особое значение вопросам регулирования общественной жизни чувашских семей и их взаимоотношений. Материал для своих научных трудов он брал из жизни и деятельности чувашских крестьян, а также из книг церковных записей о венчании, крещении.

При изучении народного быта В. К. Магницкий использовал различные источники. В течение многих лет он накапливал, систематизировал этнографический материал о чувашах, изучая в том числе и семейный быт чувашей. По результатам этнографического исследования он публиковал статьи в газетах, журналах, в том числе в журналах различных научных обществ (Общество археологии, истории и этнографии при Казанском университете, отдел антропологии и этнографии Общества естествоиспытателей при том же университете, Общество любителей естествознания, антропологии и этнографии при Московском университете). Изучая отчеты о деятельности обществ, можно проследить и за той активной работой, которую вел в них В. К. Магницкий. Вместе с тем не вся накопленная им информация соответствующим образом обработана или опубликована.

Существенную долю использованных В. К. Магницким данных – а они были получены «из первых рук» – составляют личные наблюдения и впечатления. Постоянные контакты с чувашами, частые разъезды по служебным делам позволяли ему накапливать ценные и достоверные сведения. В его публикациях, не говоря уже о черновых записках, касающихся быта крестьян, часто встречаются такие замечания, как «мне довелось лично видеть», «по моим наблюдениям». Биографы Магницкого отмечали, что у него были хорошо налажены контакты с простыми людьми. Известно, например, что в селе Шуматове к нему, старосте церкви, обращались просто по имени-отчеству [3, 2]. Личные связи, доверительные беседы позволяли ему получать сведения, в частности, о семейном быте, которые «закрываются» для постороннего человека.

С самого начала исследовательской работы В. К. Магницкий наладил целенаправленную переписку с грамотными крестьянами, учителями, священнослужителями. Что важно отметить, к своим корреспондентам он подходил дифференцированно, с учетом их образовательного уровня и социального положения.

Так, по его просьбе крестьянин А. Егоров из деревни Маслово Чебоксарского уезда предоставил свой «дневник», в котором фиксировал более или менее значительные деревенские события. Гораздо более сложные задачи ставил В. К. Магницкий перед священником Н. В. Смеловским, пространные письма-сообщения которого в полтора десятка страниц большого формата (объемом в 0,85–1,0 авторского листа), как правило, начинаются любезным обращением «Добрый племянник». Отдельные части в них нередко пронумерованы, являются ответами на тот или иной конкретный вопрос, в частности, о семейно-брачных отношениях, быте, религиозных воззрениях чувашей, причем они не всегда связаны какой-либо одной узкой тематикой. Можно предполагать, что В. К. Магницкий просил Н. В. Смеловского выяснять довольно непростые, если не сказать дотошные, требующие специального изучения, вопросы. Это видно из ответов Н. В. Смеловского, писавшего в одной из своих корреспонденций о брачных нормах и запретах: «Легко предлагать вопросы, отвечать-то только трудно, а, пожалуй, частенько и не найдется что отвечать» [5, 87]. Нередко сообщения, по признанию самого Н. В. Смеловского, превращались в «очерки». Фрагменты из писем Н. В. Смеловского и Н. А. Архангельского, на-

дежных корреспондентов, Василий Константинович Магницкий включал в свои статьи практически без исправлений. Он всегда указывал респондента, что позволяет соотносить факты с конкретной территорией [6, 88].

Другой круг источников – это материалы следственной практики. Его исследовательский интерес к этой области начался в 1863 г., когда он приступил к работе в качестве следователя Чебоксарского уезда, т. е. после объявления крестьянской реформы. В общем русле повышенного интереса научной общественности России к проблеме общины В. К. Магницкий не мог пройти мимо нее. Мирские сходы и волостные суды действовали в основном по нормам обычного права. В официальном судопроизводстве В. К. Магницкому как до судебной реформы 1864 г., так и после нее приходилось сталкиваться с расхождениями между требованиями закона, нормами обычного права и правосознанием населения, нередко не понимавшего состава проступка или преступления.

Ориентируясь на программы научных обществ, членом которых состоял, он накопил большой объем материала, сам написал несколько интересных работ. Из них, прежде всего, следует отметить неопубликованный – «Этнографический очерк преступлений и проступков во втором (следственном) участке Чебоксарского уезда». Обработав текущую судебную статистику, Магницкий систематизировал «преступления и проступки», совершенные населением этого следственного участка. Работа состоит из 10 разделов. В них в основном обобщены те «проступки», которые в соответствии с действовавшим законодательством квалифицировались как правонарушения. Однако вряд ли можно назвать этнографическими разделы «Преступления государственные», «Преступления против порядка управления», «Ослушание власти», «Присвоение власти». В них приведены единичные факты соответствующих правонарушений. Для изучения общественного быта чувашей особый интерес представляют разделы «Преступления против постановлений по службе государственной и общественной», «Преступления против имущества и доходов казны», «Преступления против общественного благоустройства и благочиния», «Преступления против прав семейственных».

Материал, собранный и обработанный Василием Константиновичем показывал, что под контролем общественного мнения находилось соблюдение традиций, норм, стереотипов семейно-брачных отношений. Семейному быту он посвятил несколько работ, одной из которых является «Очерк юридического быта», который был написан в то время, когда он работал следователем. Таким образом, исследовательский интерес совпадал с профессиональным. Из его наблюдений следует, что во второй половине XIX в. большие патриархальные семьи для чувашей не были характерными. «Чувашскую семью, состоящую из двух-трех женатых, неразделенных сыновей, можно встретить как редкость». Все разделы и наследования у чувашей совершаются без всяких письменных актов, последние составляют очень редко. Он описал внутрисемейные отношения, отмечая при этом, что внешне-распорядительные функции принадлежали отцу, а внутренняя власть принадлежала матери [2].

Объектом пристального внимания Магницкого стала Шуматовская округа, которую он описывал из года в год, показывая жизнь народа в динамике и делая обобщения. Он ежегодно открывал для себя что-либо новое, например: «В 1883 и 1884 гг. вследствие голода от неурожая много чуваш из Ишаковского прихода переселилось в Оренбургскую губернию. До развития пароходства на Волге чуваше поголовно занимались бурлачеством, с прекращением же тяги судов занялись тканьем у себя на домах кулей, перевоз-

кой закупаемого на приходских водяных мельницах хлеба в Чебоксары». Интересовали его сведения по экономике, статистике. На основе этих материалов им написаны сводка о покупке хлеба и яиц на пристани Козловки, экономическое описание Чебоксарского уезда, Беловолжской ярмарки. Особую ценность представляют очерки об археологических достопримечательностях прихода села Шуматово и курганах Ядринского и Чебоксарского уездов, рукопись его статьи «Городище Пиндерова Гора и курганы в Ядринском и Курмышском уездах» [4].

Неутомимый исследователь собирал и обрабатывал материалы по быту, почерпнутые из судебных дел и статистики, церковных документов, чему помогали также личные наблюдения и впечатления.

В. К. Магницкий изучал не только исторические факты и материальную культуру чувашского народа, но оставил огромное количество ценных археологических исследований. Он разыскивал исторические документы о жизни чувашей, опубликовывал их и тем самым помогал разрабатывать историю чувашского народа.

Резюме. В. К. Магницкий был ученым широкого диапазона. Изучая жизнь и быт чувашей, а также других народов Поволжья, он успел сделать очень много. Творческое наследие ученого нашло определенное отражение в литературе и в науке. Его научное наследие оказывает большую помощь новому поколению исследователей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Магницкий, В. К.* Этнографическо-статистические данные о браках чувашей Казанской губернии / В. К. Магницкий. – Казань : ИОАИЭ, 1891. – 241 с.
2. *Магницкий, В. К.* Очерк юридического быта / В. К. Магницкий. – Казань : Казанские губернские ведомости, 1868. – № 93.
3. *Никольский, Н. В.* Биография В. К. Магницкого / Н. В. Никольский. – Казань : ИОАИЭ, 1919. – 231 с.
4. *Общий свод данных хозяйственно-статического исследования Казанской губернии. Часть экономическая.* – Казань, 1896. – 363 с.
5. *Центральный государственный архив Чувашской Республики (ЦГА ЧР).* – Ф. 334. – Оп. 1. – Д. 8. – Л. 87.
6. *ЦГА ЧР.* – Ф. 334. – Оп. 1. – Д. 8. – Л. 88.
7. *ЦГА ЧР.* – Ф. 334. – Оп. 1. – Д. 18. – Л. 175–216.
8. *ЦГА ЧР.* – Ф. 334. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 140–160.
9. *ЦГА ЧР.* – Ф. 334. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 162.

УДК 94(410.344)

**ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЧУВАШСКОГО ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА
В МОСКВЕ В 1920-1921 гг.**

**ON THE HISTORY OF THE CHUVASH REPRESENTATION
IN MOSCOW IN 1920–1921**

С. В. Щербаков

S. V. Shcherbakov

РГУ «Государственный исторический архив Чувашской Республики», г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматривается история возникновения Чувашского представительства при Наркомнаце в 1920–1921 гг.

Abstract. The article deals with the history of the Chuvash representation under Narkomnats (People's Commissariat of Nationalities) in 1920–1921.

Ключевые слова: *пути решения национального вопроса, культурная и национально-территориальная автономия, Чувашский отдел при Наркомнаце.*

Keywords: *ways to solve the national issue, cultural and national-territorial autonomy, Chuvash department under Narkomnats.*

Актуальность исследуемой проблемы. Вопрос о возникновении Чувашского представительства в Москве (Чувпред) в 1921 г. относится к числу малоизученных тем. Однако эта тема вызывает повышенный интерес, так как при рассмотрении процесса становления Чувпреда, а особенно причин задержки его формирования, выявляются особенности взаимоотношения руководства РСФСР и молодой Чувашской АО (ЧАО) в 1920–1921 гг.; раскрывается основной смысл национальной политики ЧАО под руководством Д. С. Эльменя с июня 1920 г. по июль 1921 г.; объясняются внутренние разногласия среди лидеров чувашского национального движения в первой половине 1921 г.; выявляются причины изменения внутренней политики в Чувашии в последующее время. Цель нашей публикации – исследовать процесс формирования Чувпреда, начиная с постановления ВЦИК о реорганизации Наркомнаца от 19 мая 1920 г. вплоть до лета и осени 1921 г., когда окончательно были сформированы состав и структура Чувпреда, соответствующие требованиям ВЦИК.

Прежде всего необходимо обозначить проблему: в историографии существует малообоснованное мнение о том, что необходимость в Чувпреде появилась только летом 1921 г.; укажем, что его создание носило затянутый характер, ушел целый год, и это является специфической особенностью Чувашии по сравнению с соседними национальными автономиями. Мы проанализировали политику Наркомнаца РСФСР и сопоставили ее с практической деятельностью заведующего Чувашским отделом при Наркомнаце (Чувотдел) Д. С. Эльменя.

Материал и методика исследований. Были проанализированы архивные материалы фонда исполкома Чувашской АО и Чувашского отдела при Наркомнаце, а также исследования отечественных историков. При написании использованы историко-сравнительный, проблемно-хронологический и аналитический методы исследований.

Результаты исследований и их обсуждение. Датой учреждения Чувпреда в исторической литературе считается 18 июля 1921 г., когда на заседании президиума Чувашского облисполкома было принято решение об организации Чувпреда и создании его коллегии в составе 3-х человек [10], [1, 240], [14, 249]. Почему именно эта дата является отправной? Исследователь Г. А. Александров объясняет это тем, что в начале июня 1921 г. Советом национальностей при Наркомнаце (Совнац) было вынесено постановление о ликвидации национальных отделов Наркомнаца и создании вместо них представительств автономных республик, областей и округов [1, 239–240]. При такой трактовке не видно сути проблемы, так как получается, что Чувпред был образован своевременно, буквально через месяц после решения Совнаца.

С этим аргументом не можем согласиться по той причине, что, во-первых, решение о закрытии национальных отделов и открытии вместо них региональных представительств было принято Совнацем и утверждено ВЦИК не в июне 1921 г., а 21 апреля 1921 г. [17]. Во-вторых, данное постановление ВЦИК являлось логическим продолжением постановления ВЦИК от 19 мая 1920 г. [9, 221–222]. Соседние с Чувашией национальные автономии без каких-либо задержек сформировали в Москве свои представительства: башкирское было образовано еще в 1919 г. при образовании Башкирской АССР [15, 232]; татарское – 27 мая 1920 г. вместе с образованием Татарской АССР [13, 124]; марийское представительство было утверждено Коллегией Наркомнаца 31 августа 1920 г. [12, 326], т. е. даже до образования Марийской АО. Так что Чувпред должен был быть организован если и не в мае 1920 г., то летом этого же года. Однако на это ушел целый год.

Следующим аспектом, который говорит о неприемлемости трактовки Г. А. Александрова, является то, что в архивных фондах Чувотдела и Чувашского облисполкома, хранящихся в ГИА ЧР, встречается немало документов, в которых упоминается, что с конца 1920 г. по июль 1921 г. сотрудник Чувотдела Е. Ф. Фадеев исполнял функции председателя Чувпреда. К тому же в самом постановлении ВЦИК от 21 апреля 1921 г. сообщалось, что Чувпред при Наркомнаце уже существует [17]. Значит, с конца 1920 г. было некое подобие Чувпреда, но впоследствии, летом 1921 г., его не признали руководство Чувашского облисполкома и Правительство РСФСР. Так что вопрос создания Чувпреда не так однозначен и является малоизученной темой. Этой публикацией в некоторой степени попытаемся восполнить этот пробел.

Разберемся с причинами, побудившими Наркомнац ликвидировать созданные им же национальные отделы и организовать вместо них национальные представительства. Наряду с причинами хозяйственного, политического и культурно-просветительского характера, считаем важным и идеологический аспект [12, 176–198], [18, 19–26]. Дело в том, что при создании в 1918 г. национальных комиссариатов и отделов, в том числе и чувашского, РКП(б) допускала создание их не по территориальному, а экстерриториальному и культурно-национальному принципам, что в корне противоречило ее же собственным установкам в национальной политике. Это было нужно, чтобы в 1918 г. привлечь на свою сторону различные нации страны [11, 227]. Однако по мере создания в 1918–1920 гг. структуры государства, основанной на территориальном принципе, необходимость в национальных отделах с экстерриториальными амбициями просто отпала.

Специфическая особенность чувашского национального движения заключалась в том, что оно стремилось исключительно к экстерриториальной и культурной автономии

чувашей. Даже проекты Чувашской трудовой коммуны (ЧТК) и ЧАО, вопреки распространенному мнению, были основаны не на территориальной, а экстерриториальной составляющей. Как видно из последующих действий руководства Чувашии во главе с Д. С. Эльменем, речь шла о создании на территории всей Советской России разветвленной сети чувашских «административных единиц», аналогичных ЧАО, – волостей, уездов, районов, «и даже губерний». Управление в этих административных единицах должно было быть двойное – социально-экономические вопросы возлагались на местные исполкомы советов, а национально-культурные – на сеть региональных подотделов Чувотдела при Наркомнаце с центром в Чебоксарах [2, 6–7об.; 8]. По сути, по «проекту Эльменя» в 1920 г. речь шла о создании в России своеобразной «федерации в федерации».

Из изложенного видно, что для лидеров чувашского национального движения, сторонников данного типа решения национального вопроса для чувашей всей России, ликвидация Чувотдела с экстерриториальными полномочиями и возможностями не входила в их планы. Можно сказать даже более – это противоречило национальной программе «команды Эльменя», а требование Наркомнаца о создании вместо него Чувпреда навязывало чувашскому движению узкие территориальные рамки, что в корне подрывало основную суть культурной и экстерриториальной автономии чувашей. В связи с этим становится понятным упорство, с которым чувашские лидеры с мая 1920 г. отказывались от создания Чувпреда. Для наглядности поясним некоторые подробности.

Согласно декрету ВЦИК от 19 мая 1920 г., реорганизация Наркомнаца должна была происходить следующим образом: «Каждая национальность в пределах РСФСР выделяет из местных Советов и их съездов непосредственно или через свое автономное правительство, где такое существует, специальное представительство в составе председателя и двух членов. Представительства национальностей ставятся во главе соответствующих отделов Наркомнаца, преобразуя последние согласно нуждам и потребностям трудовых масс своих национальностей» [9, 221–222]. Согласно этим требованиям, в ЧАО как административной единице чувашей должен был пройти областной съезд уездных и волостных Советов, уполномоченный выбрать в Москву председателя и двух членов Чувпреда. Если съезд по каким-то причинам не сделает это, то избрать трех представителей мог и должен был Чувашский облисполком, выполняющий функции автономного правительства. Далее избранные съездом или облисполкомом представители должны были возглавить Чувотдел и преобразовать его в Чувпред не с национальным, а с региональным статусом. Теми чувашами, которые остались за пределами ЧАО, должен был заниматься не Чувпред, а специально созданный при Наркомнаце Отдел национальных меньшинств [18, 20]. Однако I съезд Советов ЧАО, который прошел 7–11 ноября 1920 г., вопрос о представительстве не обсуждал, а Чувашский облисполком до весны 1921 г. созданием Чувпреда не занимался [3, 1об].

Вопрос о создании Чувпреда взял на себя сам Чувотдел, который вовсе не был на это уполномочен. И он решал его исключительно в экстерриториальном и культурно-национальном духе, выгодном для себя ключе, благо в самом постановлении ВЦИК от 19 мая 1920 г. для этого были некоторые зацепки. С этой целью решили воспользоваться фразами постановления «каждая национальность... из местных Советов», что давало возможность чувашскому населению как в самой ЧАО, так и за ее пределами (в Сибири, Татарии, Башкирии, Симбирской, Самарской и других губерниях) собрать свой Чувпред от всего чувашского народа по экстерриториальному принципу, где ЧАО была бы пер-

вой, но не единственной административной единицей чувашей. Сразу же после окончания в Чебоксарах I съезда Советов ЧАО 11 ноября 1920 г. в том же здании Народного дома вечером открылся II Всероссийский съезд Советов среди чуваш, который 12 ноября вынес единственную за весь съезд резолюцию, определившая «сообразно нуждам и потребностям» чувашского народа конструкцию Чувпреда, альтернативную постановлению ВЦИК.

Согласно резолюции съезда, Чувотдел не был ликвидирован, а напротив, получил «полное одобрение» и признан «вполне отвечающим требованиям широких слоев чувашских трудящихся масс» [2, 5–9]. В рамках реорганизации Чувотдела была создана его Коллегия из трех членов, причем заведующий Чувотделом должен был находиться в Чебоксарах (на эту должность был избран Д. С. Эльмень), его заместитель должен был находиться в Москве при Наркомнаце (был избран Е. Ф. Фадеев) «для непосредственной связи с ним и проведением тех или иных мероприятий среди чуваш». Кроме этого, на него были возложены «функции председателя представительства Автономной Чувашской области». Третий член Коллегии Чувотдела «представитель от внеобластных чуваш» должен был проводить работу непосредственно среди них. На эту должность был выбран руководитель Уфимского подотдела Чувотдела К. В. Тарасов-Ухик. Правительство РСФСР, несмотря на несоответствие принятого решения нормам Наркомнаца, не могло открыто возражать решению Всероссийского съезда чувашского народа, и 20 января 1921 г. Президиум ВЦИК утвердил состав данной Коллегии Чувотдела [7, 123об]. Данный факт говорит, во-первых, о том, что авторитет Д. С. Эльменя был достаточно высок, что тот же ВЦИК делал для чувашей исключение, и, во-вторых, что еще в начале 1921 г. не исключалось существование Чувотдела с прежними экстерриториальными приоритетами. Судя по отчету заведующего Чувотделом Д. С. Эльменя в феврале 1921 г., он довольно оптимистично смотрел в будущее [8, 21–24].

В первой половине 1921 г. «проект Эльменя» потерпел свое историческое поражение по объективным и субъективным причинам. К первым относится прямое давление руководства РСФСР, выразившееся в том, что в марте 1921 г. обсуждался вопрос о принудительной ликвидации Чувотдела, а также косвенное принуждение в виде прекращения уже с октября 1920 г. финансирования Чувотдела со стороны Наркомнаца [5, 72]. К субъективным причинам относится активизация внутренней оппозиции «проекту Эльменя» в чувашском национальном движении со стороны симбирской интеллигенции (Г. С. Савандеев, Ф. Н. Сергеев и др.) и переход на их сторону прежнего соратника Д. С. Эльменя С. А. Коричева. Объединившаяся оппозиция воспользовалась резонансом от недавнего крестьянского восстания в Чувашии в январе 1921 г. и, начиная с февраля по июль 1921 г., методично добивалась отстранения Д. С. Эльменя и его сподвижников от ведущих государственных и партийных постов в ЧАО [16, 81–84]. Следующим важным субъективным фактором, который следует отметить, стало то обстоятельство, что в начале 1921 г. из Наркомнаца ушел заместитель наркома З. А. Каменский, который в 1918–1920 гг. много помогал Чувотделу, например, активно содействовал в деле образования Чувашской Автономии. Весной 1921 г. в Коллегии Наркомнаца Д. С. Эльменю просто не на кого было опереться [5, 28–28 об.].

После принудительного самороспуска Чувотдела 24 марта 1921 г. его сотрудник Е. Ф. Фадеев вплоть до июля 1921 г. продолжал исполнять функции председателя Чувпреда [5, 72]. Однако на основании «Инструкции национальным представительством при

Наркомнаце», утвержденной 25 мая 1921 г., вопрос о деятельности Чувпреда взял на себя Чувашский облисполком, в результате чего 18 июля 1921 г. на должность председателя был назначен Г. И. Иванов, а Е. Ф. Фадеев занял место заместителя [6, 29]. Окончательное становление Чувпреда произошло только 26 октября 1921 г., когда была установлена его структура, соответствующая требованиям «Инструкции по национальным представительствам при Наркомнаце» [4, 10; 107].

Резюме. Подводя итоги, отметим следующие моменты. Создание Чувпреда на основе постановления ВЦИК от 19 мая 1920 г. не входило в планы руководства Чувотдела и противоречило общему направлению национальной политики, проводимой «командой Эльменя». В ноябре 1920 г. руководством Чувотдела при поддержке II Всероссийского съезда Советов среди чувашей была предпринята попытка создания альтернативной постановлению ВЦИК конструкции чувашского представительства, в которой предполагалось сохранение Чувотдела с экстерриториальными полномочиями и возложение на себя функций представительства при Наркомнаце Чувашской АО, т. е. совмещение экстерриториального и территориального принципов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров, Г. А. Образование и деятельность Чувашского представительства при ВЦИК (1921–1925 гг.) / Г. А. Александров // История и культура Чувашской АССР. Выпуск 3. Чебоксары : НИИ при Совете Министров Чувашской АССР, 1974. – С. 238–248.
2. Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР). – Ф. Р.-125. – Оп. 1. – Д. 1.
3. ГИА ЧР. – Ф. Р.-125. – Оп. 1. – Д. 3.
4. ГИА ЧР. – Ф. Р.-125. – Оп. 1. – Д. 8.
5. ГИА ЧР. – Ф. Р.-125. – Оп. 1. – Д. 9.
6. ГИА ЧР. – Ф. Р.-125. – Оп. 1. – Д. 10.
7. ГИА ЧР. – Ф. Р.-147. – Оп. 1. – Д. 5.
8. ГИА ЧР. – Ф. Р.-147. – Оп. 1. – Д. 11.
9. Декреты советской власти (апрель – май 1920 г.). Т. 8. – М. : Полит. лит-ра, 1976. – 444 с.
10. Изоркин, А. В. Представительство Чувашской АССР при Президиуме ВЦИК / А. В. Изоркин, Г. Г. Григорьева // Чувашская энциклопедия. Т. 3. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2009. – С. 490.
11. Карр, Э. История Советской России. Кн. 1. Том 1 и 2. Большеви́стская революция. 1917–1923 / Э. Карр. – М. : Прогресс, 1990. – 768 с.
12. Минеева, Е. К. Становление Марийской, Мордовской и Чувашской АССР как национально-территориальных автономий (1920–1930-е годы) / Е. К. Минеева. – Чебоксары : ЧГУ, 2009. – 594 с.
13. Национальный архив Республики Татарстан: Путеводитель. – Казань : ГАУ при КМ РТ, 1999. – 616 с.
14. Немцева, Т. В. Чувашия в 1920–1930 гг. XX века / Т. В. Немцева // Лекции по истории и культуре чувашского края. – М. : МГУ ТУ, 2007. – С. 236–262.
15. Образование Башкирской АССР : сборник документов и материалов. – Уфа : Башкирское книжное издательство, 1959. – 990 с.
16. Орлов, В. В. Этнополитические и социально-экономические аспекты развития Чувашии в 20-е годы XX века / В. В. Орлов. – М. : РГАЗУ, 2009. – 396 с.
17. Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства. – 1921. – № 39. – С. 206.
18. Шесть лет национальной политики Советской власти и Наркомнац (вместо отчета). – М. : Наркомнац, 1924. – 229 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Акимов Евгений Александрович – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Akimov, Evgeny Aleksandrovich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Алтынкович Елена Евгеньевна – аспирант кафедры философии и методологии науки Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Altynkovich, Elena Evgenyevna – Post-graduate Student, Department of Philosophy and Methodology of Science, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Андреева Екатерина Александровна – соискатель общеинститутской кафедры психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва

Andreeva, Ekaterina Aleksandrovna – Applicant, Department of Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, Moscow

Баркова Мария Алексеевна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Barkova, Maria Alekseevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Бельский Владимир Михайлович – старший преподаватель Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации, г. Ульяновск

Belskiy, Vladimir Mikhaylovich – Senior Lecturer, Ulyanovsk Higher Civil Aviation School, Ulyanovsk

Бельчусов Анатолий Александрович – кандидат технических наук, доцент, докторант кафедры информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Belchusov, Anatoly Aleksandrovich – Candidate of Technic, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Computer Science and Computer Facilities, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Блашенков Алексей Николаевич – старший преподаватель кафедры общепрофессиональных дисциплин Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (филиал в г. Новочебоксарске), г. Новочебоксарск

Blashenkov, Aleksey Nikolayevich – Senior Lecturer, Department of General Professional Education, Branch of Russian State University of Physical Culture, Sports and Tourism in Novocheboksarsk, Novocheboksarsk

Бочаров Сергей Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой изобразительного искусства Сыктывкарского государственного университета, г. Сыктывкар

Bocharov, Sergey Aleksandrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Fine Arts, Syktyvkar State University, Syktyvkar

Гареева Марианна Павловна – ассистент кафедры отечественной истории и документоведения Бирской государственной социально-педагогической академии, г. Бирск

Gareeva, Marianna Pavlovna – Assistant Lecturer, Department of National History and Documentation, Birk State Social Pedagogical Academy, Birk

Гималиев Вагиз Галялдинович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Gimaliev, Vagiz Galyaldinovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Foreign Languages For Humanitarian Specialities, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Горбачев Алексей Александрович – соискатель Института этнологических исследований Уфимского научного центра РАН, г. Уфа

Gorbachev, Aleksey Aleksandrovich – Applicant, Institute of Ethnological Investigations, Ufa Scientific Centre of Russian Academy of Sciences, Ufa

Горбачев Станислав Владимирович – аспирант кафедры социальной безопасности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Gorbachev, Stanislav Vladimirovich – Post-graduate Student, Department of Social Security, A. Gertsen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg

Григорьева Лариса Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Grigoryeva, Larisa Georgievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Емельянова Галина Александровна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Emelyanova, Galina Aleksandrovna – Candidate of Economics, Associate Professor, Department of Management, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Захарова Елена Алексеевна – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Zakharova, Elena Alekseevna – Senior Lecturer, Department of Russian as a Foreign Language, I. Ylyanov Chuvash State University, Cheboksary

Игнатъев Алексей Михайлович – старший преподаватель кафедры менеджмента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ignatyev, Aleksey Mikhaylovich – Senior lecturer, Department of Management, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Игнатьева Татьяна Станиславовна – соискатель кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ignatyeva, Tatyana Stanislavovna – Applicant, Department of Pedagogics and Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Илларионова Инна Валерьевна – старший преподаватель кафедры возрастной и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Illarionova, Inna Valeryevna – Senior Lecturer, Department of Age and Special Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Исаев Юрий Николаевич – кандидат филологических наук, доцент, директор Чувашского государственного института гуманитарных наук, г. Чебоксары

Isaev, Yury Nikolaevich – Candidate of Philology, Associate Professor, Director, Chuvash State Institute of Humanities, Cheboksary

Исаева Марина Алексеевна – аспирант кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Isaeva, Marina Alekseevna – Post-graduate Student, Department of English Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Кантейкина Лилия Владимировна – аспирант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kanteukina, Liliya Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Клюшина Людмила Владимировна – кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Пензенского института технологий и бизнеса, г. Пенза

Klyushina, Lyudmila Vladimirovna – Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer, Department of Humanitarian and Social and Economic Disciplines, Penza Institute of Technologies and Business, Penza

Комелина Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Komelina, Valentina Aleksandrovna – Doctor of Pedagogic, Professor, Department of Theory and Methodology of Professional Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Королев Алексей Александрович – доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, г. Пенза

Korolyev, Aleksey Aleksandrovich – Doctor of Historical Sciences, Senior Lecturer, Professor, Department of History, Penza State University of Architecture and Construction, Penza

Королева Лариса Александровна – доктор исторических наук, профессор, заведующая кафедрой истории Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, г. Пенза

Korolyeva, Larisa Aleksandrovna – Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of History, Penza State University of Architecture and Construction, Penza

Кукушкин Вячеслав Александрович – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры информационных систем и математики Филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета в г. Чебоксары

Kukushkin, Vyacheslav Aleksandrovich – Candidate of Physics and Mathematics, Professor, Department of Information Systems and Mathematics Branch of St.-Petersburg State Engineering-economic University in Cheboksary

Лавина Ксения Игоревна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Lavina, Kseniya Igorevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Малюгин Анатолий Иванович – аспирант кафедры отечественной истории имени А. В. Арсентьевой Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Malyugin, Anatoliy Ivanovich – Post-graduate Student, Department of National History named after A. V. Arsenyeva, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Мельниченко Олег Владимирович – кандидат исторических наук, помощник полномочного представителя Президента Российской Федерации в Приволжском федеральном округе, г. Пенза

Melnichenko, Oleg Vladimirovich – Candidate of Historical Sciences, Assistant of the Plenipotentiary of the President of the Russian Federation for Privolzhsky Federal District, Penza

Павлов Петр Петрович – соискатель кафедры отечественной и региональной истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Pavlov, Peter Petrovich – Applicant, Department of National and Regional History, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Ратьева Ольга Юрьевна – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ratyeva, Olga Yuryevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Самаркина Наталия Владимировна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Samarkina, Natalya Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Сафина Лилиана Михайловна – аспирант кафедры русской литературы и журналистики XX–XXI вв. Московского педагогического государственного университета, г. Москва

Safina, Liliana Mikhaylovna – Post-graduate Student, Department of Russian Literature and Journalism of the XX–XXI Centuries, Moscow Pedagogical State University, Moscow

Сидорова Анастасия Валерьевна – аспирант кафедры отечественной и региональной истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sidorova, Anastasiya Valeryevna – Post-graduate Student, Department of National and Regional History, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Суслов Алексей Юрьевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань

Suslov, Aleksey Yuryevich – Candidate of History, Assistant Professor, Department of Humanitarian Disciplines, Kazan National Research Technological University, Kazan

Сусоколов Сергей Сергеевич – аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Susokolov, Sergey Sergeevich – Post-graduate Student, Department of Theory and Methodology of Professional Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Терехова Ольга Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры материаловедения и экологии Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Terekhova, Olga Pavlovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Material Science and Ecology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Тухфетуллина Анна Минназимовна – старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Tukhfetullina, Anna Minnazimovna – Senior Lecturer, Department of Pre-school Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Фатхутдинова Айгуль Ильясовна – младший научный сотрудник отдела этнополитологии Института этнологических исследований Уфимского научного центра РАН, г. Уфа

Fatkhutdinova, Aigul Ilyasovna – Junior Researcher, Ethnopolitical Science Department of the Institute of Ethnological Investigations, Ufa Scientific Centre of Russian Academy of Sciences, Ufa

Хуснутдинова Анна Геннадьевна – соискатель кафедры педагогики и яковлеведенья Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Husnutdinova, Anna Gennadyevna – Applicant, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogies University, Cheboksary

Щербаков Сергей Владимирович – главный специалист отдела публикации и использования документов Государственного исторического архива Чувашской Республики, г. Чебоксары

Shcherbakov, Sergey Vladimirovich – Main Expert, Department of Publication and Use of Documents, State Historical Archives of the Chuvash Republic, 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

ГУМАНИТАРНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Акимов Е. А.</i>	Педагогические условия эффективности формирования предпринимательских умений в сфере народных ремесел у будущих учителей технологии	3
<i>Алтынкович Е. Е.</i>	Феномен отчуждения личности в условиях информатизации общества	8
<i>Андреева Е. А.</i>	Особенности профессионально-педагогической направленности личности будущих учителей начальных классов	12
<i>Баркова М. А.</i>	Идеи трудового воспитания личности в творчестве В. М. Шукшина	16
<i>Бельский В. М.</i>	Подготовка наставников курсантов авиационных училищ гражданской авиации к патриотическому воспитанию	21
<i>Бельчусов А. А.</i>	Сетевые сообщества учителей и их роль в повышении эффективности дистанционных конкурсов	25
<i>Блашенко А. Н.</i>	Случайность и закономерность в научном открытии	32
<i>Бочаров С. А.</i>	Опыт аттестации выпускников колледжа по дисциплинам изобразительного цикла для поступления в вуз по направлению «Дизайн»	36
<i>Гареева М. П.</i>	Организация учебного процесса в Бирской инородческой учительской школе (1882–1895)	42
<i>Гареева М. П.</i>	Особенности развития начального образования среди марийцев Уфимской губернии во второй половине XIX – начале XX века	48
<i>Гималиев В. Г.</i>	Н. И. Ильминский о роли родного языка в христианском просвещении нерусских народов Поволжья и Востока России	52

<i>Горбачев А. А., Фатхутдинова А. И.</i>	Особенности языковой политики в сфере школьного образования в Башкортостане в конце 1970-х – начале 1990-х гг.	57
<i>Горбачев С. В.</i>	Изучение природных опасностей региона в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности»	65
<i>Григорьева Л. Г.</i>	Особенности формирования и развития познавательной самостоятельности младших школьников	72
<i>Емельянова Г. А.</i>	Государственно-частное партнерство в жилищно-коммунальной сфере региона	77
<i>Захарова Е. А.</i>	Семантико-стилистическая трансформация сакральной лексики в поэзии Роберта Рождественского	83
<i>Игнатьев А. М.</i>	Диагностика уровня сформированности ценностных ориентаций на здоровый образ жизни у кадетов	90
<i>Игнатьева Т. С.</i>	Диагностика уровня нравственной культуры у студентов I курса медицинского факультета	95
<i>Илларионова И. В.</i>	Исследование проявлений тревожности у детей дошкольного возраста в аспекте детско-родительских отношений	100
<i>Исаев Ю. Н.</i>	Слова со значением «лес» в монгольских языках и их словообразовательная структура	108
<i>Исаев Ю. Н.</i>	Фономорфемная структура слов со значением «дерево» в тюркских языках	112
<i>Исаева М. А.</i>	Иноязычная компетентность как фактор эффективности менеджеров	117
<i>Кантейкина Л. В.</i>	Диагностика сформированности у студентов-билингвов стилистической компетентности и способы ее совершенствования средствами лингвистических дисциплин	122
<i>Королева Л. А., Королев А. А., Клюшина Л. В., Мельниченко О. В.</i>	Епископ Пензенский и Саранский Серафим: штрихи к портрету	127
<i>Кукушкин В. А.</i>	Принципы описания производственно-экономических систем	132
<i>Лавина К. И.</i>	Диагностика готовности будущих менеджеров к использованию экономических информационных систем в будущей деятельности: результаты эмпирического исследования	141
<i>Малюгин А. И.</i>	Лесоперерабатывающий сектор местной и кустарно-кооперативной промышленности ЧАССР: достижения и проблемы развития в годы предвоенных пятилеток	146

<i>Павлов П. П.</i>	Специализация крестьянских (фермерских) хозяйств Чувашской Республики на рубеже XX–XXI веков	153
<i>Ратьева О. Ю.</i>	Деятельность по изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта как условие повышения профессиональной компетентности преподавателей учреждений среднего профессионального образования	157
<i>Самаркина Н. В.</i>	Воспитание нравственно-этической культуры подростков на основе изучения произведений русских писателей конца XIX – начала XX века	161
<i>Сафина Л. М.</i>	Полифункциональность образа дождя в поэзии Рената Хариса	166
<i>Сидорова А. В.</i>	Профессиональная подготовка студентов в вузах Чувашии в начале XXI в.: проблемы и поиски решений	170
<i>Суслов А. Ю.</i>	Постреволюционная история эсеров и меньшевиков в оценках социалистической эмиграции	174
<i>Сусоколов С. С., Комелина В. А.</i>	Сущность и содержание профессионального интереса будущего учителя технологии и предпринимательства	180
<i>Терехова О. П.</i>	Система природоохранного воспитания и обучения молодежи в Чувашии в 30-е годы XX века	185
<i>Тухфетулина А. М.</i>	Определение понятия «справедливое отношение дошкольников к сверстникам»	193
<i>Хуснутдинова А. Г.</i>	Жизнь и быт чувашей в трудах В. К. Магницкого	197
<i>Щербаков С. В.</i>	Из истории образования Чувашского представительства в Москве в 1920–1921 гг.	201
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		206
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		213

CONTENT

THE HUMANITIES AND PEDAGOGICS		
<i>Akimov E. A.</i>	Pedagogical conditions of effective formation of entrepreneurial skills in folk crafts for future teachers	8
<i>Altynkovich E. E.</i>	Phenomenon of alienation in the process of informatization of society	12
<i>Andreeva E. A.</i>	Peculiarities of professional-pedagogical orientation of personality of future primary school teachers	16
<i>Barkova M. A.</i>	The ideas of labor education in V. M. Shukshin's works	21
<i>Belskiy V. M.</i>	Training of teachers of Higher Civil Aviation School students for patriotic education	25
<i>Belchusov A. A.</i>	Network communities of teachers and their role in increase of efficiency of distance competitions	32
<i>Blashenkov A. N.</i>	Randomness and regularity in scientific discovery	36
<i>Bocharov S. A.</i>	Experience of assessment of college-leavers' knowledge on fine arts disciplines when admitting to Design course in the institution of higher education	42
<i>Gareeva M. P.</i>	Teaching process organization in Birsk non-Russian Teacher Training School (1882–1895)	48
<i>Gareeva M. P.</i>	Distinctive features of primary education development among the Mari people of Ufa Province during the second half of the XIX century and the beginning of the XX century	52
<i>Gimaliev V. G.</i>	N. I. Ilminskiy on the role of native language in christian education of the non-Russian people of the Volga region and the East of Russia	57
<i>Gorbachev A. A., Fatkhutdinova A. I.</i>	Language policy peculiarities in school education in Bashkortostan in the late 1970s – early 1990s.....	65
<i>Gorbachev S. V.</i>	Study of natural hazards of the region in Basics of Vital Functions Safety course	72

<i>Grigoryeva L. G.</i>	Peculiarities of formation and development of junior schoolchildren's cognitive independence	77
<i>Emelyanova G. A.</i>	Public-private partnership in the public utilities sector of the region	83
<i>Zakharova E. A.</i>	Semantic and stylistic transformation of sacral vocabulary in Robert Rozhdestvensky's poetry	90
<i>Ignatyev A. M.</i>	Diagnostics of cadets' level of development of valuable orientations for a healthy lifestyle	95
<i>Ignatyeva T. S.</i>	The diagnostic research of moral culture of Medical Department first-year students	100
<i>Illarionova I. V.</i>	The research study of manifestation of anxiety of pre-schoolchildren in the aspect of child-parent relationship	108
<i>Isaev Y. N.</i>	The words with the meaning «forest» in the Mongolian languages and their word building structure	112
<i>Isaev Y. N.</i>	Phonomorphemic structure of words with the meaning «tree» in the Turkic languages	117
<i>Isaeva M. A.</i>	Foreign language competency as a factor of managers' effectiveness	122
<i>Kanteykina L. V.</i>	The diagnostic research of stylistic competence formation for bilingual students and ways of its improvement by means of linguistic disciplines	127
<i>Korolyeva JI. A., Korolyev A. A., Klyushina L. V., Melnichenko O. V.</i>	Archbishop of Penza and Saransky Serafim: strokes to the portrait	132
<i>Kukushkin V. A.</i>	Principles of productive-economic system description	141
<i>Lavina K. I.</i>	Diagnostics of preparedness of future managers for applying economic information systems in professional activities: results of the empirical study	146
<i>Malyugin A. I.</i>	Wood-processing sector of the local and handicraft and co-operative industry in the Chuvash Republic: achievements and problems of the development during the pre-war five-year plan periods	153
<i>Pavlov P. P.</i>	Specialization of the country (farmer) households in the Chuvash Republic at the turn of the XX–XXI centuries	157
<i>Ratyeva O. Y.</i>	Study, compilation and dissemination of advanced pedagogical experience as a condition to improve teachers' professional competence in secondary vocational education	161

<i>Samarkina N. V.</i>	Moral and ethical upbringing of adolescents on the basis of the works of russian writers of the end of the XIX century and beginning of the XX century	166
<i>Safina L. M.</i>	Multifunctionality of the image of rain in Renat Kharis's poems ...	170
<i>Sidorova A. V.</i>	Student professional training in the Chuvash institutions of higher education at the beginning of the XXI century: issues and solutions	174
<i>Suslov A. Y.</i>	Post-revolutionary history of sr-party and menshevik-party in estimation of the socialist emigration	180
<i>Susokolov S. S., Komelina V. A.</i>	Essence and content of professional interest of a future technology and business teacher	185
<i>Terekhova O. P.</i>	Environmental education and training system of youth in Chuvashia in the 30s of the XX century	193
<i>Tukhfetullina A. M.</i>	Determination of concept «Fair attitude of pre-schoolchildren to their Peers»	197
<i>Husnutdinova A. G.</i>	Family and public life of the Chuvash people in V. K. Magnitsky's research work	201
<i>Shcherbakov S. V.</i>	On the history of the Chuvash representation in Moscow in 1920–1921	206
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		239
INFORMATION FOR THE AUTHORS		248

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

2011. № 3 (71). Ч. 2

Редакторы	Е. Н. Засецкова Н. А. Осипова Л. А. Судленкова Л. Н. Улюкова И. А. Федянина В. Ю. Шабатько
-----------	---

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 28.10.2011. Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 27,9. Тираж 300 экз. Заказ № 230.

Отпечатано в отделе полиграфии
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38