Научно-методический журнал

№ 3 (15)
(июль – сентябрь)
2013

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января 2010 года

Выходит 1 раз в квартал

Фактический адрес:
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 109

Телефоны:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
humanities@mordgpi.ru
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:
http://www.mordgpi.ru

Подписной индекс в каталоге «Пресса России» 03279

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

В. В. Кадакин (главный редактор) – кандидат педагогических наук, доцент
Т. И. Шукшина (зам. главного редактора) – доктор педагогических наук, профессор
Л. П. Водясова (отв. секретарь) – доктор филологических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор
А. А. Ветошкин – кандидат филологических наук, доцент
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор
В. И. Лаптун – кандидат исторических наук, доцент
Е. А. Мартынова – доктор философских наук, профессор
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
С. И. Пискунова – доктор философских наук, профессор
В. И. Рогачев – доктор филологических наук, профессор
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, профессор
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

А. З. Абдуллаев – доктор философских наук, профессор (Республика Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор, (Россия, Саранск)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Россия, Москва)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор (Россия, Нижний Новгород)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук (Финляндия, Рованиеми)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор, (Россия, Саранск)
О. Е. Осовский – доктор философских наук, профессор (Россия, Саранск)
Е. Ю. Протасова – доктор педагогических наук, профессор (Финляндия, Хельсинки)
В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор (Россия, Москва)
С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Пенза)
Л. М. Цонева – кандидат филологических наук, профессор (Республика Болгария, г. Велико-Тырново)
В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)

Журнал включен ВАК Минобразования и науки РФ в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки и образование», 2013

Scientific and methodological journal

№ 3 (15) (July – September) 2013

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHPE "Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev"

Has been published since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 109, 11a
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia, 430007

Telephone numbers:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Fax number:
(834-2) 33-92-67

E-mail address:
humanities@mordgpi.ru
gumanitamie.nauki@yandex.ru

Website:
http://www.mordgpi.ru

Subscription index in the catalogue "The Press of Russia" 03279

EDITORIAL BOARD

V. V. Kadakin (editor-in-chief) – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor
T. I. Shukshina (editor-in-chief assistant) – Doctor of Pedagogical Sciences,
L. P. Vodyasova (executive secretary) – Doctor of Philological Sciences, Professor

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Yu. V. Vardanyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
A. A. Vetoshkin – Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor
I. G. Dudko – Doctor of Laws, Professor
G. G. Zeynalov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
V. I. Laptun – Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor
E. A. Martynova – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor
S. I. Piskunova – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Professor
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

EDITORIAL COUNCIL

A. Z. Abdullaev – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Azerbaijan, Baku)
E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saratov)
N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk);
E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)
M.V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)
V. P. Grebenuk – Doctor of Philological Sciences (Moscow, Russia)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philology, Professor (Russia, Nizhny Novgorod)
V. K. Katainen – Candidate of Philological Sciences (Finland, Rovaniemi)
B. F. Kevbrin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
O. E. Osovski – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. Yu. Protasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Helsinki, Finland)
V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)
L. M. Tsoneva – candidate of Philological Sciences, Professor (Bulgaria, Veliko Tarnovo)
V. A. Yurchenkov – Doctor of Historical Sciences, Professor (Saransk, Russia).

The Journal is included by HCC of the Ministry of Education and Science of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific journals and publications, which should issuethe main scientificresults of the candidate's and doctoral theses

ISSN 2079-3499

© "Gumanitarnye nauki i obrazovanie", 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Э. Б. Абдуллин
Теоретические методы исследования в педагогике искусства..... 8

З. И. Аскарова
Дистанционная лабораторная работа как эффективная форма дистанционного обучения в техническом вузе..... 12

С. В. Кахнович
Формирование культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в условиях поликультурного воспитания..... 14

В. П. Ковалев
Социально-педагогические условия послевузовского становления учителя начальных классов сельской малокомплектной школы..... 19

Н. В. Кузнецова
Особенности организации работы по изучению системных лексических отношений в начальных классах..... 23

М. В. Ладошкин, Н. Н. Дербеденева
Конструктивный анализ опыта внедрения дисциплины «Основы математической обработки информации» в образовательный процесс педагогического вуза..... 28

М. В. Лапшина
Роль учебно-методического обеспечения дисциплины в формировании профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования..... 32

А. В. Назаренко
Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей в сфере природо- и ресурсопользования, защиты окружающей среды..... 35

А. В. Никитин
Информационная среда вуза как пространство профессионального самоопределения будущего учителя..... 41

И. Г. Рябова, А. П. Орлова
Факторы, способствующие реализации народной педагогики в социализации и формировании толерантности школьников: история и современность..... 45

Т. И. Шукшина, Т. В. Татьянина
Содержательные и процессуально-технологические аспекты подготовки магистров в педагогическом вузе..... 52

А. В. Хорошенкова
Становление концепции высшего исторического образования в СССР в контексте реформирования отечественной исторической науки в 1930-е годы..... 59

Е. Г. Шаронова
Опыт внедрения технологии социально-экологического воспитания будущего учителя в учреждении высшего профессионального образования..... 63

Ф. П. Харитонова
Этнопедагогическая компетентность педагога и интерсубъектное образование..... 68

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Е. В. Золоткова, О. Ю. Учайкина
Особенности социальной адаптации детей с синдромом Дауна в условиях интернальной интеграции..... 72

С. В. Архипова, О. С. Сергеева
Интерактивный тренажер как инструмент совершенствования процесса обучения математике учащихся с нарушением интеллекта..... 77

М. В. Фролова
Особенности коммуникативного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательное учреждение: опыт изучения..... 81

ПСИХОЛОГИЯ

Ю. В. Варданян, О. С. Валуев, А. В. Дергунова
Студенческая студия развития психологической безопасности – самоорганизующаяся система деятельности субъектов образования 84

Е. В. Дементьева, Н. А. Ковалева
Социально-психологические аспекты профилактики профессионального выгорания у педагогов 88

Е. Н. Руськина
Экспериментальное исследование возможностей формирования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности 92

Т. В. Савинова, Г. В. Пильщикова
Влияние посещения дошкольного образовательного учреждения на уровень психологической готовности ребенка к обучению в школе 94

ФИЛОСОФИЯ

И. Б. Виноградова
Образ совершенного человека в античной философии 98

Е. Н. Родина, Ю. Е. Половникова
Творческая сущность морали 101

Е. В. Рябова
Судьба человека в футурологических концепциях 104

ФИЛОЛОГИЯ

Е. В. Белоглазова
Градуальная функция приставок, участвующих в образовании глаголов 109

О. И. Бирюкова, Т. И. Кубанцев
Синкретизм как жанровая доминанта мордовского романа начала XX века 115

Л. П. Водясова
Экспликация концепта «религия» в романе А. М. Доронина «Баягань сулейть» («Тени колоколов») 119

Т. П. Девяткина
Функция примет в традиционных свадебных обрядах мордвы 124

Е. А. Жиндеева, В. В. Шигуров
Авторский комментарий как «путеводитель» читателя в системе организации художественного текста 127

В. К. Катаинен
О влиянии межкультурной компетентности и этнических стереотипов на изучение русского языка как иностранного 130

В. И. Рогачев, В. М. Макушкин
К вопросу о вкладе Хейкки Паасонена в мордовскую филологическую науку 137

М. И. Савостькина
Глагольные словосочетания с пространственными отношениями в мокшанском языке 141

ИСТОРИЯ

В. С. Ешпанов
Выполнение производственных показателей на Актюбинском железнодорожном отделении в годы Великой Отечественной войны: основные тенденции и итоги 147

Д. Я. Фризен
Статистические данные о развитии аграрных отношений в западном Казахстане в XIX – начале XX века 150

ASPIRANTS
(рубрика молодых исследователей)

И. Я. Жебраткина
Указательные местоимения в алексовском говоре мокшанского языка..... 153

О. В. Зверева
Сущность и специфика формирования ценностного отношения к родному языку
у младших школьников средствами социально-культурной деятельности..... 156

О. Н. Карабанова
К проблеме формирования социально-значимых качеств личности
в условиях педагогического образования..... 159

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 162

CONTENTS

PEDAGOGICS

E. B. Abdullin
Theoretical research methods in art pedagogy..... 8

Z. I. Askarova
Remote laboratory work as an effective form of distance learning
in technical institutions of higher education..... 12

S. W. Kakhovich
Formation of the culture of interpersonal relationships
of preschool children in multicultural education..... 14

V. P. Kovalev
Social and pedagogical conditions for postgraduate formation
of a primary school teacher in a rural ungraded school..... 19

N. V. Kuznetsova
Features of organization of work on the study
of system lexical relations at the primary school level..... 23

M. V. Ladoshkin, N. N. Derbedeneva
Constructive analysis of introduction of the course “Basics of mathematical
information processing” in the educational process of a pedagogical institution..... 28

M. V. Lapshina
Role of educational and methodical support for the course
in formation of professional competences of bachelors of pedagogical education..... 32

A. V. Nazarenko
Improving the training of future teachers in the field
of environmental and resource management and environmental protection..... 35

A. V. Nikitin
Information environment of an institution of higher education
as the space for the future teacher professional self-determination..... 41

I. G. Ryabova, A. P. Orlova
Factors promoting implementation of traditional pedagogy
in socialization and formation of the students’ tolerance: the past and the present..... 45

T. I. Shukshina, T. V. Tatyanina
Substantive and procedural-technical aspects of Masters preparation
in a pedagogical institution of higher education..... 52

A. V. Khoroshenkova
The emergence of the conception of higher history education in the USSR
in the context of the national historical science reform in the 1930s..... 59

E. G. Sharonova
Experience in introducing the methods of social and environmental education
of future teachers in institutions of higher professional education..... 63

F. P. Kharitonova
Ethnopedagogical competence of a teacher and inter-subject education..... 68

SPECIAL PEDAGOGY

E. V. Zolotkova, O. Yu. Uchaykina
The particularities of the process of social adaptation
of children with Down syndrome in internal integration..... 72

S. V. Arkhipova, O. S. Sergeeva
An interactive training program as an instrument of improving the process
of teaching mathimatics to the students with an intellectual disability..... 77

M. V. Frolova
The particularities of the communicative development
of preschool children with restricted abilities..... 81

PSYCHOLOGY

Yu. V. Vardanyan, O. S. Valuyev, A. V. Dergunova
Student studio of the development of psychological safety
as a self-organizing system of the activity of education subjects..... 84

E. V. Dementyeva, N. A. Kovaleva
Socio-psychological aspects of prevention of occupational burnout among teachers..... 88

E. N. Ruskina
Experimental research of the possibilities of formation
of psychological safety of the subject of sports activity..... 92

T. V. Savinova, G. V. Pilshikova
Influence of attending a preschool educational institution
on the level of the psychological readiness of a child for studying at school..... 94

PHILOSOPHY

I. B. Vinogradova
The image of the perfect man in ancient philosophy..... 98

E. N. Rodina, Yu. E. Polovnikova
The creative essence of morality..... 101

E. V. Ryabova
The destiny of man in futuristic concepts..... 104

PHILOLOGY

E. V. Beloglazova
The gradual function of prefixes involved in the formation of verbs..... 109

O. I. Biryukova, T. I. Kubantsev
Syncretism as the dominant genre of the Mordovian novel
of the beginning of the XXth century..... 115

L. P. Vodyasova
Explication of the concept “religion” in the novel by A. M. Doronin “Shadow bells”..... 119

T. P. Devyatkina
The role of folk signs in traditional wedding rituals of the Mordva..... 124

E. A. Zhindeeva, V. V. Shigurov
The author’s comment as the reader’s “guide” in the system of the literary text organization..... 127

V. K. Katainen
On the influence of the competence and ethnic stereotypes
on studying russian as a foreign language..... 130

V. I. Rogachev, V. M. Makushkin
On the question of Heikki Paasonen's contribution to mordovian philology..... 137

M. I. Savostkina
Verb word combinations with spatial relationships in the moksha language..... 141

HISTORY

V. S. Eshpanov
Fulfilment of production performance at the Aktyubinsk railway department
during the Great Patriotic war: the main trends and results..... 147

D. Ya. Frizen
Statistics on the development of agrarian relations
in western Kazakhstan in the XIXth – early XXth centuries..... 150

ASPIRANTS
(topic of young researchers)

I. Ya. Zhebratkina
Demonstrative pronouns in Aleksovskiy dialect in the Moksha language..... 153

O. V. Zvereva
The essence and specificity of formation of the primary school children
valuable attitude to the native language by means of socio-cultural activity..... 156

O. N. Karabanova
On the problem of formation of social qualities
of an individual in conditions of pedagogical education..... 159

ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS..... 162

ПЕДАГОГИКА

УДК 78 (045)
ББК 85.31 р

Абдуллин Эдуард Борисович
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой методологии и методики преподавания музыки,
заведующий кафедрой ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование на протяжении жизни»
ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия
ed.abdullin@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ ИСКУССТВА

Аннотация: В статье раскрывается идея экстраполяции герменевтических методов философии в область педагогики искусства, педагогики музыкального образования. В основе этого подхода идея о возможности многозначного толкования понятий в области педагогики искусства, рассмотрения методов экстраполяции, интерпретации, диалога, интуиции, ассоциаций как базовых наряду с традиционными теоретическими методами в педагогике искусства.

Ключевые слова: герменевтический метод, педагогика искусства, музыкальное образование, диалог, экстраполяция и интерпретация, интуиция, воображение, ассоциации, предвидение, архетипы.

Abdullin Eduard Borisovich
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Methodology and Methods of Teaching Music,
Head of the department of UNESCO “Musical art and education in life-long learning”
FSBEI HPE “Moscow State Pedagogical University”, Moscow, Russia

THEORETICAL RESEARCH METHODS IN ART PEDAGOGY

Abstract: The purpose of the article is to reveal the idea of extrapolation of hermeneutical methods from the field of philosophy to pedagogy of musical education. The basis of this approach is the possibility of polysemantic interpretation of definitions from the field of art pedagogy. The approach is also based on consideration of extrapolation, interpretation, dialogue, intuition, association as fundamental methods alongside with traditional theoretical methods in pedagogy of musical education.

Key words: hermeneutical method, art pedagogy, musical education, dialogue, extrapolation and interpretation, intuition, imagination, associations, prevision archetypes.

В педагогике искусства утверждаются новые теоретические методы исследования в сфере музыкального образования. Традиционно в разряд этих методов в большинстве исследований входили анализ, обобщение, синтез, значительно реже – моделирование, абстрагирование как методы, носящие *универсальный характер*, т. е. те, которые применяются в психолого-педагогических исследованиях, связанных как с естественно-научными направлениями, так и социально-гуманитарными.

Вместе с тем в конце прошлого и начале наступившего столетия все активнее разрабатывается в философии, гуманитарных науках, в том числе педагогике музыкального образования, проблема выявления *специфики* этих исследований, прежде всего в опоре на их социально-гуманитарный характер. Можно с уверенностью утверждать, что объективным поводом для этого послужили концепции таких, например, выдающихся философов Запада, как Гадамер, Дильтей, Рикер, Хайдеггер, в России – Бахтин, Вернадский, Лосев, Флоренский и др. Если же углубиться в источники возникновения этой проблемы, то можно обнаружить, что методологической основой этих исследований послужили гениальные труды Платона, Аристотеля, Гегеля, Канта и многих других, которые явились, по существу, основателями *герменевтического направления*, которое сегодня все более прочно утверждается в философии, общенаучных отраслях, наконец, в психолого-педагогических науках, в том числе в педагогике музыкального образования, а потому требует

специального рассмотрения, поскольку имеет прямое отношение к осмыслению принципиально нового подхода к осмыслению и применению теоретических методов музыкально-педагогического исследования.

Л. А. Микешина, на фундаментальную философскую концепцию которой мы в первую очередь опираемся [3], подчеркивает, что огромная – социальная и гуманитарная область знания, корни которой уходят в культуру, не находит должного отражения в категориях и принципах теории и методологии познания. Философское знание обладает также рядом существенных черт, присущих гуманитарным наукам, и исследует сходные проблемы. *Среди них исследователь выделяет познавательные и ценностные отношения человека к миру; духовный опыт человека в постижении смысла жизни; проблемы жизни и смерти, свободы и ответственности; исторические типы личности, ее взаимоотношения с культурой, обществом в целом; культурно-исторические изменения содержания и форм ментальностии и др.* Философское и гуманитарное знание определяется как универсально-всеобщее и конкретно-специальное знание о человеке, его мире и культуре.

Гуманитарные науки прошли (и продолжают испытывать) период давления критериев научности естествознания, предполагающих возможность всеобщего применения формализации, математических методов. Однако и здесь осознается, что при всей эффективности такого подхода в отдельных областях (в инженерной лингвистике, автоматической переработке текста, описании структур и др.) естественно-научный подход не отражает **сущностные параметры** гуманитарного знания, его специфику. Ведь в нем речь идет не о вещи, а о субъекте как целостном познающем человеке, реконструкция которого осуществляется в контексте культуры и социума.

Соответственно, для философии познания существует необходимость обратиться не только к методам и формам естествознания, но и прежде всего к особенностям когнитивных приемов и операций *гуманитарных* наук.

Осмысление сущности гуманитарного знания приобретает сегодня все большую значимость в современной методологии и философии науки, особенно в связи с поиском новых методов познания общества, необходимостью гуманитаризации образования (а не его свертывании), а также введения «человеческого измерения» в научно-исследовательскую деятельность. Сегодня в традиционной теории познания идеалом знания и познавательной деятельности являются естественные науки, тогда как опыт наук о культуре и духе, содержащий человеческие смыслы, этические и эстетические ценности, остается за пределами эпистемологии.

При ее обращении к гуманитарному знанию возникает необходимость учета целостного познающего человека, его бытие среди других в общении и коммуникации; осознать способы введения в эпистемологию социально-гуманитарных наук пространственных и темпоральных (временных), исторических и социокультурных параметров; переосмыслить в новом контексте, использующем интерпретацию и понимание, категорию истины, ее объективность.

В XX веке об этих проблемах серьезно размышлял М. М. Бахтин, наметивший, по существу, ряд фундаментальных программ создания принципиально нового видения и изменения ситуации в философии познания. Наиболее плодотворная и вдохновляющая его идея – построение учения о познании не в отвлечении от человека, как это делается в теоретизированном мире естественно-научного рационализма, а на основе доверия целостному субъекту – человеку познающему. «Критерий здесь не точность познания, а глубина проникновения. Здесь познание направлено на индивидуальное. Это область открытий, откровений, узнаваний, сообщений <...>. Сложность двустороннего акта познания-проникновения. Активность познающего и активность открывающегося (диалогичность). Умение познать и умение выразить себя» <...>. «Предмет гуманитарных наук – *выразительное и говорящее бытие*» [1, с. 7–8]. Так, Бахтин выстроил новые ценностные отношения человека в единстве познавательного, этического и эстетического.

Итак, ценностные отношения распространяются на социально-гуманитарное познание. Однако в реальном процессе познания оба типа отношений – социально-гуманитарный и естественно-научный, взаимосвязаны, хотя и в разной степени.

Ключевым словом в герменевтической теории является понимание *(Хайдеггер)*, которое трехэлементно по своей структуре; в него входят следующие уровни: а) *«предпонимание»* (то, что как бы дано заранее в качестве предварительного знания); б) само *«понимание»* и в) *«толкование»*. Предпонимание – это комплекс сформированных неосознанных знаний (установок, идеалов, предпочтений, оценок), мгновенно мотивирующих, определяющих и предвосхищающих наше непосредственное понимание предметности; оно функционирует как

предвосхищение (антиципация) смысла в качестве жизненного опыта, в рамках которых человек живет и мыслит. Предпонимание можно расширять, углублять, формировать, исправлять, корректировать, но полностью освободиться от него нельзя: оно есть необходимая предпосылка всякого актуального понимания. *Понимание*, считает С. М. Филиппов, есть знание о предмете, о его свойствах и качествах, его смысле и предназначении. Ученый считает, что на этом уровне знание носит *интуитивный* характер, с чем трудно согласиться: скорее всего, речь в данном случае идет об *обыденном сознании*. *Толкование* есть процесс экспликации (объяснение, уточнение значения слова – замещение представления обыденного сознания точным научным понятием) и артикуляции своего собственного понимания. В толковании и интерпретации понимание себя обнаруживает и проявляет более определенно. Таким образом, оно предвосхищено жизненным опытом (предпониманием) и получает свою относительную завершенность в толковании (структурно-аналитическом, литературно-критическом, исполнительско-интерпретационном, мифо-символическом и т. д.). Понимание всегда временно, исторично, а значит актуально. Уже простая передача чужой мысли, идеи или смысла собственными словами привносит в него нечто актуально-личностное: «понимать – это и значит выражать что-нибудь при помощи нового материала». Данную позицию С. М. Филиппов, опираясь на А. Ф. Лосева, развивает следующим образом: «понимание всегда содержит в себе нечто от творчества, оно есть само некое новое творчество» [4].

Что показал анализ исследуемой проблемы на философском уровне: рефлексия, интерпретация, диалог и др. есть основания рассматривать в гуманитарной сфере в качестве **базовых средств осуществления теоретических исследований**; во-вторых, вытекает возможность и необходимость **экстраполяций знаний из области философии** в область педагогики искусства; в-третьих, необходимо иметь в виду утверждение возможности **многозначных толкований** интерпретаций в области педагогики искусства; в-четвертых, осуществление специальных исследований, направленных на **реализацию герменевтического похода**, предусматривает при рассмотрении исходной категории «понимания» **в трехэтапном выражении**: а) предпонимание как психолого-педагогическая установка на понимание; б) уточнение специфики художественного понимания и его вариантности; в) уточнение сущности интерпретационного толкования [4].

Опираясь на широкое философское понимание методологии как метода научного познания и преобразования действительности человеком (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин и др.) как систему теоретических знаний («знания о знаниях») и выделение в методологии двух ее видов (общей и частной методологии), нами была сформулирована *задача исследования и создания частного вида методологии применительно к педагогике художественного образования*. Соответственно, *надлежало выработать, согласно требованиям общей методологии, систему теоретических знаний в области педагогики художественного образования, выполняющих роль руководящих принципов научного исследования, логики его проведения, а также совокупность исследовательских средств, направленных на изучение той или иной проблемы в области педагогики художественного образования*.

При этом, как уже отмечалось, в центр исследования была поставлена задача разработки методологического анализа проблем педагогики художественного образования. Она была осуществлена на основе многоуровневого исследования этой проблемы: *философского* (Блауберг, Щедровицкий, Юдин и др.), *общенаучного* (искусствоведческого – Асафьев, Арановский, Медушевский, Цуккерман, Яворский и др.); художественно-исполнительского, в том числе театрально-исполнительского (Мильштейн, Нейгауз, Покровский, Станиславский и др.); музыкально-психологического (Бочкарев, Назайкинский, Мелик-Пашаев (художественно-психологического), Ражников, Теплов, Торопова, Цыпин и др.); общепедагогического (Борытко, Гершунский, Загвязинский, Неменский, Юсов (художественно-педагогического), Сластенин и др.) и – *частнонаучного*, художественно-*педагогического* (Асафьев, Баренбойм, Кабалевский, Мелик-Пашаев, Неменский, Юсов, Яворский и др.).

В результате нами сформулировано следующее **понимание метаметода методологического анализа проблем педагогики художественного образования**: это «*деятельность педагога искусства – исследователя, которая основывается на методологических знаниях своей (то есть художественно-педагогической) и смежных с нею других научных, художественных областей и осуществляется в концептуальном, личностно-творческом, аргументированном подходе к выявлению сущности профессионально-значимых проблем педагогики художественного образования и преобразованию педагогической действительности. Владение методологическим анализом*

является, таким образом, важнейшим и неотъемлемым показателем методологической культуры».

Рассматривая научные основания для исследования проблемы *философии* педагогики художественного образования, есть основания утверждать, что к настоящему времени накоплен большой и ценный опыт не только рассмотрения философии как «формы общественного сознания, направленной на выработку ЦЕЛОСТНОГО взгляда на мир» (А. Спиркин), но и экстраполяции философии в область культуры (философия культуры – М. Каган и др.), в область искусства (философия искусства – Вл. Соловьев и др.), в область педагогики (философия образования – Б. Гершунский и др.). Этот опыт убеждает в правомерности вывода о том, что философия не может быть относительно самостоятельно, на основе метода экстраполяции, рассмотрена в рамках такой науки, как педагогика художественного образования. *Предмет* философии художественного образования видится в определении предназначения художественного образования, в раскрытии целостной картины мира, Бытия и соответствующих этой картине философских оснований формирования духовной культуры человека средствами искусства. Тем самым философское осмысление придает деятельности педагога искусства целевые установки, при которых происходит осознание ее смысла, ценности, сущности и специфики.

В качестве центральной категории педагогики художественного образования, подчеркивает Б. М. Целковников, есть основание рассматривать прежде всего категорию «мировоззрение», а также такие взаимосвязанные с ней «родственные» категории, как «миропонимание», «мировоспитание», «мирочувствование», «мироощущение» [2]. Такая исходная установка обусловлена тем, что музыкальное образование призвано развивать не только и не столько философски стройную, логически выстроенную систему мировоззренческих представлений, сколько прочувствованный, проинтонированный (В. В. Медушевский) человеком образ мира и себя в этом мире. Он проявляется на интуитивном уровне, когда человек оказывается способным услышать в интонационном строе музыки «свернутость» в интонации той или иной музыкальной культуры.

В целом необходимо отметить, что в последние два десятилетия наблюдается активное «приращение» таких теоретических методов, как экстраполяция и интерпретация, диалог, интуиция, предвидение, архетип и др. С позиции подготовки музыканта-педагога-исследователя, принципиально меняется на основании герменевтического подхода отношение к философии: от часто абстрактного ее представления, с трудом применяемого в реальной, профессионально-направленной исследовательской деятельности – к выявлению ее особой значимости в части перспективы эффективного приращения философских исследовательских методов в область педагогики музыкального образования, что, безусловно, служит стимулом их восхождения на новый уровень.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. Собрание сочинений : в 7 т. Т. 5. – М. : Русские словари, 1997. – 732 с.

2. Методология педагогики музыкального образования. Научная школа Э. Б. Абдуллина : монография / Моск. пед. гос. ун-т ; под науч. ред. Э. Б. Абдуллина. – М. : Граф-Пресс, 2009. – 284 с.

3. Микешина, Л. А. Философия науки: современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособие / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция : МПСИ : Флинта, 2005. – 464 с.

4. Филиппов, С. М. Искусство как предмет феноменологии и герменевтики : дис. ... д-ра филос. наук / С. М. Филиппов. – М., 2003. – 254 с.

References

1. Bakhtin M.M. On philosophical foundations of the Humanities. Collected works : in 7 volumes. V. 5. Moscow, Russkiye Slovari, 1997, 732 p.

2. Methodology of pedagogy of music education. Scientific school of E.B. Abdullin: monograph. Moscow, Graf-Press, 2009, 284 p.

3. Mikeshina L.A. Philosophy of science: Contemporary Epistemology. Scientific knowledge in the dynamics of culture. Methodology of scientific research: training manual. Moscow, Progress-Traditsiya : MPSI : Flinta, 2005, 464 p.

4. Filippov S.M. Art as a subject of phenomenology and hermeneutics: thesis … Doctor of Philosophical Sciences. Moscow, 2003, 254 p.

Поступила 12.08.2013 г.

УДК 378.147.88
ББК 74

Аскарова Зульфия Индусовна
заместитель директора по учебной работе
Лениногорский филиал Казанского национального исследовательского
технического университета имени А. Н. Туполева – КАИ
г. Лениногорск, Россия
danilovao@mail.ru

ДИСТАНЦИОННАЯ ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с технологией дистанционного обучения в техническом вузе. Поднимаются вопросы об основных принципах обучения – технических и педагогических. Форма дистанционной лабораторной работы анализируется с точки зрения вариантов ее применения в учебном процессе. Рассматриваются условия и этапы проведения дистанционной лабораторной работы в филиале технического вуза, определяется роль тьютера и преподавателя в этой деятельности.

Ключевые слова: дистанционная лабораторная работа, автоматизированная работа, дистанционная лаборатория.

Askarova Zulfiya Indusovna
Deputy director of education
Leninogorsk branch of Kazan National Research Technical University
named after A.N. Tupolev – KAI, Leninogorsk, Russia

REMOTE LABORATORY WORK AS AN EFFECTIVE FORM OF DISTANCE LEARNING IN TECHNICAL COLLEGES

Abstract: The article discusses the issues related to the technology of distance learning in a technical institution of higher education. Technical and pedagogical questions on the basic principles of distance education are also raised. The form of remote laboratory work is analyzed in terms of options for its use in the educational process. The conditions and the stages of the remote laboratory work execution in the branch of a technical college are considered here. The role of tutors and teachers is determined in this activity.

Key words: remote laboratory work, automated operation, remote laboratory.

Сегодня дистанционное обучение стало равноправной составляющей международной образовательной системы, одним из основных направлений развития современного образования, позволяющим обеспечить населению широкий доступ к получению профессиональных знаний.

«Образовательное учреждение вправе использовать дистанционные образовательные технологии не только при реализации образовательных программ любого уровня, но и при всех формах получения образования или при их сочетании, а также при проведении различных видов учебных, лабораторных и практических занятий, практик (за исключением производственной практики), текущего контроля, промежуточной аттестации обучающихся» [2].

Для эффективной подготовки инженерных кадров особое значение имеют лабораторные работы, являющиеся структурным компонентом как собственно процесса обучения, так и научно-исследовательской деятельности. В связи с тем, что в настоящее время интенсивно развиваются техника и технологии, учебное оборудование подвергается быстрому моральному устареванию. Ни один вуз, будь то университет или филиал университета, не имеет возможности своевременно обновлять все учебно-лабораторное оборудование. Для предоставления студентам равноценно-эффективных средств обучения по всем дисциплинам дистанционная лабораторная работа представляется незаменимой.

Дистанционная лабораторная работа (ДЛР) несет ту же дидактическую нагрузку, что и обычная лабораторная работа, выполняемая в традиционной форме [3]. Применение в учебном процессе виртуальных технологий для выполнения лабораторных работ при дистанционной форме обучения дает следующие преимущества:

– экономятся учебные площади, оптимизируется учебное расписание за счет круглосуточной автоматизированной работы дистанционной лаборатории (без преподавателя и лаборанта, нет необходимости в посадочных местах и столах для студентов и т. п.).

– индивидуализируется и повышается качество обучения, так как студент вынужден выполнять лабораторную работу индивидуально.

Появляются качественно новые возможности для самостоятельной работы студентов.

– повышается доступность виртуальной лаборатории в любое время для всех кафедр университета и его филиалов, а также индивидуально для студентов, имеющих домашний компьютер и выход в Интернет за счет расширения пространства обучения, не ограниченного пределами какого-либо здания.

Виртуальные лабораторные работы строятся на основе традиционных, все учебные схемы точно соответствуют реальным.

Форма организации дистанционных лабораторных работ может быть различной. Для лабораторных работ по программированию это может быть просто удаленный доступ к компьютеру, на котором запускается соответствующая учебная программа. Для других курсов это может быть работа с моделью изучаемого процесса, например, при выполнении лабораторных работ по электротехнике и электронике.

Такая функция Интернета, как гиперссылка, позволяет сделать учебный материал виртуальной работы информационно более насыщенным. К каждому изображению может быть добавлена гипертекстовая ссылка на описание эксперимента. Информационно база данных исходных материалов может постоянно пополняться.

Рассмотрим процесс проведения дистанционной лабораторной работы в филиале технического университета.

Для эффективной организации этого вида работы созданы технические и методические условия:

1. Имеются автоматизированные дистанционные лаборатории, созданные с использованием программной среды LabVIEW и измерительного оборудования NationalInstrument. В этих системах можно работать в режимах «Моделирование», «Реальные измерения», получать необходимые теоретические сведения, проходить тестирование.

2. Существует два варианта методического сопровождения при дистанционной лабораторной работе: проведение данной работы во время приезда преподавателя из головного вуза или под руководством тьютера – подготовленного специалиста из числа профессорско-преподавательского состава филиала.

Целесообразно проводить дистанционную лабораторную работу в три этапа, именно при такой организации студенты полностью осваивают учебный материал.

Первый этап является вводным в лабораторной работе, во время которого происходит знакомство с методами измерения различных величин, измерительными приборами, графическими методами представления полученных результатов, методикой статистической обработки результата. Необходимо познакомить студентов с основополагающими понятиями «цель, задачи работы», «выводы и рекомендации», т. е. с тем, что структурирует лабораторную работу. Для эффективного ввода необходимо использовать специальную литературу и тестирующие программы. На этом этапе методическое сопровождение заключается в консультировании студентов преподавателем (тьютером).

Второй этап предполагает offline работу с имитирующими реальную установку тренажерами. Студенты учатся работать с виртуальными приборами: задают параметры по исходным условиям, составляют схемы и алгоритмы, знакомятся с общей организацией будущего эксперимента. Подобная работа необходима для перехода к основному этапу, так как предварительная осведомленность студентов позволит избежать ошибок впоследствии, сэкономит время.

На третьем этапе лабораторная работа выполняется в условиях реального времени. Этот этап может осуществляться либо на базе филиала, либо индивидуально, в удобное для студентов время. В режиме удаленного доступа к экспериментальной установке студенты выполняют лабораторную работу по уже известному алгоритму. Функцию организатора лабораторной работы выполняет тьютер: он контролирует непрерывность доступа к виртуальной экспериментальной установке (если лабораторная работа выполняется на базе вуза), оказывает помощь студентам. После того, как лабораторная работа закончена, студенты готовят отчет и сдают его преподавателю.

Практика проведения дистанционных лабораторных работ в филиале показывает, что, во-первых, этот вид учебной деятельности вызывает повышенный интерес студентов, во-вторых, обеспечивает индивидуализацию и повышает качество обучения, в-третьих, не исключают непосредственного общения преподавателя со студентами, при этом усиливается консультационная и контролирующая роль преподавателя. Кроме того, сущность дистанционной лабораторной работы содержательно соответствует требованиям ФГОС по увеличению доли самостоятельной работы студентов.

Дистанционное обучение является одним из важнейших и эффективных направлений развития образования, которое создает предпосылки для интенсификации учебного процесса, стимулирования самостоятельной работы обучающихся, повышения качества знаний. «Успешное развитие технологии виртуальных измерительных приборов и современные средства телекоммуникаций позволяют эффективно осуществлять дистанционный эксперимент практически из любой географической точки» [1, с. 108].

При организации дистанционного обучения по любым техническим дисциплинам особое

внимание следует уделять созданию развитого лабораторного практикума, без которого глубина понимания материала, способность применения полученных знаний не могут быть признаны удовлетворительными.

Список использованных источников

1. Евдокимов, Ю. К. Дистанционные автоматизированные учебные лаборатории и технологии дистанционного учебного эксперимента в техническом вузе / Ю. К. Евдокимов, А. Ю. Кирсанов, А. Ш. Салахова // Открытое образование. – 2009. – № 5. – С. 101–116.

2. Приказ Минобразования РФ от 16.06.2000 № 1719 «О создании Объединенного проекта по разработке нормативно-правовых документов и отраслевых стандартов дистанционного обучения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.informika.ru

3. Хуторской, А. В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики / А. В. Хуторской // Открытое образование. – 2001. – № 2. – С. 30–35.

References

1. Yevdokimov Yu.K., Kirsanov A.Yu., Salakhova A.Sh. Remote automated school laboratories and technology of remote educational experiment in technical colleges, *Otkrytoye Obrazovaniye*? 2009, No. 5, pp. 101–116.

2. Order № 1719 of June 16, 2000 of the Ministry of Education of the Russian Federation “On the establishment of the Joint Project on the development of regulatory documents and industry standards for distance learning” http:// www.informika.ru (accessed June 21, 2013).

3. Hutorskoy A.V. Research and practical prerequisites of remote pedagogy, *Otkrytoye Obrazovaniye*, 2001, No. 2, pp. 30–35.

Поступила 02.07.2013 г.

УДК 373:37.035.6:008 (045)
ББК 74.1

Кахнович Светлана Вячеславовна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kahnowish@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ*

Аннотация: В статье рассмотрена актуальность формирования культуры межличностных отношений детей дошкольного возраста в современной практике, а также раскрываются особенности поликультурного воспитания. Показано значение поликультурного воспитания для эффективного формирования у детей дошкольного возраста ценностного отношения к личности человека.

Ключевые слова: культура межличностных отношений детей дошкольного возраста, поликультурное воспитание, ценностное отношение к личности, этнос, толерантность.

Kahnovich Svetlana Vyacheslavovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent
Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FORMATION OF THE CULTURE OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF PRESCHOOL CHILDREN IN MULTICULTURAL EDUCATION

Abstract: The article deals with the relevance of formation of the culture of interpersonal relationships of preschool children in contemporary practice, and also reveals the features of multicultural education. The paper shows the value of multicultural education for effective formation of preschool children’s value attitude to an individual.

Key words: culture of interpersonal relationships of preschool children, multicultural education, value attitude to an individual, ethnos, tolerance.

* Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме «Формирование культурно-толерантной личности в поликультурном социуме» (государственный контракт № 14.B37.21.2001).

В настоящее время возрастает роль и значение поликультурного воспитания детей дошкольного возраста. В условиях модернизации российского образования дошкольное воспитание как фундамент педагогической системы предполагает развитие у воспитанников общей культуры личности. В «Законе об образовании» (последняя редакция 2011 г.) отмечается, что содержание образования «должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества» [5]. Формирование у детей дошкольного возраста культуры межличностных отношений позволяет воспитать в ребенке познавательный интерес к личности человека, человечность, нравственные нормы поведения, принятые в обществе.

Актуальность выбранной темы исходит из запросов практики и необходимости строить процесс формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста на научных основах.

Проблема формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста, по сути, является педагогической, поскольку становление личности происходит в единстве ее обучения, воспитания и развития. Обществом признается тот факт, что образование представляет собой не только приобретение знаний, умений и навыков, но и нравственное развитие, духовное становление, что значительно усилило внимание педагогической общественности к личности ребенка как субъекту учебно-воспитательного процесса. Мы полагаем, что для формирования личности недостаточно быть образованным, обученным и даже воспитанным, важно иметь духовную составляющую. К духовным составляющим, как правило, относят: мораль, нравственность, мировоззрение, гражданскую позицию, в целом, поведение человека, выраженное в его субъектности и индивидуальности. Дошкольный возраст в этом смысле является периодом становления основ межличностной культуры поведения. В практике воспитания давно было отмечено, что поведение человека кроме внешних проявлений имеет и движущие силы, скрытые от визуального наблюдения. Именно латентные, внутренние потребности, мотивы управляют эмоциями и чувствами, в целом – поведением человека, что и обеспечивает его субъектность. Духовность, индивидуальность, субъектность человека находят свое выражение именно в культуре межличностных отношений, проявляясь наиболее ярко, отчетливо. В дошкольном возрасте закладываются основы личности взрослого человека.

Агрессивность детей, их безнравственное отношение к сверстникам порой является неразрешимой проблемой для педагогов, работающих с детьми, начиная уже с воспитания в дошкольных образовательных учреждениях, что обеспечивает актуальность в разработке форм и методов формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста на первой ступени образования.

Дошкольный возраст является этапом становления личности ребенка. Развитие ребенка по концепции Л. С. Выготского [3] определяется социальной ситуацией, его положением в обществе, системой отношений со взрослыми и сверстниками. Ребенок изначально включен в межличностные отношения, более того, чем он младше, тем более социальным существом является. Он не может физически жить, не развиваться вне человеческого общества, вне культуры межличностных отношений. Однако проблема состоит в том, как будут складываться его отношения с социумом, как будет проходить социализация и адаптация в обществе, при каких условиях происходит нравственное становление личности.

В условиях нашего поликультурного региона становится актуальным вопрос воспитания детей в духе толерантности к представителям и носителям народной культуры.

Толерантность (от лат. яз. *Tolerantia* – терпение) [13] представляется нам как интегративное качество личности. Формируя у детей дошкольного возраста культуру межличностных отношений, мы останавливаемся на основах развития взаимного уважения к культурным достижениям в различных этносах. Культура межличностных отношений включает, прежде всего, аксиологические аспекты. Ребенок визуально воспринимает достижения культуры мастеров народных промыслов (одежда, кухня и др.) и произведения декоративно-прикладного искусства (игрушки, украшения и др.), при этом у него формируется эмоциональный отклик. Знаниевый или когнитивный аспект возникает в процессе получения информации об историческом происхождении ремесла, о технике выполнения, биографии известных людей представителей того или иного этноса. И, наконец, деятельностный аспект возникает и проявляется в желании оценить и создать собственную творческую работу по мотивам увиденных произведений народного искусства.

Взаимосвязь формирования основ культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста раскрывается на аксиологическом уровне. Формирование у ребенка ценностного отношения к личности другого человека охватывает и его национальную, этническую и конфессиональную принадлежность.

Содержание поликультурного воспитания может быть рассмотрено как составной элемент формирования мировоззрения человека, как совокупность методов формирования толерантной позиции при взаимодействии с представителями разных культур, а также как способы и формы патриотического воспитания с помощью доступных детскому пониманию средств материальной (кухня, одежда, игрушки и др.) и духовной (сказки, игры, развлечения и др.) культуры общества.

В данной социальной действительности нашего региона положительные чувства воспитывают у детей к культуре титульной национальности (культура Мордовии). В нашем исследовании в парадигме эстетического воспитания детей дошкольного возраста [7; 9] рассматривается знакомство с творчеством всемирно известных скульптора Степана Дмитриевича Эрьзи и живописца Федота Васильевича Сычкова. Между тем раскрывается и культура русского народа в единстве с мордовским.

Содержание поликультурного воспитания включает в себя различные разработки, программы, монографии с направленностью на развитие у детей дошкольного возраста общей культуры личности и толерантного отношения к представителям различных этносов.

В содержании поликультурного воспитания мы выделяем три аспекта. Прежде всего, это обучение детей дошкольного возраста как навыкам взаимодействия, так и традициям разных народов – знаниевый или когнитивный. Второй аспект – общее социокультурное, гражданственное и патриотическое воспитание. И, наконец, третий аспект – это нравственное развитие ребенка, необходимое для его личностного становления.

Поэтому поликультурное воспитание может быть рассмотрено как сложная совокупность когнитивного восприятия ребенком другой личности, с ее этническими и конфессиональными особенностями с обязательными элементами оценивания и присваивания ценностного отношения, которое проявляется в гражданственных и патриотических качествах. Патриотические качества личности неотделимы от нравственных, выражающихся особенно отчетливо в межличностных отношениях со сверстниками. Социокультурное развитие детей дошкольного возраста проявляется в основах социальной компетентности и закладывает фундамент для формирования культурно-толерантного мировоззрения.

Необходимость поликультурного воспитания детей возникла после второй мировой войны. В это время только что созданные ЮНЕСКО и ООН взяли ориентир на новую культурную и образовательную политику, опирающуюся на прогрессивные общечеловеческие идеи поддержания личностного и конфессионального достоинства человека, наиболее ярко представленные в Декларации прав. Обозначенные позиции распространились и на образование. Возникает необходимость гуманизации условий воспитания, их демократизация, идея равности представителей всех национальностей в получении качественной медицинской и образовательной помощи, уважение всех людей, проживающих в новом послевоенном мире и осуждение политики тоталитаризма, что проявлялось в процессах совершенствования системы образования и воспитания, улучшения условий жизни детей, заботе о здоровье людей, а особенно маленьких граждан свободного мира, борьбе с тоталитаризмом, расизмом, геноцидом в обществе и мракобесием в области медицины, в поддержке культурного разнообразия и поощрении развития национальных меньшинств в области социальной политики.

В современных философских, этнографических, культурологических и психолого-педагогических исследованиях (Ю. В. Бромлея [1], А. Н. Джуринского [4], Г. М. Коджаспировой [10], Д. С. Лихачева [11] и др.) переосмысливается трактовка и переоценивается значение понятий «межкультурное», «социокультурное», «поликультурное», «интернациональное», «национальное», «взаимодействие национального и общечеловеческого начала в человеке». Например, межкультурное воспитание может быть рассмотрено в аспектах экономического, гражданственного, правового и эстетического воспитания, как ознакомление детей с наследием человечества в различных областях культуры. Социокультурное воспитание связывается с понятием «социализация», с этикой и эстетикой вхождения ребенка в общество. Поликультурное воспитание предполагает аксиологическую значимость конфессиональной принадлежности человека. Сегодня интернациональное (межнациональное) воспитание трактуется как расширение национального до осознания своей общности с многочисленными нациями. Национальное воспитание рассматривается как необходимый элемент интернационального, как проблема фактора идентификации человека не только с собственным народом, но и с другими этносами.

А. Н. Джуринский [4] рассматривает поликультурное воспитание как альтернативу интернациональному социалистическому воспитанию, формирование личности вне национальной культуры при условии единства и идеологиче-

ской интеграции общества. При этом поликультурное воспитание делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует.

Г. М. Коджаспирова [10] исходит из понимания, что поликультурное образование по своей сущности близко межнациональному воспитанию и предусматривает межличностное взаимодействие, противостоит национализму и расизму. Оно направлено на освоение культурно-образовательных ценностей, на взаимодействие различных культур в ситуации плюралистической культурной адаптации к иным культурным ценностям. Она предполагает, прежде всего, формирование культурно-толерантной личности с «высоким уровнем общей культуры».

Ряд авторов (Л. Л. Супрунова [14], Ю. С. Свиридченко [14] и др.) отожествляют поликультурное воспитание с формированием личности человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде. В идеале такой человек обладает развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, связывает готовность воспринимать другую культуру, другой образ жизни с проявлениями толерантности. Ведь только взаимная терпимость людей разных национальностей может противостоять ненависти.

Анализ философской, этнографической, культурологической, психолого-педагогической литературы позволяет нам сделать вывод, что все представленные выше определения поликультурного воспитания могут претендовать на полноту раскрытия его сущности.

В педагогическом вузе [6] для студентов и бакалавров последнего года обучения мы разработали и апробировали курс по выбору «Формирование основ культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста» [8]. Актуальность предлагаемого нами элективного курса исходит из запросов практики и заключается в необходимости создания психолого-педагогических условий, обеспечивающих индивидуальное развитие ребенка дошкольного возраста как субъекта межличностных отношений. В содержание курса включаются девиантологические проблемы детей дошкольного возраста, а также возможные пути их преодоления.

В рамках деятельности научно-образовательной лаборатории «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона» под руководством кандидата педагогических наук, доцента И. Г. Рябовой [12] разрабатываются и внедряются инновационные технологии воспитания детей.

В результате проведенного исследования нами была разработана педагогическая технология формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности [7], которая апробировалась и внедрена в практику работы МДОУ «Детский сад № 18 комбинированного вида» г. Саранска Республики Мордовия. Элементы обозначенной педагогической технологии использовались в воспитательно-образовательном процессе дошкольников на базе Центра продленного дня – инновационного структурного подразделения ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» [2].

Межличностная сфера ребенка проявляется через его поведение, общение, коммуникативные способности, межличностные отношения, которые зависят от внешней стороны личности или эмоционального отношения к другим людям, а также от внутреннего мира ребенка: его эмоций, чувств, потребностей, мотивов, привычек, интеллекта, задатков, способностей и направленности. Скрытой стороной личности является его отношение к окружающим людям, которое проявляется через эмоции, чувства, потребности и мотивы поведения, либо положительные, либо отрицательные. Поэтому коррекция межличностной сферы ребенка должна охватывать как внешние стороны личности ребенка, так и его внутренний мир, который в большей степени подлежит не изменению, а изучению. Формирование культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в условиях поликультурного воспитания позволяет сделать акцент на ценностном отношении к личности другого человека с учетом его этнической и конфессиональной принадлежности.

Список использованных источников

1. Бромлей, Ю. В. История первобытного общества. Общие вопросы. Проблемы антропосоциогенеза / Ю. В. Бромлей. – М. : Наука, 1983. – 432 с.

2. Винокурова, Н. В. О возможности инновационного развития педагогических вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 14–16.

3. Выготский, Л. С. Мышление и речь : сб. избр. тр. / Л. С. Выготский. – М. : ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 668 [4] с.

4. Джуринский, А. Н. История педагогики : учебное пособие / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 2000. – 432 с.

5. Закон об образовании [Электронный ресурс] – Режим доступа : 1sentyabrya.ru.

6. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–12.

7. Кахнович, С. В. Основные интерактивные принципы педагогической технологии формирования культуры межличностных отношений у дошкольников в художественно-творческой деятельности / С. В. Кахнович // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 26–29.

8. Кахнович, С. В. Подготовка будущих педагогов к формированию у дошкольников основ культуры межличностных отношений / С. В. Кахнович // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 6. – С. 69–73.

9. Кахнович, С. В. О том, как мы знакомим детей с творчеством мордовского скульптора С. Д. Эрьзя (для работы со старшими дошкольниками) / С. В. Кахнович // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 6. – С. 80–87.

10. Коджаспирова, Г. М. Поликультурная подготовка учителя начальных классов / Г. М. Коджаспирова // Образование и воспитание младших школьников в условиях поликультурного региона : Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Образование и воспитание младших школьников в условиях поликультурного региона», 22–23 сент. 2011 г. [материалы] / редкол.: И. Г. Рябова (отв. ред.) [и др.]; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – С. 4–7.

11. Лихачев, Д. С. Русское искусство от древности до авангарда / Д. С. Лихачев. – СПб. : Искусство-СПб, 2009. – 480 с.

12. Рябова, И. Г. Инновационные процессы в воспитании школьников в условиях поликультурного региона / И. Г. Рябова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 77–80.

13. Семашко, М. А. Развитие термина «толерантность» в гуманитарных науках [Электронный ресурс] / М. А. Семашко // Электронный научно-педагогический журнал, 2007. – Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki/

14. Супрунова, Л. Л. Основы поликультурного образования в современной школе: методические рекомендации для учителя / Л. Л. Супрунова, Ю. С. Свиридченко. – Пятигорск : ПГЛУ, 2010. – 144 с.

References

1. Bromley Yu.V. The history of primitive society. General questions. The problems of anthroposociogenesis. Moscow. Nauka, 1983, 432 p.

2. Vinokurova N.V. On the possibility of innovative development of pedagogical institutions of higher education. *The Humanities and Education*, 2011, No 2 (6), pp. 14–16.

3. Vygotskiy L.S. Thinking and speech. Collection of selected works. Moscow. KHRANITEL, 2008, 668 p.

4. Dzhurinskiy A.N. The history of pedagogy. Training manual. Moscow. Vladoss, 2000, 432 p.

5. Education law [Electronic resource] Access mode: 1sentyabrya.ru

6. Kadakin V.V. Innovation in higher education (based on the experience of Mordovian State Pedagogical Institution named after M.E. Yevsevyev). *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12.

7. Kakhnovich S.V. The basic interactive principles of educational technologies of formation of the preschool children culture of interpersonal relationships in their artistic and creative activity. *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 26–29.

8. Kakhnovich S.V. Training future teachers for formation of the preschool children basics of culture of interpersonal relationships. *Primary school plus before and after*, 2011, No. 6, pp. 69–73.

9. Kakhnovich S.V. On how we get children acquainted with the works of a Mordovian sculptor S. D. Erzya (for senior preschool children). *Pre-school education*, 2011, No. 6, pp. 80–87.

10. Kodzhaspirova G.M. Multicultural training of primary school teachers. Education of junior school children in a multicultural region. Materials of All-Russian scientific conference involving foreign participants “Education of junior school children in a multicultural region” of September 22–23, 2011 Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2012. pp. 4–7.

11. Likhachev D.S. Russian art from the antiquity to the vanguard. SPb. Iskusstvo-SPb, 2009. 480 p.

12. Ryabova I.G. Innovation in the education of school children in a multicultural region. *Pedagogical Education and Science*, 2012, No. 11, pp. 77–80.

13. Semashko M.A. Development of the term “tolerance” in the humanities. Electronic scientific-pedagogical journal, 2007. [Electronic resource] Access mode: http://ru.wikipedia.org/wiki/

14. Suprunova L.L., Sviridchenko Yu.S. Fundamentals of multicultural education in modern schools: methodical recommendations for teachers. Pyatigorsk: PGLU, 2010. 144 p.

Поступила 24.06.2013 г.

ББК 74.047.8 п
УДК 371.14

Ковалев Василий Петрович
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
педагогики начального образования
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия
pnoppf@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: В статье рассматривается совместная деятельность вуза, учреждений методической службы администрации общеобразовательной школы по созданию социально-педагогических условий послевузовского становления учителя начальных классов сельской малокомплектной школы.

Ключевые слова: сельская малокомплектная общеобразовательная школа, учитель начальных классов, социально-педагогические условия, молодой специалист, адаптация, учреждение методической службы, администрация общеобразовательной школы, внутришкольный контроль, методическая работа.

Kovalev Vasiliy Petrovich
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy of Primary Education
Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF POST GRADUATE FORMATION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER OF THE RURAL SMALL SCHOOL

Abstract: In this article joint activities of higher education institution, establishments of methodical service of administration of comprehensive school for creation of rural small comprehensive school, elementary school teacher, social and pedagogical conditions, young specialist, establishment of methodical service, administration of comprehensive school, intra school control, methodical work of postgraduate formation of the primary school teacher of the rural small school is considered.

Key words: rural small comprehensive school, elementary school teacher, social and pedagogical conditions, young specialist, adaptation, establishment of methodical service, administration of comprehensive school, inschool control, methodical work.

На современном этапе развития современного общества в соответствии с требованиями инновационного законодательства высшее профессиональное учебное заведение является профессиональной основой становления личности, готовящейся работать в специфических условиях малокомплектной национальной школы и сельского социума. Целью высшего учебного заведения становится обеспечение высокого качества подготовки и необходимости непрерывного повышения профессионального мастерства будущего специалиста – учителя сельской школы.

Анализ педагогической литературы по проблеме, положительный опыт совместной деятельности Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Республиканского института образования и районных методических кабинетов с выпускниками дает основание говорить о трех основных условиях, обеспечивающих успешное формирование профессиональной готовности сельского учителя начальных классов на послевузовском этапе: создание благоприятных условий для адаптации молодых учителей; успешное функционирование структур методической службы, призванных и заинтересованных в повышении профессиональной компетенции специалистов; самостоятельное повышение личностью своего педагогического мастерства. Профессиональное развитие сельского учителя в первое время самостоятельной трудовой деятельности во многом определяется степенью адаптации личности к учительской профессии, условиям социума. В сельских условиях, где в тесном единстве взаимодействуют школа, семья, социальная инфраструктура микрорайона школы, профессиональная и социальная адаптация настолько взаимосвязаны и взаимообусловлены, что разделять эти категории на практике невозможно. Только тот учитель в состоянии включиться в сельский социум, который любит свою профессию и готов трудиться в этой среде.

Процесс адаптации сугубо индивидуален; в нем проявляются особенности личности, влияющие на совершенствование необходимых качеств учителя. Адаптация молодого специалиста

связана с противоречиями между профессиональной готовностью личности к работе в малокомплектной национальной школе, ее гражданскими установками и ожиданиями и реальной ситуацией в школе и условиями сельского социума. Начальный период педагогической деятельности молодого учителя связан с перестройкой субъектной позиции в новых условиях [1].

Адаптационные трудности учителя можно разделить на морально-психологические, социальные, профессионально-педагогические. К морально-психологическим трудностям можно отнести отрыв от привычной студенческой городской среды; слабую информационную насыщенность социума; отдаленность от культурных центров; малочисленность детей и педагогов. В социальном плане это трудности во взаимоотношениях с жителями села, в решении семейного вопроса, жилищно-бытовых условий, в организации досуга. В профессионально-педагогической деятельности молодой учитель испытывает трудности в организации учебно-воспитательного процесса в двух, трех классах одновременно, в организации воспитательной работы, во взаимоотношениях с родителями. Эффективное формирование готовности в ходе самостоятельного трудового пути во многом зависит от правильного разрешения трудностей.

Процесс социально-педагогической адаптации тесно сопряжен с профессиональным и жизненным самоопределением личности. В условиях, когда целенаправленно решаются задачи непрерывного образования учителя, вопросы профессионального и жизненного самоопределения разрешаются на довузовском и вузовском этапах. В этом случае на послевузовском этапе эти проблемы решаются легче, проще решаются вопросы адаптации личности.

Главным условием успешного профессионального развития педагога на послевузовском этапе выступает совместная деятельность администрации сельской малокомплектной национальной школы, районного отдела (управления) образования, базового педагогического учебного заведения, республиканского института образования. Эффективность дальнейшего профессионального развития молодого специалиста во многом зависит от качества работы администрации с педагогическими кадрами непосредственно в школе. В условиях реализации требований нового федерального государственного образовательного стандарта начального образования повышаются требования к содержательной, структурной и методической сторонам урока, оснащенности его новыми техническими средствами обучения. В этих условиях учитель сельской малокомплектной школы встречает много трудностей. Он нуждается в помощи и ждет ее прежде всего от своих руководителей [3].

В связи с этим директор школы и его заместители должны быть предельно внимательными к нуждам и запросам учителей, проявлять заботу о создании в школе таких условий, при которых успешно смогут развиваться их способности, творческий потенциал и профессиональное мастерство.

Атмосфера добра и взаимопонимания – универсальное условие учительского творчества, но создание ее требует от руководителя высокой культуры управления, большого желания прийти на помощь тем, кто в ней нуждается. На особом счету у руководителей школы должны находиться молодые учителя. Им нужна моральная поддержка, забота об их бытовых условиях, добрый житейский совет старшего коллеги, методическая помощь. Формы и методы работы с молодыми специалистами очень разнообразны.

Это и внутришкольный контроль, это и методическая работа, профессиональная беседа с глазу на глаз о предстоящей работе в школе, приглашение к себе на урок, опережающий, предварительный контроль, в ходе которого можно многое разъяснить учителю, оказать помощь, найти наиболее удачную структуру и содержание урока по конкретной теме, подсказать, как следует организовать в классе учебно-познавательную работу, как строить воспитательную работу с детьми и многое другое.

Практика показывает, что индивидуальная, дифференцированная работа с кадрами дает хорошие результаты.

Главное в методической работе – оказание реальной, действенной помощи учителям в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний, навыков, умений и необходимых для современного педагога свойств и качеств личности.

Для правильного понимания роли методической работы в школе необходимо постоянно иметь в виду, что она является особым и очень важным звеном в целостной общегосударственной системе повышения квалификации педагогических кадров народного образования. В связи с этим возникает потребность установления координации между методической работой в школе и деятельностью других звеньев системы повышения квалификации – института образования учителей, районных (городских) методических кабинетов и т. д., а также устранения параллелизма и дублирования в их деятельности. Обеспечение комплексности, взаимодополняемости всех звеньев повышения квалификации работников образования предусматривает учет и использование особых, специфических возможностей, сильных сторон, преимуществ каждого из звеньев.

Методическая работа в школе не может сравниться с курсовой переподготовкой учи-

телей на базе института образования, которая способна обеспечить высокую интенсивность обучения, фундаментальность и системность знаний, располагает широким кругом квалифицированных лекторов и методистов. В то же время методическая работа в школе в свою очередь обладает немалыми преимуществами. Во-первых, она носит относительно непрерывный, постоянный, повседневный характер, в отличие от курсовой переподготовки в институте образования, которая проводится, как правило, один раз в 3–5 лет. Во-вторых, повышение квалификации и мастерства учителей непосредственно в школе, так сказать, без отрыва от производства, позволяет теснейшим образом связать содержание и характер методической работы с ходом и результатами реального учебно-воспитательного процесса, изменениями в качестве знаний, умений и навыков учащихся, в уровне их воспитанности и развития. В-третьих, организаторы методической работы в школе имеют возможность глубоко изучать деятельность и личностные качества учителей, выявлять затруднения и недостатки в их деятельности, а также элементы передового опыта, что позволяет сделать рост педагогического мастерства более управляемым процессом. В-четвертых, методическая работа в школе проходит в живом, конкретном, развивающемся педагогическом коллективе, единство и сплоченность которого создает особенно благоприятные условия для эффективной организации методической деятельности (а последняя в свою очередь закономерно приводит к дальнейшему развитию коллектива).

Необходимо отметить, что методическая работа занимает особое место в системе внутришкольного управления, тесно связана с его задачами. Ее особая роль в управлении школой связана с тем, что она прежде всего способствует активизации человеческого фактора – личности и творческой деятельности учителей и воспитателей. Если основные функции внутришкольного управления обеспечивают надежное функционирование системы учебно-воспитательной работы школы, ее сегодняшний день, то методическая работа в первую очередь отвечает за ее развитие, совершенствование, за ее завтрашний день [2, 91].

Значительную помощь в решении этой проблемы оказывает работа вуза с директорами, заместителями директоров по учебно-воспитательной работе сельских малокомплектных национальных школ. Например, на психолого-педагогическом факультете Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева вошло в традицию проведение семинаров для директоров малокомплектных школ и их заместителей по проблеме организации целостного педагогического процесса в современных условиях и консультаций для работников сельских школ. В проведении этой работы большую помощь оказывают районные методические кабинеты. Большие функции в вопросах послевузовской подготовки учителя возложены на учреждения методической службы – институты повышения квалификации работников образования и районные методические кабинеты. Основная функция этой службы – организация курсов повышения квалификации учителей, воспитателей, руководителей школ.

Повышение квалификации должно удовлетворять потребности учителя в развитии и совершенствовании профессиональной компетентности, обеспечивать реализацию приоритетов государственной политики в сфере образования, способствовать развитию конкурентных отношений на рынке профессионального педагогического труда [2, с. 69].

Методисты учреждений методической службы организуют и проводят школы молодых специалистов, оказывают методическую помощь учителю на его рабочем месте, подготавливают к работе в инновационном режиме. Практика введения инноваций показывает ведущую роль методистов в овладении учителем новым содержанием и технологией работы.

Профессиональное развитие молодого специалиста должно проводиться с учетом специфики его деятельности через различные формы повышения квалификации: очные, заочные, очно-заочные; месячные, двухмесячные, годичные, краткосрочные курсы.

В содержание программ курсов должны входить задачи не только предметной подготовки, но и развития направленности личности на педагогическую деятельность, расширение культурологических, психолого-педагогических знаний, ориентации на гуманитарно-альтруистические ценности педагогической профессии, подведения личности к более глубокому осознанию своей причастности к преобразованию малокомплектной сельской национальной школы. Сельский учитель должен усилить свое убеждение, что малокомплектная школа выполняет селообразующую функцию. Курсовая подготовка должна обновлять знания в области этнопедагогики, экологии, диагностики, управления, что является абсолютно необходимым в условиях сельской малокомплектной школы [1].

В процессе курсовой подготовки также нужно обратить особое внимание на совершенствование таких умений, как умение организации педагогического процесса в малочисленных и разновозрастных классах, использования социальной среды в воспитательных целях, управления целостным педагогическим процессом,

диагностирования общего развития, социального развития младшего школьника; диагностирование общего состояния учебного процесса класса, профессиональной склонности и интересов ребенка; координация взаимоотношений с родителями, поддержание у сельских школьников должного уровня общеобразовательной готовности, приобщение их к национальной, экологической культуре, общечеловеческим ценностям.

Формирование практических умений может осуществляться на практических занятиях путем создания ситуаций, моделирующих реальную учебно-воспитательную атмосферу сельской малокомплектной школы и сельского социума, а также в реальном учебно-воспитательном процессе сельской малокомплектной школы в ходе проведения там занятий со слушателями.

Важным условием становления сельского учителя также выступает самостоятельное повышение им своего профессионально-педагогического мастерства. Необходимость непрерывного самостоятельного повышения уровня профессиональной готовности вызвана следующими причинами:

– знания и умения, приобретаемые в процессе планового повышения готовности, как правило, оказываются недостаточными;

– содержание и методика организации проведения обучения на курсах не всегда соответствует требованиям заданного этапа развития психолого-педагогической науки и индивидуальным запросам учителя;

– в период между очередными вызовами на курсы в организацию педагогического процесса внедряются новые, более конструктивные формы, методы, средства;

– учителя сельских малокомплектных школ не всегда в состоянии выезжать на курсы в связи с местными обстоятельствами;

– учителя сельской малокомплектной начальной школы вообще не в состоянии выезжать (в летнее время – сельхозработа на пришкольном участке; в учебное время некому заменять).

Самостоятельное повышение квалификации понимается как постоянное самообразование и саморазвитие в течение всего периода работы учителя в школе, как целостный процесс профессионально-педагогического самосовершенствования.

В ходе самообразования сельскому учителю необходимо заботиться о повышении и углублении общепедагогических, психологических, частнометодических знаний. Постоянного обновления и совершенствования требует уровень готовности к организации внеклассной и воспитательной работы с детьми. Учителю сельской школы следует всемерно повышать знания о культуре как общечеловеческой категории, пополнять и углублять знания, связанные с особенностями национальной, экологической культуры. Особое внимание в процессе самообразования необходимо уделять расширению и углублению предметных знаний.

Ответственное отношение к вопросам самообразования всегда дает положительные результаты, проявляемые в творческом подходе к педагогической деятельности, поиске и реализации новых, перспективных форм и методов работы, отражается на личностном и профессиональном росте учителя. Во многих школах результаты самообразования учитываются во время аттестации учителей, повышения их категории – разряда, что является стимулом к дальнейшему саморазвитию.

Однако истинным мотивом к самообразованию – самостоятельному повышению педагогического образования должна служить гражданская совесть личности, подсказывающая ей, что в сельских условиях без должного профессионального самообразования, самопознания, самовоздействия, самооценки, самокорректировки невозможно перестроить малокомплектное учебное заведение как в его малом звене (через предметы), так и в большом, которое мы связываем с качественной подготовкой младших школьников для успешного продолжения учебы в старшем звене.

В соответствии с задачами исследования нами была проведена диагностика уровня готовности выпускников психолого-педагогического факультета, проработавших в школе один год после окончания вуза. Уровень готовности определялся у учителей, у которых ранее определялся на довузовском и вузовском этапах и их послевузовского профессионального становления. Данные о состоянии готовности к профессиональной деятельности были получены путем анализа результатов самооценки выпускников и мнения руководителей школ [1].

На послевузовском этапе заметна следующая динамика изменения готовности:

1. В экспериментальной группе (ЭГ) наблюдается развитие мотивационно-ценностного отношения к своей профессии;

2. В отношении теоретической готовности, как в контрольной группе (КГ), так и ЭГ наблюдается стабильность, что можно объяснить недостаточностью в сельской малокомплектной школе необходимых условий для повышения уровня теоретических знаний;

3. В ЭГ показатель практической готовности выше, чем в КГ.

Таким образом, совместная деятельность вуза, учреждений методической службы, администрации общеобразовательной школы с педагогическими кадрами по повышению их

профессиональной компетентности является основой послевузовского становления учителя начальных классов сельской малокомплектной школы.

Список использованных источников

1. Ковалев, В. П. Формирование профессиональной готовности учителя начальных классов к работе в сельской малокомплектной национальной школе : дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Ковалев. – М., 1998. – 413 с.

2. Ковалев, В. П. Вопросы управления общеобразовательной школой : учеб. пособие / В. П. Ковалев. – Чебоксары, 2005. – 270 с.

3. Ковалев, В. П. Совершенствование деятельности директора сельской общеобразовательной школы по повышению профессиональной компетентности учителей : монография / В. П. Ковалев, Б. М. Иванов, И. А. Латыпова. – Набережные Челны : Набережночелнинский Филиал Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, 2011. – 147 с.

References

1. Kovalev V.P. The development of professional readiness of primary school teachers to work in rural ungraded national school : thesis ... Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow, 1998, 413 p.

2. Kovalev V.P. The questions of the secondary school management: teaching manual. Cheboksary, 2005, 270 p.

3. Kovalev V.P., Ivanov B.M., Latypova I.A. The improvement of the activity of a headmaster of a rural secondary school on the development of the teachers' professional competence : monograph. Naberezhnye Chelny, Naberezhnye Chelny Branch of the Volga State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, 2011, 147 p.

Поступила 11.06.2013 г.

УДК 37.016:811.161.1-37 (045)
ББК 81.2 р

Кузнецова Наталья Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kuz_nv75@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ СИСТЕМНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ*

Аннотация: В статье рассматривается возможность изучения синонимических и антонимических отношений как системных на уроках русского языка в начальной школе. Автором характеризуется системный подход и принцип систематичности, используемые в организации работы по изучению системных лексических отношений в начальных классах.

Ключевые слова: система, системный подход, принцип систематичности, системные лексические отношения, синонимия, антонимия.

Kuznetsova Natalya Viktorovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent
Department of Methodology of Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FEATURES OF ORGANIZATION OF WORK ON THE STUDY OF SYSTEM LEXICAL RELATIONS AT THE PRIMARY SCHOOL LEVEL

Abstract: The article discusses the possibility of studying synonymy and antonymy relations as system ones at the lessons of the Russian language in primary school. The author describes a systematic approach and the principle of systematicity used in organization of work on the study of system lexical relations at the primary school level.

Key words: system, system approach, systematicity principle, system lexical relations, synonymy, antonymy.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Современный этап развития общества характеризуется модернизацией системы образования в плане повышения качества образования, его доступности, поддержки и развития индивидуальности каждого ребенка. В этих условиях на педагогическом поприще нужны не просто профессионалы, а яркие личности, способные преодолевать возникающие трудности и работать творчески. При этом необходимо, чтобы такими личностями становились не единицы, а большинство людей, выбравших педагогическую профессию. Необходимо, чтобы учитель поднялся на более высокий уровень профессионально-личностного развития.

Введение нового стандарта начального общего образования изменило требования к подготовке будущего учителя начальных классов. Так, для эффективной профессиональной и личностной самореализации, по мнению многих исследователей (В. В. Беспаловой [2], И. Б. Буяновой [3], М. В. Дубовой [6], И. Г. Рябовой [11], Т. В. Савиновой [12]), требуются уже не только профессиональные, но и социальные, экономические, коммуникативные компетенции, которые сопровождают практически все виды профессиональной деятельности педагога. Процесс развития личности при этом направлен на формирование у учащихся картины мира, адекватной современному уровню знаний. Образовательная же компетенция выступает значимым для развития личности компонентом, который позволяет ученику решать задачи, проблемы в различных сферах жизнедеятельности, а выпускнику начальной школы быть компетентным в сфере образования. Одним из приоритетов в развитии образовательной компетенции, а значит и в повышении качества образованности ученика, является целенаправленное развитие его общих учебных умений и навыков. Общеучебные интеллектуальные умения определяют готовность и способность выполнять действия в соответствии с условиями, в которых они осуществляются. Эти умения активно формируются в учебной деятельности, реализуя ее и обусловливая общую интеллектуальную активность при неизбежном развитии основных процессов мышления учащихся (анализа, синтеза, абстракции, обобщения).

В условиях начальной школы активизация внимания детей на особенностях слов позволяет школьникам определять разницу между миром вещей, которые их окружают, и миром слов (языком). Мир слов – это мир особых отношений между лингвистическими единицами и умение легко устанавливать системообразующие связи между ними (в частности, синонимические и антонимические) может помочь учащимся осознать системность языка в целом и лексики в частности. Язык представляет собой систему систем, и для его изучения наиболее эффективен, с нашей точки зрения, системный подход. Такой подход соответствует не только устройству языка, но и психологии усвоения научных знаний в целом.

В научной литературе нет однозначного определения понятия **«система»** (работы В. Н. Садовскогого [13], Э. Г. Юдина [15] и др.). Многочисленные попытки установить некоторое стандартное значение этого понятия не привели ученых к успеху, и такая задача, по-видимому, не разрешима на строго формальном уровне. В силу создавшейся ситуации правильнее говорить об определенном семействе понятий «система», относящимся к разным классам системных объектов. С методологической точки зрения перспективным представляется содержательный путь определения значения понятия системы через взаимосвязанную последовательность признаков, «когда добавление каждого нового признака все более ограничивает класс объектов, подпадающих под определение, но вместе с тем остающиеся объекты получают все более развернутую содержательную характеристику» [15, с. 177–178]. В этом плане В. Н. Садовский дает самое лаконичное и емкое, по-нашему мнению, определение: «Система – сложное единство, сформированное многими, как правило, различными факторами и имеющее общий план или служащее для достижения общей цели» [13, с. 36].

Следует отметить, что в существующих определениях ученых подчеркиваются два момента, вне которых нельзя раскрыть и осознать сущность понятия «система»: 1. Всякая система представляет совокупность или множество элементов. 2. Между элементами существуют определенные связи и отношения, обеспечивающие целостность системы.

Выделенные существенные признаки понятия «система» лежат в основе **системного подхода** в обучении русскому языку. Этот подход позволяет выявлять в процессе изучения иерархические отношения, уровневые структуры частей, разделов, возможностей типологии, классификации явлений, моделирования, выявления симметричных явлений, других соответствий [5]. Системный подход помогает, безусловно, осознать и системность строения лексического яруса языка на основе семантических связей. У младших школьников формируются представления о значении слов, многозначности, оттенках значений, синонимических и антонимических отношениях между словами, тематических группах, родовидовых связях; развиваются умения моделировать отношения между словами и определять функциональную сторону изучаемых явлений.

В систематизации лексических знаний учащихся начальных классов важное место занимает дидактический принцип систематичности обучения. Требование в систематичности обучения было выдвинуто еще прогрессивными педагогами прошлого. Так, Я. А. Коменский в своем труде «Великая дидактика» отмечал: «… как в природе сцепляется одно с другим, так и в обучении нужно связывать все одно с другим именно так, а не иначе …» [7, с. 272]. Такой подход к обучению, по мнению автора, обеспечит основательность усвоения знаний, основательность всего учения. Данное положение о систематичности в обучении получило дальнейшее развитие и научное обоснование в трудах педагогов, следовавших за Я. А. Коменским, в частности, и в особенности в трудах великого русского педагога К. Д. Ушинского. «Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, – утверждал К. Д. Ушинский, – дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто» [14, с. 355]. Овладение системой знаний обеспечивает, по мнению К. Д. Ушинского, не только «полную власть» над знаниями, но и духовное, психическое развитие.

Любое знание может выступать как научное знание только в системе. Следовательно, для того чтобы учащиеся овладели научными знаниями, необходимы знания, приобретаемые учащимися в школе, приводить в систему: «До тех пор, пока знания, приобретаемые учащимися, логически не связаны, не представляют собой системы, единой целостной структуры, – они не являются основой формирования научного мировоззрения, не являются показателем их сознательного усвоения, не могут успешно применяться на практике, не являются основой действительного развития мышления учащихся» [9, с. 8]. Актуальность данного положения обусловлена тем, что рассматриваемые в начальной школе лексические понятия представляются набором изолированных друг от друга фактов, разрозненных сведений. Большая часть лексической работы имеет прикладной характер и организуется в связи с изучением грамматики и обучением правописанию.

С целью реализации принципа систематичности нами предлагается трехэтапная система изучения лексических понятий: *подготовительный этап* обобщает уже имеющиеся у учащихся лексические представления о значении слов, близости и противоположности их семантики; *основной этап* направлен на анализ синонимических и антонимических отношений в парадигматическом и синтагматическом аспектах; *этап углубления и обобщения знаний и умений* включает рассмотрение во взаимосвязи синонимических и антонимических отношений, а также исследование системных связей многозначных слов [8].

Материал, подлежащий освоению при изучении системных лексических связей, требует от детей высокого уровня учебно-познавательной мыслительной деятельности и направлен на развитие мышления учащихся. В работе над словом необходимо совершенствовать систему умственных действий. У учащихся следует сформировать в определенной системе необходимые лексические понятия, установить функции и отношения соответствующих им единиц для активизации воздействия языка на мышление и использование коммуникативных свойств изучаемых понятий.

Процесс постижения научных знаний (лингвистических абстракций) – это процесс осознания научных понятий. Понятие – основная форма мышления, это то, из чего строится мысль в ходе мышления. Говоря о развитии понятийного обобщения у детей, Л. С. Выготский в работе «Мышление и речь» [4] обосновал также поэтапность развития понятийного обобщения у ребенка, связав процесс образования понятий с овладением семантикой слова. Ученый указывал, что «всякое значение слова во всяком возрасте представляет собой обобщение. Но значения слов развиваются. В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово, связанное с определенным значением, развитие слова не закончилось, а только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа, и только по мере своего развития ребенок переходит от обобщения элементарного к все более высоким типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий» [4, с. 217].

Образование понятий или приобретение словом значения является результатом сложной активной деятельности, в которой участвуют в своеобразном сочетании все основные мыслительные функции. Активизируя эти мыслительные функции под руководством учителя, учащиеся приучаются классифицировать, обобщать, в результате чего постепенно овладевают приемами абстрактного логического мышления.

Овладеть понятием, по Л. С. Выготскому, – это значит уметь выделять в предметах существенные признаки и проводить классификацию предметов на основании этих признаков, а также обозначать выделенную группу предметов некоторым обобщающим словом. Л. С. Выготский выделяет ряд этапов, каждый из которых

включает в себя понятие в действии: «Вначале следует процесс выработки понятия, затем процесс перенесения выработанного понятия на новые объекты, затем пользование понятием в процессе свободного ассоциирования, наконец, применение понятия в образовании суждений и определение вновь выработанных понятий» [4, с. 158].

Формирование лексических знаний – непременное условие развития лингвистического мышления учащихся, которое предполагает понимание и осознание изучаемых лексических понятий. По мнению А. В. Прудниковой, «усвоить лексическое понятие – это значит не только понять его сущность, основные признаки, уметь отличать от других лексических понятий, но и выработать умение правильно использовать его в речевом общении. Поэтому раскрытие содержания лексических понятий следует строить так, чтобы в восприятии учащихся были четко разграничены особенности значения, специфические признаки и условия употребления в речи» [10, с. 53].

Лексические понятия являются основополагающими при работе над семантическими лексическими отношениями (синонимическими и антонимическими). По мнению психологов, возраст детей от 8 до 11 лет нужно считать наиболее благоприятным для формирования «лингвистического» отношения к слову. Им уже доступно усвоение слова как элемента лексической системы, понятий «семантические связи слова» («лексическая парадигма») и «системные отношения», на основе которых формируются лингвистические способности учащихся.

Л. И. Айдарова на основе экспериментального обучения доказала возможность изучения значения слова на основе его семантических связей. Она отмечает, что такая работа ориентирована на усвоение слова на трех уровнях, что предполагает формирование умения устанавливать общие и частные свойства слова, обнаруживать противоречие формальных и семантических сторон, осознавать их в единстве, в определенной связи, в системе. Все это связано с активной мыслительной деятельностью младших школьников и формированием таких интеллектуальных новообразований, которые продвигают их в общем умственном развитии [1].

На первом этапе такого обучения важно работать с детьми над словом как над единицей языка, при этом им будет открыта содержательная и формальная стороны, установлена их связь. Они усваивают понятия «значение слова» и «смысл». При этом учащиеся осознают, что за словом стоят две реальности: предметная, номинативная и «реальность смысла» [1, с. 5]. Как показали исследования, младшим школьникам доступно овладение методом анализа и умением различать в слове «значение» и «смысл».

Чтобы ребенок различал в слове «смысл», надо вести работу над семантикой слова, а такая деятельность требует особых умений. «Главное, – по словам Л. И. Айдаровой, – дать ученикам метод анализа и научить их моделировать, т. е. изображать впервые открываемые внутренние свойства материала» [1, с. 5].

На втором этапе работы учащиеся усваивают слово как элемент лексической системы, «лексическое значение и его семантические связи», понятие «системные отношения». При таком подходе к слову школьники как бы «схватывают», «берут» предмет исследования целиком. Это дает им с самого начала широкую ориентировку в языке как в системе и развивает в общеинтеллектуальном, языковом, личностном плане. При работе над ассоциативно-семантическими связями слова («лексической парадигмы») учащиеся запоминают «различные ряды»: ряды синонимов, ряды антонимов и др. [1].

На третьем этапе обучения при знакомстве с многозначностью углубляются знания учащихся о семантических связях («лексической парадигме»). Школьники выполняют со словом различные действия: разграничивают разные значения полисемантичного слова через словосочетания и предложения, а затем рассматривают все семантические связи, образующие семантическое поле многозначного слова [1].

Описанные этапы работы над семантическими связями слов указывают на восприятие младшими школьниками значения слова в его возможной многозначности и семантической многоплановости. Построение детьми лексических микросистем (синонимических рядов и антонимических пар), а также анализ слова в контексте служат воспитанию способности к тонким дифференцировкам семантики слова в смысловом аспекте.

Проанализированные положения позволяют сделать вывод о том, что младшие школьники готовы к анализу отношений между словами, а также к определению закономерностей связей в системе языка в целом. Это обосновывает предлагаемые нами подходы к изучению слов на основе их семантических системных отношений (в частности, синонимических и антонимических).

Список использованных источников

1. Айдарова, Л. И. О семантическом аспекте языкового развития ребенка / Л. И. Айдарова // Тезисы научных сведений советских психологов к XXI Международному психологическому конгрессу. – М. : Изд-во АПН СССР, 1976. – С. 4–6.

2. Беспалова, В. В. Компетентностная модель выпускника педагогического вуза как основа проектирования образовательного процесса / В. В. Беспалова // Гуманитарные науки и образование. – № 2 (6). – 2011. – С. 99–103.

3. Буянова, И. Б. Технологии управления развитием карьеры студентов в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза / И. Б. Буянова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). — С. 7–11.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 518 с.

5. Глебова, Е. Ф. Системный подход к процессу обучения синтаксису в средней школе / Е. Ф. Глебова. – М. : Просвещение, 1982. – 92 с.

6. Дубова, М. В. Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификация / М. В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 17–23.

7. Коменский, Я. А. Великая дидактика : Избр. пед. соч. / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 655 с.

8. Кузнецова, Н. В. Изучение в начальных классах системных отношений в лексике (на материале синонимии и антонимии) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Кузнецова Наталья Викторовна. – М., 2003. – 16 с.

9. Назарова, Т. С. Принцип систематичности в обучении младших школьников / Т. С. Назарова // Принцип систематичности в начальном обучении русскому языку, математике, природоведению : сб. науч. тр. – Л. : Изд-во Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена, 1977. – С. 5–15.

10. Прудникова, А. В. Лексика в школьном курсе русского языка : пособие для учителей / А. В. Прудникова. – М. : Просвещение, 1979. – 144 с.

11. Рябова, И. Г. Формирование готовности учителя к социально-экономическому воспитанию школьников в контексте традиционной культуры региона / И. Г. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12).– С. 38–43.

12. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–79.

13. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 279 с.

14. Ушинский, К. Д. Сочинения / К. Д. Ушинский. – Т. 6. – М. – Л., 1946. – 448 с.

15. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

References

1. Aydarova L.I. On the semantic aspect of the language development of a child. Theses of scientific evidence of Soviet psychologists to the XXI International Congress of Psychology. Moscow, Publishing House of APS USSR, 1976, pp. 4–6.

2. Bespalova V. . Competence model of a graduate of a pedagogical institution of higher education as the basis of the educational process design. *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 99–103.

3. Buyanova I.B. Technology of managing the students' career development in the educational process of a pedagogical institution of higher education. *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 7–11.

4. Vygotskiy L.S. Thought and Speech. Selected psychological studies. Moscow, Publishing House of the APS RSFSR, 1956, 518 p.

5. Glebova E.F. System approach to teaching syntax in a secondary school, Moscow, Prosveshcheniye, 1982, 92 p.

6. Dubova M.V. Competency and competence as pedagogical categories: definition, structure, classification. *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 17–23.

7. Comenius J.A. The Great Didactic: Selected pedagogical works. Moscow, Uchpedgiz, 1955, 655 p.

8. Kuznetsova N.V. The study of system relations in vocabulary in primary school (on the material of synonymy and antonymy) : abstract of thesis… Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2003, 16 p.

9. Nazarova T.S. The principle of systematicity in teaching junior school children. The principle of systematic training in teaching the Russian language, mathematics, natural history in primary school. Collected works. Leningrad, Publishing House of Leningrad State Ped. Inst-te named after A. I. Gertsen, 1977, pp. 5–15.

10. Prudnikova A.V. Lexis in the Russian language course. Moscow, Prosveshcheniye, 1979, 144 p.

11. Ryabova I.G. Formation of readiness of teachers for socio-economic education of students in the context of traditional culture of the region. *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 38–43.

12. Savinova T.V. Substantial equipment support of the process of development of the student competency as a subject of pedagogical communication. *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–79.

13. Sadovskiy V.N. The basics of the general systems theory. Logical-methodological analysis. Moscow, Nauka, 1974, 279 p.

14. Ushinskiy K.D. Works. Vol. 6. Moscow, Leningrad, 1946, 448 p.

15. Yudin E.G. System approach and the principle of activity. Methodological problems of modern science. Moscow, Nauka, 1978. 391 p.

Поступила 06.07.2013 г.

УДК 372.851
ББК 73

Ладошкин Михаил Владимирович
кандидат физико-математических наук, доцент
кафедра математики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
m01051977@mail.ru

Дербеденева Наталья Николаевна
кандидат педагогических наук
кафедра математики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nnderbedeneva@mail.ru

КОНСТРУКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы содержания и методического оснащения курса «Основы математической обработки информации». На основе опыта Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева предлагаются различные пути решения этих проблем путем дифференциации содержания по профилям подготовки и учета психологических особенностей и профессиональной направленности студентов. Предложенные способы организации учебного процесса в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов согласованы с компетентностным подходом. Все профили подготовки по отношению к дисциплине «Основы математической обработки информации» разделены на группы, для каждой из которых определено содержание курса и методика его построения.

Ключевые слова: компетенция, методическое оснащение дисциплины, содержание дисциплины, личностно-ориентированный подход.

Ladoshkin Mikhail Vladimirovich
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Dotsent
Department of Mathematics
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Derbedeneva Natalya Nikolayevna
Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Mathematics
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

CONSTRUCTIVE ANALYSIS OF INTRODUCTION OF THE COURSE “BASICS OF MATHEMATICAL INFORMATION PROCESSING” IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PEDAGOGICAL INSTITUTION

Abstract: In the article, the problems of the contents and methodological support for the course “Basics of Mathematical Information Processing” are considered. On the basis of the experience of Mordovian Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev, the author proposes various solutions of these problems by differentiating the contents of profiles of preparation and considering psychological features and professional orientation of the students. The proposed ways of organization of the educational process according to the requirements of federal state educational standards are coordinated with a competence-based approach. All profiles of preparation in the course “Basics of Mathematical Information Processing” are divided into groups, for each of which the contents of the course and the methodology of its construction are defined.

Key words: competence, methodological support for the course, contents of the course, person-oriented approach.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Любая целенаправленная продуктивная деятельность человека так или иначе связана с определенным видом информации, а также средствами работы с ней. Причем объем и степень сложности вновь поступающей информации во всех сферах личностных и профессиональных интересов человека ежедневно стремительно возрастает, что неизбежно влечет за собой потребность в овладении методами рационального ее использования, в частности систематизации, хранения, передачи и т. п. Несомненным является факт, что наиболее универсальными в решении задач обработки всевозможных видов профессиональной информации являются математические методы, в частности методы вычислительной математики и математической статистики. Возрастающие в связи с этим потребности общества нашли свое отражение в изменениях содержательной части системы высшего профессионального образования, происходящих в последнее время. В частности, с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС-3) в базовой части направления подготовки бакалавров «Педагогическое образование» появилась новая дисциплина *«Основы математической обработки информации (ОМОИ)»*. Данная дисциплина стандартами предыдущего поколения не была предусмотрена в учебных планах подготовки специалистов, поэтому является для педагогического образования принципиально новой, что в свою очередь вызывает интерес к особенностям и возможным трудностям ее внедрения в учебный процесс в рамках указанного направления подготовки. Введение новых дисциплин в учебные планы новых образовательных стандартов вызывает необходимость разработки их содержания и методического обеспечения [4, с. 100]

В общих чертах целью дисциплины ОМОИ является формирование системы знаний об особенностях математических методов представления и обработки информации как универсальной базы для развития общих и профессиональных компетенций студентов. В частности, дисциплина предполагает формирование владения культурой мышления, способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1), способности использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, а также применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4). Кроме того, данная дисциплина направлена на формирование таких профессиональных компетенций, как способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3) (при формировании данной компетенции речь идет о формировании умений и навыков математической обработки результатов педагогического эксперимента, в том числе и с использованием компьютерных средств).

К основным задачам дисциплины следует отнести формирование у студентов системы знаний о возможных способах обработки информации с помощью математических средств; знакомство с основными математическими моделями, применимыми для определенной предметной области; формирование представлений и базовых навыков математического моделирования и статистической обработки информации в профессиональной области; формирование опыта математической деятельности в ходе решения прикладных задач, специфических для области их профессиональной деятельности, в частности обработки результатов педагогических наблюдений и экспериментов.

Дисциплина «Основы математической обработки информации» входит в состав обязательной части естественнонаучного блока дисциплин, и, как следствие, присутствует в учебных планах всех профилей подготовки направления «Педагогическое образование», что выявляет ряд противоречий, связанных с особенностями ее изучения студентами «математических» и «нематематических» профилей. *Во-первых*, достаточно неоднозначны роль и место данной дисциплины в условиях различных факультетов и курсов, учебные и психолого-педагогические особенности которых вносят соответствующие коррективы в их определение. *Во-вторых*, существенные различия или недостаточный уровень сформированности базовых предметных математических компетенций студентов в зависимости от профиля подготовки не позволяют унифицировать содержательную часть дисциплины и предполагают достаточно большую степень ее варьирования, что выражается в отсутствии четко определенной структуры курса в едином учебном пространстве. *В-третьих*, особенности данной дисциплины, предполагающие овладение методами обработки различных данных с помощью компьютерных средств, определяют необходимость наличия у студентов достаточных навыков работы в информационно-коммуникационной среде, к примеру, навыков работы в среде Excel для студентов нематематических профилей и со специализированными программными продуктами для студентов математических профилей.

Дадим краткую характеристику особенностям преподавания дисциплины «Основы математической обработки информации» на различных факультетах и в рамках различных профилей подготовки.

Более-менее прозрачна ситуация с данной дисциплиной для студентов математических профилей, для которых изучение базовых курсов алгебры, геометрии и математического анализа создает все необходимые предпосылки для сформированности основных компетенций, в частности специальных, предполагающих умение доказывать достаточно сложные математические утверждения, что позволяет вести изложение материала на высоком уровне математической абстракции. В частности, определяет возможность изложения аксиоматики Колмогорова, построения алгебры событий, осуществления строгого вывода формул числовых характеристик основных распределений случайной величины.

Отличительной особенностью дисциплины ОМОИ для студентов профилей «Математика» и «Информатика» является то, что курс теории вероятностей и математической статистики как неотъемлемой части данной дисциплины составляет достаточно весомую часть профессионального знания учителя математики, поскольку изучение этого раздела математики предусмотрено стандартами среднего образования. Последнее определяет необходимость рассмотрения в рамках обсуждаемой дисциплины вопросов адаптации элементов теории вероятностей к школьному курсу математики. Так, например, формулировка теорем о сумме и произведении событий должна приводиться как в строгой форме, так и «облегченной», доступной школьнику 6–7 класса. Следует акцентировать внимание на элементах комбинаторики и возможности их применения для решения некоторых школьных олимпиадных задач. Кроме того, обязательным является рассмотрение в данном курсе задач Единого государственного экзамена и Государственной итоговой аттестации, решение которых предполагает владение навыками применения основ теории вероятностей.

Совмещенный профиль «Информатика» автоматически решает проблему владения навыками работы в информационно-коммуникационной среде, что позволяет осуществлять решение задач обработки информации с помощью различных программных продуктов.

Дисциплина ОМОИ предполагает лабораторный практикум, который предусматривает помимо решения задач по классической теории вероятностей рассмотрение способов компьютерной обработки результатов педагогического эксперимента или наблюдения. Предполагается, что решение основных задач математической обработки должно вестись как стандартными офисными средствами, например, Microsoft Office, так и специализированными. При этом выбор специализированного программного обеспечения может существенно варьироваться, что обусловлено как объективными факторами, как, например, наличие лицензионных копий в количестве, достаточном для проведения занятий, так и субъективными – например, предпочтениями ведущего преподавателя. При этом следует отметить, что специализированное программное обеспечение должно быть достаточно универсальным, позволяющим решать широкий круг смежных математических задач. Возможным представляется использование приложений сети Интернет, позволяющих решать отдельные задачи обработки информации.

Достаточно неоднозначно складывается ситуация с дисциплиной ОМОИ на нематематических (гуманитарных) профилях. Расставляя приоритеты в определении роли данной дисциплины и формировании содержательной ее составляющей в данном случае, стоит заметить, что в большинстве учебных планов отсутствуют предметы, предполагающие необходимую базовую математическую подготовку. Это обусловлено дефицитом времени и понятным желанием уделить значительно больше времени специальной профильной подготовке. Вариативную же часть, присутствующую в естественнонаучном и математическом блоке, также предпочтительно отдают на курсы по выбору и факультативы, позволяющие усилить информационную поддержку изучаемых дисциплин специализации, сформировать компетенции, позволяющие использовать в практической деятельности возможности информационно-коммуникационных технологий. Обозначенная ситуация естественным образом не позволяет говорить о сформированности базового математического понятийного аппарата, позволяющего в полной мере изложить содержание всех вопросов дисциплины, относящихся к теории вероятностей и математической статистике, что естественным образом вносит существенные различия в содержание дисциплины ОМОИ для студентов математических и нематематических профилей. Рациональным и целесообразным представляется примерное распределение изучаемых тем курса в рамках двух учебных модулей «Базовые математические понятия и математические средства представления и обработки информации» и «Применение элементов теории вероятностей и математической статистики для обработки экспериментальных данных». В рамках первого модуля предполагается изучение понятия информации и роли математики в работе с информацией; базовой математической терминологии; элементов теории множеств и законов математической логики для работы с информацией; понятия математической модели и основ математического моделирования. В рамках второго модуля рассматриваются элементы комбинаторики и решение комбинаторных задач практической направленности; базовые понятия теории вероятностей и применение ее основных законов; статистические методы обработки экспериментальных данных. Использова-

ние модульной системы построения курса позволяет вести постоянный учет сформированности компетенции. Для этого возможно применение балльно-рейтинговой системы [3, с. 220]

Ситуация с преподаванием и изучением дисциплины ОМОИ достаточно усложнена полным отсутствием учебно-методического обеспечения, содержащего полноценное изложение изучаемого курса. В связи с этим представляется необходимым создание соответствующего учебно-методического комплекса дисциплины, включающего учебник, методические рекомендации к организации лабораторно-практических занятий и самостоятельной работы студентов, а также разработка системы контролирующих мероприятий, позволяющих выявлять степень сформированности соответствующих общих и профессиональных компетенций.

Возвращаясь к вопросу об определении места курса ОМОИ в учебных планах нематематических профилей подготовки, следует акцентировать внимание на необходимости согласования его с курсом «Информационные технологии в образовании», направленного на формирование информационной культуры студентов. В идеале данная дисциплина должна непосредственно предшествовать изучению курса ОМОИ, что исключает необходимость затраты учебного времени на проведение соответствующей актуализации полученных знаний и навыков владения информационно-коммуникационными технологиями.

В изучении курса ОМОИ студентами нематематических (гуманитарных) профилей свою актуальность в полной мере проявляет проблема их отношения к дисциплинам математической направленности, начиная с элементарного негативного отношения к математике и заканчивая серьезными психологическими проблемами, препятствующими восприятию изучаемого курса. При этом следует учесть, не вдаваясь в подробности психологических исследований, что особенности некоторых познавательных психических процессов, таких как восприятие, внимание, память, мышление, относящиеся к внутренним факторам, напрямую влияют на результативность учебно-познавательной деятельности студентов наряду с внешними факторами, выраженными содержанием и методикой учебной работы. Последнее обусловливает необходимость особой организации учебного процесса в преподавании обсуждаемой дисциплины [1, с. 7].

Для студентов-гуманитариев свойственно эмоциональное восприятие действительности, их отличает хорошо развитое зрительное восприятие, а слуховое восприятие, особенно сложных абстрактных отвлеченных понятий, практически не развито. В этом случае вполне возможно использование некоторых игровых моментов, особенно на лабораторных занятиях с использованием компьютерного оборудования [2, с. 13]. Восприятие ценности и практической значимости математики и ее аппарата у гуманитариев направлено на соответствующее проявление в окружающей действительности, живой природе, произведениях искусства, наконец, в конкретных математических объектах или прикладных аспектах. Поэтому организация учебного процесса в рамках дисциплины ОМОИ на нематематических профилях предполагает насыщение интерактивными формами обучения, включающими коллективную работу студентов и совместное с преподавателем решение исследовательских задач практического содержания [5, с. 20].

Особняком стоит дисциплина ОМОИ на профилях «Биология» и «Химия». В учебных планах данных профилей подготовки предусмотрена дисциплина «Математика», которая позволяет сформировать компетенции, необходимые для полноценного изучения обсуждаемого курса, т. е. непосредственного изложения элементов теории вероятностей как основы математической статистики, а также основных методов обработки результатов педагогического эксперимента или наблюдения. Лабораторные занятия представляется целесообразным посвятить применению компьютерных средств для проведения практических расчетов по обработке результатов эксперимента: выявление эмпирической функции распределения, проверки гипотезы об отнесении статистического распределения к тому или иному типу, нахождение точеных оценок параметров распределения и других. При выборе программного обеспечения следует исходить из технических возможностей лабораторного фонда, а также из уровня подготовки студентов в рамках курса «Информационные технологии в образовании».

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что решение основной содержательной проблемы при преподавании дисциплины «Основы математической обработки информации» сводится к созданию дифференцированного по профилям подготовки практико-ориентированного учебно-методического комплекса, включающего учебник, методические рекомендации к организации лабораторно-практических занятий и самостоятельной работы студентов, а также систему контролирующих мероприятий.

Список использованных источников

1. Вознесенская, Н. В. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 6–9.

2. Зубрилин, А. А. Загадки в обучении информатике / А. А. Зубрилин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 9–14.

3. Ладошкин, М. В. Проблема учета сформированности компетенций в рамках ФГОС-3 / М. В. Ладошкин // Казанская наука. – 2012. – № 9. – С. 228–231.

4. Лапина, И. Э. Концепция курса «Компьютерная алгебра» в подготовке бакалавров физико-математического образования / И. Э. Лапина // Человек и образование. – 2012. – № 4. – С. 99–102.

5. Сухарев, Л. А. Использование инновационных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров / Л. А. Сухарев, С. В. Маслова, Т. В. Наумова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 18–24.

References

1. Voznesenskaya N.V., Safonov V.I. Individual-based organization of the educational process in information and educational environment of the institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 6–9.

2. Zubrilin A.A. Riddles in teaching Informatics, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 9–14.

3. Ladoshkin M.V. The problem of accounting for the competence formation in the framework of the FSES-3, *Kazanskaya Nauka*, 2012, No. 9, pp. 228–231.

4. Lapina I.E. The conception of the course “Computer algebra” in preparation of bachelors of physical and mathematical education, *Chelovek I Obrazovaniye*, 2012, No. 4, pp. 99–102.

5. Sukharev L.A., Maslova S.V., Naumova T.V. The use of innovative educational technologies in the professional training of teaching staff, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 18–24.

Поступила 13.07.2013 г.

УДК 378.22(045)
ББК 74.58

Лапшина Марина Вениаминовна
доцент кафедры общей биологии, анатомии и физиологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
mvlapshina@yandex.ru

РОЛЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье на основании опыта преподавания дисциплины «Основы микробиологии, физиологии и гигиены питания» раскрывается роль учебно-методического обеспечения в реализации компетентностного подхода к подготовке бакалавров педагогического вуза профиля «Технология. Информатика».

Ключевые слова: бакалавр педагогического образования, профессиональные компетенции, учебно-методическое обеспечение дисциплины.

Lapshina Marina Veniaminovna
Dotsent of the Department of General Biology, Anatomy and Physiology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ROLE OF EDUCATIONAL AND METHODICAL SUPPORT FOR THE COURSE IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: The article, on the basis of experience of teaching the course “Basics of Microbiology, Physiology and Nutrition Hygiene”, reveals the role of educational and methodological support in realization of a competence-based approach to preparation of bachelors of a pedagogical institution of higher education in the profile “Technology. Informatics”.

Key words: bachelor of pedagogical education, professional competences, educational and methodological support for the course.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Интегративным показателем качества подготовки будущего педагога является профессиональная компетентность учителя, которая определяется не через сумму знаний и умений, а характеризует умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт.

В современных научных исследованиях понятие «компетентность» включает в себя емкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические и другие характеристики, и понимается:

– как специальная способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающая узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и понимание ответственности за свои действия [3];

– как мера включения человека в деятельность, при этом знание рассматривается не как набор сведений, а как средство мысленного преобразования ситуации [5; 9];

– как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним [1; 6].

Формирование профессиональной компетентности целесообразно начинать уже в период подготовки бакалавра [2]. Поэтому обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ профессиональной компетентности педагога, базисом для которой является система научно-теоретических знаний в области педагогики и психологии, а также в предметной области.

Дисциплина «Основы микробиологии, физиологии и гигиены питания» относится к профессиональному циклу дисциплин направления подготовки 050100 «Педагогическое образование» профиля «Технология. Информатика». Для реализации компетентностного подхода, соответствующего современным требованиям многоуровневой системы высшего педагогического образования, акцент при преподавании данной дисциплины сделан на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности студента. Процесс обучения в современном вузе должен быть основан не на изложении преподавателем готовых знаний и их воспроизведении, а на самостоятельном овладении студентами знаний. Однако для этого необходимо грамотно организовать самостоятельную работу студентов, вооружив их алгоритмом по овладению теоретическими знаниями, создав условия для формирования практических навыков, предложив самые разнообразные формы контроля по оценке степени усвоения знаний, а также обеспечив учебно-методическими материалами, соответствующими современным требованиям ФГОС ВПО.

Научно-методическое сопровождение образовательного процесса является одним из значимых направлений деятельности преподавателей Мордовского педагогического института в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» [8]. Решением поставленных задач стали разработка и внедрение в учебный процесс полного пакета учебно-методического обеспечения дисциплины «Основы микробиологии, физиологии и гигиены питания», который включил в себя учебную программу дисциплины, учебное пособие и методические рекомендации к лабораторным занятиям. Следует отметить, что обеспеченность бакалавров профиля «Технология. Информатика» данными учебно-методическими изданиями на сегодняшний день – 100 %.

Учебная программа полностью регламентирует содержание, объем, порядок изучения и преподавания учебной дисциплины «Основы микробиологии, физиологии и гигиены питания». В программе имеются требования к знаниям и умениям обучаемого, рекомендации к применению различных видов учебных занятий, рекомендации по использованию информационных технологий обучения. Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов освещают все виды самостоятельной работы, формы ее контроля и организации. Приведен понедельный план самостоятельной работы студентов с указанием конкретных заданий, сроков и трудоемкости выполнения, форм контроля и представления. Для эффективной реализации кредитно-модульной системы обучения приводится рейтинговая система оценивания всех видов учебной и научной деятельности студента по каждому модулю. Программа также содержит вопросы к зачету, критерии оценивания студентов на зачете, перечень основной и дополнительной литературы, интернет-ресурсы.

Таким образом, учебная программа является тем алгоритмом, который необходим студентам для поэтапного осмысленного овладения содержанием данной дисциплины.

Содержание учебного пособия полностью соответствует учебной программе. Цель учебного пособия – эффективная организация самостоятельной работы студентов по овладению теоретическим материалом дисциплины. В процессе изучения содержания пособия «Основы микробиологии, физиологии и гигиены питания» у студентов педагогического вуза формируется представление о значении пищи в поддержании

и повышении уровня здоровья, функционального состояния и качества жизни человека; об основных физиологических процессах, лежащих в основе пищеварения и усвояемости пищи; основах микробиологии пищевых продуктов. Дальнейшее изучение предмета должно основываться на самостоятельной работе студентов по уточнению и углублению своих знаний по основным разделам дисциплины, работе с дополнительными источниками, написании реферата, выполнении практических и исследовательских заданий.

Современные требования к профессиональной компетентности педагога предполагают активное использование научных знаний, полученных в вузе при изучении дисциплины «Основы микробиологии, физиологии и гигиены питания». Этот этап формирования компетенции происходит на лабораторных занятиях по дисциплине.

Огромное значение для рациональной организации подготовки к занятию и самого занятия играют методические рекомендации к лабораторным занятиям. В методических рекомендациях к каждому лабораторному занятию предлагается перечень контрольных вопросов, список основной и дополнительной литературы для теоретической подготовки. Далее в тематических разделах перечисляются практические задания с пояснениями по их выполнению. По методическим рекомендациям и под руководством преподавателей проводятся лабораторные работы, методика проведения которых детально расписана.

Содержащиеся в методических рекомендациях практические задания для закрепления теоретических знаний и формирования практических умений и навыков, задания для организации самостоятельной работы ориентируют преподавателя и обучающегося на широкое применение интерактивных форм организации учебного процесса.

На лабораторных занятиях по дисциплине «Основы микробиологии, физиологии и гигиены питания» используются следующие интерактивные формы: тренинг навыков, решение ситуационных задач, индивидуальные и групповые исследовательские задания, информационно-коммуника-ционные технологии (ИКТ).

Тренинг практического навыка – это процесс формирования навыка и умения посредством выполнения последовательных заданий, действий, описанных в методических рекомендациях. Неоспоримым достоинством тренинга является то, что он обеспечивает активное вовлечение всех участников в процесс обучения, способствует быстрому освоению навыка работы с лабораторным оборудованием (например, с микроскопом).

Индивидуальные и групповые исследовательские задания позволяют развивать у студентов навыки самостоятельной исследовательской работы, так как в будущем именно она даст возможность специалисту поддерживать высокий уровень квалификации [4; 7]. Теоретические знания закрепляются, углубляются и приобретают практическую значимость при выполнении таких работ, как «Оценка пищевого статуса по антропометрическим показателям», «Гигиеническая оценка пищевого рациона», «Исследование качества основных продуктов питания», «Санитарно-микробиологическое исследование воздуха». Обязательным условием для защиты работ является оформление протокола и научная интерпретация результатов.

Варианты занятий с ИКТ-поддержкой рекомендуются следующие: с мультимедийной поддержкой (демонстрационного типа); с компьютерной поддержкой; с использованием Интернет-ресурсов. На занятиях с компьютерной поддержкой рекомендуется проводить тестирование. Тестовые программы позволяют быстро оценивать результат работы, точно определить темы, в которых имеются пробелы в знаниях. Сегодня представляется возможным самим преподавателям разрабатывать и создавать компьютерные варианты различных тестов и использовать их на своих занятиях.

Освоение содержания дисциплины «Основы микробиологии, физиологии и гигиены питания» с помощью учебно-методических изданий, соответствующих современным требованиям многоуровневой системы высшего педагогического образования и реализуемого компетентностного подхода, позволит будущим педагогам вести работу по пропаганде рационального и безопасного питания как одного из компонентов здорового образа жизни. Это и будет главным критерием сформированности у бакалавров готовности к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности – профессиональной компетенции в области педагогической деятельности, обозначенной во ФГОС.

Список использованных источников

1. Дубова, М. В. Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификация / М. В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 17–22.

2. Кутняк, С. В. Использование тренинга в обучении студентов коммуникативной компетенции как фактор успешного карьерного развития / С. В. Кут-

няк // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 15–18.

3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.

4. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–78.

5. Татьянина, Т. В. Курсы повышения квалификации как средство развития профессиональной компетентности педагога высшей школы / Т. В. Татьянина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 45–48.

6. Хуторский, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

7. Шубина, О. С. Особенности самостоятельной работы студентов при изучении медико-биологических дисциплин в педагогическом вузе / О. С. Шубина, М. В. Лапшина, Н. А. Мельникова // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 5. – С. 91.

8. Шукшина, Т. И. Развитие научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Высшее образование в России. – 2012. – № 5. – С. 46–54.

9. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию : материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. – Самара : Профи, 2001. – С. 4–8.

References

1. Dubova M.V. Competency and competence as pedagogical categories: definition, structure, classification. *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 17–22.

2. Kutnyak S.V. Teaching students the communicative competence using training as a factor of successful career development, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 15–18.

3. Markova A.K. Psychology of professionalism. Moscow: International humanitarian fund “Znaniye”, 1996, 312 p.

4. Savinova T.V. Substantial equipment support of the process of development of the student competency as a subject of pedagogical communication, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–78.

5. Tatyanina T.V. Extension courses as a means of a high school teacher professional competence, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 45–48.

6. Khutorskiy A.V. Key competences as a component of an individual-focused paradigm of education, *Narodnoye Obrazovaniye*, 2003, No. 2, pp. 58–64.

7. Shubina O.S., Lapshina M.V., Melnikova N.A. The peculiarities of independent work of the students studying medical and biological disciplines in a pedagogical institution of higher education, *Uspekhi Sovremennogo Yestestvoznaniya*, 2005, No. 5, P. 91.

8. Shukshina T.I., Zamkin P.V. The development of scientific research activities in a pedagogical institution of higher education, *Vyssheye Obrazovaniye v Rossii*, 2012, No. 5, pp. 46–54.

9. Elkonin B.D. The concept of competence from the position of developing training. Modern approaches to the competence-based education: seminar materials. Samara, Profi, 2001, pp. 4–8.

Поступила 02.07.2013 г.

УДК 378
ББК 74.58

Назаренко Александр Владимирович
кандидат экономических наук, доцент
Ульяновский государственный педагогический университет
имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ПРИРОДО- И РЕСУРСОПОЛЬЗОВАНИЯ, ЗАЩИТЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Аннотация: Динамика изменений, происходящих в окружающей природе, обусловленных вредным воздействием промышленных предприятий, автомобильного транспорта, продуктов нерационального ресурсопользования, выявила обострение проблемы состояния и оценки среды обитания, резкое ухудшение которой обусловило значительное ухудшение состояния здоровья и качества жизни людей. Эта ситуация определила необходимость принятия практических действий, направленных на коренное изменение создавшегося положения. В статье приводятся убедительные аргументы, показывающие, что ведущую роль по осуществлению экологического просвещения призваны взять на себя педагоги,

содержание деятельности которых определяет необходимость решения данных задач. Разработанная автором модель совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в сфере природо- и ресурсопользования, защиты окружающей среды позволяет подготовить программу теоретической, методической и практической подготовки выпускников педагогических вузов к деятельности в данной сфере, направленной на формирование экологического сознания и экологического мышления у различных категорий населения, начиная с дошкольных образовательных учреждений и охватывая остальные звенья системы государственного образования.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность, методика, модель, будущие педагоги, природосбережение, природопользование, духовно-нравственный потенциал.

Nazarenko Alexandr Vladimirovich
Candidate of Economic Sciences, Dotsent
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

IMPROVING THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF ENVIRONMENTAL AND RESOURCE MANAGEMENT AND ENVIRONMENTAL PROTECTION

Abstract: Dynamics of changes in the environment caused by the harmful effects of industrial enterprises, motor cars, products from irrational use of natural resources has revealed the growing problem of the state and estimation of the environment, sharp deterioration of which resulted in significant deterioration of the state of health and the quality of life of the people. This situation has identified the need to take practical actions aimed at radical change of the situation. The article presents convincing arguments showing that the leading role in the implementation of environmental education is to be taken by the teachers, whose activity determines the necessity to address these problems. The author has developed a model to improve professional and educational training of future teachers in the field of environmental and resource management and environmental protection. The model allows to prepare the programme for a theoretical, methodological and practical training of graduates of educational institutions of higher education to work in this field. This programme is aimed at formation of the environmental awareness and environmental thinking of different categories of the population, from preschool educational institutions to the rest of the links of the public educational system.

Key words: professional and educational activity, methodology, model, future teachers, nature conservation, environmental management, spiritual and moral potential.

На современном этапе развития общества, идущим по пути глобализации, ведущим фактором является человеческий потенциал, определяемый уровнем образования. В педагогической теории и практике осуществляется активный поиск новых эффективных подходов, методов и дидактических приемов, обеспечивающих активизацию познавательной деятельности будущих специалистов в сфере наиболее значимых проблем, требующих незамедлительного решения.

В результате непрерывно ускоряющегося развития человеческое общество постоянно занимается использованием огромного количества природных ресурсов, большую часть которых не в состоянии переработать, оставляя неиспользованную массу на поверхности земли. В результате такого отношения к окружающей среде происходит ее мощное загрязнение с масштабным разрушительным воздействием, обусловившим нарушение естественного сбалансированного кругооборота массы и энергии, что привело к значительной деградации природы [4, с. 10].

Изменение среды обитания не могло не повлиять на состояние человека, показатели здоровья, характер жизнедеятельности и отношение к природе [2, с. 3]. По мере осознания масштабов разрушительных процессов в природной сфере люди пришли к выводу о необходимости коренного изменения характера взаимодействия с окружающей средой. Понимание того, что необходимо не только принципиально изменить стратегию потребления ресурсов, но и разработать программу защиты среды обитания от непродуманного, нерационального использования ее недр.

Ведущая роль в решении данной проблемы, выдвинувшейся в силу разных причин на первое место, принадлежит педагогам, выполняющим связующую роль в передаче и формировании знаний от одного поколения другому.

Целью данной работы является теоретическое обоснование значимости моделирования совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей в сфере природо- и ресурсопользования, защиты окружающей среды.

Задачи:

1. Разработка модели формирования знаний по природо- и ресурсопользованию, защите окружающей среды.

2. Экспериментальная проверка ее эффективности.

Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, в значительной мере

обусловлены катастрофическими процессами в природе, оказывающими мощное отрицательное воздействие на здоровье человека; характером взаимосвязей между различными экономическими, социальными и политическими сферами общественного развития. Повышение эффективности организации образовательного процесса, направленного на совершенствование экологической профессионально педагогической компетентности будущих учителей, детерминирует необходимость преобразования всей организационно-управленческой деятельности высшего учебного заведения, ориентируя его на непрерывное саморазвитие путем переосмысления необходимых личностных качеств, определяющих степень формирования компетентности. Это предусматривает создание эколого-образовательного пространства, обеспечивающего гармоничное развитие духовно-нравственных и интеллектуальных качеств, способствующих максимальной реализации имеющегося потенциала для решения экологических задач.

Являясь сложной по своему структурному содержанию, теория экологического образования имеет различные направления: история и философия экологического образования, экологическое просвещение; информатизация экологического образования, профессионально экологическое педагогическое образование и др., каждое из которых решает свои специфические задачи. Однако все содержание экологической науки призвано обеспечить необходимый уровень экологической культуры, позволяющий установить нормы и правила взаимодействия населения с природой, выполнение которых обеспечит ее защиту [3, с. 6].

Эффективность экологического профессионально-педагогического образования в соответствии с целями, нашедшими свое отражение в концепции компетентностно-ориентированного профессионально-педагогического образования, обеспечивается совокупностью идей, принципов и условий, составляющих базис образовательного процесса, организационно-педагогические основы которого создают необходимые предпосылки для методологического обоснования оптимального соотношения содержания, форм и методов эколого-педагогической деятельности по управлению процессом повышения эффективности экологического компетентностно-ориентированного профессионально-педагогического образования.

Это обусловило необходимость перехода российской высшей школы на новые государственные образовательные стандарты, что предполагает совершенствование подготовки специалистов, компетентных в профессионально-педагогической деятельности, включая ее экологическую составляющую [1, с. 6].

Состояние окружающей природы дошло до того критического уровня, когда необходимы экстренные меры по формированию экологического сознания и нового мышления, без которого невозможно выйти из мировой экологической катастрофы. Это актуализирует методологическое обоснование незамедлительного пересмотра содержания профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, призванных решать задачи информирования разных категорий населения о критическом состоянии среды обитания и кардинального пересмотра характера отношений к окружающей природе; смены потребительского настроя на сохранение и защиту природы.

Разработанная модель совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов в сфере природо- и ресурсопользования, защиты окружающей среды направлена на создание системы обучения будущих учителей, обеспечивающей усвоение знаний по данной проблеме, способности к их анализу, обобщению; формулировке выводов, определяющих основные направления профессиональной деятельности в данной сфере.

Усвоение системы специальных знаний является главной предпосылкой для создания программы действий, обеспечивающих формирование навыков экологического просвещения, начиная с дошкольных образовательных учреждений. Эти требования выдвигают необходимость личностно-ориентированного подхода как ведущего, обеспечивающего подготовку высококомпетентной творческой профессионально мобильной личности, способной к самостоятельному созданию педагогического пространства как условия для успешного решения целей и задач экологического просвещения [5, с. 7–9].

Целью профессионально-педагогической деятельности выпускников соответствующих вузов в области природо- и ресурсопользования, защиты окружающей среды является формирование экологического сознания как базиса для коренного изменения характера отношения к окружающей природе.

Ведущими факторами, влияющими на уровень профессионально-педагогической подготовки выпускников вуза в сфере природо- и ресурсопользования, охраны окружающей среды, являются:

– информированность о состоянии современного агропромышленного комплекса России, перспектив его дальнейшего развития;

– понимание основных направлений выхода страны из масштабного экологического кризиса;

– глубокообоснованное убеждение в разрушающем воздействии экологически неблагополучной среды обитания на здоровье человека.

Достаточно высокий уровень самосознания способствует активизации познавательных способностей, в том числе и самопознания, направленного на объективную оценку индивидуальных качеств, обеспечивающих соотношение жизненной цели, возможностей, способностей и интересов индивида. Оптимальный уровень самосознания определяет характер активной жизненной позиции при решении актуальных проблем общественного развития. Эффективность управления формирования самосознания создает необходимые условия для совершенствования мотивационной деятельности в различных областях знаний, в том числе и в экологии.

Возможность реализации личностного потенциала и собственных притязаний на определенную роль в решении тех или иных задач позволяет индивиду определиться, выбрать сферу деятельности, располагающей возможностями для реализации кинезиологического и интеллектуального потенциала. Экология располагает широкими возможностями для приложения творческих способностей, выхода потенциальной энергии с целью самопознания и самореализации.

Процесс формирования экологической культуры у различных категорий населения, прежде всего у детей, подростков и учащейся молодежи является одним из перспективных направлений самореализации личности. Это связано с недостаточным объемом систематизированной объективной информации о состоянии окружающей среды, представляющей в настоящее время серьезную угрозу не только для здоровья и продолжительности жизни человека, но и самого факта его существования. Сложившаяся ситуация представляет широкие возможности для самообразования в сфере природо- и ресурсопользования, охраны окружающей среды; самостоятельного поиска объективной информации с целью повышения собственной компетентности и приобщения к лидирующей инициативной группе по распространению экологических знаний с целью формирования экологической культуры населения, начиная с детей и подростков.

Чем более обширной и объективной информацией располагает индивид, тем более эффективные средства и методы он выбирает для реализации поставленной цели. При этом большое значение имеет знание критериев оценки уровня сформированности экологического мышления. Анализ специальной литературы, материалы собственных исследований свидетельствуют, что ведущими критериями оценки уровня сформированности экологической культуры являются:

– навыки к выявлению характера взаимосвязей состояния окружающей среды и их влияния на жизнедеятельность человека;

– стремление к углублению, расширению и систематизации экологических знаний и их использования в практической деятельности по экологическому просвещению;

– навыки формирования экологической культуры разных категорий населения; выбор результативных средств и методов воздействия на занимающихся с целью убеждения их в проявлении активной жизненной позиции по вопросам состояния окружающей среды;

– способность к управлению мотивационной деятельностью занимающихся по проблемам экологии.

Таким образом, степень профессионально-педагогической готовности будущих учителей в значительной мере определяется факторами, влияющими на степень компетентности выпускников вузов, а также готовностью к управлению процессом самопознания и мотивационной деятельностью.

Основными задачами экологического просвещения являются:

– установление зависимости характера природных процессов от деятельности человека;

– выявление взаимосвязей между негативными явлениями в природной среде и подходов к организации хозяйственной деятельности в рамках государства;

– обоснование зависимости здоровья и продолжительности жизни людей от состояния окружающей среды;

– формирование убеждения в ответственности каждого человека за качество среды обитания;

– воспитание навыков бережного отношения к природе во всех сферах деятельности человека;

– повышение культуры жизнедеятельности; формирование основ нравственности как условия бережного отношения к природе.

Эффективность решения данных задач определяется уровнем компетентности специалистов в области природо- и ресурсопользования, защиты окружающей среды, их убежденности в собственном признании к сохранению среды обитания для нормальной жизнедеятельности людей, способности к выбору эффективных форм взаимодействия с различными категориями населения с учетом их возрастных особенностей, уровня образования, информированности, компетентности, духовно-нравственного развития.

В качестве объективного контроля за результатами профессионально-педагогической дея-

тельности в сфере экологического просвещения людей необходимо рассматривать установление обратной взаимосвязи с обучаемыми; выявление динамики первоначальных представлений, понятий, суждений о состоянии природы и ее влиянии на здоровье, качество и продолжительность жизни.

Критическое состояние среды обитания человека обусловливает необходимость незамедлительного решения задач экологического просвещения, что требует объединения усилий всех звеньев государственной системы, образования и воспитания, начиная с дошкольных образовательных учреждений. При этом необходимо рассматривать семью как важнейшее первичное звено экологического просвещения. Учитывая данную функцию семьи, педагоги при решении задач экологического просвещения в качестве основной формы работы используют родительские собрания, план проведения которых тщательно разрабатывается с учетом необходимости передачи определенного объема информации в сфере экологии; постановки задач по реализации деятельности, направленной на формирование экологического мышления дошкольников и учащихся общеобразовательных школ.

Важное место в работе с родителями принадлежит проведению индивидуальных консультаций по рассматриваемым проблемам, организации совместных мероприятий с родителями, детьми и педагогами. Результативность каждого подобного мероприятия определяется выявлением функций семьи и школы, призванных дополнять и обогащать совместную деятельность, направленную на формирование экологического мышления. Так, если основная функция семьи заключается в формировании навыков бережного отношения к растительному и животному миру; поддержанию в образцовом порядке игровых площадок, мест для прогулок, игрушек и других личных принадлежностей, то основной функцией школы является закрепление и расширение навыков охраны окружающей среды:

– поддержание в чистоте и сохранности пришкольной территории;

– сохранение в идеальном порядке состояния школьного спортивного стадиона, игровых площадок;

– охрана и постоянное расширение зеленых насаждений;

– активное сознательное участие в весенних и осенних работах по проведению территории школы в порядок и т. д.

Средствами и методами экологического воспитания детей, подростков и учащейся молодежи являются: использование документальных материалов о состоянии окружающей среды; разрушающем влиянии промышленных предприятий на состояние воды, воздуха, земли, леса и т. д.; материалы печатных изданий по проблемам природо- и ресурсопользования.

Наиболее эффективными являются словесные методы обучения, позволяющие формировать убеждение в ответственности каждого человека за состояние собственной среды обитания, формирования активной жизненной позиции, проявляющейся в нетерпимом отношении к фактам варварского отношения к чистоте собственного города, микрорайона, двора; потребности привлечения внимания общественности к нарушениям норм гигиенического состояния окружающей среды.

Рис. 1. Модель совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в сфере природо- и ресурсопользования

Из наглядных методов, усиливающих воздействие словесных, наиболее распространенными являются специальные печатные издания по проблемам экологии, газеты, иллюстрации, применение которых обеспечивает обучающихся дополнительной информацией; серьезной доказательной базой. Основными критериями оценки экологических знаний и степени сформированности экологического сознания и экологического мышления являются:

– уровень сформированности системы экологических знаний, позволяющих давать достаточно квалифицированные и полные ответы на вопросы по данной тематике;

– активность участия детей, подростков и учащейся молодежи в совместных мероприятиях семьи и школы по проблемам охраны окружающей среды;

– посещение старшими школьниками и студентами научно-практических конференций по экологии;

– выступление с рефератами и докладами на совещаниях, педагогических форумах, научно-практических конференциях;

– участие в олимпиадах различного масштаба, посвященных защите окружающей среды.

Предложенная модель совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в сфере природо- и ресурсопользования, защиты окружающей среды, а также методики ее использования обсуждалась на педагогических советах ряда общеобразовательных школ и факультетов педагогического университета с приглашением родителей, института повышения квалификации, департамента образования. В процессе обсуждения было высказано в целом положительное мнение о ее направленности, структуре и содержании. 41,3 % специалистов высказались за внедрение данной модели в учебно-воспитательный процесс образовательной школы; 32,7 % участников обсуждения считают необходимым немедленное включение спецкурса по данной проблеме в учебные планы всех факультетов и вузов, независимо от их профиля; 53,6 % родителей поддержали мнение о необходимости изучения школьниками экологии как одной из обязательных учебных дисциплин.

Таким образом, материалы исследования показали, что многие педагоги, преподаватели вузов, учителя общеобразовательных школ и другие специалисты не владеют необходимой информацией об экологически неблагополучном состоянии окружающей среды, угрожающих масштабов разрушительных процессов, происходящих в природе в результате необдуманного, нерационального вмешательства в окружающую природу при отсутствии научно обоснованной стратегии природо- и ресурсопользования, защиты окружающей среды как структурной составляющей данной стратегии.

По мере информированности специалистов различного профиля по вопросам среды обитания и людей принципиально меняются взгляды на отношение к данной проблеме. Значительная часть участвующих в обсуждении данной проблемы проявляет готовность к конкретным действиям для реализации целей и задач, направленных на формирование экологического сознания и экологического мышления.

Разработка модели формирования знаний по природо- и ресурсопользованию, защите окружающей среды дает возможность эффективной организации педагогического процесса, направленного на усвоение индивидом системы специальных знаний, способствующих выявлению личностного потенциала и его активизации в области природо- и ресурсопользования, защиты окружающей среды.

Список использованных источников

1. Аменд, А. Ф. Экологическое образование школьников и студентов / А. Ф. Аменд, А. А. Саламат // Вестник экологического образования. – 2003. – № 4. – С. 13–14.

2. Бахарев, В. В. Экологическая культура социума как система: автореф. дис. … д-ра социол. наук / В. В. Бахарев ; Мордов. гос. ун-т им. Н. П. Огарева. – Саранск, 2000. – 42 с.

3. Глазачев, С. Н. Экологическая культура: сущность, содержание, технологии формирования / С. Н. Глазачев // Вестник экологического образования. – 2004. – № 3. – С. 121–128.

4. Дроздовский, Э. Е. Некоторые принципы формирования региональных программ устойчивого развития / Э. Е. Дроздовский, Е. С. Баландин, А. В. Назаренко. – Ульяновск : УлГТУ, 1999. – 130 с.

5. Зимняя, И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе подходов к проблемам образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

6. Линенко, О. А. Экологическое сознание и экологическая культура как цель и результат экологического образования / О. А. Линенко // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 89–92.

7. Мамедов, Н. М. Основания экологического образования / Н. М. Мамедов // Экологическое образование. – 2001. – № 3. – С. 4–8.

8. Моисеев, Н. Н. Экология и образование / Н. Н. Моисеев. – М. : ЮНИАСМ, 1996. – 192 с.

9. Найн, А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск, 1995. – 288 с.

10. Назаренко, А. В. Формирование навыков природо- и ресурсосбережения как структурный компонент профессиональной подготовки будущих педагогов / А. В. Назаренко. – Ульяновск, 2012. – 30 с.

References

1. Amend A.F., Salamat A.A. Ecological education of students and school children, *The messenger of ecological education*, 2003, No. 4, pp. 13–14.

2. Bakharev V.V. Ecological culture of society as a system: abstract of the thesis… Doctor of Sociological Sciences. Mordovian State University named after N. P. Ogarev, Saransk, 2000, 42 p.

3. Glazachev S.N. Ecological culture: essence, contents, technologies of formation. *The messenger of ecological education*, 2004, No. 3, pp. 121–128.

4. Drozdovskiy E.E., Balandin E.S., Nazarenko A.V. Some principles of formation of the regional programmes of constant development. Ulyanovsk, UlGTU, 1999, 130 p.

5. Zimnyaya I.A. Competence approach: its place in the system of approaches to education problems. *Higher education today*, 2006, No. 8, pp. 20–26.

6. Linenko O.A. Ecological consciousness and ecological culture as the aim and the result of ecological education. *Higher education today*. Moscow : Logos. 2008, No. 9, pp. 89–92.

7. Mamedov N.M. The basics of ecological education. *Ecological education*, 2001, No. 3, pp. 4–8.

8. Moiseev N.N. Ecology and education. Moscow, UNIASM, 1996, 192 p.

9. Nayn A.Ya. Innovations in education. Chelyabinsk, 1995, 288 p.

10. Nazarenko A.V. Formation of skills of nature and resources conservations as a structural component of future teacher professional training. Ulyanovsk, 2012, 30 p.

Поступила 01.07.2013 г.

УДК 371.69:004.3
ББК 74.58

Никитин Александр Владимирович
кандидат педагогических наук
кафедра теории и методики обучения физике и информатике
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия
nik@vspu.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ПРОСТРАНСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы профессионального самоопределения будущего учителя в информационной среде вуза, приводится описание конкретных форм организации деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение учителя, информационная среда вуза.

Nikitin Alexandr Vladimirovich
Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Theory and Methodology of Teaching Physics and Informatics
Volgograd State Socio-Pedagogical University,Volgograd, Russia

INFORMATION ENVIRONMENT OF AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION AS THE SPACE FOR THE FUTURE TEACHER PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Abstract: The article deals with the problem of the future teacher professional self-determination in the information environment of an institution of higher education. The author gives the description of certain forms of organizing the students' activity.

Key words: professional self-determination of a teacher, information environment of an institution of higher educational.

Информационные технологии, совершившие большие изменения во всех сферах человеческой деятельности, существенным образом влияют и на качество педагогического образования, его содержательные и процессуальные аспекты, и требуют качественного совершенствования информационной среды вуза [2; 8].

Информационная среда вуза нами понимается как целостный механизм профессиональной социализации, обеспечивающий едиными технологическими средствами информационную поддержку, организацию учебного процесса, научные исследования, профессиональное консультирование, проектную деятельность и пр.

Вместе с тем приходится с сожалением констатировать, что информационная среда вуза пока еще слабо ориентирована на повседневное использование работниками высшего профессионального образования. Связано это, как правило, с незнанием доступных сервисов и ресурсов, нехваткой опыта применения информационных технологий в своей профессиональной деятельности или отсутствием доступа.

Перед высшей школой стоит задача – объединить безграничные возможности информационной среды вуза для профессионального самоопределения будущего учителя с потребностями общества в социализации и адаптации его членов в информационном обществе, помочь самореализоваться как личность, создать условия для «опережающего развития», всестороннего развития совокупности качеств личности, обусловливающих социально-психологическую и профессиональную ориентацию.

Информационная среда вуза позволит развивать инновации, улучшать восприимчивость персонала (быстрее решать возникающие проблемы), увеличивать производительность труда (сокращать время поиска нужного решения в управлении и объема выполненных работ в учебном процессе), развивать компетентность [6, с. 7].

В условиях, когда все большую популярность приобретают социальные сети и сервисы, информационную среду вуза целесообразно вывести на новый уровень как основной элемент единого образовательного пространства, в котором расширяются связи будущего учителя с миром, он делается участником целостного виртуального сообщества педагогов, получает новые возможности презентации своих достижений.

Подобные взгляды на обучение с использованием возможностей информационной среды вуза отражают изменения в наших представлениях о содержании и методах образования, совершенно по-иному определяют образ учителя, его роль в образовательном процессе и задачи, которые приходится решать. Как отмечает В. В. Сериков, достижение нового качества педагогического образования возможно лишь при изменении функций педагогического вуза, а точнее, университетского учебно-научно-педагогического комплекса в инновационной социально-экономической среде, и, как следствие, создание новых структур образовательной деятельности [8, с. 322].

Ресурсы информационной среды вуза позволят в оперативном режиме передать в образовательные учреждения все новации, связанные с внедрением школьных государственных образовательных стандартов и инновационных технологий и методов обучения, в т. ч. дистанционные технологии обучения, что особенно актуально для сохранения и развития системы малокомплектных школ; организовать взаимодействие будущих учителей с заказчиками образования в рамках компетентностной модели на основе учета запросов региона, инновационной экономики, в создании систем профильного обучения, информационных ресурсных центров (общественно-педагогических лабораторий, экспериментальных площадок и пр.).

Деятельность будущего учителя в информационной среде вуза позволит одновременно осваивать социальные нормы, культурные ценности общества и реализовывать проекты, способствующие саморазвитию и самореализации в информационном обществе, что в свою очередь позволит будущему учителю:

– реализовать себя в качестве участника сетевых проектов различной направленности;

– решать нестандартные задачи исследовательского характера;

– осуществлять самостоятельный выбор проблемы исследования;

– самостоятельно выбирать способы решения, проверять и реализовывать возникающие идеи;

– осознавать собственные индивидуальные возможности;

– объединить учебную деятельность и ответственность за ее результаты.

Профессиональное самоопределение будущего учителя в информационной среде вуза, на наш взгляд, совершается под влиянием следующих основных факторов:

– социальных – общечеловеческие цели и ценности, в числе которых цели профессионального самоопределения, ведущая концепция образования, анализ и осмысление социокультурной ситуации, в условиях которой осуществляется педагогическая деятельность, преподавательский и студенческий коллективы вуза, сетевые сообщества Интернета, разработчики сетевых ресурсов, технологии образования;

– личностных – профессиональная компетентность, познание педагогической профессии, её особенностей, нормативов, ценностей, смысла и ценности образования, стиль педагогического мышления, самопознание особенностей своей личности, осознание своей самоценности и социальной востребованности в информационном обществе.

Данные факторы определяют сущность профессионального самоопределения, обеспечивая организацию процесса. Также можно выделить следующие частные факторы и условия, которые присутствуют на определенных этапах профессионального самоопределения будущего учителя в информационной среде вуза:

– сочетание автономных и совместных форм деятельности, побуждающих к взаимодействию, к поиску партнеров и способов сотрудничества, проявляется такое свойство, как отсутствие ограничений для коммуникации, накладываемых географическим положением;

– развитие у будущего учителя наклонности к творческой рефлексии, постижению личностного потенциала, плюсов и недостатков, навыков ведения дискуссий, применять при защите своей позиции доказательные методики, что позволяет открыть и исследовать даже те грани личности, которые затруднительно открыть в традиционном образовании;

– осмысление значимости учебных предметов и разнообразных видов познавательной деятельности, организуемых в информационной среде вуза, в целях развития общественно и личностно значимых характеристик будущего учителя;

– совместное обсуждение проблемы, условий, планов организации, итогов работы и пр. Имеется гибкая возможность определения приоритетов и сроков для ответа, использование дополнительных источников для поиска необходимой информации;

– использование новых видов учебной деятельности в информационной среде, использование индивидуальных заданий, раскрывающих актуальную и потенциальную степень знаний, умений и навыков, исследовательских и творческих способностей;

– создание ситуаций успеха в профессиональной деятельности, стимулирующих интерес к творческой и исследовательской деятельности в информационной среде вуза.

Функциями информационной среды являются:

– выявление факторов мотивации и внутренних механизмов готовности будущего учителя к профессиональному самоопределению в информационной среде вуза;

– отбор методов и средств исследования процесса профессионального самоопределения будущего учителя в информационной среде вуза через содержание образования;

– создание теоретической базы проектирования деятельности субъектов информационной среды, прогнозирование развития их взаимодействия и определение путей преодоления внутренних противоречий.

В рамках информационной среды вуза происходит погружение будущих учителей в совместную сетевую деятельность, где активно протекают процессы познания и освоения необходимого в современных условиях личностного опыта [3; 5]. Эта совместная сетевая деятельность определяется как учебная деятельность в сетевом сообществе, в котором реализуется профессиональная подготовка будущих учителей. Подобный подход к обучению будущих учителей позволяет вести речь о реализации компонентов именно профессионального образования, освоении опыта решения педагогических задач, становлении и развитии профессиональной компетентности будущего учителя [7].

Благоприятная коммуникативная среда, обеспечивающая поддержку инициатив, обмен профессионального опыта, поддержку будущих учителей, укрепление профессиональных связей между участниками информационной среды вуза как основного элемента образовательного пространства и образовательными учреждениями в целом.

Один из способов развития профессионального самоопределения будущего учителя в информационной среде вуза – это определение нечетких задач, что позволит подключить воображение, фантазию и логику. В результате произойдет самоактуализация в профессии, проявление творческой самостоятельности и рост педагогического мастерства. Чем больше личность проявляет энтузиазм, увлечение к работе, тем более значим для нее результат.

В информационной среде вуза будущий учитель не ведомый, не объект педагогических воздействий, он субъект деятельности, он сам определяет приоритеты, выставляет цели и способы их достижения. Он вооружен мощными интеллектуальными инструментами, средствами творческой деятельности, а потому может вести совместно-распределенную деятельность при отсутствии ограничений для коммуникации, накладываемых географическим положением.

Использование дополнительных источников для поиска необходимой информации, применение онлайн дискуссий в формате видеоконференции с ведущими научными сотрудниками, учителями, методистами, учеными, администра-

тивными сотрудниками мирового информационного пространства, что в традиционном обучении было невыполнимо, таким образом, возникает свобода выбора применения личностных интеллектуальных сил.

Свобода выбора – это новая степень мотивации, субъект самостоятельно строит персональный опыт на базе нестандартного и логически детерминированного мышления. При деятельности в информационной среде вмешательство других субъектов минимизировано, потому он сам отвечает за результат собственной деятельности. Если в традиционной образовательной деятельности самостоятельная работа требует больших временных ресурсов и связана со сложностями в организации для преподавателей и ряда иных факторов является эпизодической формой деятельности, то в информационной среде – это приоритетная форма, обеспечивающая максимальную эффективность.

Таким образом, информационная среда вуза позволит будущему учителю реализовать себя в качестве участника сетевых проектов различной направленности с использованием современных коммуникационных, геоинформационных и педагогических технологий: учитель- куратор школьного музея, разработав виртуальный музей, сможет сделать его частью единого виртуального комплекса [3]; учитель-предметник, разработав авторский курс, сможет использовать его в качестве дистанционного образовательного ресурса, способного развивать у ученика творческую самостоятельность и навыки исследовательской деятельности.

Список использованных источников

1. Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : дис. … д-ра пед. наук / А. И. Артюхина. – Волгоград, 2007. – 377 с.

2. Вознесенская, Н. В. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 6–9.

3. Земляков Д. В. Формирование у учащихся опыта исследовательской деятельности в процессе создания сетевых виртуальных музеев / Д. В. Земляков, Е. В. Иванов, А. М. Коротков // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 18–20.

4. Коротков, А. М. Теоретико-методическая система подготовки учащихся к обучению в компьютерной среде : дис. … д-ра пед. наук / А. М. Коротков. – Волгоград, 2004. – 341 с.

5. Коротков А. М. Информация и информационные процессы: методические особенности изучения базовых понятий школьного курса информатики / А. М. Коротков, А. В. Никитин // Педагогическая информатика. – 2005. – № 5. – С. 13–22.

6. Крюков, В. В. Корпоративная информационная среда вуза : монография / В. В. Крюков, К. И. Шахгельдян. – Владивосток : Дальнаука, 2007. – 308 с.

7. Сергеев, А. Н. Подготовка будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах интернета : дис. ... д-ра пед. наук / А. Н. Сергеев. – СПб., 2010. – 317 с.

8. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе : монография / В. В. Сериков. – М. : Логос, 2012. – 448 с.

9. Царева, М. И. Роль информационных технологий в образовательном процессе / М. И. Царева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 22–25.

References

1. Artyukhina A.I. Educational environment of an institution of higher education as a pedagogical phenomenon: thesis… Doctor of Pedagogical Sciences, Volgograd, 2007, 377 p.

2. Voznesenskaya N.V. Individual-oriented organization of the educational process in information and education environment of an institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 6–9.

3. Zemlyakov D.V., Ivanov E.V., Korotkov A.M. Formation of the students' research activity in the process of virtual museums creation, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4, pp. 18–20.

4. Korotkov A.M. Theoretical and methodological system of the students' training for studying in a computer environment: thesis… Doctor of Pedagogical Sciences, Volgograd, 2004, 341 p.

5. Korotkov A.M., Nikitin A.V. Information and informational processes: methodological peculiarities of the basic concepts in school Informatics studies, *Pedagogical Informatics*, 2005, No. 5, pp. 13–22.

6. Kryukov V.V. Corporative informative environment of an institution of higher education. Monograph. Vladivostok, Dalnauka, 2007, 308 p.

7. Sergeev A.N. Training future Informatics teachers for professional activity in Internet communities: thesis… Doctor of Pedagogical Sciences. SPb, 2010, 317 p.

8. Serikov V.V. The development of a person in a pedagogical process. Monograph. Moscow, Logos, 2012, 448 p.

9. Tsareva M.I. The Role of information technologies in an educational process, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 22–25.

Поступила 04.10.2012 г.

УДК 37.035.6-053.5(045)
ББК 74.03

Рябова Инна Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент,
зав. кафедрой педагогики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
iryabowa@yandex.ru

Орлова Анна Петровна
доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой социально-педагогической работы УО «Витебский государственный
университет им. П. М. Машерова», г. Витебск, Республика Беларусь
annaor39@yandex.ru

ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РЕАЛИЗАЦИИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ И ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ*

Аннотация: В статье на основе сравнительно-сопоставительного анализа исторического опыта 20-х годов XX века и современной действительности показаны факторы, обусловливающие активное внедрение народной педагогики в процесс социализации и формирование толерантности школьников. В начале XX и XXI века государственно-политический фактор является определяющим фактором, активизирующим реализацию народной педагогики в учебно-воспитательной работе школы. Государственно-политический фактор определяет вектор локальных факторов в составе социально-культурного и образовательно-педагогического факторов в контексте народной педагогики. Наблюдается взаимосвязь и взаимодействие факторов, стимулирующих использование народной педагогики в работе школы в обозначенные периоды исторического развития. Преемственность носит прогрессивный характер и подтверждает, что в настоящее время сложились оптимальные условия, способствующие актуализациии активизации народной педагогики в работе школы, что обеспечивает успешность социализации и формирования толерантности школьников.

Ключевые слова: фактор, факторы народной педагогики, социализация, формирование толерантности школьников.

Ryabova Inna Gennadyevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotcent,
head of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Orlova Anna Petrovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Socio-Pedagogical Activity
Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk, the Republic of Belarus

FACTORS PROMOTING IMPLEMENTATION OF TRADITIONAL PEDAGOGY IN SOCIALIZATION AND FORMATION OF THE STUDENTS' TOLERANCE: THE PAST AND THE PRESENT

Abstract: On the basis of a comparative analysis of the historical experience of the 20s of the twentieth century and the modern reality, the article shows the factors that promote active implementation of traditional pedagogy in the process of socialization and the formation of the students' tolerance. At the beginning of the twentieth and the twenty-first centuries a state-political factor is considered the determining factor, activating implementation of traditional pedagogy in school educational work. A state-political factor has determined the vector of local factors in socio-cultural, educational and pedagogical factors in the context of traditional pedagogy. There is a relationship and interaction of the factors that encourage the use of traditional pedagogy in

* Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по теме: «Формирование культурно-толерантной личности в поликультурном социуме» (государственный контракт № 14.B37.21.2001).

school at certain periods of historical development. Continuity is progressive in its nature and confirms that at present there have developed optimal conditions to update traditional pedagogy in the school education process, which ensures the success of socialization and the formation of the students' tolerance.

Key words: factor, factors of national pedagogy, socialization, formation of the students' tolerance.

Реалии современного мира предполагают многоплановые контакты между представителями разных народов, основанные на принципе поликультурности и диалоге культур. Социализация и формирование этнической толерантности личности входят в разряд приоритетных проблем поликультурного мира. Поликультурная среда, ориентация общества и человека на международные отношения в связи с возросшей потребностью расширения рынка труда, включение все большего числа государств в Болонский процесс, набирающая силу международная академическая мобильность актуализировали значимость решения данных проблем как отдельными государствами, так и мировым сообществом в целом. Ученые разных областей знаний издавна пытаются найти панацею в их решении. Философы, социологи, политологи, психологи, педагоги с разных точек зрения подходят к поиску путей оптимизации данного процесса. Между тем на протяжении веков успешной социализации и формированию толерантной личности на этнокультурной основе способствовала народная педагогика. Основоположник этнопедагогики как науки Г. Н. Волков, внесший существенный вклад в разработку ее методологии, особо подчеркивал, что «Этнопедагогика изучает процесс социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого воспитывается, развивается личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт; собирает и систематизирует народные знания о воспитании и обучении детей, народную мудрость, отраженную в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах, притчах, песнях, загадках, пословицах и поговорках, играх, игрушках и пр., в семейном и общинном укладе, быте, традициях, а также философско-этические, собственно педагогические мысли и воззрения, т. е. весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс историко-культурного формирования личности» [1, с. 4].

Вышесказанное проецирует внимание на нахождении путей активного внедрения народно-педагогических традиций в социализацию и формирование культурно-толерантной личности. Таким образом, мы выходим на необходимость выявления факторов, обусловливающих влияние народной педагогики на интересующие нас процессы. В имеющих место формулировках этого понятия общим является признание того, что фактор – причина какого-либо процесса, явления, определяющего его направление. Представители науки, определяя и уточняя категориально-понятийный аппарат педагогических исследований, акцентируют внимание на вышеназванной категории. В первые годы постсоветского периода доктор педагогических наук, профессор А. Я. Найн, выступая на страницах ведущего научно-теоретического журнала РАО «Педагогика» со статьей «Общенаучные понятия в педагогике» [4, с. 18], среди наиболее важных для педагогики дефиниций выделял «фактор». При анализе понятия «фактор» он акцентировал внимание на вопросе тождественности понятий «фактор» и «причина». Ученый отмечал, что фактор непосредственно связан с процессом функционирования какого-либо явления. Причина всегда предшествует следствию, т. е. выступает исходным элементом парной категории «причина-следствие».

Мы согласны с мнением ученых о том, что в широком смысле слова фактор следует рассматривать как активный элемент воздействия на процесс того или иного развития. И в своем исследовании рассматриваем фактор как активный элемент воздействия на внедрение народной педагогики в процесс социализации и формирования культурно-толерантной личности. Иными словами, выявляем, что активизирует использование апробированных народно-педагогической практикой средств и методов осуществления социализации и формирования толерантности. Для достоверности проводимого исследования остановим свое внимание прежде всего на историческом опыте в данном направлении. Наиболее интересно в этом плане с научной точки зрения рассматриваемый процесс реализовывался в период 20-х годов XX века.

Послеоктябрьский период характеризуется интенсивным поиском путей перевода работы школы на новый демократический лад соответственно потребностям широких масс трудящихся. Закладывается фундамент советской педагогики, в построении которого немаловажную роль играют взаимосвязь и взаимодействие народной и научной педагогики, обеспечивающие успех социализации и формирования культурно-толерантной личности как цементирующее начало построения новой школы.

Государственно-политический фактор в образовании стал решающим в определении ведущего места народной педагогики в учебно-воспитательной работе формируемой школы. Об этом свидетельствуют установки, заложенные в первых декретах Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета «Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение об единой трудовой школе Российской

Социалистической Федеративной Советской Республики» (1918). Эти документы определили стратегические направления деятельности советской школы с акцентом на приоритет народного начала. Основы демократизации школы, построения ее в духе подлинно народной, заложенные в «Декларации о единой трудовой школе» (так трактуются данные документы в педагогической среде), более детально раскрываются в локальных документах и материалах, касающихся строительства новой школы.

Архивные документы, материалы учительских съездов, конференций, учебно-методическая литература для школы, периодическая печать свидетельствуют о том, что одним из действенных факторов осуществления преемственности народной и научной педагогики стало повсеместное введение обучения на родном языке. Так, в мае 1917 года состоялся Первый съезд мелких народностей Поволжья, который сформулировал следующие стратегические задачи: равноправный статус родного языка, самоуправление национальных школ, создание государственной системы высшего инородческого образования. На этом съезде было создано Мордовское культурно-просветительское общество, председателем которого был избран М. Е. Евсевьев. Данное общество через организованные на местах филиалы вело культурно-просветительскую работу среди мордовского населения. Программным документом общества стало воззвание на русском и мордовском языках: «…для привлечения возможно большего количества лиц интеллигентных и простого народа» [12]. Новая школьная политика в области использования родного языка сыграла важную роль в активизации воспитательного потенциала национальной культуры. В школьную практику внедряются прогрессивные идеи и опыт народной педагогики, находящие свое воплощение в разных видах народного творчества [11, с. 10]. Предлагался материал, на который мог опереться учитель при проведении записей фольклора. В целом в стране наблюдается единая тенденция к усилению преемственности народной и научной педагогики. Это подтверждают материалы Всероссийских конференций обществ по изучению местного края, созванных Академическим центром наркомпроса в Москве 10–20 декабря 1921 года.

Особое развитие эта тенденция получила в отношении тех народов, которые ранее были лишены возможности обучения детей на родном языке. Даже вдали от этнической родины родной язык становится одним из важнейших средств воспитания молодежи. Вопрос целесообразности внедрения национальной культуры, родного языка в школьном обучении нацменьшинств рассматривался в педагогической печати. В учебных программах и в работе школ, где учились дети разных национальностей, рекомендовалось отражать национальные особенности (бытовые, языковые, хозяйственные). В частности, в Московской губернии в местах компактного проживания белорусов с согласия населения вводилось обучение детей белорусскому языку, а некоторые школы белорусизировались полностью. В белорусские школы, а также и в русские, где имелись дети белорусов, подбирались преподаватели, знающие язык и быт белорусов [6]. Главное направление работы школы, обусловившее широкое использование прогрессивных идей и опыта народной педагогики в учебно-воспитательном процессе, было четко сформулировано на губернском съезде работников просвещения и социалистической культуры, проходившем в январе 1921 года в г. Минске: «Чтобы школьные работники шли вместе с народом и опирались на народ» [2, с. 97].

Государственная политика определила вектор социально-культурного фактора, существенно повлиявшего на активизацию народной педагогики в социализации и формировании культурно-толерантной личности школьников. Особую роль в этом процессе сыграла украинизация и белорусизация, проводимые в 20–30-е годы XX века на территории Украины и Беларуси. Эта акция стимулировала воспитательный потенциал родного языка (белорусского и украинского), на использование которого была ориентирована советская школа с первых дней ее существования. Научно-методические комитеты и методические бюро при окроно занимались разработкой комплексных тем по предметам, входящим в школьную программу, строя работу учителя на конкретном материале, опыте народа, детально разрабатывая программы по белорусоведению и украиноведению. Такая же работа проводилась и районными методическими бюро, методическими кружками учителей, обсуждалась на конференциях, проводимых окружными обществами краеведения, на съездах заведующих районо, инспекторов и инструкторов по соцвоспитанию, заведующих школ, на курсах переподготовки учителей. Планы работы отделов народного образования и краеведческих бюро согласовывались, при школах создавались кружки по изучению белорусоведения и украиноведения. На страницах педагогической печати обсуждались содержание, программы и методика украиноведения и белорусоведения. Украинизация и белорусизация отражали особенности украинской и белорусской школ.

В этот период был создан учебно-методический комплекс для мордовских школ, в формировании которого значительную роль сыграли Н. П. Барсов, А. Ф. Юртов, М. Е. Евсевьев, Н. Д. Гаврилов, Р. Ф. Учаев и др. Учебные пособия составлялись на родном языке, с учетом осо-

бенностей национальной школы. Учебный материал содержал большое количество фольклорных произведений – пословиц, поговорок, сказок, песен и др.

Проанализированные документы, публикации педагогической печати, архивные материалы позволяют сделать вывод, что общую тенденцию усиления влияния народной педагогики на учебно-воспитательный процесс школы 20–30-х годов на Украине, в России и Беларуси определяла повсеместно развернувшаяся в республиках краеведческая работа, в организации и проведении которой активное участие принимали учителя и учащиеся школ. Например, только в Беларуси в этот период в отдельные годы в краеведческой работе участвовало от 80 до 85–90 % учителей и школьников.

В журналах «На путях к новой школе», «Вестник просвещения», «Асвета», «Шлях освіти», «Комуністична освіта», «Камуністычнае выхаванне» и других был опубликован ряд программно-методических статей, которые нацеливали на изучение народного творчества рабочих и крестьян, их домашнего и общественного быта, семейных отношений, воспитания детей, быта молодежи, т. е. на изучение так называемого в настоящее время «фона воспитания», среды, в которой происходит воспитание и формирование подрастающего поколения, обычаев и традиций, оказывающих влияние на становление личности. Организуется работа по сбору и изучению народного творчества. В периодической печати появляются примерные программы и методики сбора фольклорного материала. Школьное воспитание и обучение строилось на основе увязки учебно-воспитательного процесса и материалов местной конкретной действительности, жизни и труда окружающего населения. Школа ориентировала свою деятельность на то, что местный, или, как его еще называли, краеведческий материал должен вводиться в программы не только для того, чтобы облегчить работу детей, но и для того, чтобы дать им реальные знания о крае, скоординировать полученные знания с общим образовательным материалом, подчинить их основным учебно-воспитательным задачам школы [10, с. 32].О содержании и формах работы учителя на местном материале докладывалось на учительских съездах и студенческих конференциях [6, с. 29]. Все вышесказанное нашло свое отражение в программах Наркомпроса для школы. В школах создавались краеведческие кружки, помогающие активному внедрению в учебно-воспитательную работу элементов народной педагогики.

Разрабатывались специальные руководства по использованию народного педагогического творчества для проведения отдельных уроков. Особенно усиливалась краеведческая работа в летний период. Школьники изучали труд крестьянских семей, непосредственно участвуя в сельскохозяйственных работах, собирая сведения о ремеслах, бытующих в данной местности. Они вели наблюдения над языком крестьян, проводя записи пословиц, поговорок, сказок, песен, других видов словесного творчества, не только фиксируя обычаи, обряды, праздники данной местности, но и сами становились участниками этих действ. Одним из слагаемых успешности воспитательного воздействия народной педагогики на учащихся было то, что краеведческая работа носила исследовательский характер.

Среди факторов, стимулирующих внедрение народной педагогики в процесс социализации и формирования культурно-толерантной личности школьников в 20-е годы XX столетия, следует выделить преобразования в педагогической науке. Одним из идейных направлений педагогической науки, реально связанных с решением вопроса социализации и формирования толерантности школьников средствами народной педагогики, была проблема среды воспитания (предтеча социальной педагогики), активно разрабатываемая в 20-е годы М. В. Крупениной и В. Н. Шульгиным, выдвигающими концепцию взаимодействия школы и среды. Вопросы педагогики быта, воспитательной среды поднимали в этот период также Е. Н. Медынский, П. П. Блонский, А. П. Пинкевич, А. Г. Калашников.

В определенной мере осуществлению преемственности народной и научной педагогики в развитии советской педагогики, а, следовательно, социализации и формированию культурно-толерантной личности школьников способствовало освещение на страницах педагогической прессы вопросов педагогики среды. Рассматривались как положительные, так и отрицательные стороны традиционного народного опыта социализации и формирования культурно-толерантной личности, что позволяло выработать правильный критерий отбора средств и методов народной педагогики, реализуемых в учебно-воспитательной работе школы.

Работы педагогов-теоретиков и практиков, занимающихся проблемами педагогики среды, свидетельствуют, что главным условием успешности и жизненности работы новой школы они видели в воспитании ребенка на основе лучших средств, методов, приемов, творчески заимствованных из жизненной практики народа, находящих свое реальное воплощение в местной действительности, в педагогике окружающей среды. Об этом, в частности, довольно подробно писал С. Т. Шацкий в статье «Школа для детей или дети для школы», опубликованной в ряде педагогических журналов (см., напр.: «Путь просвещения» (УССР), 1922; «На путях к новой школе», 1923).

Действенным фактором, позволившим активизировать широкое внедрение в работу со-

ветской школы народной педагогики в целях социализации и формирования культурно-толерантной личности школьников, являлась подготовленность учителей к ее использованию. В послеоктябрьский период будущих учителей готовили к работе в школе в соответствии с интересами населения, в органической связи с жизнью и бытом народа. Во все формы подготовки и переподготовки учительских кадров включались отдельные элементы народной педагогики. Особое место занимали занятия в учебных мастерских, где шло обучение ручному труду, как правило, культивируемому в данной местности. Будущие учителя получали навыки по сбору и использованию местного материала на практике. Показателен в этом отношении опыт подготовки белорусских учителей. В июле 1918 года в Москве был открыт Белорусский народный университет, где читался курс лекций, целью которого было дать учителю сведения, необходимые в деле перестройки школы на новых трудовых, подлинно народных ее началах. В лекциях подчеркивалась эффективность народного творчества в деле воспитания подрастающего поколения, важность сохранения традиций и заветов старины, давался примерный план организации музеев родного края с включением элементов народной педагогики. На основе курса лекций была издана книга «Курс белорусоведения», широко пропагандировавшаяся среди учителей [3].

Во всех учебных заведениях будущие учителя изучали культурное наследие народа, народное творчество как кладовую педагогической мудрости. Давались рекомендации по методике изучения и использования в учебно-воспитательной работе школы местного материала края, народного быта, природы, трудовой жизни населения, народных традиций и обычаев, устного народного творчества. На использование народных педагогических традиций в практической деятельности школы ориентировали многочисленные выступления в периодической печати, где печаталась информация о работе съездов, конференций, совещаний, курсов повышения квалификации учителей, давались методические рекомендации по использованию того или иного учебного материала в школьной практике, рассматривались вопросы использования народного опыта в учебно-воспитательной работе школы.

Таким образом, в период 20-х годов XX столетия ведущим фактором активизации внедрения народной педагогики в социализацию и формирование культурно-толерантной личности школьников стал государственно-политический фактор. Социально-культурный фактор в контексте народной педагогики был представлен рядом векторов: белорусизация и украинизация; широко развернувшаяся краеведческая работа; дискуссия в педагогической печати по вопросу отношения педагогической науки к традиционному воспитательному опыту народа. Образовательно-педагогический фактор реализовывался в составе двух векторов: новое направление в педагогической науке – разработка проблемы среды воспитания (предтеча социальной педагогики) и подготовка учителей к использованию народного творчества в педагогических целях.

Отметим факторы, которые в начале XXI века активизируют внедрение народной педагогики в социализацию и формирование культурно-толерантной личности:

– принятие ряда официальных документов законодательного характера, касающихся воспитания и образования, где четко прослеживается переход к созданию целостной воспитательной среды с ориентацией на использование региональных и локальных условий, воспитательных возможностей социума, местных традиций;

– всенародное обсуждение и законодательные акты, подтверждающие возможность обучения на родном языке;

– акцент на краеведческий уклон в организации работы в школе;

– целенаправленная профессиональная подготовка педагогов к реализации народной педагогики в своей профессиональной деятельности, что обеспечивается:

а) введением курсов “Этнопедагогика”, “Воспитание культурно-толерантной личности школьников в условиях поликультурного социума” [7] в программу средних и высших учебных заведений, осуществляющих подготовку и переподготовку педагогов;

б) появлением ряда работ (учебных, научных, научно-популярных), касающихся проблемы народной педагогики [5; 8];

в) созданием экспериментальных площадок по реализации народной педагогики в современной действительности;

– широко развернувшаяся работа по сбору, изучению и пропаганде материалов народного творчества и народной педагогики в средствах массовой информации, в том числе в педагогической печати, на телевидении, радио;

– работа учреждений образования и социальной сферы (детские сады, ясли, школы, Дома культуры, ремесел, народного творчества) по возрождению народных традиций;

– функционирование музеев этнографии, фольклора, народного творчества;

– развитие института социальной педагогики;

– активное развитие этнопедагогики как отрасли педагогических знаний, т. е. как науки о народной педагогике (это подтверждено появлением целого ряда диссертационных исследований в данной области в постсоветский период на территории бывшего Союза);

– деятельность Международной ассоциации “Народная педагогика”, включающей представителей разных отраслей знаний (педагогогв, психологов, историков, фольклористов, этнографов, культурологов), а также общественность.

Особо значимым с научной и практической точек зрения, на наш взгляд, является признание на государственном уровне важности возрождения народной педагогики и принятие соответствующих решений, адресованных Министерствам образования и учреждениям высшего образования, осуществляющим подготовку педагогических кадров. Например, в Республике Беларусь Министерство образования рекомендовало учреждениям высшего образования начиная с 2012/2013 учебного года организовать изучение курса по выбору «Народная педагогика белорусов»; расширить использование материалов по народной педагогике при чтении дисциплины «Педагогика»; провести республиканскую научно-практическую конференцию по проблемам народной педагогики; включить в план работы кураторов студенческих групп вопросы, касающиеся народной педагогики; привлекать студентов, магистрантов и аспирантов к проведению научных исследований по проблемам народной педагогики; расширить тематику курсовых, дипломных и магистерских работ с ориентацией на эттнокультурное наследие белорусского народа; при подготовке к летней педагогической практике в детских оздоровительных лагерях знакомить студентов со сценариями воспитательных мероприятий, основанных на традициях народной педагогики.

Можно увидеть преемственность факторов, влияющих на активизацию реализации народной педагогики в социализации и формировании толерантности школьников в рассматриваемые периоды исторического развития (см. табл.).

Преемственность вышеприведенных факторов подтверждает, что в настоящее время сложились оптимальные условия, способствующие активному внедрению народной педагогики в процесс социализации и формирования толерантности личности школьников.

Таблица

Ведущий факторр	Факторы 20-х годов XX века	Факторы начала XXI века
Государственно-политический фактор	1. Ориентация школы на построение учебно-воспитательной работы на основе материалов местной действительности. 2. Введение обучения на родном языке	1. Ряд законодательных актов, направленных на создание целостной воспитательной среды; акцент на регионализации образования, использование воспитательных возможностей социума, местных традиций в условиях поликультурного мира. 2. Всенародное обсуждение и законодательные акты, подтверждающие возможность обучения на родном языке. 3. Признание на государственном уровне важности **возрождения народной педагогики** и принятие соответствующих решений, адресованных министерствам образования и учреждениям высшего образования, осуществляющим подготовку педагогических кадров
Социально-культурный фактор	1. Белорусизация, способствовавшая введению курса «Белорусоведение». 2. Украинизация, обеспечившая введение украиноведения 3. Краеведческая работа, включающая в себя конгломерат народного творчества. 4. Дискуссия в педагогической печати по вопросу отношения педагогической науки к традиционному воспитательному опыту народа	1. Акцент на краеведческий уклон в организации работы в школе. 2. Широко развернувшаяся работа по сбору, изучению и пропаганде материалов народного творчества и народной педагогики в средствах массовой информации. 3. Работа учреждений образования и социальной сферы (детские сады, ясли, школы, Дома культуры, ремесел, народного творчества) по ворождению народных традиций. 4. Функционирование музеев этнографии, фольклора, народного творчества. 5. Возрождение гуманных традиций народной педагогики
Образовательно-педагогический фактор	1. Новое направление в педагогической науке – разработка проблемы среды воспитания (предтеча социальной педагогики). 2. Создание локальных учебных программ. 3. Подготовка учителей к использованию народного творчества в педагогических целях. 4. Первые этнопедагогические исследования	1. Активное развитие социальной педагогики. 2. Регионализация образования. 3. Целенаправленная подготовка учителей к реализации народной педагогики в профессиональной деятельности. 4. Развитие этнопедагогики как отрасли педагогических знаний, т. е. как науки о народной педагогике (подтвеждено появлением целого ряда диссертационных исследований в данной области)

Заключение. Сравнительно-сопоставительный анализ исторического опыта 20-х годов XX века и современной действительности позволяет говорить о преемственности факторов, обусловливающих активное внедрение народной педагогики в процесс социализации и формирования толерантности школьников. В начале XX и XXI века государственно-политический фактор является определяюдщим фактором, активизирующим реализацию средств и методов народной педагогики в целях социализации и формирования толерантности школьников. Государственная политика России и Беларуси направлены на вхождение в мировое образовательное пространство и, соответственно, в этих странах в качестве приоритета рассматривается формирование личности, способной органически вписаться в мировую культуру и цивилизацию, опираясь на этнокультурную основу. Приоритетным в связи с вышесказанным является социализация и формирование этнической толерантности на основе принципа поликультурности. Все это создает доминанту в реализации гуманных традиций народной педагогики в социализации и формировании толерантности школьников, и это четко проявляется в детализации социально-культурного и образовательно-педагогическоого факторов, влияющих на данный процесс.

Список использованных источников

1. Волков, Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 1999. – 168 с.

2. Губернский съезд работников просвещения и социалистической культуры // Школа и культура Советской Белоруссии. – 1921. – № 1–2. – С. 87–97.

3. Курс белорусоведения: лекции, читанные в Белорусском народном университете в Москве летом 1918 года. – М. : Белорусский п-Отдел отдела просвещения нац. мен. НКП, 1918–1920. – 304 с.

4. Найн, А. Я. Общенаучные понятия в педагогике / А. Я. Найн // Педагогика. – 1992. – С. 15–19.

5. Орлова, А. П. Народная педагогика в формировании толерантности будущего специалиста / А. П. Орлова, И. Г. Рябова // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы VI Междунар. науч.-практ конф.; Москва, РУДН, 18–19 апр. 2013 г. / науч. ред. В. В. Казаренков. – М. : РУДН, 2013. – С. 114–119.

6. Работа ЦКБ БССР за октябрь-декабрь 1931 г. // Сов. краеведение. – 1932. – № 5. – С. 29.

7. Рябова, И. Г. Воспитание культурно-толерантной личности школьников в условиях поликультурного социума : программа и метод. рекомендации к курсу / И. Г. Рябова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 53 с.

8. Рябова, И. Г. Формирование готовности учителя к социально-экономическому воспитанию школьников в контексте традиционной культуры региона / И. Г. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 41–46.

9. Скачков, И. Интернациональное воспитание и школы нацмен / И. Скачков // Вестник просвещения. – 1929. – № 2. – С. 80–89.

10. Феноменов, М. Краеведение в советской школе за 15 лет / М. Феноменов // Сов. краеведение. – 1932. – № 11–12. – С. 23–33.

11. Харевич, А. Школа на службе науки / А. Харевич // Асвета. – 1926. – № 4. – С. 10–11.

12. ЦГА РМ. – Ф. Р-2567. – О. 1. – Д. 326. – Л. 7 об.

References

1. Volkov G.N. Ethnopedagogics : manual for the students of secondary and higher pedagogical institutions. Moscow, Akademiya, 1999, 168 p.

2. The Provincial Congress of Educators and socialist culture. *School and Culture of Soviet Belarus*, 1921, No. 1–2, pp. 87–97.

3. Belarus course: lectures given at the Belarusian National University in Moscow in the summer of 1918. Moscow : Belorusskiy p-otdel otdela prosveshcheniya nats. men. NKP, 1918–1920. 304 p.

4. Nayn A.Ya. General scientific concepts in pedagogy. Pedagogy, 1992, pp. 15–19.

5. Orlova A.P. Folk pedagogy in formation of tolerance of the future specialist. High school: experience, problems and perspectives: proceedings of the VI International scientific conference, Moscow, People's Friendship University, 18-19 April 2013 / researcher. Ed. V.V. Kazarenkov. Moscow, People's Friendship University of Russia, 2013, pp. 114–119.

6. Work of CDB BSSR in October–December 1931. Local history, 1932, No. 5, p. 29.

7. Ryabova I.G. Parenting a cultural and tolerant person of school children in a multicultural society: the program and guidelines for the course; Mord. state ped. inst-te, Saransk, 2012, 53 p.

8. Ryabova I.G. Formation of the teachers' readiness to the socio-economic education of students in the context of traditional culture of the region. *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 41–46.

9. Skachkov I. International education and national minority schools. *The Messenger of Education*, 1929, No. 2, pp. 80–89.

10. Phenomenov M. Regional Studies in Soviet schools for 15 years. *Modern regional studies*, 1932, No. 11–12, pp. 23–33.

11. Kharevich A. School in the service of science. *Asveta*, 1926, No. 4, pp. 10–11.

12. Central State Archive of the Republic of Moldovia F. R-2567, O. 1, D. 326, L. 7 ob.

Поступила 19.09.2013 г.

УДК 378.22(045)
ББК 74.58

Шукшина Татьяна Ивановна
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой
педагогики, проректор по научной работе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Татьянина Татьяна Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
tatianina9@gmail.com

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ*

Аннотация: В статье представлен инновационный опыт подготовки магистров в педагогическом вузе в соответствии с разработанной и апробированной образовательной программой «Педагогика высшей школы».

Ключевые слова: система высшего педагогического образования, магистр, профессиональные компетенции, образовательная программа.

Shukshina Tatyana Ivanovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy, Vice-chancellor for scientific work
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Tatyanina Tatyana Viktorovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SUBSTANTIVE AND PROCEDURAL-TECHNICAL ASPECTS OF MASTERS PREPARATION IN A PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Abstract: The paper presents an innovative experience of Masters preparation in a pedagogical institution of higher education in accordance with the established and proven educational programme “Pedagogy of Higher School”.

Key words: system of higher pedagogical education, Master, professional competences, educational programme.

Инновационные процессы в системе высшего профессионального педагогического образования связаны как с тенденциями изменения ее структуры, так и общественным развитием в целом: социальным заказом, предусматривающим не массово-репродуктивный, а индивидуально-творческий подход; движением в мировую культуру; потребностью высшей школы в повышении гуманитарной, психолого-педагогической подготовки педагогических кадров; востребованностью в высших учебных заведениях педагогических кадров, обладающих не только высоким уровнем академических знаний, но и творческой активностью, готовностью к развитию и саморазвитию.

Данные процессы становятся эффективными при учете «гуманитарных характеристик субъектных факторов», оказывающих влияние на качество высшего профессионального педагогического образования. По мнению Ю. В. Варданян, «целенаправленное действие на них оказывает существенное влияние на результативность применения человеческих ресурсов в актуальном и перспективном измерениях [1, с. 35]. Действительно, важно, чтобы гуманно-личностная направленность преподавателя вуза становилась главным условием и ориентиром продуктивного взаимодействия с обучаемым. Конкретизированная в содержании профессиональных задач, связанных с пониманием и учетом личностных структур, установлением взаимодействия с различными субъектами образования, самообразованием, выстраиванием индивидуальной

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

образовательной траектории обучающегося, она наполняется особым смыслом [5, с. 46–47]. Актуализируется задача «практической ориентации педагогического вуза на создание условий для дальнейшего продвижения личности в профессии, которое в науке обозначено как профессионально-личностный или карьерный рост [4, с. 22].

При этом инновационная деятельность преподавателя современного вуза становится важнейшим инструментом повышения качества и конкурентоспособности образования. Только тогда оно, будучи социально обусловленным, становится потребностным у молодых людей [3, с. 9]. Следует отметить, что для сферы подготовки педагогических кадров в настоящее время инновации принимают форму новых учебных программ, учебных планов и учебно-методических материалов, способствующих как углублению фундаментальных научных основ профессиональной подготовки, так и формированию актуальных компетенций [2, с. 14–15].

Данная идея была положена в основу подготовки магистров педагогики высшей школы в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева.

Понимая, что модель современной магистерской подготовки в России имеет свою специфику (приоритетными становятся задачи, связанные с выполнением магистрантами будущей профессиональной деятельности), обучение в магистратуре сосредоточено на организации и проведении работы в двух взаимодополняющих системах сферы образования: научной и учебно-исследовательской. При этом важнейшей задачей становится овладение магистрантами профессиональными компетенциями в этой сфере. Поэтому программа магистерской подготовки «Педагогика высшей школы» имеет выраженное профессиональное целевое назначение и направлена как на овладение ключевыми (не имеющими отношение к конкретной сфере профессиональной деятельности), так и базовыми (профессиональными), в частности педагогическими компетенциями, связанными с деятельностью педагога высшей школы.

При проектировании этой программы в качестве руководящего положения выступила существующая закономерность поступательного усложнения требований к педагогу высшей школы, способствующая актуализации проблемы *оптимизации* профессиональных педагогических компетенций магистрантов. В этом случае под *оптимизацией* следует понимать целенаправленный процесс овладения магистрантами когнитивной, деятельностной и рефлексивной компетенциями.

Логика данного процесса обусловлена утвердившимся в отечественном высшем образовании компетентностным подходом. Он выступает как определенная направленность мышления и деятельности педагога, ориентирующая учебный процесс в вузе не только на объем получаемой магистрантами информации, но и на развитие их способности проблематизировать (понимать и осмысливать ту реальную проблему, которая скрывается за очевидностью полученного знания, правовой нормы или представления о себе) усвоенное знание с тем, чтобы в дальнейшем решать реальные, жизненно важные задачи: учебно-познавательные, научно-исследовательские, профессионально-педагогические. Стимулирование в достижении эффективного результата в процессе их решения следует связывать с формированием позиции культуропорождающей субъектности магистрантов. Она в свою очередь предполагает наличие таких качеств, как открытость людям, внимание к каждому в отдельности взятому человеку, деятельный интерес к нему, знание закономерностей, по которым развивается, формируется индивидуальность на разных этапах жизнедеятельности.

В этом контексте подготовка магистров педагогики высшей школы обладает спецификой: с одной стороны – происходит развитие предметной компетенции (повышение уровня академических знаний по педагогике, овладение способами их использования в различных сферах жизнедеятельности), что обусловлено обучающей функцией дидактического процесса в вузе, с другой стороны – совершенствование базовой (общепрофессиональной) компетенции (знания в области педагогики и психологии, их применение в профессиональной деятельности), что продиктовано воспитательной и развивающими функциями в процессе обучения. Это обусловлено органичным слиянием предметной (специальной) и базовой (профессиональной) компетенций, что приводит к появлению у магистрантов новообразования: педагогическое знание становится не просто востребованным, оно кладется в основу формирования общекультурной платформы деятельности профессионала сферы «человек-человек». В этом случае цель обучения в магистратуре становится оправданной с позиции подготовки успешно работающего в сфере выбранного направления образования профессионала, готового к осуществлению научно-исследовательской работы, продолжению образования и включению в инновационную деятельность на основе овладения современными проектными, информационными и образовательными технологиями, социально ответственного, мобильного, конкурентоспособного.

Поскольку в магистратуре осуществляется подготовка по конкретным направлениям, то

профессиональные задачи, которые должен уметь решать выпускник магистратуры в различных видах профессиональной деятельности, прописываются в соответствии с направлением подготовки. Основанием конкретизации этих задач служат общекультурные и профессиональные компетенции, прописанные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») и утвержденном приказом Министерства образования и науки РФ от 14 января 2010 г. № 35 [6].

Рассмотрим содержательно-процессуальные аспекты рабочей программы дисциплины (модуля) «Педагогика высшей школы». Согласно учебному плану магистратуры, она представляет одну из базовых дидактических единиц и является наряду с другими («Современные проблемы науки и образования», «Методология и методы научного исследования», «Развитие высшего образования в современном мире», «Проектирование компетентностно-ориентированного образовательного процесса в вузе» и др.) подпрограммой основной образовательной программы «Педагогика высшей школы» по направлению 050100 – Педагогическое образование.

Изучение данной дисциплины направлено на формирование общекультурных и профессиональных компетенций. *Общекультурные компетенции* определяются способностью магистрантов совершенствовать и развивать общеинтеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1), готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2). *Профессиональные компетенции* детерминируются общепрофессиональной направленностью, подтверждающей способность магистрантов осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру (ОПК-2) и проявляющиеся:

– *в области педагогической деятельности* (способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях (ПК-1); готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2); способность формировать образовательную среду и принимать участие в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3); способность руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-4);

– *в области научно-исследовательской деятельности* (способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5); готовность использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач (ПК-6); готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (ПК-7);

– *в области методической деятельности* (готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов (ПК-8);

– *в области управленческой деятельности* (готовность исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-11); готовность организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения, реализации опытно-экспериментальной работы (ПК-12); готовность использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт (ПК-13);

– *в области проектной деятельности* (готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14);

– *в области культурно-просветительской деятельности* (способность изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (ПК-17).

В результате освоения программы учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» магистрант должен:

– ***знать*** историю и современные приоритетные стратегии и тенденции развития высшего образования, базовые законы и метапринципы развития педагогических теорий, педагогические закономерности, принципы, формы, методы, технологии обучения и воспитания в высшей школе, возрастные и индивидуальные особенности развития и саморазвития студента, специфику профессиональной деятельности преподавателя вуза;

– ***уметь*** использовать знание основных педагогических теорий и концепций; реализовывать способы деятельности для установления межпредметных связей в результате целостного

представления о педагогической науке как области знания; проектировать содержание и процессуально-технологическое обеспечение программ учебных дисциплин с учетом компетентностно-ориентированного обучения; применять современные педагогические (обучающие, воспитательные, развивающие) технологии в образовательном процессе вуза; осуществлять педагогический мониторинг обученности и воспитанности студентов;

– ***владеть*** системой ключевых (универсальных), базовых (профессиональных) и специальных (предметных) компетенций в ходе решения научно-исследовательских, учебно-познавательных и профессионально-педагогических задач.

Овладение магистрантами компетенциями проходит как в процессе проведения аудиторных занятий, так и в ходе самостоятельной работы. Она в свою очередь обладает большим потенциалом и является эффективным средством формирования у магистрантов компетенций. Наполнение заданий для самостоятельной работы предметным содержанием, ориентированным на субъектный опыт и творчество магистрантов, дает им возможность не только выполнить обязательный минимум программы, но и, при соблюдении ряда условий (индивидуально-ориентированный подход к обучающимся, поэтапная градуированность предлагаемых заданий, мобильная и вариативная система контроля, тьюторское сопровождение и др.), оказывает содействие личностно-профессиональному саморазвитию магистранта.

Проектирование заданий для самостоятельной работы следует связывать с прогнозируемыми результатами теоретической и практической подготовки магистрантов, что проявляется в овладении компетенциями:

– когнитивной, отражающейся в умении конструировать, излагать, проблематизировать теоретический материал, аргументировать и отстаивать собственную исследовательскую точку зрения;

– деятельностной, реализующейся в умении отбирать и осуществлять профессионально-технологические действия в соответствии с актуальными поставленными задачами (оперативными, тактическими, стратегическими);

– рефлексивной, проявляющейся в умении осуществлять логически обоснованное осмысление своей деятельности и принимать решения по ее оптимизации.

Приведем примеры заданий для самостоятельной работы магистрантов по программе учебной дисциплины «Педагогика высшей школы».

Содержание задания	**Форма текущего контроля**	**Учебно-методическое обеспечение**	**Формируемые компетенции**
1. Составьте вербально-схематическую опору (ВСО) по теме «Парадигмальные принципы развития высшего образования в 21 веке». Продумайте и сформулируйте не менее пяти проблемных вопросов по изученному материалу. Будьте готовы к обсуждению этих вопросов на семинарском занятии	Проверка ВСО и составленных вопросов. Собеседование по теме	Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы : учеб. пособие для студентов пед. вузов / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 447 с. Соколков, Е. А. Методология культурного самоопределения формирующейся личности специалиста-гуманитария. Опыт философского осмысления : монография / Е. А. Соколков, Н. Е. Буланкина. – М. : Университетская книга, 2011. – 232 с.	ОК-1; ОК-2; ОПК-2; ПК-3; ПК-11
2. Используя материалы периодической печати, сделайте аннотации статей (не менее 10), отражающих актуальные проблемы педагогики высшей школы. Добавьте аннотации в аннотированный каталог по теме своего исследования	Проверка аннотаций. Конкурс «Презентация аннотаций»	«Педагогика», «Высшее образование в России», «Высшее образование сегодня» и др., тематические сайты Интернет	ОПК-2; ПК-5; ПК-6; ПК-7
3. Разработайте программу своего научного исследования с учетом методологических подходов: системного, аксиологического, культурологического, антропологического, гуманистического, синергетического, герменевтического. Дайте объяснение каждому обобранному подходу в контексте собственного исследования	Выступление на методологическом семинаре	Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – С. 34–66. Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2012. – 448 с.	ОК-2; ПК-5; ПК-7; ПК-8; ПК-14

Продолжение табл.

4. Разработайте и обсудите «Этико-профессиональный кодекс педагога высшей школы»	Обсуждение на семинаре. Деловая игра «Мое профессиональное кредо»	Лихачев, Б. Т. Философия воспитания : спец. курс / Б. Т. Лихачев. – М. : Владос, 2010. – 335 с. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.	ОК-1; ОК-2; ОПК-2; ПК-3; ПК-8; ПК-13
5. Напишите реферат на тему «Психолого-педагогические особенности студенческого возраста»	Защита реферата	Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: Избр. тр.: в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : МОДЕК, 2005. – Т. 1. – 568 с. Пикулина, С. А. Методика исследования адаптированности студентов педвуза / С. А. Пикулина // Психология обучения. – 2011. – № 1. – С. 105–121.	ОК-2; ОПК-2; ПК-1; ПК-8; ПК-11; ПК-12
6. Подготовьте авторский вариант проекта-презентации на тему «Приоритетные стратегии повышения конкурентоспособности российской системы образования»	Защита проектов	Путин, В. В. Выступление на расширенном заседании Государственного совета «О стратегии развития России до 2020 года» [Электронный ресурс] / В. В. Путин // archive.kremlin.ru/text/appears/2008/02/ Трайнев, В. А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение зарубежной и отечественной практики / А. В. Транев, А. Я. Савельев. – М. : Дашков и К, 2010. – 392 с.	ПК-3; ПК-7; ПК-11; ПК-12; ПК-13
7. Разработайте и обоснуйте концепцию обучения/воспитания в вузе: акмеологическую, валеологическую, креативную (на выбор), ориентированную на максимальную творческую самореализацию студента	Выступление на студенческом форуме	Ласковец, С. В. Методология научного творчества : учебное пособие / С. В. Ласковец. – М. : ЕАОИ, 2010. – 32 с. Креативная педагогика. Методология, теории, пратика / под ред. д. т. н., проф. В. В. Попова, акад. РАО Ю. Г. Круглова. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 319 с.	ПК-1; ПК-6; ПК-7; ПК-12; ПК-14
8. Составьте рекомендации по определению направлений, содержаниия и способов организации деятельности куратора студенческой группы в вузе. Предложите тематику кураторских часов в зависимости от возраста (курса обучения) и кризисных этапов адаптации студентов к обучению в вузе	Обсуждение на семинаре. Участие в проектировании программы курсов повышения квалификации «Воспитательная деятельность куратора студенческой группы».	Пикулина, С. А. Методика исследования адаптированности студентов педвуза / С. А. Пикулина // Психология обучения. – 2011. – № 1. – С. 105–121. Татьянина, Т. В. Компетентностно-ориентированное взаимодействие куратора со студенческой группой : метод. пособие / Т. В. Татьянина, Н. И. Еналеева, Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 93 с.	ОК-1; ОПК-2; ПК-1; ПК-2; ПК-4; ПК-8; ПК-14
9. Составьте тест «Преподаватель глазами студентов». Проведите тест во время педагогической практики. Используйте обработанные результаты проведенного теста в проектировании компетентностной модели преподавателя вуза	Групповой проект	Запесоцкий, А. С. Преподаватель глазами студента (Об изучении мнений студентов о деятельности преподавателя вуза) [Электронный ресурс] http://www.logosbook.ru/VOS/09_2007/28-32.pdf	ПК-5; ПК-6; ПК-8; ПК-11; ПК-14

Окончание табл.

9. Составьте портфолио, продумайте вариант его презентации	Презентация-обсуждение на семинаре	Как составить портфолио? [Электронный ресурс] // http://stimultext.ru/kopirayter/kak-sostavit-portfolio Профессионализм современного педагога : методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Логос, 2011. – 168 с.	ОК-1; ОПК-2; ПК-6; ПК-7; ПК-8; ПК-13; ПК-14
10. Изучите методики самодиагностики методологической культуры педагога высшей школы. Определите с ее помощью перспективы роста своей методологической культуры. Составьте программу личностно-профессионального самосовершенствования	Обсуждение на семинаре	Крокер, Л. Введение в классическую и современную теорию тестов : учебник / Л. Крекер, Дж. Алгина ; под общ. ред. В. И. Звонникова и М. Б. Челышковой. – М. : Логос, 2010. – 668 с. Ласковец С. В. Методология научного творчества : учебное пособие / С. В. Ласковец. – М. : ЕАОИ, 2010. – 32 с.	ОК-1; ПК-2; ПК-2; ПК-7; ПК-8; ПК-11; ПК-13; ПК-14

Нацеленность подобных заданий на приращение знаний и способов научно-исследовательской, учебно-познавательной, профессионально-педагогической деятельности магистрантов может органично дополняться вариантами тестовых заданий для промежуточной аттестации.

Предлагаем вариант таких заданий по модульной программе учебной дисциплины «Педагогика высшей школы».

Модуль «*Общие основы педагогики высшей школы*».

1. Выделите специфические особенности педагогики высшей школы как науки. Охарактеризуйте объект и предмет данной науки, ее задачи.

2. Напишите педагогическое эссе о перспективах развития педагогики высшей школы, укажите приоритетные направления этой научной области на ближайшие годы с учетом современных требований к учебно-воспитательному процессу в условиях высшей школы.

3. Дайте краткую характеристику ведущим методологическим подходам педагогики высшей школы. Заполните таблицу.

№	Название подхода	Суть подхода	Разработчики

4. Охарактеризуйте основные этапы педагогического эксперимента. Какую актуальную тематику педагогических исследований в высшей школе Вы бы предложили для разработки в вузе?

Модуль *«Дидактика высшей школы»*.

1. Дайте понятие дидактики и дидактической системы. Сделайте обзор актуальных проблем современной дидактики высшей школы.

2. Объясните суть многомерного подхода к классификации методов обучения, воспитания и саморазвития личности. Приведите пример реализации этого подхода в практике вузовского обучения.

3. Найдите специфические особенности взаимодействия преподавателей и студентов в условиях компетентностной образовательной парадигмы: роли и позиции.

4. Составьте собственное мнение о поводу дифференцированного обучения в вузе. Предложите способы решения проблем внешней и внутренней дифференциации.

Модуль *«Теория и практика воспитания студентов в вузе»*.

1. Назовите и охарактеризуйте направления и формы воспитания в современном вузе.

2. Определите признаки студенческой группы как учебно-воспитательного коллектива.

3. Вообразите себя куратором студенческой группы. Определите формы и содержание своей деятельности с учетом принципов гуманистического подхода к воспитанию.

4. Определите суть проблемы вузовской адаптации студентов-первокурсников, предложите рекомендации по организации воспитательной работы с первокурсниками.

Модуль *«Педагогический мониторинг и педагогическая прогностика»*.

1. Определите признаки педагогической инноватики как теории и технологии нововведений.

2. Дайте рекомендации по саморазвитию методологической культуры преподавателя вуза.

3. Проанализируйте составляющие педагогического мониторинга как системной диагностики качества образования.

4. Продумайте и обоснуйте этапы и составляющие компоненты аккредитации как формы оценки качества высшего образования.

Разработанная в рамках дисциплины «Педагогика высшей школы» тематика *курсовых работ* нацелена на применение и освоение магистрантами таких важных в исследовательской работе умений, как систематизация, обобщение, анализ, проведение педагогического эксперимента.

Представляем вариант тематики курсовых работ по программе учебной дисциплины «Педагогика высшей школы».

1. Активизация познавательной деятельности бакалавров посредством технологии модульного обучения.

2. Стимулирование поисковой самостоятельной деятельности бакалавров на основе технологии проблемного обучения.

3. Формирование коммуникативной компетенции бакалавров посредством кейс-технологии.

4. «Брейнсторминг» как средство формирования умений диалогового общения бакалавров.

5. Портфолио как технология формирования умений накопления и систематизации информации в учебно-исследовательской деятельности бакалавров.

Предлагаемая и изложенная выше система учебных заданий для магистрантов по педагогике высшей школы также направлена на подготовку к сдаче итогового экзамена и представляет собой интеграцию теоретического и практического аспектов психолого-педагогических знаний магистрантов. Содержание экзамена ориентировано на проверку готовности магистранта к решению основных групп задач, определяющих их компетенции в области педагогической, научно-исследовательской, методической, управленческой, проектной деятельности. Алгоритм действий для организации и проведения итогового экзамена по программе учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» предусматривает формирование двух основных частей: инвариантной и вариативной. Разработка инвариантной части экзамена сопряжена с выявлением теоретической компетентности магистранта. Сформулированные в билете вопросы должны содержать формат учебного задания и обеспечивать выявление фундаментальности приобретенных знаний, уровень овладения основными понятиями, умение использовать категориальный аппарат педагогической науки, глубину понимания проблем и тенденций развития современного высшего профессионального педагогического образования. Иначе говоря, вопросы следует формулировать так, чтобы магистранты имели возможность продемонстрировать как усвоенное ими знание и освоенные способы деятельности, так и реализовать субъектный опыт, находящий проявление в конечном продукте деятельности (рассуждение, выступление, постановка проблемных вопросов, презентация проекта и др.).

Инвариантная часть экзамена представлена творческими заданиями (составление синквейна, формулирование методических или исследовательских задач, проектирование учебного взаимодействия, микропреподавание и др.), в которых заложена возможность проявления магистрантами когнитивной, деятельностной и рефлексивной компетенций, проявляющихся на базовом или продвинутом уровнях.

Основанием для оценивания результата экзамена может являться технологическая карта, в которой отражены уровни и соответствующие им показатели компетенций, а также приведена стобалльная и соответствующая ей пятибалльная шкала оценивания результатов.

Уровни и критерии сформированных компетенций	**Показатели**	**Баллы**	**Отметка**
Базовый уровень Когнитивная компетенция	умение отбирать, конструировать, излагать содержание ответа на экзаменационный теоретический вопрос, вести диалог с экзаменаторами в ответ на заданные вопросы, демонстрировать собственную профессиональную позицию	50–89	1–3
Деятельностная компетенция	умение по алгоритму проектировать и реализовывать организационно-коммуникативное взаимодействие в заданной ситуации при решении типовых задач		
Рефлексивная компетенция	умение осуществлять обратную связь с участниками взаимодействия в заданной ситуации		
Продвинутый уровень Когнитивная компетенция	умение отбирать, конструировать, излагать, проблематизировать содержание ответа на экзаменационный теоретический вопрос, аргументированно вести диалог и отстаивать собственную исследовательскую точку зрения с учетом сформированной собственной профессиональной позиции	90–100	4–5
Деятельностная компетенция	умение творчески проектировать и реализовывать организационно-коммуникативное взаимодействие в заданной ситуации при решении как типовых, так и нестандартных задач		
Рефлексивная компетенция	умение проявлять мобильность при решении оперативных нестандартных задач, возникающих в ходе взаимодействия в заданной ситуации		

Таким образом, представленные содержательные и процессуально-технологические аспекты программы дисциплины «Педагогика высшей школы» могут служить средством оптимизации подготовки магистров в педагогическом вузе.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Инновационная деятельность научно-образовательного комплекса: истоки, опыт и перспективы развития / Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 35.

2. Винокурова, Н. В. О возможностях инновационного развития педагогических вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 14–15.

3. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9.

4. Кадакин, В. В. Исследование представлений о карьерном росте студентов – выпускников педагогического вуза / В. В. Кадакин, С. В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 22.

5. Татьянина, Т. В. Курсы повышения квалификации как средство развития профессиональной компетентности педагога высшей школы / Т. В. Татьянина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 45.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование квалификация (степень) «магистр» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mag.sseu.ru/index.php?option=com_content&view=-article&id=14:050100fgos&catid=6:2011-05-16-21-39-24

References

1. Vardanyan Yu.V. Innovative activity of the scientific-educational complex: origins, experience and perspectives of development. *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), p. 35.

2. Vinokurova N.V. On the possibilities of innovative development of pedagogical colleges. *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 14–15.

3. Kadakin V.V. Innovation processes in higher education (from the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev). *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), p. 9.

4. Kadakin V.V., Kutnyak S.V. The study of conceptions of the career growth of the graduates of pedagogical institutes. *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), p. 22.

5. Tatyanina T.V. Extension courses as a means of developing a professional competence of a high school teacher. *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), p. 45.

6. Federal state educational standard of higher professional education on a direction of preparation 050100 Pedagogical education “Master’s degree” [Electronic resource] / http://mag.sseu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=14:050100fgos&catid=6:2011-05-16-21-39-24

Поступила 26.07.2013

УДК 94 (47+57) «1917/1991»
ББК 63.3

Хорошенкова Анна Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра теории и методики преподавания истории,
обществоведения и права ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия
horav73@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ВЫСШЕГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СССР В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ В 1930-Е ГОДЫ

Аннотация: В статье проведен анализ влияния государственной политики в СССР на становление новой концепции исторического образования в 1930-е гг. Рассматриваются противоречия данной концепции. Названы нормативно-правовые акты, регламентирующие образовательную политику советского государства в анализируемый период.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, историческая наука, историческое образование, история СССР.

Khoroshenkova Anna Valeryevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent,
Departament of Theory and Methodology of Teaching History, Social Science and Law
FSBEI HPE "Volgograd State Socio-Pedagogical University", Volgograd, Russia

THE EMERGENCE OF THE CONCEPTION OF HIGHER HISTORY EDUCATION IN THE USSR IN THE CONTEXT OF THE NATIONAL HISTORICAL SCIENCE REFORM IN THE 1930S

Abstract: This article analyzes the impact of government policy in the Soviet Union on the emergence of a new conception of history education in the 1930s. It considers the problems and contradictions of the conception. The author of the article names regulatory legal acts regulating the education policy of the Soviet State at the period analyzed.

Key words: higher education establishments, historical science, historical education, history of the USSR.

В истории советской исторической науки середина 1930-х гг. является важным рубежом. В это время отечественная историография претерпела радикальные изменения, надолго определившие дальнейший путь ее развития. В годы, непосредственно предшествующие реформе в области истории и исторического образования, то есть на рубеже 1920–1930-х гг., руководством Наркомпроса, опирающимся на сформированные в послереволюционные годы кадры марксистских историков, были подведены итоги развития науки переходного периода. К концу 1920-х гг. марксистская идеология стала господствующей в отечественной исторической науке и жизни общества.

15 мая 1934 г. СНК СССР и ЦК ВКП(б) подписали Постановление «О преподавании гражданской истории в школах СССР» [1, с. 11]. Именно этот партийно-правительственный документ начинает отсчет нового этапа в развитии исторической науки в СССР, так как он «лавинообразно» вызвал реформы в школьном и вузовском историческом образовании, организационном строении самой исторической науки, изменении ее проблемно-тематической структуры и понимания самого предмета отечественной истории.

Постановление осудило практику использования понятия «общественно-экономических формаций, подменяя, таким образом, связанное изложение гражданской истории». Но только через такое понятие можно выяснить причинно-следственные связи и отношения исторического развития, и, тем не менее, оно было осуждено правящей партией.

Постановлением «О преподавании гражданской истории в школах СССР» вводились в школьные программы курсы отечественной и всеобщей истории. Однако в 1920-е гг. в школах история не преподавалась, ее заменяло обществоведение. Таким образом, восстановление школьного исторического образования неизбежно вызывало реформу вузовского, так как школа нуждалась в учителях истории. С сентября 1934 г. восстанавливаются исторические факультеты МГУ и ЛГУ, а затем и в других университетах и пединститутах. В качестве основного структурного подразделения факультетов становятся кафедры. Тем самым восстанавливалась определенная преемственность с дореволюционным университетским образованием [2, с. 32].

В свою очередь восстановление вузовского исторического образования требовало специалистов высшей квалификации для работы на исторических факультетах. Происходило существенное расширение системы аспирантуры. Реформа вузовского образования была затруднена существовавшим «многоцентрием» в организационном строении исторической науки, параллелизмом в работе. По этой причине происходило распыление исследовательских сил.

Отрицательно сказалось организационное строение науки и на процессе создания учебников для школ и вузов, так как АН СССР занимались в основном дореволюционной тематикой, ГАИМК – историей докапиталистических формаций, Комакадемия – революционно-освободительной проблематикой. В результате создание обобщающих трудов было крайне затруднено [5, с. 21].

Как следствие, во второй половине 1930-х гг. происходит организационная перестройка самой исторической науки. Ведущим центром становится Институт истории АН СССР, куда входит Институт Комакадемии. Значительная часть ГАИМК становится Институтом материальной культуры им. Марра в структуре АН СССР. Таким образом, исследовательская работа была сосредоточена в едином академическом центре. Происходит процесс своеобразного кадрового синтеза историков-марксистов и представителей «старой школы», принявших методологию марксизма. Другим центром научно-исследовательской и преподавательской работы становятся кафедры исторических факультетов.

Создание в 1934–1936 гг. учебников для школы выявило целый ряд нерешенных тогдаш-

ней исторической наукой вопросов и остро поставило их перед исследователями. В этих условиях задачи написания школьных учебников определили тематику научных исследований историков. Принятые 14 августа и опубликованные для широкой общественности 26 января 1936 г. «Замечания по поводу конспекта учебника по истории СССР» и «Замечания о конспекте учебника новой истории», в совокупности с Постановлением от 15 мая 1935 г., фактически содержали в себе основу новой исторической концепции. Именно здесь речь шла о «гражданской истории», под которой понимался весь исторический процесс в его многообразии, предполагавший знания биографий конкретных исторических лиц и событий в хронологической последовательности.

Анализируя подготовленные историками работы, руководство страны в лице И. Сталина, А. Жданова и С. Кирова сделало следующие замечания, опубликованные в газете «Правда» 9 августа 1934 года: «Вследствие того, что новая история, самая богатая содержанием, перенасыщена событиями, а также ввиду того, что самое главное в новой истории буржуазных стран, если иметь в виду период до Октябрьской революции в России, – это победа Французской революции и утверждение капитализма в Европе и Америке, – считаем, что было бы лучше, если бы учебник новой истории открывался главой о Французской революции...

Главным недостатком конспекта считаем то обстоятельство, что он недостаточно резко подчеркивает всю глубину разницы и противоположности между революцией Французской (буржуазной революцией) и Октябрьской революцией в России (социалистической революцией). Основной осью учебника новой истории должна быть именно эта идея противоположности между революцией буржуазной и социалистической…

Сообразно с этим надо перестроить конспект учебника новой истории с подбором соответствующих определений и терминов...

Мы бы считали целесообразным разбить новую историю на три части:

Первая часть – от Французской буржуазной революции до франко-прусской войны и Парижской Коммуны (исключительно). Это будет период победы и утверждения капитализма в передовых странах.

Вторая часть – от франко-прусской войны и Парижской Коммуны до победы Октябрьской революции в России и окончания империалистической войны (включительно). Это будет период начавшегося упадка капитализма, первого удара по капитализму со стороны Парижской Коммуны, перерастания старого "свободного" капитализма в империализм и свержения капитализма в СССР силами Октябрьской революции, открывшей новую эру в истории человечества.

Третья часть – от конца 1918 года (год окончания войны) до конца 1934 года. Это будет период послевоенного империализма в капиталистических странах, экономического и политического кризиса в этих странах, период фашизма и усиления борьбы за колонии и сферы влияния, с одной стороны, и, с другой стороны – период гражданской войны и интервенции в СССР, период первой и начало второй пятилетки в СССР, период победоносного строительства социализма в нашей стране…

Нам кажется также неправильным, что колониальному вопросу уделено в конспекте несоразмерно мало места…

Было бы также хорошо заменить формулу "объединение Германии и Италии" формулой "воссоединение Германии и Италии в самостоятельные государства"…» [4].

Анализируя подготовку конспекта русской истории, порученную группе учёных под руководством Ванага, те же руководители советского государства 27 января 1936 года в газете «Правда» писали следующее: «Группа Ванага не выполнила задания и даже не поняла самого задания. Она составила конспект русской истории, а не истории СССР, то есть истории Руси, но без истории народов, которые вошли в состав СССР (не учтены данные по истории Украины, Белоруссии, Финляндии и других прибалтийских народов, северокавказских и закавказских народов, народов Средней Азии и Дальнего Востока, а также волжских и северных районов, – татары, башкиры, мордва, чуваши и т. д.).

В конспекте не подчеркнута аннексионистско-колонизаторская роль русского царизма, вкупе с русской буржуазией и помещиками ("царизм – тюрьма народов").

В конспекте не подчеркнута контрреволюционная роль русского царизма во внешней политике со времени Екатерины II до 50-х годов XIX столетия и дальше ("царизм как международный жандарм").

В конспекте свалены в одну кучу феодализм и дофеодальный период, когда крестьяне не были еще закрепощены; самодержавный строй государства и строй феодальный, когда Россия была раздроблена на множество самостоятельных полугосударств.

В конспекте свалены в одну кучу понятия "реакция" и "контрреволюция", революция "вообще", революция буржуазная и революция буржуазно-демократическая.

В конспекте не даны условия и истоки национально-освободительного движения покоренных царизмом народов России, и, таким образом, Октябрьская революция как революция,

освободившая эти народы от национального гнета, остается немотивированной, равно как немотивированным остается создание Союза ССР…

Конспект не отражает роли и влияния западно-европейских буржуазно-революционных и социалистических движений на формирование буржуазного революционного движения и движения пролетарско-социалистического в России. Авторы конспекта, очевидно, забыли, что русские революционеры считали себя учениками и последователями известных корифеев буржуазно-революционной и марксистской мысли на Западе.

В конспекте не учтены корни первой империалистической войны и роль царизма в этой войне как резерва для западноевропейских империалистических держав, равно как не учтена зависимая роль как русского царизма, так и русского капитализма от капитала западноевропейского, ввиду чего значение Октябрьской революции как освободительницы России от ее полуколониального положения остается немотивированным.

В конспекте не учтено наличие общеевропейского политического кризиса перед мировой войной, выразившегося, между прочим, в упадке буржуазной демократии и парламентаризма, ввиду чего значение Советов с точки зрения мировой истории как носителей пролетарской демократии и органов освобождения рабочих и крестьян от капитализма остается немотивированным.

В конспекте не учтена борьба течений в правящей Коммунистической партии СССР и борьба с троцкизмом как с проявлением мелкобуржуазной контрреволюции…

Нам нужен такой учебник истории СССР, где бы история Великороссии не отрывалась от истории других народов СССР, – это во-первых, – и где бы история народов СССР не отрывалась от истории общеевропейской и вообще мировой истории, – это во-вторых» [4].

Такое понимание гражданской истории шло вразрез с развитием исторической науки предшествующих лет, с теорией экономического материализма, на которой воспитывались историки-марксисты 1920-х гг.

Задачи, поставленные перед советской исторической наукой по созданию учебников истории также требовали от ученых скорейшей разработки целого ряда проблем. В связи с этим содержание значения «Постановления о преподавании гражданской истории» и «Замечаний» значительно шире, чем просто постановка школьного исторического образования и создание учебной литературы.

Именно поэтому становится понятным объявление конкурса на создание учебника по истории СССР для начальной школы. Фактически в нем в той или иной степени приняли участие все ведущие историки, специалисты в области отечественной истории. Даже после подведения итогов победивший учебник «История СССР. Краткий курс» под редакцией А. В. Шестакова подвергся тщательной доработке, в которой принял участие и идеолог партии, секретарь ЦК ВКП(б) А. А. Жданов.

После издания учебник А. В. Шестакова стал своего рода конспектом для написания учебника для средней школы, а затем для вузов. Как результат школьники получили учебник «История СССР» под ред. А. М. Панкратовой, были созданы вузовские учебники, и лишь позже, в предвоенные годы, началась работа по подготовке к изданию многотомного обобщающего труда по истории СССР.

Однако следует отметить и некоторые негативные моменты в осуществляемом в 1930-х гг. партийно-правительственном руководстве исторической наукой. Прежде всего, в самих постановлениях содержались некоторые неверные положения, которые утвердились в науке, такие как «полуколониальная зависимость России накануне Октябрьской революцией», «зависимость российского царизма и буржуазии от Запада», неверная периодизация новой истории западных стран и др.

Фактически рекомендованный жюри правительственной комиссии к изданию учебник под редакцией А. В. Шестакова явился изложенной в сжатом виде концепцией отечественной истории, принятой в середине 1930-х гг. советской исторической наукой. Определенное влияние на содержание учебника оказал процесс складывающегося в стране культа личности И. В. Сталина. Так, при оценке событий революции и гражданской войны замалчивались имена исторических деятелей, подвергшихся к тому времени репрессиям. В то же время преувеличивалась роль самого И. В. Сталина и его окружения.

Таким образом, подводя итог, следует отметить, что начало новому этапу в развитии отечественной исторической науки положили постановления партии и правительства по вопросам преподавания истории в школе середины 1930-х годов. Эти документы вызвали перестройку всей системы исторического образования в стране и организационную перестройку самой исторической науки. В ходе работы над школьными учебниками шло утверждение новой концепции отечественной исторической науки, расширялась ее проблемно-тематическая структура. Этот процесс шел под пристальным вниманием со стороны руководства партии и правительства. В середине 1930-х гг. произошел отказ от позиции «национального нигилизма» в изучении отечественной исторической науки и переход на позиции национально-патриотические (в рамках «советского патриотизма»). С другой стороны,

при изучении историками советского периода все более начинало сказываться влияние культа личности. Как результат этих процессов в предвоенные годы произошло смещение исследовательских интересов в сторону дореволюционной истории, что было глубоко позитивным явлением. В 1930-е гг. было подготовлено значительное число советских историков, в последующие годы сыгравших определяющую роль в развитии отечественной исторической науки.

Список использованных источников

1. Дорохова, Г. А. Управление народным образованием в СССР / Г. А. Дорохова. – М., 1965.

2. Елютин, В. В. Высшая школа СССР за 50 лет / В. В. Елютин. – М., 1967.

3. Есаков, В. Д. Советская наука в годы первой пятилетки. Основные направления государственного руководства наукой / В. Д. Есаков. – М., 1971.

4. Зеленов, М. В. Как Сталин критиковал и редактировал конспекты школьных учебников по истории (1934–36 годов) / М. В. Зеленов // Вопросы истории. – 2004. – № 6.

5. Историческая наука в России в XX веке. – М., 1997.

6. Историческая наука и идеологическая борьба. – М., 1986.

7. Россия в XX веке. Судьбы исторической науки. – М., 1996.

8. Хорошенкова, А. В. История государственной политики в области высшего исторического образования в СССР в 20–30-х гг. XX века / А. В. Хорошенкова // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2012. – № 4. – С. 171–178.

References

1. Dorokhova G.A. Management of public education in the USSR. Moscow, 1965.

2. Elyutin V.V. High school of the USSR for 50 years. Moscow, 1967.

3. Esakov V.D. Soviet science in the first five years. The main directions of the science state management. Moscow, 1971.

4. Zelenov M.V. On how Stalin criticized and edited summaries of school history textbooks (1934 – 36s). *The questions of history*, 2004, No. 6.

5. Historical science in Russia in the XX century. Moscow, 1997.

6. The science of history and ideological struggle. Moscow, 1986.

7. Russia in the XX century. The fate of historical science. Moscow, 1996.

8. Khoroshenkova A.V. The history of state policy in the sphere of higher historical education in the USSR in the 20-s – 30-s of the XX century. *The Messenger of Volga University named after V. N. Tatishchev*, 2012, No. 4, pp. 171–178.

Поступила 09.07.2013 г.

УДК 378.033
ББК 74.480.052.8

Шаронова Евгения Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия
evgenija-sharonova@rambler.ru

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье представлены результаты внедрения технологии социально-экологического воспитания будущего учителя в учреждениях высшего профессионального образования, рассмотрены стадии технологии реализации процесса, выявлены тенденции процесса формирования социально-экологической компетентности будущего учителя.

Ключевые слова: социально-экологическое воспитание, социально-экологическая компетентность, компетенция в области взаимодействия с природной и социальной средой, компетенция в области социально-экологического воспитания школьников.

* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-16-21003а «Технологии социально-экологического воспитания учащейся молодежи в Чувашской Республике»).

Sharonova Evgeniya Gennadyevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent
Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia

EXPERIENCE IN INTRODUCING THE METHODS OF SOCIAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN INSTITUTIONS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: The results of the introduction of the implementation of social and environmental technologies of the future education of teachers in institutions of higher education are considered stages of technology implementation process, the process of forming tendencies of socio-ecological competence of future teachers.

Key words*:* social and ecological education, social and environmental competence, competence in the field of interaction between the natural and social environment, competence in the field of social and environmental education in schools.

В педагогической науке теоретические и эмпирические исследования социально-экологического направления связаны с именами таких ученых, как А. М. Галеева, С. Н. Глазачев, Е. В. Гончарова, А. Н. Захлебный, В. С. Шилова и др. Учеными рассмотрены сущность и содержание социально-экологического образования дошкольников, школьников, студентов. Анализ научных работ позволил нам сделать вывод о недостаточной разработанности сущности и содержания понятия социально-экологическое воспитание, теоретического обоснования и технологического обеспечения процесса социально-экологического воспитания, в частности будущего учителя. О. И. Овсянниковой рассмотрены вопросы социально-экологического воспитания детей в семье и системе дошкольного образовательного учреждения; В. С. Шиловой дано определение социально-экологического воспитания школьников, но отмечено, что проблема требует научного осмысления. На основе теоретического анализа проблемы исследования мы рассматриваем с*оциально-экологическое воспитание как процесс,* направленный на усвоение личностью части общечеловеческой культуры и опыта взаимодействия и взаимовлияния природной (естественной, антропоестественной и антропогенной) и социальной (общественные отношения, трудовая, бытовая среда, система образования, здравоохранения и др.) среды, обеспечивающий реализацию идей биосферосовместимого развития. Для решения социально-экологических проблем современности, снижения антропогенной и техногенной нагрузки на природную среду, успешной адаптации и автономизации человека к социоприродной среде, сегодня необходимо формирование новой личности, нового поколения, способного и готового к оптимальному сосуществованию с природой. Особое значение придается воспитанию будущего учителя.

В соответствии с проблемой исследования мы определяем социально-экологическое воспитание будущего учителя как процесс, обеспечивающий усвоение будущим учителем части общечеловеческой культуры и опыта взаимодействия с природной (естественной и антропоестественной, антропогенной) и социальной (общество, общественные отношения) средой, реализующий идеи биосферосовметимого развития и направленный на формирование готовности к социально-экологическому воспитанию школьников. Целью социально-экологического воспитания будущего учителя является формирование социально-экологической компетентности. Анализ подходов к определению понятий компетенция и компетентность (А. М. Аронов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. Ф. Радионова, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.) позволил нам сделать вывод о том, что оба понятия являются интегральными характеристиками уровня и качества подготовленности специалиста к профессиональной деятельности. Рассматривая будущего учителя, компетенция определяет норму подготовленности будущего учителя к труду, а компетентность – уже сформированные у специалиста теоретическая, основанная на знаниях, и практическая, подкрепленная опытом деятельности, готовность к реальной образовательной и воспитательной работе в школе [1]. А. А. Вербицким показано, что качественное формирование профессиональных компетенций в сфере образования должно осуществляться в двух контекстах – предметном (относящемся к содержанию профессиональной деятельности) и социальном (относящемся к сфере социальных профессиональных взаимодействий) [4]. Воспитанность – это результат воспитания, представленный устойчивой системой ценностного мира личности, которая определяет всю совокупность социальных отношений последней. А. Ю. Коджаспиров определяет термин «воспитанность» как «целенаправленная деятельность по организации жизнедеятельности взрослых и детей, ставящая своей целью создание условий для полноценного развития личности» [2, с. 26].

Воспитанность школьника – это степень соответствия его личностного развития поставленной педагогами цели [3]. Вслед за В. П. Бедерхановой, Е. В. Бондаревской и др. мы считаем правомерным рассматривать компетентность применительно к процессу воспитания. Мы соотносим уровень воспитанности и уровень компетентности в связи с тем, что компетентность понимается как способность и готовность личности к осуществлению определенного вида деятельности, а воспитанность определяется мерой развития личности, которая проявляется в поведении и деятельности личности. Рассматривая целью социально-экологического воспитания будущего учителя формирование социально-экологической компетентности, мы определяем ее [5] как профессионально-личностное образование субъекта, заключающееся в его способности и готовности к установлению оптимальных отношений взаимодействия с окружающей природной (естественной и антропоестественной, антропогенной) и социальной средой (общество, общественные отношения), а также к осуществлению процесса социально-экологического воспитания школьников. В структуру социально-экологической компетентности мы включаем компетенцию в области взаимодействия с природной и социальной средой и компетенцию в области социально-экологического воспитания школьников. Компетенция в области взаимодействия с природной и социальной средой представляет собой способность предвидеть и решать социально-экологические проблемы современности, проблемы взаимовлияния человека и природы, строить свои отношения и реализовывать свою деятельность на идеях биосферосовместимого развития. Компетенция в области социально-экологического воспитания школьников – это способность будущего учителя решать педагогические задачи и проблемы в области социально-экологического воспитания школьников.

Нами была разработана и реализована в учебно-воспитательном процессе учреждений высшего профессионального образования «Концепция и технологии социально-экологического воспитания будущего учителя». Экспериментальная работа по формированию социально-экологической компетентности будущего учителя проводилась на базе ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», ЧФ ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова». На разных этапах реализации Концепции и технологии социально-экологического воспитания будущего учителя приняли участие следующие образовательные учреждения: ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова». АУ «Центр внешкольной работы «Эткер» Минобразования Чувашии», Центр дополнительного образования детей «Юнитекс» Минобразования Чувашии, школы и учреждения дополнительного образования Чувашской Республики, Детские оздоровительные лагеря Чувашии, Подмосковья, Краснодарского края, на базе которых проводился педагогический эксперимент, педагогическая практика студентов, реализовывались программы социального взаимодействия и социального партнерства. На разных этапах эксперимента приняло участие 1125 студентов педагогических специальностей.

В результате констатирующего этапа педагогического эксперимента нами было выявлено, что и контрольные, и экспериментальные группы имеют низкий уровень сформированности социально-экологической компетентности. Данные позволили нам сделать вывод о необходимости организации процесса социально-экологического воспитания будущего учителя в учреждении высшего профессионального образования. На формирующем этапе эксперимента решались задачи повышения уровня сформированности компонентов социально-экологической компетентности будущего учителя. Технология осуществления социально-экологического воспитания будущего учителя представляла собой формирующий этап эксперимента и включала следующие стадии:

1-я стадия (1–2 семестр): *введение в феноменологию «социально-экологическое», мотивационно-ценностная направленность личности на взаимодействие с социоприродной средой, осмысление сущности «социально-экологического» на основе полученных знаний*. На предметах различных дисциплин внедрялись основы социально-экологического содержания; использовались педагогические технологии, формы и методы мотивации к социально-экологической и профессионально-педагогической деятельности будущего учителя, приемы формирования ценностных ориентаций, через систему учебно-познавательных занятий, взаимодействие педагогов и воспитанников. Для формирования *компетенции в области взаимодействия с природной и социальной средой* велась целенаправленная работа в курсе гуманитарных, социальных и экономических, естественнонаучных дисциплин, дисциплин психолого-педагогического блока. Будущими учителями осуществлялось фрагментарное участие во внеаудиторной воспитательной деятельности социально-экологического направления, участие в разовых мероприятиях социально-экологического воспитания по плану университета и деканата (субботники, акции, конкурсы). Для формирования *ком-*

петенции в области социально-экологического воспитания школьников были проведены следующие занятия: целенаправленная работа в курсе дисциплин психолого-педагогического блока; фрагментарное участие во внеаудиторной воспитательной деятельности педагогической направленности; изучение спецкурса «Экологическая педагогика».

2-я стадия (3–5 семестр): *накопление и использование знаний социально-экологической направленности для реализации опыта собственной деятельности по взаимодействию с социоприродной средой.* Для формирования *компетенции в области взаимодействия с природной и социальной средой* продолжалось изучение основ взаимодействия с социоприродной средой в курсе различных дисциплин; была апробирована программа спецкурса «Социально-экологическая компетентность будущего учителя». Студенты принимали участие в мероприятиях социально-экологической направленности, организованных в группах, на факультетах, в вузах. Для формирования *компетенции в области социально-экологического воспитания школьников* велась целенаправленная работа в курсе дисциплин психолого-педагогического блока; изучение спецкурса «Социально-экологическая компетентность будущего учителя», «Подготовка студентов к работе в детских оздоровительных лагерях» (экологические лагеря). На данной стадии будущие учителя принимали участие в организации и проведении как разовых, так и систематических, традиционных мероприятиях социально-экологического воспитания по плану университета и деканата.

3-я стадия (6–7 семестр): *самостоятельная, осознанная деятельность социально-экологического и профессионально-педагогического содержания.* Для формирования *компетенции в области взаимодействия с природной и социальной средой* программа включала: непосредственное участие в мероприятиях, организованных совместно с министерствами и ведомствами (круглых столах, конференциях, конкурсах) социально-экологической направленности; активное участие во внеаудиторной работе социально-экологического направления (акции, субботники, реабилитационная деятельность, природоохранные и природовосстановительные дела, агитационно-пропагандистская работа); проведение научных исследований социально-экологического направления (курсовые, рефераты и др.); изучение спецкурса «Социально-экологическая компетентность будущего учителя». Для формирования *компетенции в области социально-экологического воспитания школьников* велась целенаправленная работа в курсе дисциплин психолого-педагогического блока. Программа включала проведение научных исследований по экологическому и социально-экологическому образованию и воспитанию школьников (курсовые, рефераты); изучение спецкурса «Социально-экологическая компетентность будущего учителя»; педагогическая практика в образовательных учреждениях республики, апробация со школьниками программ мероприятий социально-экологической направленности. Внеаудиторная воспитательная работа заключалась в участии в организации и проведении мероприятий социально-экологической направленности разного уровня, проводимых в рамках социального партнерства с министерствами и ведомствами.

4-я стадия (8–10 семестр): *продуктивная, профессионально-творческая деятельность социально-экологического и профессионально-педагогического направления, исследовательская работа, рефлексия.* Для формирования *компетенции в области взаимодействия с природной и социальной средой* программа включала: участие будущих учителей в качестве экспертов и членов жюри в конкурсах экологической и социально-экологической направленности; проведение научных исследований социально-экологического направления (курсовые, рефераты, дипломные); непосредственное участие в организации и проведении мероприятий, организованных совместно с министерствами и ведомствами (круглых столах, конференциях конкурсах) социально-экологической направленности; активное участие в организации и проведении внеаудиторной деятельности социально-экологического направления (акции, субботники, реабилитационная деятельность, природоохранные и природовосстановительные дела; агитационно-пропагандистская работа и др.). Для формирования *компетенции в области социально-экологического воспитания школьников* велась целенаправленная работа по направлениям: взаимодействие со школьниками в процессе организации и проведения мероприятий социально-экологической направленности; проведение научных исследований по экологическому и социально-экологическому образованию и воспитанию школьников (курсовые, рефераты, дипломные работы); педагогическая практика в образовательных учреждениях республики, апробация со школьниками программ мероприятий социально-экологической направленности; подготовка учащихся к участию в мероприятиях (конференциях, конкурсах, слетах и др.) социально-экологической направленности; участие будущих учителей в качестве экспертов и членов жюри в конкурсах экологической и социально-экологической направленности. Внеаудиторная воспитательная работа включала: раз-

работку, организацию и проведение мероприятий социально-экологической направленности (в системе образовательных учреждений); участие в организации и проведении мероприятий разного уровня, проводимых в рамках социального партнерства с министерствами и ведомствами.

После внедрения Концепции и реализации технологии социально-экологического воспитания будущего учителя уровень социально-экологической компетентности студентов экспериментальных групп повысился, что позволяет нам говорить об эффективности процесса.

Результаты позволили нам сделать следующие выводы:

– в контрольных группах неспециализированных факультетов резко снизился уровень компетенции в области взаимодействия с природной и социальной средой, так как в учебных планах и программах содержание курсов данной направленности включает фрагментарные знания. Небольшое повышение в контрольных группах наблюдалось у студентов специализированных факультетов, так как в учебных планах специальностей есть предметы, достаточно подробно рассматривающие вопросы социально-экологического направления;

– уровень компетенции в области социально-экологического воспитания школьников после проведения формирующего этапа эксперимента в контрольных группах снизился, хотя студенты педагогических специальностей изучают предметы психолого-педагогического цикла, проходят обязательную педагогическую практику. Это объясняется тем, что вопросы профессионально-педагогической подготовки социально-экологического направления практически не изучаются;

– результаты экспериментальных групп демонстрируют устойчивую тенденцию к повышению уровня сформированности компетенции в области социально-экологического воспитания школьников: значительное повышение наблюдается по когнитивному, деятельностному и личностному критериям. Данная тенденция обусловлена целенаправленной работой по подготовке студентов к социально-экологическому воспитанию школьников: внедрением в цикл дисциплин профессиональной подготовки социально-экологической составляющей; реализацией спецкурсов; внедрением в учебно-воспитательный процесс разнообразных педагогических технологий, многообразных форм и методов обучения и воспитания, реализацией теоретических знаний в практической деятельности, научно-исследовательской работой будущих учителей, социальным партнерством с образовательными и другими учреждениями, решающими задачи социально-экологического воспитания школьников.

Введение в учебно-воспитательной процесс разработанной нами Концепции и реализация технологии социально-экологического воспитания будущего учителя дает устойчивые положительные результаты.

Список использованных источников

1. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – С. 26.

3. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

4. Тутолмин, А. В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода) : дис. … д-ра пед. наук / А. В. Тутолмин. – Чебоксары, 2009. – 492 с.

5. Шаронова, Е. Г. Социально-экологическая педагогическая компетентность и ее компоненты / Е. Г. Шаронова // В мире научных открытий. – Красноярск : Научный инновационный центр. – 2011. – № 4. – С. 245–254.

References

1. Verbitskiy A.A. Competence approach and the theory of context training. Moscow : Research center of the problem of the quality of specialists training, 2004, 84 p.

2. Kodzhaspirova G.M. Pedagogical dictionary. Moscow, Akademiya, 2001, p. 26.

3. Pedagogy. Training manual for students of pedagogical institutes and colleges. Moscow. Russian pedagogical society, 1998, 640 p.

4. Tutolmin A.V. Formation and development of a creative competence of a future teacher (on the basis of a system approach) : thesis… Doctor of Pedagogical Sciences, Cheboksary, 2009, 492 p.

5. Sharonova E.G. Socio-ecological pedagogical competence and its components. *In the world of scientific discoveries*, Krasnoyarsk, Scientific innovation center, 2001, No. 4, pp. 245–254.

Поступила 15.07.2013 г.

УДК 37.017.925
ББК 74.489

Харитонова Фаина Петровна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики начального образования
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия
Mgkhar@mail.ru

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА И ИНТЕРСУБЪЕКТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация: Статья посвящена проблемам разработки и обоснования диалогического подхода как методологической основы формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве региона; рассматриваются вопросы формирования этнопедагогической компетентности педагога в процессе организации педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: этнопедагогическая компетентность, поликультурное образовательное пространство, диалогический подход, интерсубъектное образование.

Kharitonova Faina Petrovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent
Department of Pedagogy of Primary Education
Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, Cheboksary, Russia

ETHNOPEDAGOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER AND INTER-SUBJECT EDUCATION

Abstract: The article is devoted to the problems of development and substantiation of a dialogical approach as a methodological basis for formation of ethnopedagogical competence of a teacher in a multicultural educational space of the region. It covers the development of ethnopedagogical competence of a teacher in the process of organization of the pedagogical interaction.

Key words: ethnopedagogical competence, multicultural educational space, dialogical approach, inter-subject education.

Поликультурный характер и регионально-этническая направленность образования выдвигают новые требования к формированию личности педагога. В. А. Сластенин отмечает, что «необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса» [6, с. 87].

Особую важность в поликультурном социуме приобретают вопросы взаимодействия педагога с детьми разных этнических общностей. В конструктивном взаимодействии действие слов педагога может повлиять на развитие диалогичных отношений в процессе межнационального общения с детьми разных этнических общностей. В условиях работы педагога в полиэтническом и поликультурном коллективе, взаимодействия культур различных этносов, определяющее значение в деле совершенствования профессионального образования имеет развитие этнопедагогической компетентности. Говоря о формировании данного качества педагога, следует подчеркнуть важность позиции педагога, которая развивается в процессе педагогического взаимодействия.

По мнению В. А. Сластенина, «в актах взаимодействия личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми, т. е. интерсубъектное образование» [6, с. 87].

Необходимым становится требование в построении диалогичных отношений с людьми разных этнических общностей в процессе педагогического взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве.

В данной статье рассматриваются вопросы формирования этнопедагогической компетентности педагога в процессе организации педагогического взаимодействия.

Решение задачи целенаправленного формирования этнопедагогической компетентности педагога в процессе педагогического взаимодействия предполагает наличие теоретического фундамента, научного осмысления вопросов, связанных с пониманием сущности взаимодействия. В структуре межличностного взаимодействия Н. Н. Обозов выделяет следующиеосновные характеристики взаимодействия:

взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние [4, с. 86–89]. В условиях межкультурного, межэтнического взаимодействия востребована этнопедагогически компетентная личность, умеющая организовать субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, построить диалог с детьми разных этнических общностей с использованием методов и средств регионально-этнической культуры воспитания. Этнопедагогическая компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве в соответствии с разработанной нашей концепцией [5; 7] рассмотрена в исследовании в единстве и с опорой на этнопсихологические особенности в профессиональной подготовке педагога, что дало нам основание выделить две составляющие: этнопедагогический и этнопсихологический, но рассматривать не изолированно, а во взаимосвязях и во взаимодействии в одном исследовательском поле – в этно-психолого-педагогическом. В составе этно-психолого-педагогической компетентности нами выделен профессиональный компонент, но не как изолированный, а как основной стержень, связующий этнопедагогический и этнопсихологический в профессиональном направлении. Данный компонент в свою *очередь включает когнитивную, операционально-деятельностную, коммуникативную, мотивационно-смысловую, рефлексивную составляющие.* Рассмотрим содержание коммуникативной составляющей в этнопедагогическом компоненте. В ходе диалога педагога с детьми разных этнических общностей особую важность приобретают:

– понимание педагогом этнической специфики взаимодействия в общении при учете национально-психологических особенностей;

– знание культуры межнационального общения;

– соблюдение правил этикета, принятых в этнической общности региона. Проявление доброжелательности, тактичности в общении и др.

Взаимопонимание и уважение, толерантность в процессе педагогического общения педагога с учащимися разных национальностей на уроке, в ходе решения этнопедагогических задач, связанных проблемами межнационального общения, способствуют введению этнопедагогического взаимообогащающего диалога на основе учета особенностей этнической специфики общения в образовательно-воспитательной работе.

Для формирования этно-психолого-педагогической компетентности педагога используем воспитательно-образовательный потенциал диалога, как «формы и средства субъект-субъектного педагогического взаимодействия» [3]. Вопросы учета диалогического фактора в процессе профессиональной подготовки педагога к совместной деятельности с учащимися разных национальностей, развитие способности устанавливать конструктивные межнациональные отношения на основе знаний этнической культуры своего и других народов, регионального своеобразия духовного мира предков, общенациональной и мировой культур стали значимыми в решении данной проблемы.

В рамках изучаемых нами разработанных спецкурсов «Этнопедагогика», «Этнопсихологические и этнопедагогические особенности в профессиональной деятельности педагога в системе поликультурного педагогического образования» осуществлялось учебно-педагогическое взаимодействие при совместно организованной исследовательской деятельности со студентами. Важнейшей задачей было стимулирование студентов к осмыслению проблем формирования этнопедагогической компетентности, процессу усвоения сущностных характеристик изучаемых этнопедагогических явлений, традиционной культуры воспитания. При выборе тем этнопедагогических исследований учитывались национально-психологические особенности студентов, опыт, уровень этнопедагогических знаний. Коллективная творческая деятельность по разработке этнопедагогических проектов позволяет студентов лучше узнать друг друга, способствует развитию когнитивной составляющей этнопедагогической компетентности педагога, развивает положительные взаимоотношения между студентами разных национальностей. Будущими педагогами составлялись этнопедагогические проекты на различные темы с учетом разных этнических культур (мордовской, татарской, чувашской, марийской, русской). Проектная деятельность была направлена на развитие межкультурного и межнационального общения. В процессе педагогического взаимодействия студентами изучались различные жанры устного народного творчества на основе осознания необходимости знаний народной педагогики в саморазвитии личности.

В ходе такого взаимодействия происходит сотрудничество участников этнопедагогического процесса как интегративная технология. В процессе особого отношения между участниками образовательного процесса большим воспитательным потенциалом обладало диалоговое взаимодействие, установление равенства позиций педагога и обучающихся. Положительные и уважительные отношения взаимодействующих сторон помогают искреннему обмену мнениями, порождается эффект взаимопринятия,

со-участия, вырабатывается отношение друг к другу как к творцам общего дела. Гуманистическая культура педагога в этнопедагогической деятельности в процессе педагогического взаимодействия является «фасилитативной способностью», включающей уважение, понимание и т.п. Знание и понимание студентами культур разных народов, отличающихся по языковым, этническим и другим признакам, в процессе изучения спецкурсов способствуют интеграции в мировое культурно-образовательное пространство, развитию этнопедагогической компетентности. Поликультурность в преподавании учебных дисциплин, полисубъектный подход в профессиональной подготовке педагогов явились важными условиями развития этнопедагогической компетентности в регионе, учитывающей его специфические природные, духовные, нравственные, культурные, исторические, языковые и другие особенности. Раскрытие на занятиях культурного потенциала своего и других народов посредством системы этнопедагогического образования, создание единого поликультурного образовательного пространства региона на основе диалога культур способствует развитию конструктивного межкультурного взаимодействия субъектов разных этнических общностей.

С. В. Беловой выдвинуто положение о диалогичности как содержании и главном показателе мастерства педагога в системе гуманитарного образования. По мнению автора, диалогичность предполагает: «реальность личности, принятие ученика как Другого, одобрение его чувств, доверие к его внутренним процессам; эмпатическое слушание и эмпатическое понимание воспитанника; ответственность за свое профессиональное и личностное саморазвитие и др.» [1, с. 213]. В процессе диалога с детьми разных этнических групп у педагогов развивается способность видеть потребность детей в межнациональном общении.

По мнению Г. Н. Волкова, в этнопедагогике «диалог не сводится только к диалогу культур, он проявляется и используется как диалог логик, диалог личностей, диалог смыслов, диалог голосов...» [2, с. 555]. Раскрывая пансофический характер диалога, автор относит его к методу обучения, направленному в содержании образования на реализацию эмоционально-ценностной его составляющей.

Вовлечение педагогов в разнообразную этнопедагогическую деятельность способствует формированию у них этнопедагогических знаний, умений, личностных отношений и развитию этнопедагических качеств. Знание своей национальной культуры, осознание духовной жизни народа позволяет педагогам уважительно относиться к национальной самобытности своего и других народов, способствует развитию культуры межнационального взаимодействия и высокого уровня этнопедагогической компетентности.

Целью педагогического взаимодействия становится вовлечение педагогов в процессе организации этнопедагогической деятельности к возрождению и восстановлению этнических традиций. В ходе данной деятельности педагогами освещаются различные жанры устного народного творчества, основные виды народных промыслов региона; раскрываются традиционные методы и средства приобщения к национальной культуре; развивается интерес к устному народному творчеству, песням, играм, танцам своего и других народов и др.

Для формирования этнопедагогической компетентности педагога в процессе совместной практической деятельности и развития сотруднического взаимодействия нами на практических занятиях организуются коллективные творческие работы по составлению конспектов уроков с использованием этнорегионального компонента в обучении, по составлению конспектов внеклассных мероприятий с использованием традиционной культуры воспитания разных народов. Студентами во время педагогической практики разрабатывались и проводились воспитательные мероприятия на разные темы: «Народное творчество как средство народной педагогики», «Чувашская народная сказка в контексте возрождения национальной культуры», «Традиции воспитания детей разных стран» и др.

В ходе опытно-экспериментальной работы по формированию этнопедагогической компетентности педагога разрабатывалась программа изучения семейных воспитательных традиций в опыте своего и других народов. Будущие педагоги проводили мероприятия по темам: «Чувашские семейные традиции», «Межэтнические конфликты» и др. В организации взаимообогащающего диалога значительную роль играет этнопедагогическая культура педагога, объединяющая совокупность этнопедагогических качеств личности: сопереживание, сочувствие, душевность, общительность, доброта, чуткость, отзывчивость, внимательность, тактичность и др. Данные качества помогают педагогу вступать в конструктивный диалог с детьми разных этнических общностей. Во взаимодействиях с детьми разных национальностей проявляется эмпатийность педагога.

Таким образом, исходя из рассматриваемого процесса организации педагогического

взаимодействия, можно установить порядок учебной и воспитательной работы в профессиональной подготовке педагога для работы в поликультурном образовательном пространстве, создать эффективную систему формирования этнопедагогической компетентности.

Список использованных источников

1. Белова, С. В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования : дис. ... д-ра пед. наук / С. В. Белова. – Волгоград, 2006. – 333 с.

2. Волков, Г. Н. Этнопедагогическая пансофия / Г. Н. Волков. – Элиста : Калмыцкий государственный университет, 2009. – 576 с.

3. Дмитриева, Л. Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. Г. Дмитриева. – Самара, 2011. – 54 с.

4. Обозов, Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Н. Н. Обозов // Психология межличностного познания. – М., 1981. – С. 86–89.

5. Рябова, И. Г. Формирование готовности учителя к социально-экономическому воспитанию школьников в контексте традиционной культуры региона / И. Г. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 41–46.

6. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2008. – 576 с.

7. Харитонова, Ф. П. Концепция формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве / Ф. П. Харитонова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). – Ч. 2. – С. 185–190.

References

1. Belova S. V. Textually-dialogical principle in the design of humanitarian education: thesis... Doctor of Pedagogy. Volgograd, 2006, 333 p.

2. Volkov G. N. Ethnopedagogical pansophy. Elista, Kalmyk state University, 2009, 576 p.

3. Dmitrieva L. G. Dialogical approach to the formation of psychological preparedness of future teachers to the subject-subject pedagogical interaction: abstract of the thesis... Doctor of Psychology. Samara, 2011, 54 p.

4. Obozov N. N. About three-component structure of interpersonal relations, *Psychology of interpersonal cognition*. M, 1981, pp. 86–89.

5. Ryabova I.G. Formation of the teachers' readiness to the socio-economic education of students in the context of traditional culture of the region. *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 41–46. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyan E. N. Pedagogy. Moscow, Academy, 2008, 576 p.

6. Kharitonova F. P. The Concept of formation of ethnopedagogical competence of teachers in multicultural educational space, *Vestnik of the Chuvash state pedagogical University named after I. I. Yakovlev*, 2013, No.1 (77), Part 2, pp. 185–190.

Поступила 27.07.2013 г.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.42 (045)
ББК 74.3

Золоткова Евгения Вячеславовна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра коррекционной педагогики и специальных методик
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
zzolotkova@yandex.ru

Учайкина Ольга Юрьевна
магистрант
кафедра коррекционной педагогики и специальных методик
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
detskiisad91@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ*

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные вопросы социальной адаптации и интеграции детей с синдромом Дауна; представлены результаты исследования особенностей социальной адаптации детей дошкольного возраста с синдромом Дауна в возрасте от четырех до шести лет, находящихся в условиях интернальной интеграции.

Ключевые слова: социальная адаптация, интернальная интеграция, дети с синдромом Дауна.

Zolotkova Evgeniya Vyacheslavovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent
Department of Correctional Pedagogy and Special Techniques
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Uchaykina Olga Yuryevna
Master's degree student
Department of Correctional Pedagogy and Special Techniques
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE PARTICULARITIES OF THE PROCESS OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN INTERNAL INTEGRATION

Abstract: The article deals with the current issues of social adaptation and integration of children with Down syndrome. It presents the results of the study of social adaptation of preschool children with Down syndrome, at the age of four to six, living in conditions of internal integration.

Key words: social adaptation, internal integration, children with Down syndrome.

В отечественных исследованиях социальная адаптация рассматривается как сложный многогранный процесс, позволяющий личности активно включаться в различные структурные элементы социальной среды (в хозяйственно-бытовую деятельность, культурную жизнь общества), приспособиться к природному окружению, что требует от человека разнообразных знаний и умений, определенного жизненного опыта. Данный процесс направлен на приспособление к условиям быта, досуга, существующим в обществе отношениям, его ценностям и традициям (С. Д. Артемов, Н. В. Илларионова, П. С. Кузнецов, В. И. Кондрашин, Ф. П. Лазарев, И. А. Милославова и др.). Большинство авторов единодушны во мнении, что ведущую роль в адаптации человека играет общественная среда, природное окружение, обстоятельства личной жизни, его собственная активность и деятельность.

Адаптация умственно отсталых детей является одним из видов преобразующих процессов, выступающих как процессы их жизненного самоопределения. В отечественной дефектологии принято считать, что термин *социальная адап-*

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

тация означает приспособление, приведение индивидуального и группового поведения детей с умственной отсталостью в соответствие с системой общественных норм и ценностей (А. Р. Маллер, Л. М. Шипицына, Г. В. Цикото и др.). У детей данной типологической группы из-за дефектов развития затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватно реагировать на происходящие изменения. Они испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм, что может вызвать у них неадекватную реакцию и привести к отклонению в поведении. В задачи развития и воспитания детей данной категории входит обеспечение адекватного взаимоотношения их с обществом, осознанного выполнения социальных норм и правил [1; 3; 4; 5].

По статистическим данным среди популяции лиц с умственной отсталостью 9–10 % детей имеют диагноз синдром Дауна. Синдром Дауна – хромосомная болезнь, она является одной из форм олигофрении, при которой умственная отсталость сочетается со своеобразным внешним обликом [5, с. 11]. Выраженная частотность синдрома, очерченность клинических признаков, а также возможность ранней диагностики делает необходимым поиск путей социальной адаптации и успешной интеграции детей данной категории в период дошкольного возраста.

Исследователи отмечают, что включение детей с синдромом Дауна в среду сверстников с нормальным или сниженным интеллектом способствует интенсификации процессов социальной адаптации. Решение данной проблемы возможно в условиях инновационной инфраструктуры Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, где на базе Мордовского базового центра педагогического образования (МБЦПО) созданы инновационные структурные подразделения, позволяющие обеспечивать интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников [5; 6]. Такими подразделениями являются Центр продленного дня (Н. В. Винокурова), Ресурсный центр интегрированного образования (О. И. Карпунина, Н. В. Рябова).

Одной из эффективных моделей интеграции детей с синдромом Дауна признается *интернальная интеграция*. Интернальная интеграция представляет собой объединение детей с различными нарушениями психического или физического развития внутри системы специального образования. При интернальной интеграции совместное обучение возможно для детей с нарушением слуха и нарушением интеллекта или для слепых детей и их сверстников с нарушением интеллекта или для детей с выраженным нарушением интеллекта и задержкой психического развития церебрально-органического генеза [3, с. 36].

С целью изучения особенностей социальной адаптации детей с синдромом Дауна в условиях интернальной интеграции было проведено констатирующее исследование на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 91 компенсирующего вида» г. о. Саранск. В нем приняли участие 10 детей в возрасте от 4 до 6 лет с заключением МУ «Городская психолого-медико-педагогическая консультация» «Интеллектуальное недоразвитие разной степени выраженности. Синдром Дауна. Недоразвитие речи».

Научно-методологической основой констатирующего исследования явились положения отечественной психологии развития, специальной психологии и коррекционной педагогики: о роли дошкольного детства в личностном развитии ребенка; единстве биологического и социального (культурного) планов развития; соотношении первичных и вторичных нарушений; зоне ближайшего развития; сензитивных периодах развития; роли обучения в развитии и развивающем обучении; коррекции и компенсации; единстве диагностики и развития; знаково-символической природе детской деятельности и роли знака в культурном становлении человека (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, В. И. Лубовский, Л. П. Носкова, Л. Ф. Обухова, Н. Г. Салмина, У. В. Ульенкова, Д. Б. Эльконин).

В констатирующем эксперименте использовалась методика «Социограмма. Педагогический анализ социального развития людей с множественными нарушениями» (форма PAC-S/P), которая была адаптирована с учетом возрастных особенностей испытуемых [5, с. 354].

Использование данной диагностической методики позволило получить информацию о темпе развития ребенка, выявить области наиболее активного развития, установить сензитивные периоды, в которые работа по адаптации ребенка может вестись более интенсивно.

Социограмма включала 107 вопросов, которые были распределены по параметрам следующим образом: 36 вопросов по самообслуживанию, 46 вопросов на социальную приспособленность, 25 вопросов на оценку моторики. Параметры социограммы состояли из критериев. Ответы на вопросы заносились в бланк карты наблюдений (форма PAC-S/P). Заполнение социограммы предлагалось воспитателям, дефектологам и родителям испытуемых, то есть тем людям, которые много времени проводят с детьми.

Перейдем к анализу полученных результатов. Исследование навыков самообслуживания показало, что для 30 % испытуемых было характерно полное отсутствие самостоятельности,

которое проявлялось в неспособности принимать пищу без помощи взрослого, несоблюдении последовательности при выполнении бытовых действий. Дети нуждались в особом присмотре взрослого во время прогулки из-за выраженной дезориентации в пространстве и нарушения координации движений.

У половины испытуемых (50 %) частично присутствовали навыки самостоятельности при выполнении бытовых действий, однако им требовалась помощь взрослого при пользовании столовыми приборами, посудой, обслуживании себя за столом, при подъеме и спуске по лестнице, на прогулках, при умывании.

Только 20 % дошкольников самостоятельно справлялись с элементарными бытовыми действиями. Им требовалось напоминание о сохранении правильной осанки, аккуратности при приеме пищи и в одежде. Отдельные нарушения зрительно-двигательной координации и моторных актов, отмеченные у данной группы детей, не затрудняли процесс самообслуживания.

Количественные данные по параметру «Самообслуживание» отражены на рисунке 1.

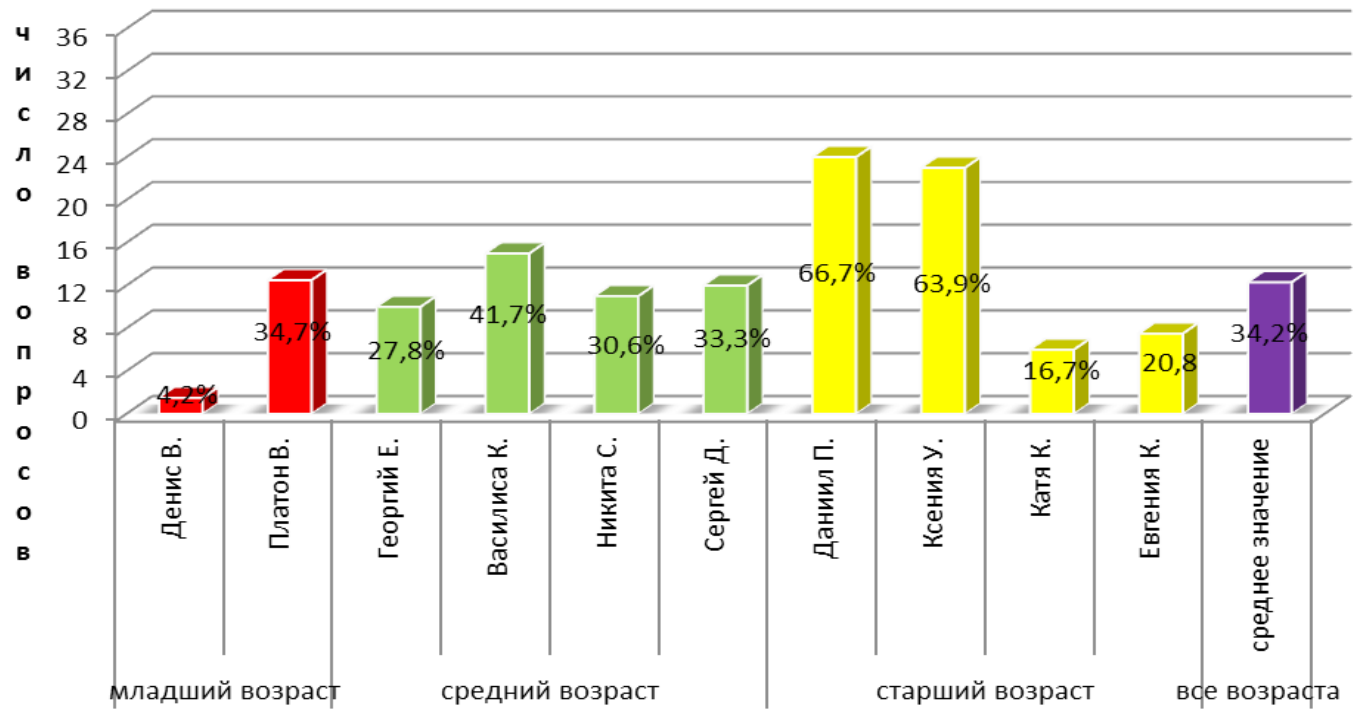

Рис. 1. Особенности навыков самообслуживания детей с синдромом Дауна

Таким образом, навыки самообслуживания дошкольников с синдромом Дауна характеризуются недостаточной сформированностью, которая проявляется в малой самостоятельности при выполнении элементарных бытовых действий, нарушениях зрительно-двигательной координации, затруднениях разной степени выраженности при выполнении локомоторных актов (ходьбы, бега, прыжков).

Исследование социальной приспособленности детей с синдромом Дауна показало, что почти у половины испытуемых (40 %) было выявлено отсутствие реагирования на указания и инструкции взрослого. Они не владели способами усвоения общественного опыта (плохое понимание обращенной речи, отсутствие подражательных действий и действий по образцу). У детей отмечались сложности ориентировки в пространстве, временах года, днях недели, частях суток. Интерес к игровой деятельности отличался крайней неустойчивостью, поверхностностью, отсутствовало речевое сопровождение игры, преобладали манипулятивные и процессуальные игровые действия (катает машину, укачивает куклу), не развита совместная игра.

Несколько выше были результаты у другой половины (40 %) испытуемых. Они ориентировались в отдельных частях помещения, знали их названия и назначение, но на улице нуждались в пристальном присмотре взрослого. Игровые действия отличались элементарностью, бедностью игровых цепочек, наблюдалось соскальзывание с одной игры на другую. В сюжетных играх дошкольники принимали на себя роль, но сразу же соскальзывали на предметную игру. Особенности совместной деятельности со сверстником проявлялись в неумении ее организовать, неустойчивых взаимоотношениях со сверстниками, трудностях поддержания диалога со сверстником, отсутствии игровых предпочтений.

Только 20 % испытуемых могли свободно ориентироваться в быту и пространстве. Они хорошо понимали инструкцию и выполняли бытовые действия, ориентировались в частях помещения, знали их название и назначение, адекватное поведение на улице не требовало пристального контроля взрослого. Сформированность временных представлений и обобщающих понятий, знаний о себе и своей семье соответствовали требованиям программы определенного этапа обучения. Дети данной группы стремились развернуть сюжетную игру, но у них сохранились соскальзывания с одних игровых действий на другие, правила игры не соблюдали. Речь дошкольников почти не включалась в процесс деятельности и не оказывала на нее должного организующего и регулирующего влияния. Слабость планирующей функции приводила

к потере, изменению замысла, соскальзыванию на знакомые по обучению изображения, стереотипные игровые сюжеты.

Анализ полученных результатов по критерию «Социальная приспособленность» представлен на рисунке 2.

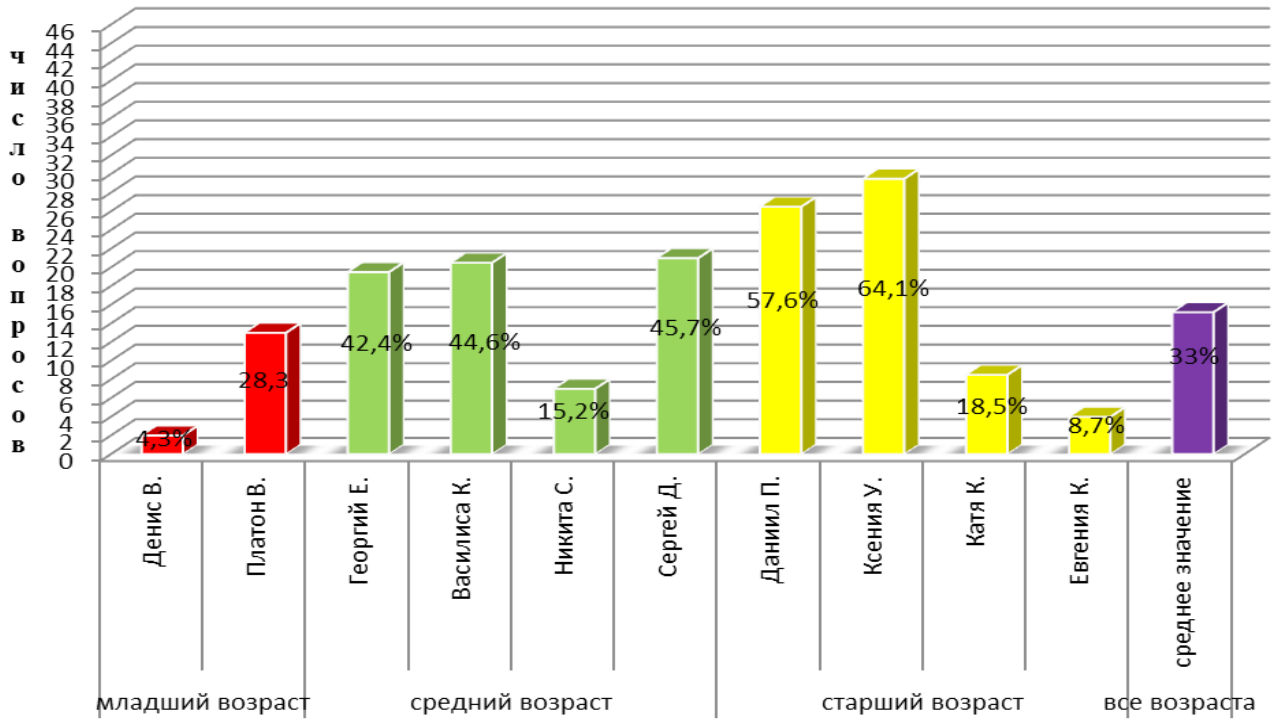

Рис. 2. Особенности социальной приспособленности детей с синдромом Дауна

Исследование общей и мелкой моторики показали, что у половины испытуемых (50 %) присутствуют выраженные нарушения мелкой моторики и сопряженные действия. Нарушения моторно-двигательной сферы проявлялись во время ходьбы (дискоординированность движений рук и ног, шарканье ногами, волочение ног по полу и т. д.) и бега (чрезмерный наклон туловища вперед, напряжение рук, мелкие шаги, неритмичность).

Треть детей (30 %) испытывали небольшие трудности, действуя с мелкими предметами, при узнавании предметов на ощупь, но при этом могли самостоятельно собирать разрезную картинку, пользовались ножницами, конструировали из деталей деревянного конструктора, складывали в стопку рисунки и картинки, охотно принимали помощь со стороны взрослого. Общая моторика отличалась неуверенностью при ходьбе по заданной траектории, сложностях при выполнении упражнений, связанных с движением на носках, пятках, подскоками на одной и двух ногах, приседаниях.

Только небольшая часть испытуемых (20 %) свободно владела ножницами, карандашом. Под руководством взрослого они создавали несложные предметные постройки и поделки из пластилина. Общая моторика характеризовалась достаточным развитием. Дошкольники могли выполнять согласованные движения с партнером в паре, без труда справлялись с упражнениями на выполнение основных локомоторных актов.

Данные исследования моторики детей с синдромом Дауна указывают на недоразвитие мелких движений рук и нарушение общей моторики. Во многом это обусловлено тем, что двигательные нарушения в структуре развития умственно отсталого ребенка являются вторичным дефектом, они обусловлены тотальным органическим поражением центральной нервной системы, которое затрагивает корковые зоны двигательно-кинестетического анализатора. Количественные данные по критерию «Моторика» представлены на рисунке 3.

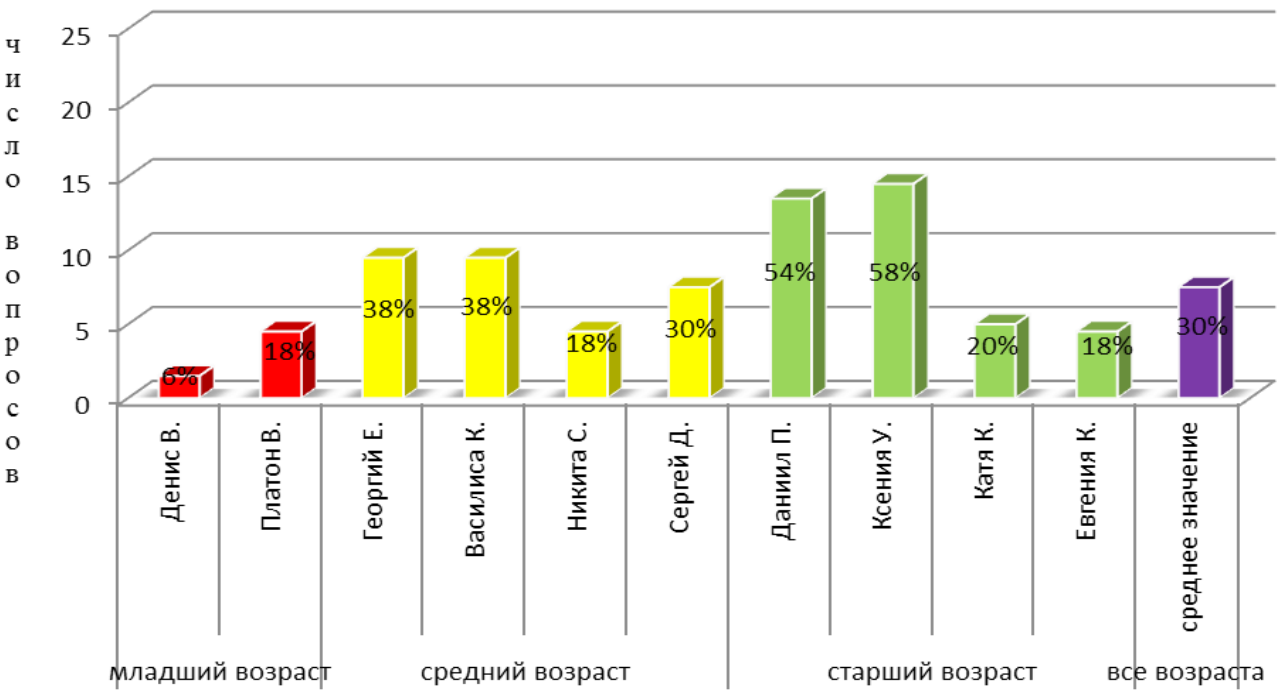

Рис. 3. Особенности моторики детей с синдромом Дауна

Таким образом, можно утверждать, что социальная адаптация детей дошкольного возраста с синдромом Дауна чрезвычайно затруднена. Это обусловлено недостаточной сформированностью элементарных навыков самообслуживания, отсутствием навыков взаимодействия со сверстниками, несформированностью потребности в общении, слабой социальной приспособленностью, выраженными нарушениями моторики.

Отсутствие своевременной квалифицированной помощи в сензитивный период развития этим детям неизбежно приведет к усугублению социально-психологических и коммуникативных проблем, сделает невозможным их независимое проживание. Предупредить возможные недостатки социальной адаптации возможно благодаря проведению целенаправленной комплексной коррекционно-развивающей работы.

Комплексность коррекционно-развивающей работы предполагает согласованное взаимодействие всех участников образовательного процесса, а именно, специалистов психолого-педагогического сопровождения (дефектолога, воспитателя, логопеда, психолога, тьютера) и родителей, воспитывающих детей с синдромом Дауна [1, с. 154].

Интернальная интеграция детей с синдромом Дауна в среду сверстников с невыраженной интеллектуальной недостаточностью позволяет оптимизировать процессы социальной адаптации, обеспечивает плавное и постепенное освоение необходимыми знаниями, умениями, навыками, предупредит возможные проявления образовательного негативизма, который возникает в ситуациях неуспеха. Создание благоприятных условий для социальной адаптации детей данной типологической группы позволит выработать у них механизмы приспособления к социальному окружению и привести индивидуальное поведение в соответствии с системой общественных норм и ценностей.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Взаимодействие специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного образования / И. В. Абрамова, Е. В. Золоткова // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 153–158.

2. Бобкова, О. В. Общекультурное развитие школьников как педагогическая проблема / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 33–37.

3. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения : пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 286 с.

4. Рябова, Н. В. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационное структурное подразделение института / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 41–46.

5. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

6. Шукшина, Т. И. Мордовский базовый центр педагогического образования как инновационная модель подготовки учителя / Т. И. Шукшина // Российский научный журнал. – 2011. – № 4 (23). – С. 76–86.

References

1. Abramova I.V., Zolotkova E.V. Interaction of the specialists in psychological and pedagogical support for children with limited abilities in integrated education, *Russian scientific journal*, 2012, No. 5 (30), pp. 153–158.

2. Bobkova O.V. General cultural development of students as a pedagogical problem, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1, pp. 33–37.

3. Ekzhanova E.A., Reznikova E.V. The basics of integrated education: a training manual for universities. Moscow, Drofa, 2008, 286 p.

4. Ryabova N.V. Mordovian base centre of pedagogical education as an innovative structural unit of the Institute, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2, pp. 41–46.

5. Shipitsyna L.M. “Unteachable” child in the family and society. Socialization of children with intellectual disabilities. St. Petersburg, Rech, 2005, 477 p.

6. Shukshina T.I. Mordovian basic centre of pedagogical education as an innovative model of the teacher training. *Russian scientific journal*, 2011, No. 4 (23), pp. 76–86.

Поступила 12.05.2013 г.

УДК 376:37.016:51 (045)
ББК 74.3 р

Архипова Светлана Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедра коррекционной педагогики и специальных методик
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
arhipova.swetlana2011@yandex.ru

Сергеева Олеся Сергеевна
студентка 5 курса
факультет психологии и дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ТРЕНАЖЕР КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА*

Аннотация: В статье рассматриваются особенности и возможности применения интерактивного тренажера в обучении математике учащихся с нарушением интеллекта. Дается краткое описание модели интерактивного тренажера по математике для первоклассников специальной (коррекционной) школы VIII вида, приводятся методические рекомендации по его использованию.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, средства обучения, дети с нарушением интеллекта, интерактивный тренажер, математические знания, умения.

Arkhipova Svetlana Vladimirovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Dotsent
Department of Correctional Pedagogy and Special Techniques
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Sergeeva Olesya Sergeevna
Fifth-year student
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

AN INTERACTIVE TRAINING PROGRAM AS AN INSTRUMENT OF IMPROVING THE PROCESS OF TEACHING MATHIMATICS TO THE STUDENTS WITH AN INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract: The article discusses the particularities and possibilities of application of an interactive training programme in the process of teaching Mathematics to the students with an intellectual disability. It also describes a model of an interactive training programme in teaching Mathematics to first-formers at a special (correctional) school of VIII type.The guidelines for its use are given.

Key words: information and communication technology, learning tools, children with disturbance of intelligence, an interactive exercise machine, mathematical knowledge, skills.

В настоящее время одним из актуальных направлений модернизации отечественной системы образования является создание образовательного пространства [6], равно открытого как для нормально развивающихся школьников, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1; 7]. При этом существенная роль отводится его информатизации на всех ступенях образования. Такой подход предполагает активное внедрение компьютерных технологий в качестве обходного пути достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Целенаправленное, поэтапное внедрение компьютерной техники как нового средства обучения детей с ОВЗ особенно актуально сегодня и в работе со школьниками, имеющими нарушение интеллекта.

Применение информационных технологий в образовательном процессе специальной (коррекционной) школы VIII вида позволяет не только модернизировать формы организации обучения,

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

но и стимулировать мотивацию учащихся к изучению школьных предметов, развивать навыки анализа информации и исследовательской деятельности, расширять кругозор.

Одним из самых трудных школьных предметов для этой категории учащихся по-прежнему остается математика. С одной стороны, это объясняется абстрактностью математических понятий, с другой стороны, особенностями усвоения математических знаний школьниками с нарушением интеллекта [9].

Известно, что овладение самыми элементарными математическими понятиями требует от ребенка достаточно высокого уровня развития мыслительных процессов, концентрации внимания и математической памяти. Именно эти способности у учащихся с нарушением интеллекта развиты очень слабо [9].

Наблюдения и специальные исследования Т. В. Ведмецкой, В. А. Крутецкого, М. Н. Перовой, В. В. Эк и др. показывают, что специфические особенности восприятия учащихся с нарушением интеллекта (узость, нецеленаправленность, фрагментарность, низкая активность) создают трудности в понимании условия арифметических задач, являются причинами слабого узнавания уже изученных цифр и геометрических фигур, неправильной записи числовых выражений. Низкий уровень развития операций анализа и синтеза мешает школьникам связывать фрагменты математических знаний в единое целое, проследить между ними зависимости и найти верный путь решения [4; 9; 12].

Широкие возможности компьютерных технологий позволяют сделать наглядными и понятными для ребенка с нарушением интеллекта абстрактные математические понятия и способы арифметических действий [10, с. 65]; максимально индивидуализировать объем, степень трудности, темп подачи изучаемого материала, его динамичность и повторяемость с постоянным контролем и самоконтролем; предусматривать невозможность перехода к новому без твердого усвоения ранее изученного материала; увеличивать занимательность процесса обучения, создавая внутреннюю мотивированность познавательной деятельности; увеличивать число комбинаций и вариаций выполняемых заданий [5, с. 142].

Однако, несмотря на активное внедрение компьютерных технологий в специальное образование, их использование на уроках математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида остается явно недостаточным. В настоящее время количество компьютерных программ, специально разработанных для обучения учащихся с нарушением интеллекта, на рынке электронных продуктов крайне ограничено. Обучающие компьютерные программы, которые предлагаются данной категории детей на уроках, во многом не учитывают трудностей овладения ими математическими знаниями и их потенциальных возможностей.

В связи с этим возникает потребность в создании относительно несложных электронных продуктов (интерактивных тренажеров, компьютерных обучающих программ и др.), учитывающих специфику процесса обучения детей с нарушением интеллекта, то есть включать в себя обширный ориентировочный этап, тщательную отработку основных понятий и способов действий, значительно сниженную скорость предъявления стимулов, концентричность построения, постоянный текущий контроль за качеством усвоения материала, а также возможность вернуться к уже пройденному необходимое число раз.

Особое место среди электронных продуктов занимают интерактивные тренажеры, являющиеся дополнительным средством обучения в сочетании с другими компонентами учебно-методического комплекса.

По определению А. А. Мицель, интерактивные тренажеры являются оригинальной методикой оценки знаний, умений и навыков учащихся и их целенаправленной тренировки в процессе многократного решения тестовых заданий [8, с. 22].

Проанализировав трудности и особенности овладения учащимися снарушением интеллекта математическими знаниями, был разработан интерактивный тренажер для первоклассников специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Из большого многообразия тестовых оболочек, в том числе и бесплатных, нами был выбран конструктор для создания тестов в редакторе презентаций Microsoft Office PowerPoint [11], на основе которого, не владея навыками программирования, можно создавать различные тестовые задания с автоматическим выводом итоговой оценки и времени решения, а также проводить работу над сделанными ошибками. Тестовый конструктор [11] предоставляется на правах FreeWare, что позволяет свободно использовать его, копировать и распространять шаблоны, создавать на его основе коммерческие продукты.

Интерактивный тренажер, созданный на основе данного конструктора, содержит 28 тестовых заданий по всем разделам программы по математике за 1 класс специальной (коррекционной) школы VIII вида. Все задания условно подразделяются на несколько групп: задания на получение и состав числа, на знание числового ряда, на развитие навыков устного счета, на сравнение чисел, на выполнение арифметических действий с числами и решение текстовых арифметических задач. Каждое последующее задание по теме отличается от предыдущего параметрами, условием и формулировкой вопроса (рис. 1) [3, с. 56].

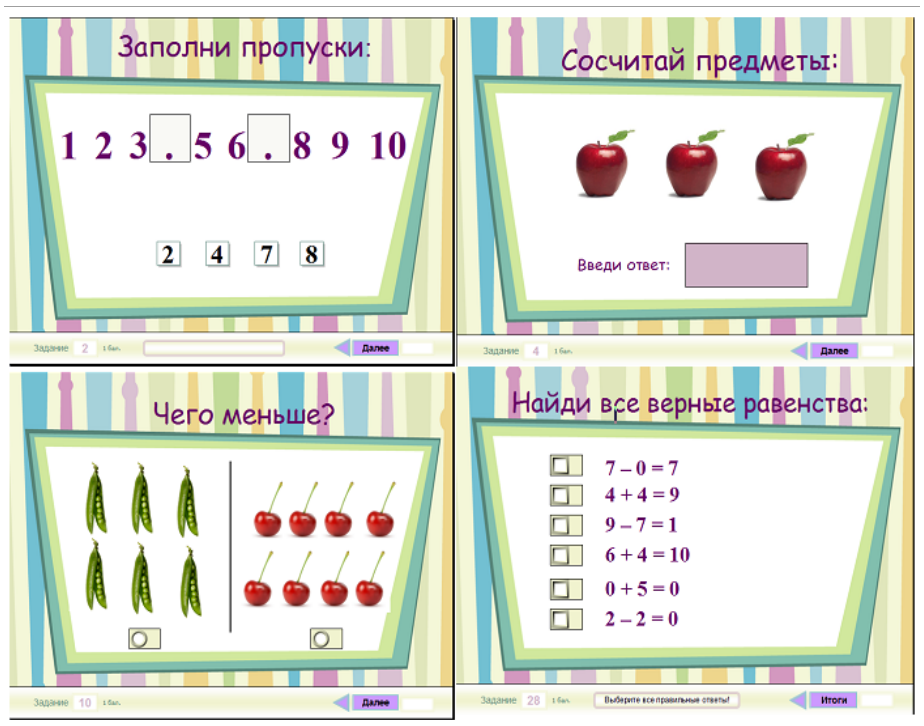

Рис. 1. Виды заданий интерактивного тренажера

Задания на знание числового ряда представляют линейную последовательность чисел от 1 до 10 с одним, двумя или тремя пропусками. Учащимся предлагается заполнить пропуски числами, предложенными тренажером в нижней строке. Выбрав одно из чисел одинарным щелчком компьютерной мыши, школьникам второй щелчок необходимо сделать в числовом ряду на месте пропуска.

Следующая группа заданий направлена на развитие у школьников навыков счета, формирование понятия числа, которое не зависит от местоположения предметов, их цвета, формы, размера и направления счета. Задания представляют последовательность предметных картинок, количество которых необходимо сосчитать. Ответ вводится в специальную ячейку при помощи клавиатуры компьютера.

Задания на сравнение чисел содержат группы предметных картинок. Школьникам предлагается определить, в какой группе изображенных предметов больше / меньше. Выбор правильного ответа осуществляется одинарным щелчком компьютерной мыши по одному из двух переключателей. Дети могут менять решение неограниченное количество раз. Количество предметов, предлагаемых для сравнения, увеличивается от задания к заданию.

Задания на определение состава числа представляют собой группы арифметических примеров с пропущенными компонентами действий сложения или вычитания. Пропуски заполняются предложенными числами так, чтобы равенства всегда оставались верными.

Упражнения на выполнение арифметических действий с числами в пределах первого десятка предусматривают как ручной ввод ответов клавиатурой, так и выделение с помощью компьютерной мыши примеров, которые, по мнению школьников, решены правильно. Также в тренажере представлены упражнения на закрепление переместительного свойства сложения.

Последняя группа заданий включает простые текстовые арифметические задачи на нахождение суммы и разности, условия которых демонстрируются учащимся в вербально-наглядной форме, которая, на наш взгляд, делает процесс решения задач более конкретным и доступным. В условии задач указываются связи между данными и искомыми числами. Эти связи и определяют выбор арифметического действия. Полученный ответ вводится нажатием компьютерной мыши на соответствующее значение в числовом ряду, представленном снизу. Учащиеся могут неоднократно менять вариант ответа, если посчитали его неверным.

Необходимо отметить, что компьютерный тренажер по математике предусматривает также индивидуальную настройку параметров заданий, что особенно важно для учета актуальных и потенциальных возможностей учащихся с нарушением интеллекта. При этом регулируются не только требования к оценке и полноте ответов, но и время, предлагаемое для выполнения заданий (рис. 2).

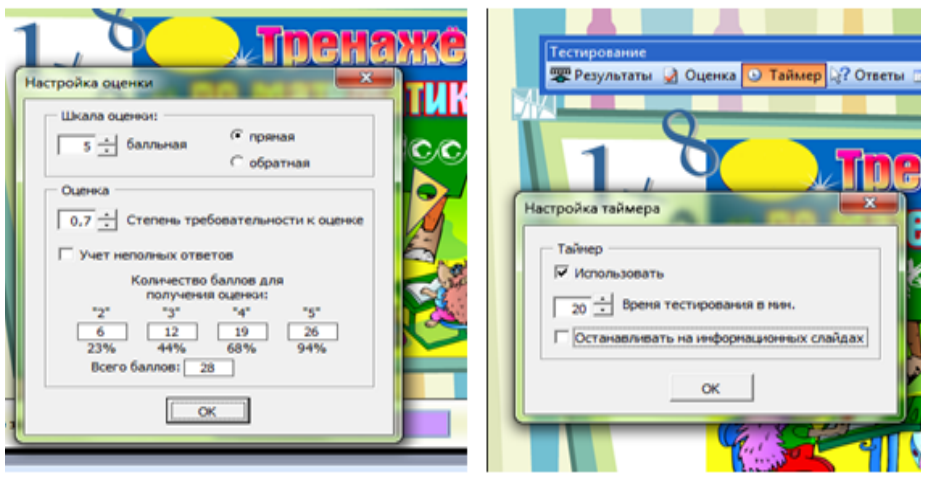

Рис. 2. Настройка параметров заданий тренажера

За счет этого увеличивается количество тренировочных заданий, достигается оптимальный темп работы учеников, легко соблюдается многоуровневая дифференциация обучения.

Результаты тестирования и номера неправильно выполненных заданий выдаются тренажером автоматически после окончания работы или по истечению заданного времени (рис. 3).

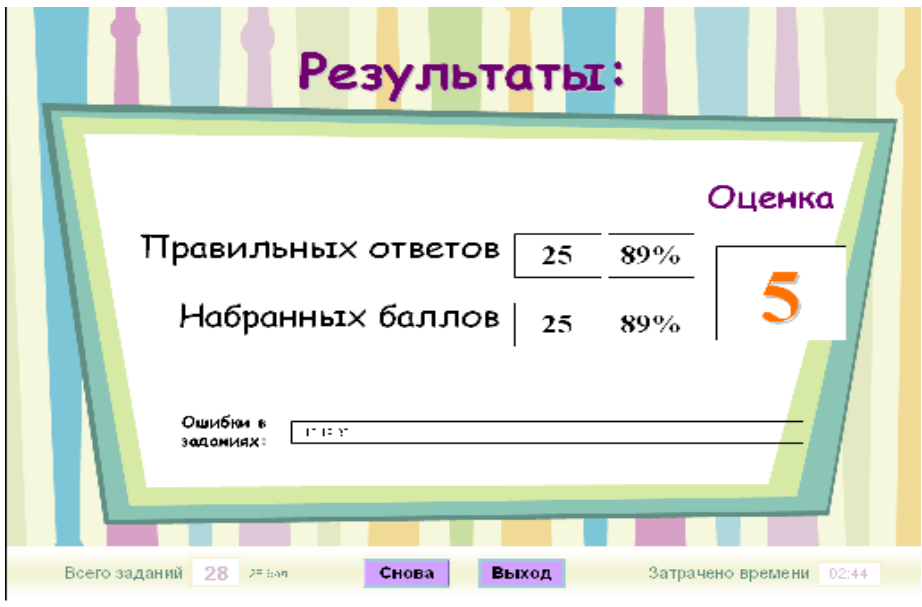

Рис. 3. Вывод результатов выполненных учащимися заданий

Следует отметить, что данный тестовый конструктор позволяет также варьировать формы организации работы с учащимися на уроке. Его можно использовать:

– при индивидуальной работе, когда школьникам предлагаются задания в среде тренажера с целью контроля знаний и умений, формирования у них прочных вычислительных навыков, ликвидации имеющихся пробелов;

– при коллективной – с целью актуализации опорных знаний учащихся и на этапе устного счета;

– при индивидуально-коллективной, когда работа ведется параллельно со всем классом и с отдельными учениками [2, с. 24].

Вышеизложенное дает основания полагать, что применение интерактивного тренажера на уроках математики способствует оптимизации и интенсификации процесса обучения математике учащихся с нарушением интеллекта, позволяя достичь необходимый уровень его качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения / И. В. Абрамова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 98–102.

2. Архипова, С. В. Информационно-коммуникационные технологии в обучении математике в специальной (коррекционной) школе VIII вида / С. В. Архипова, О. С. Каныгина // Технологии обучения и воспитания учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида : книга для учителя / [И. В. Абрамова, С. В. Архипова, О. А. Бибина и др.] ; под общ. ред. И. Е. Пушковой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – С. 18–26.

3. Архипова, С. В. Современные технологии обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья (материалы межрегионального семинара-практикума) / С. В. Архипова, О. А. Бибина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 53–57.

4. Ведмецкая, Т. В. Обучение математике с учетом нейропсихофизиологических особенностей умственно отсталых школьников / Т. В. Ведмецкая // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2010. – № 1. – С. 37–42.

5. Гуртовой, А. В. Новые информационно-коммуникационные технологии в преподавании математики / А. В. Гуртовой // Народное образование. – 2005. – № 8. – С. 140–144.

6. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–12.

7. Карпунина, О. И. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете нового Федерального закона об образовании в Российской Федерации / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 57–61.

8. Мицель, А. А. Интерактивные компьютерные тренажеры по математическим дисциплинам / А. А. Мицель, В. В. Клыков // Открытое образование. − 2005. − № 2. – С. 22–27.

9. Перова, М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / М. Н. Перова. – М. : Владос, 2001. – 408 с.

10. Полушина, Л. А. Использование компьютера на уроках математики в коррекционной школе VIII вида / Л. А. Полушина // Компьютер в изучении, обучении и реабилитации детей со специальными образовательными потребностями : научно-методический сборник статей. – Йошкар-Ола. – С. 63–66.

11. Тестирование в MS PowerPoint [Электронный ресурс]. − Режим доступа : http://www.rosinka.vrn.ru/pp.

12. Эк, В. В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : пособие для учителя / В. В. Эк. – М. : Просвещение, 2005. – 221 с.

References

1. Abramova I.V. Education of children with limited abilities: problems, finding optimal solutions. *Pedagogical education and science*, 2012, No. 11, pp. 98–102.

2. Arkhipova S.V., Kanygina O.S. Information and communication technology in teaching mathematics in a special (correctional) schools of VIII type. Technology of training and education of students of special (correctional) schools of VIII type. MordSPI, Saransk, 2012, pp. 18–26.

3. Arkhipova S.V., Bibina O.A. Modern technology of training and education of students with limited abilities (materials of interregional seminar), *The Humanities and Education*, 2013, No. 2 (14), pp. 53–57.

4. Vedmetskaya T.V. Teaching mathematics with consideration of the neuropsychophysiological features of mentally retarded students, *Correctional Pedagogy: Theory and Practice*, 2010, No. 1, pp. 37–42.

5. Gurtovoy A.V. New information and communication technologies in teaching mathematics, *Narodnoye Obrazovaniye*, 2005, No. 8, pp. 140–144.

6. Kadakin V.V. Innovation processes in higher education (from the experience of Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–12.

7. Karpunina O.I. Education of people with limited abilities in the light of the new federal law on education in the Russian Federation, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 57–61.

8. Mitsel A.A., Klykov V.V. Interactive computer training programs in mathematics, *Open Education*, 2005, No. 2, pp. 22–27.

9. Perova M.N. Methods of teaching mathematics in a special (correctional) schools of VIII type. Moscow, 2001, 408 p.

10. Polushina L.A. The use of computer at mathematics lessons in a correctional school of VIII type. Computer in studying, training and rehabilitation of children with special educational needs: scientific and methodical collection of articles. Yoshkar-Ola, 2003, pp. 63–66.

11. Testing in MS PowerPoint [electronic resource]. – Mode of access: http://www.rosinka.vrn.ru/pp.

12. Eck V.V. Teaching mathematics to primary school children of special (correctional) educational institutions of VIII type: manual for teachers. Moscow, Prosveshcheniye, 2005, 221 p.

Поступила 12.05.2013 г.

УДК 376:37.035 – 053.4 (045)
ББК 74.3

Фролова Марина Владимировна
магистрант
направление подготовки 050400.68 – Психолого-педагогическое образование
магистерская программа – Психология и педагогика инклюзивного образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
fmv90@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: В статье представлены результаты экспериментального изучения уровней сформированности коммуникативной сферы у дошкольников с задержкой психического развития, находящихся в условиях образовательной интеграции.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольники с задержкой психического развития, коммуникативная сфера, уровни сформированности, образовательная интеграция.

Frolova Marina Vladimirovna
Master’s degree student
Direction of Training 050400.68 – Psycho-Pedagogical Education
Master’s Degree Program – Psychology and Pedagogy of Inclusive Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE PARTICULARITIES OF THE COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH RESTRICTED ABILITIES

Abstract: The paper presents the results of an experimental study of the levels of formation of communicative sphere of preschool children with mental retardation in conditions of educational integration.

Key words: children with disabilities, preschool children with mental retardation, communication sector, the levels of formation, educational integration.

В связи с тем, что содержание образования в настоящее время рассматривается не как цель образовательного процесса, а как средство развития личности, педагогическая наука и практика встали перед необходимостью поиска новых педагогических технологий, которые позволят построить путь познания ребенком окружающего мира не только как накопление, приобретение, расширение знаний о нем, но и будут способствовать развитию интереса к учению.

В качестве одной из сторон общекультурного развития рассматривается коммуникативное развитие детей дошкольного и школьного возраста.

Коммуникативное развитие является обязательным условием успешной социализации, так как без соответствующих умений невозможно усвоение и воспроизводство социальных норм и культурных ценностей, а также самореализация личности в том обществе, к которому она принадлежит. От сформированности коммуникативных умений во многом зависит процесс адаптации ребенка к дошкольному образовательному учреждению или школе, в частности его эмоциональное благополучие в коллективе сверстников.Неумение контактировать с другими детьми сужает круг друзей, вызывает ощущения

непринятости, одиночества, может провоцировать асоциальные формы поведения.

Достаточный уровень коммуникативного развития детей может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия дошкольника или ученика, но и как ресурс благополучия его будущей взрослой жизни.

Анализ результатов исследований И. А. Зимней, Ю. Н. Емельянова, А. К. Марковой, Л. А. Петровской, Е. В. Сидоренко, А. В. Хуторского позволяет дать следующее определение *коммуникативного развития* – это целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению.

Исследователями выделяются следующие компоненты коммуникативного развития: *когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий*, находящиеся во взаимовлиянии. При этом отмечается, процесс коммуникативного развития будет эффективным, если в нем обеспечивается развитие каждого из указанных компонентов [1; 2].

Дошкольники с ограниченными возможностями здоровья не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта со взрослым. В то же время старший дошкольный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками. В этом возрасте большинство вероятных негативных черт еще не сформировано, и предупредить их появление вполне возможно.

Так, например, О. В. Защиринская указывает, что на разных возрастных этапах у детей данной категории снижена потребность в общении, доминирует прагматическая направленность общения со взрослым, отмечается недостаточный уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения с окружающими, что затрудняет процесс межличностного взаимодействия и подталкивает детей к аффективным проявлениям в коммуникациях, нарушает их социальную адаптацию. В связи с этим, по мнению автора, существует насущная потребность в разработке методик раннего выявления детей, принадлежащих к группе риска, и сфер, в которых у них наблюдаются наибольшие трудности. Это позволило бы составлять специфические коррекционно-развивающие программы для детей-дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (в частности, с задержкой психического развития), с целью профилактики учебных проблем в дальнейшем [См. об этом: 2].

Нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение особенностей сформированности коммуникативной сферы у дошкольников сограниченными возможностями здоровья (задержкой психического развития), находящихся в условиях образовательной интеграции. В нем принимали участие 10 дошкольников с задержкой психического развития в возрасте 6 лет, являющихся воспитанниками коррекционно-развивающей группы дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида № 104 г. Саранска.

Исследование включало три экспериментальных задания, направленных на изучение особенностей вербальной и невербальной коммуникации дошкольников с задержкой психического развития.

Первое задание заключалось в составлении детьми предложений по сюжетной картинке, изображающей простые действия (девочка собирает цветы, мальчик играет на гитаре, дети делают зарядку, мальчик ест мороженое, ребята катаются на коньках). Задание было нацелено на выявление у детей умения строить небольшое связное высказывание, понимать сущность изображенной ситуации рассказывать об увиденном.

Дети испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, наблюдались длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов.

Второе экспериментальное задание предполагало составление высказывания по нескольким предметным картинкам (девочка, лес, грибы). Его целью было выявление способности детей к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы-высказывания.

В процессе выполнения данного задания при составлении предложений наблюдались специфические нарушения. Были выявлены недостатки в языковом оформлении сообщений – нерезко выраженные нарушения связности повествования, лексические затруднения.

Третье экспериментальное задание было направлено на выявление уровня сформированности у дошкольников с задержкой психического развития средств невербальной коммуникации. Испытуемым предлагалось изобразить различные эмоциональные состояния при помощи мимики и пантомимики. Например, ребенку предлагалось изобразить человека, которому грустно, радостно, страшно, и т. д.

Во время выполнения задания отмечались трудности в переключении с одного эмоционального состояния на другое. В этом ребятам требовалась направляющая помощь взрослого. Кроме этого наблюдалось повторение эмоциональных проявлений. В целом дети более точно могли показать основные эмоции (радость, грусть, гнев), но затруднялись в определении эмоциональных оттенков.

Анализ полученных результатов показал, что у большинства дошкольников с задержкой психического развития присутствуют ошибки в употреблении словоформ, что, по нашему мнению, свидетельствует о выраженных трудностях в овладении грамматикой языка. Подобные затруднения приводили к нарушению связи слов в предложении и затрудняли для слушателя (экспериментатора) понимание содержания высказывания. Мы полагаем, что эта особенность вербальной коммуникации дошкольников рассматриваемой категории негативно сказывается на качестве их общения со сверстниками и взрослыми.

Другим негативным фактором, влияющим на качественный уровень вербальной коммуникации, с нашей точки зрения, является ограниченность активного словарного запаса, что проявлялось в присутствии в речи дошкольников длительных пауз, связанных с поиском нужного слова, а также в использовании не подходящих по смыслу слов (например, *«дежит»* (держит) *цветы*, вместо *«собирает»*). Подобные трудности отмечались у значительной части испытуемых, так, у 4 (40 %) дошкольников из 10 наблюдалось сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера.

Еще большие затруднения вызывало у детей выполнение второго задания. Несмотря на задаваемый всем детям наводящий вопрос «Что делает девочка?», только один из них смог составить предложение самостоятельно, с учетом смысловой взаимосвязи всех трех картинок. Остальным испытуемым задание объяснялось повторно, но и после повторения инструкции 9 (90 %) воспитанникам не удалось составить фразу с учетом всех трех смысловых звеньев. В частности, предмет обозначался неправильно или при помощи перифраз, действие называлось ошибочно (*казинка и гибы*; *тащит*, *тянет* (несет)). Подобный характер выполнения экспериментального задания, с нашей точки зрения, демонстрирует не только недостаточную сформированность грамматической стороны речи дошкольников экспериментальной группы, но и проблемы с построением логичного связного высказывания, обусловленные недостаточным осмыслением причинно-следственных связей в предложенной ситуации.

Низкий качественный уровень выполнения третьего задания продемонстрировали 40 % испытуемых. Эти дошкольники не смогли выразить мимически и пантомимически оттенки эмоциональных состояний (удивление, безразличие, отвращение), а также основные эмоции (радость, грусть, гнев, страх). Это говорит о недостаточности развития эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития. В этом случае требуется индивидуальная, целенаправленная, коррекционная работа по развитию и коррекции всех сторон эмоциональной сферы и поведения.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о недостаточной сформированности ряда важных компонентов коммуникативной сферы дошкольников с задержкой психического развития. Выполнение диагностических методик показало невысокий уровень вербальных и невербальных (мимических и пантомимических) средств эмоциональной выразительности. Характер выполнения экспериментальных заданий свидетельствует об испытываемых дошкольниками с ЗПР трудностях в раскрытии связей, взаимозависимости предметов и явлений, обозначении признаков предметов, их отношений, сложности с оформлением простых предложений, так как они не обладают достаточным словарным запасом, а также необходимыми синтаксическими средствами. Существенные трудности при построении высказывания отмечались на уровне планирования его содержания. Это проявлялось при выборе темы фразы-высказывания, установлении последовательности информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи и т. п. Трудности планирования и текущего контроля часто приводили к тому, что вторая часть фразы-высказывания как бы механически присоединялась к первой без учета ее содержания и структуры.

Во многих случаях при попытке дать развернутое сообщение наблюдался пропуск важных смысловых звеньев, что делало его малопонятным. Следовательно, требуется проведение коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы дошкольников с задержкой психического развития.

Список использованных источников

1. Белова, Н. А. Траектории развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции учителя в системе педагогической подготовки / Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 64–67.

2. Социальная работа с детьми с ограниченными возможностями http://aupam.narod.ru/pages/deti/socialjnaya_rabota_s_detjmi_s_ogranichennihmi_vozmozhnostyami/oglavlenie.html.

References

1. Belova N.A., Kashkareva E.A. Trajectories of professional cross-cultural communication competence development in the system of pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 64–67.

2. Social work with children with limited abilities http://aupam.narod.ru/pages/deti/socialjnaya_rabota_s_detjmi_s_ogranichennihmi_vozmozhnostyami/oglavlenie.html.

Поступила 26.06.2013 г.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378:159.9-027 (045)
ББК 88.4

Варданян Юлия Владимировна
доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
julia_vardanyan@mail.ru

Валуев Олег Сергеевич
студент IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
o.valuev@mordgpi.ru

Дергунова Анастасия Викторовна
студентка IV курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
dergunova-1991@mail.ru

СТУДЕНЧЕСКАЯ СТУДИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ – САМООРГАНИЗУЮЩАЯСЯ СИСТЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье охарактеризована студенческая студия как самоорганизующаяся профессионально ориентированная система деятельности, направленная на освоение и применение технологий развития психологической безопасности субъектов образования в будущей профессиональной деятельности. Выделены продуктивные пути решения проблем развития психологической безопасности образовательными средствами в научно-исследовательской лаборатории. Обоснована идея о том, что успешность деятельности студенческой психологической студии в значительной степени обусловлена синхронизацией глубины и согласованности ее аспектов: теоретико-методологического, практического, мониторингового. Большое внимание уделено раскрытию ресурсов совершенствования студенческой студии развития психологической безопасности. Подчеркнуто, что создание диагностических, концептуально-целевых, стимулирующе-мотивационных, содержательно-технологических, организационно-реализационных и контрольно-регулирующих условий обеспечивает развитие деятельности студии. Обозначены возможные риски и издержки (компетентностные, технологические, гуманитарные, управленческие, ресурсные и др.), показана значимость профилактики их действия. Авторами показаны позитивные тенденции, способствующие развитию психологической безопасности субъектов образования в педагогическом вузе и за его пределами.

Ключевые слова: студенческая студия, психологическая безопасность, самоорганизующаяся система деятельности, субъект образования, направления развития.

Vardanyan Yuliya Vladimirovna
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Valuev Oleg Sergeevich
Fourth-year student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Dergunova Anastasiya Viktorovna
Fourth-year student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

STUDENT STUDIO OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY AS A SELF-ORGANIZING SYSTEM OF THE ACTIVITY OF EDUCATION SUBJECTS

Abstract: The authors of the article characterize the student studio as a self-organizing professional oriented system of activity aimed at the application of technologies of development of education subjects' psychological safety in their future professional activity. The productive ways of solving the problems of psychological safety development with the help of educational resources in the research laboratory are specified. The idea that the success of the student psychological studio is largely due to the synchronization of depth and coherence of its aspects (theoretical-methodological, practical and monitoring) is substantiated. Great attention is paid to the disclosure of the resources of improving the student studio of psychological safety development. The authors show positive trends that contribute to the development of psychological safety of education subjects inside a pedagogical institution of higher education and out.

Key words: students' studio, psychological safety, self-organizing system of activity, subject of education, directions of development.

В эпоху глобальных мировых кризисов, экологических катастроф и информационно-технологического прогресса инновационное развитие общества происходит в условиях масштабных выборов, характеризующихся повышенной сложностью решаемых задач, их противоречивостью, неустойчивостью ситуации, количеством и качеством неминуемых рисков и опасностей. Много возникающих проблем и трудностей обусловлено действием многочисленных «источников психологической угрозы, наносящих значительный ущерб психическому и психологическому здоровью личности: вызывающих негативные эмоциональные переживания, проблемы в области межличностных отношений, замедление интеллектуального развития и т. д.» [4, с. 85].

В научно-исследовательской лаборатории «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования», которая создана при кафедре психологии Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, обоснованы и апробированы некоторые продуктивные пути решения проблем развития психологической безопасности образовательными средствами:

– дидактическая система развития компетентности субъекта педагогического общения, которая позволяет «стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, непрерывное уточнение самооценки и стремление к повышению ее адекватности (т. е. все те процессы, из которых складывается самопознание и которые помогают человеку «открывать» себя заново)» [5, с. 77];

– психолого-педагогическая модель развития субъектности, реализация которой в условиях педагогического вуза «способствует становлению субъектной позиции в профессиональной деятельности» [3, с. 84];

– модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде, которая может быть использована «в качестве источника побудительной и корректирующей основы становления компетентности субъекта психологической безопасности в образовательной среде» [1, с. 147] и другие пути решения подобных проблем.

Результаты проводимых исследований приводят к осознанию того, что в это сложное время необходимы профессионалы нового уровня, которые свободно (внутренне и внешне) самостоятельно обеспечивают собственную безопасность, а также безопасность других людей, в том числе безопасность психологическую. Этим вызвана необходимость модернизации системы работы со студенческой молодежью с учетом современных реалий, обеспечивающих реализацию «жизненных стратегий культурно-продуктивной личности в условиях меняющейся социокультурной ситуации соответственно именно созидательно-преобразующему типу регуляции времени жизни» [2, с. 15]. Поэтому возникла идея организации психологической студии как специальной системы студенческой деятельности, где происходит подготовка к качественному решению профессиональных задач в области психологической безопасности.

Психологическая студия, возникшая при лаборатории как среда развития психологической безопасности субъектов образования, представляет собой самоорганизующуюся профессионально-ориентированную систему деятельности студентов. Она направлена на приращение опыта построения взаимоотношений, нейтрализующих или исключающих психологические опасности, угрозы, риски; освоение и применение студентами механизмов и технологий реализации собственной психологической безопасности; конструирование пространства психолого-педагогического сопровождения развития психологической безопасности субъектов образования в будущей профессиональной деятельности. Успешность деятельности студенческой психологической студии в значительной степени зависит

от синхронизации глубины и согласованности трех ее базовых аспектов:

– теоретико-методологического, позволяющего производить диалектический, структурно-функциональный, системный, перспективно-ретроспективный анализ проблемы развития психологической безопасности субъекта образования; разработку и обоснование модели развития субъекта психологической безопасности с учетом ступени и уровня системы образования (дошкольного, основного, общего, высшего; профессионального, дополнительного) и системы его практической профессиональной подготовки;

– практического, обеспечивающего проведение студентами экспериментальных исследований в рамках курсовых и дипломных работ; обработку и интерпретацию опытно-экспериментальных данных; формулировку выводов и теоретических обобщений проведенного исследования; организацию работы в форме студенческих научно-практических интернет-конференций, форумов, смотров, конкурсов, молодежных научных школ, мастер-классов, тренингов, групповой, клубной работы, блогов, чатов, психологических кинозалов, студенческих творческих мастерских, выставок-презентаций, индивидуальных консультаций; превращение студии в реально действующую систему развития психологической безопасности субъекта образования и его психолого-педагогического сопровождения на разных ступенях и уровнях системы образования; и т. д.;

– мониторингового, предназначенного для анализа, обобщения и комплексной оценки эффективности самоорганизующейся системы деятельности студентов, уточнения и дополнения модели развития субъекта психологической безопасности и системы его психолого-педагогического сопровождения; разработки методических рекомендаций по выполнению корректирующих мероприятий, обеспечивающих учет и внедрение результатов научно-исследовательской и практической работы.

Студенческая студия развития психологической безопасности субъектов образования использует ряд ресурсных источников вуза: научно-методические (научные положения и практические рекомендации, разработанные в научно-исследовательской лаборатории); системно-управленческие (система студенческой организации и управления ходом поэтапной самоорганизации студии); человеческие (субъекты образования и самообразования разных возрастных групп); креативные (творческий потенциал студентов-психологов как создателей, разработчиков, идейных вдохновителей и реализаторов проекта создания студии); технологические (интерактивные, развивающие, обучающие, воспитательные и другие технологии и методы исследования, реализации и развития психологической безопасности субъектов образования и самообразования); информационные (литературные источники, интернет-ресурсы и др.); опытно-практические (философский, психологический, педагогический, акмеологический, жизненный опыт).

В студенческой студии выполняются курсовые и выпускные квалификационные работы членов команды и участников студии, добываются материалы, характеризующие проведение теоретических и экспериментальных исследований, которые включают необходимые сведения для обеспечения возможности воспроизведения результатов. По замыслу итогом работы студенческой студии является субъект психологической безопасности, чувствующий себя защищенным; умеющий выражать свои чувства, настроение и желания; владеющий навыками социальной коммуникации, интеракции и перцепции, навыками работы в команде; готовый к предотвращению и преодолению внешних и внутренних негативных воздействий, опасностей, рисков, угроз, а также способный пластично, мобильно, эффективно реагировать на них; умеющий противостоять негативным влияниям социальной среды; свободно и оптимально субъектно реализующий собственную психологическую безопасность. Ему становится не столь важно внешнее (средовое) «питающее» воздействие, сколько действие внутренних смысложизненных ориентиров, обеспечивающих самоорганизованность в той степени, в которой необходимость во внешних источниках и ориентирах психологической безопасности исчезает. На смену им приходят внутренние ресурсы и векторы направления усилий, глубинно укорененные в душе и духе, целостном человеке, который становится самоисточником психологической безопасности. Внутренние ориентиры на пути профессионально-личностного и духовного совершенствования стимулируют выработку неповторимого, индивидуального стиля психологической безопасности, благодаря которому создается их приоритет перед внешними факторами.

Эффективность работы студенческой студии зависит от качества специально создаваемых групп условий:

– диагностических, обеспечивающих изучение параметров психологической безопасности при использовании методов контроля и самоконтроля процесса и результатов ее действия;

– концептуально-целевых, составляющих аксиологическую основу интериоризации студентами механизмов реализации психологической безопасности и путей психолого-педагогического сопровождения процесса конструирования пространства ее развития;

– стимулирующе-мотивационных, создающих побудительную, направляющую и регулирующую базу поступательного перехода про-

цесса развития психологической безопасности из режима управления и соуправления в режим самоуправления;

– содержательно-технологических, интегрирующих требования будущей профессиональной деятельности, положения государственного образовательного стандарта, механизмы реализации психологической безопасности и конструирования пространства психолого-педагогического сопровождения ее развития, индивидуальные технологические возможности отражения субъектной и компетентностной обусловленности психологической безопасности для подготовки будущих профессионалов-организаторов и вдохновителей развития психологической безопасности;

– организационно-реализационных, определяющих свободное установление и удержание целесообразных взаимоотношений организаторов проекта и студентов-участников;

– контрольно-регулирующих, способствующих анализу, учету и коррекции процесса и результатов развития психологической безопасности субъектов образования и самообразования в студенческой студии.

Необходимо отметить, что, при несоблюдении перечисленных выше условий, отсутствии достаточной ресурсной базы, в ходе реализации всей системы работы студенческой студии необходимо обеспечить профилактику возникновения и действия возможных рисков (непродуманности, некомпетентности в использовании психологических технологий; обострения личных психологических проблем участников студии и недостаточности человеческих ресурсов для их определения и разрешения; ограниченности доступа студентов к материально-техническим средствам вуза; отсутствие преемственности в пополнении организаторского состава студии после выпуска ее студентов-активистов; использование участниками студии полученных психологических знаний, умений, навыков в собственных корыстных целях и др.).

В процессе реализации деятельности студенческой студии возникли и действуют такие позитивные тенденции, как: повышение психологической осведомленности студентов о проблеме психологической безопасности и разработанных путях ее решения; становление психологической компетентности субъекта психологической безопасности в образовании и самообразовании; преобладание ценностно-смысловой регуляции поведения субъекта психологической безопасности в образовании и самообразовании; освоение и активное применение студентами технологий развития психологической безопасности (как собственной, так и других субъектов образования). Совершенствование работы студии представляется перспективным и приоритетным стратегическим направлением развития психологической безопасности субъектов образования в педагогическом вузе и за его пределами. Эффективность студии во многом зависит от степени самоорганизации ее организаторов и участников, содружества студенчества и профессорско-преподавательского состава, проявления молодежных инициатив, раскрытия творческого потенциала будущих профессионалов новой эпохи.

Список использованных источников

1. Вдовина, Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде / Н. А. Вдовина // Российский научный журнал. – 2012. – № 2 (27). – С. 142–147.

2. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 13–17.

3. Майдокина Л. Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза / Л. Г. Майдокина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 82–84.

4. Руськина, Е. Н. Возможности достижения психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния / Е. Н. Руськина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 85–87.

5. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–79.

References

1. Vdovina N.A. The model of development of professional and value orientations of the subject of psychological safety in the educational environment, *Russian Scientific Journal*, 2012, No. 1 (27), pp. 142–147.

2. Zamkin P.V. The problem of the cultural productivity of a person in a changing socio-cultural situation, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 13–17.

3. Maydokina L.G. A psychological-pedagogical model of development of the future teacher subjectiveness in conditions of an institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 82–84.

4. Ruskina E.N. The possibilities of achievement of psychological safety of a person in conditions of manipulative impact, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 85–87.

5. Savinova T.V. The substantial equipment support of the process of the competence development of a student as a subject of pedagogical communication, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–79.

Поступила 12.06.2013 г.

УДК 159.9-316.6 (045)
ББК – 88.5

Дементьева Елена Викторовна
кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедра специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
el.dementjeva2014@yandex.ru

Ковалева Наталья Александровна
кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедра специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nkovaleva13@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ*

Аннотация: В статье рассматриваются наиболее эффективные и простые в применении способы и методы профилактики профессионального выгорания педагогов, а также примерная программа социально-психологического тренинга.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, стадии, признаки, профилактика профессионального выгорания, стрессоустойчивое поведение, самоконтроль и регуляция, техника позитивного мышления.

Dementyeva Elena Viktorovna
Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer
Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Kovaleva Natalya Aleksandrovna
Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer
Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PREVENTION OF OCCUPATIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS

Abstract: The article considers the most effective and simple in application ways and methods of prevention of occupational burnout of teachers, as well as an approximate programme of socio-psychological training.

Key words: professional burnout, stages, signs of the prevention of combustion syndrome, stress resistent behavior, self-control and regulation, technique of positive thinking.

Модернизация системы российского образования выдвигает особые требования к личности педагога. Это обусловлено новыми и все более сложными задачами, стоящими перед учебно-воспитательными учреждениями. Признается важность педагогического профессионализма, наличие специальных знаний и широкой эрудиции, сформированность профессионального поведения в целом, включая эмпатию, психолого-педагогическую грамотность и профессиональную рефлексию.

Учитывая стрессогенный характер деятельности педагога, в ней потенциально заложена вероятность развития профессионального выгорания. Профессиональный стресс, или синдром профессионального выгорания, возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них и представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления. Его рассматривают как многомерный феномен, выражающийся в психических и физиологических реакциях на широкий круг ситуаций в трудовой деятельности человека, при этом негативные последствия профессионального стресса мож-

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

но проанализировать в нескольких плоскостях: влияние на результат труда, психическое и физическое здоровье педагогов [3].

К основным факторам, вызывающим профессиональное выгорание, относят следующие: большое количество социальных контактов за рабочий день, предельно высокая ответственность, недооценка среди руководства и коллег профессиональной значимости, необходимость быть все время в «форме». В настоящее время обществом декларируется образ социально успешного человека, это образ уверенного в себе человека, самостоятельного и решительного, достигшего карьерных успехов. Поэтому многие люди стараются соответствовать этому образу, чтобы быть востребованными в обществе. Но для поддержания соответствующего имиджа учитель должен иметь внутренние ресурсы.

Следует отметить, что с увеличением стажа работы и возраста педагога, возрастанием педагогической нагрузки неизбежно происходит накопление усталости, нарастание тревожных переживаний, снижение настроения, вегето-сосудистые расстройства и поведенческие срывы. Эти проявления лежат в основе психологического феномена синдрома профессионального выгорания.

Симптомы, составляющие синдром профессионального выгорания, условно можно разделить на три основные группы: психофизические, социально-психологические и поведенческие [2].

К психофизическим симптомам профессионального выгорания относятся такие, как: чувство постоянной, непроходящей усталости не только по вечерам, но и по утрам, сразу после сна (симптом хронической усталости); ощущение эмоционального и физического истощения; общая астенизация (слабость, снижение активности и энергии, ухудшение биохимии крови и гормональных показателей); частые беспричинные головные боли; постоянные расстройства желудочно-кишечного тракта; резкая потеря или резкое увеличение веса; полная или частичная бессонница (быстрое засыпание и отсутствие сна ранним утром) и др.

К социально-психологическим симптомам профессионального выгорания относятся такие неприятные ощущения и реакции, как: безразличие, скука, пассивность и депрессия (пониженный эмоциональный тонус, чувство подавленности); повышенная раздражительность на незначительные, мелкие события; частые нервные «срывы» (вспышки немотивированного гнева или отказы от общения, «уход в себя»); постоянное переживание негативных эмоций, для которых во внешней ситуации причин нет (чувство вины, обиды, подозрительности, стыда, скованности); чувство неосознанного беспокойства и повышенной тревожности и др.

Поведенческие симптомы профессионального выгорания проявляются в следующих поступках и формах поведения педагога: ощущение, что работа становится все тяжелее и тяжелее, а выполнять ее – все труднее и труднее; заметно меняется рабочий режим дня педагога (рано приходит на работу и поздно уходит либо, наоборот, поздно приходит на работу и рано уходит); вне зависимости от объективной необходимости педагог постоянно берет работу домой, но дома ее не делает, руководитель же отказывается от принятия решений, формулируя различные причины для объяснений себе и другим; невыполнение важных, приоритетных задач и «застревание» на мелких деталях и пр.

Синдром профессионального выгорания не возникает одномоментно, его развитие проходит три основные стадии. Рассмотрим их более подробно [2].

На первой начальной стадии у педагогов наблюдаются отдельные сбои на уровне выполнения функций, произвольного поведения: забывание каких-то моментов (например, внесена ли нужная запись в документацию, сбои в выполнении каких-либо двигательных действий и т. д.). Из-за боязни ошибиться это сопровождается повышенным контролем и многократной проверкой выполнения рабочих действий на фоне ощущения нервно-психической напряженности.

На второй стадии наблюдается снижение интереса к работе, потребности в общении (в том числе и дома, с друзьями), нарастание апатии к концу недели, появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели; головные боли по вечерам; «мертвый сон без сновидений», увеличение числа простудных заболеваний); повышенная раздражительность (любая мелочь начинает раздражать).

Третья стадия – собственно личностное выгорание. Характерна полная потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, отупение, нежелание видеть людей и общаться с ними, ощущение постоянного отсутствия сил.

Особо опасно выгорание в начале своего развития, так как «выгорающий» учитель, как правило, не осознает его симптомы и изменения в этот период легче заметить со стороны. Выгорание легче предупредить, чем лечить, поэтому важно обращать внимание на факторы, способствующие развитию этого явления.

Факторы, вызывающие выгорание, группируются в три больших блока: личностный

(характеризуется чувством собственной значимости на рабочем месте, возможностью профессионального продвижения, автономией и уровнем контроля со стороны руководства. Чем увереннее педагог в значимости своей деятельности, тем выше его устойчивость к эмоциональному сгоранию и наоборот); ролевой (профессиональное выгорание возникает в ситуации возникновения конфликта ролей и ролевой неопределенности, а также в случае несогласованности совместных действий между сотрудниками) и организационный (многочасовая, не получающая должной оценки, работа; чрезмерно строгий контроль со стороны руководства, критика; отсутствие самостоятельности и ответственности за выполняемую работу и пр.) [2].

Профилактика профессионального выгорания педагогов предполагает своевременную психологическую диагностику и особое социально-психологическое сопровождение субъекта педагогической деятельности, направленное на снятие рабочего напряжения и повышение профессиональной мотивации.

В системе профилактики признается необходимым и способ психопросветительской деятельности. Своевременно полученные знания о факторах, причинах и признаках профессионального выгорания создадут основу для психологически грамотной ориентировки в стрессогенных профессиональных ситуациях и будут способствовать выработке продуктивных способов поведения, минимизируя систему проб и ошибок.

Консультирование в рамках психологической профилактики направлено на прояснение возможных причин нежелательного поведения, личных трудностей индивида с целью своевременного предупреждения деструктивных последствий профессионального выгорания.

Особое значение в последнее время уделяется такому способу психопрофилактики профессионального выгорания, как психогигиена труда. Согласно общепризнанному положению данной области психологических знаний, труд благотворно влияет на психическое и психологическое здоровье человека только в том случае, если соответствует склонностям и возможностям человека. Предупреждение профессионального выгорания возможно посредством четкого соотнесения трудовых обязанностей с психофизиологическими возможностями человека. Практическое решение данной проблемы видится в создании системы профессионального отбора.

На наш взгляд, профилактика профессионального выгорания педагогов наиболее эффективно осуществляется в рамках специализированных социально-психологических тренингов. В данной статье мы представляем примерную программу тренинга «Профилактика профессионального выгорания». Данный тренинг успешно апробирован в рамках XI Республиканского научного семинара «Современная школа и психология – перспектива сотрудничества» (28 марта 2013 г., кафедра специальной и прикладной психологии, МордГПИ). Цель тренинга – овладение психопрофилактическими технологиями профессионального и эмоционального выгорания. Задачи тренинга: формирование представлений о факторах и признаках профессионального выгорания; овладение способами психологической диагностики уровня профессионального выгорания; выработка стратегий совладающего поведения в стрессогенных ситуациях педагогической деятельности; развитие навыков саморегуляции; формирование техники позитивного мышления. Программа тренинга включает пять тематических блоков, ориентированных на решение указанных выше задач тренинга.

Блок 1. Формирование представлений о факторах и признаках профессионального выгорания. Участникам тренинга предоставляется возможность обсудить факторы и последствия профессионального выгорания в педагогической деятельности. В качестве материала для размышления представлены положения минилекции «Что такое профессиональное выгорание?».

Блок 2. Овладение способами психологической диагностики уровня профессионального выгорания. Участникам предлагается изучить и применить (под руководством психолога) психодиагностические методики на определение уровня профессионального выгорания: тест В. В. Бойко, тест А. В. Рукавишникова и др. Ведущим после прохождения тестов с каждым участником проводится индивидуальная беседа по интерпретации полученных результатов и формируются по запросу рекомендации относительно продуктивного направления профессиональной активности [4].

Блок 3. Выработка стратегий совладающего поведения (копинг-стратегий) в стрессогенных ситуациях педагогической деятельности. Психологическая работа по выработке стратегий совладающего поведения включает несколько этапов. Осуществляется подбор и последующий анализ стрессогенных ситуаций, наиболее распространенных в педагогической деятельности. У участников формируется умение находить альтернативные способы решения проблемы. Отрабатываются копинг-стратегии в разрешении стрессогенной ситуации [5].

Блок 4. Развитие навыков саморегуляции. Навыки саморегуляции и контроля являются важным звеном в профилактике профессионального выгорания. Мощный эффект в плане усвоения навыков саморегуляции оказывают упражнения, основанные на дыхательных техниках, активизации положительных образов и представлений, визуализации запретов и инструкций, умении строить позитивные ассоциации [4].

Блок 5. Формирование техники позитивного мышления. Участники в процессе обсуждения частоты стресса в профессиональной деятельности под руководством ведущего в роли катализатора приходят к пониманию того, что стрессовые реакции начинают разворачиваться преимущественно в ситуации ожидания, то есть до непосредственного воздействия стрессора. Ведущий указывает на возможность преодоления такого негативного реагирования с помощью развития техники позитивного мышления. Техника позитивного мышления представляет особую позицию или установку, позволяющую в оптимистичном смысле воспринимать жизненные события [1].

На заключительном занятии тренинга (с учетом рекомендаций ведущего) каждый участник представляет свой разработанный индивидуальный план профилактики профессионального выгорания.

В статье раскрывается комплексный подход к пониманию профилактики профессионального выгорания. Профилактика профессионального выгорания представляет многоаспектную психологическую подготовку, направленную на формирование знаниевого компонента, овладение комплексом специфических диагностических процедур, выработку копинг-стратегий, развитие навыков саморегуляции и техники позитивного мышления.

Список использованных источников

1. Безносов, С. П. Практикум по социально-психологическому тренингу / С. П. Безносов, И. П. Волков, О. В. Воронина. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 213 с.

2. Винокур, В. А. Методика психологической диагностики профессионального «выгорания» в «помогающих» профессиях / В. А. Винокур. – СПб. : Изд-во СПбГ, 2009. – 22 с.

3. Дементьева, Е. В. Профессиональная деятельность и деформации личности педагога / Е. В. Дементьева // «Актуальные проблемы психологии и дефектологии», Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых – 48-е Евсевьевские чтения, посвящ. 50-летию института, 23–25 мая 2012 г. : [материалы] / под общ. ред. Н. В. Рябовой, Г. А. Винокуровой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – С. 31–36.

4. Кошанская, А. Г. Синдром профессионального «выгорания» у преподавателей высших учебных заведений / А. Г. Кошанская // Здоровьесберегающее образование. – 2012. – № 3 (23). – С. 79–83.

5. Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации мигрантов : программа / сост. Д. В. Жуина, Н. А. Ковалева ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 68 с.

6. Тренинг социальной адаптации безработных граждан : программа / Е. В. Самосадова, Н. А. Ковалева; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 57 с.

7. Тренинг развития жизненных целей : программа психологического содействия социальной адаптации / под ред. Е. Г. Трошихиной. – СПб. : Речь, 2011. – 256 с.

References

1. Beznosov S.P., Volkov I.P., Voronina O.V. Training manual on socio-psychological training. Moscow : Institute of Psychology RAS, 2008, 213 p.

2. Vinokur V.A. Methods of psychological diagnostics of professional “burnout” in “helping” occupations. SPb. : Izd-vo SPbG, 2009, 22 p.

3. Dementyeva E.V. Professional activity and deformations of the teacher individuality. Actual problems of psychology and defectology, international scientific-conference with the elements of scientific school for young scientists – the 48th Evsevyevskiye chteniya, dedicated to the 50th anniversary of the Institute, 23–25 May, 2012, MordSPI, Saransk, 2012, pp. 31–36.

4. Koshanskaya A.G. The syndrome of professional “burnout” of teachers of higher educational institutions. *Health protection education*, 2012, No. 3 (23), pp. 79–83.

5. Zhuina D.V., Kovaleva N.A. Socio-psychological support of the process of adaptation of migrants. MordSPI, Saransk, 2013, 68 p.

6. Samosadova E.V., Kovaleva N.A. Training of social adaptation of unemployed citizens. MordSPI, Saransk, 2013, 57 p.

7. Training of the development of life objectives: the program of psychological assistance in social adaptation, edited by Troshikhina E. G. SPb. : Rech, 2011, 256 p.

Поступила 11.03.2013 г.

УДК 378.014.3:339.13
ББК 88.4

Руськина Екатерина Николаевна
кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
katerina-ruskina@yandex.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТА СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Аннотация: В статье анализируется проблема достижения психологической безопасности субъекта спортивной деятельности. Обоснована возможность применения новых дисциплин, направленных на углубление психологической подготовки студентов – будущих тренеров.

Ключевые слова: психологическая безопасность, субъект спортивной деятельности, психологическая подготовка тренера.

Ruskina Ekaterina Nikolaevna
Candidate of Psychological Sciences, Dotsent
Department of Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

EXPERIMENTAL RESEARCH OF THE POSSIBILITIES OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE SUBJECT OF SPORTS ACTIVITY

Abstract: The article deals with the problem of developing a psychological safety of the subject of sports activity. The author substantiates the possibility to apply new courses aimed at advancing psychological preparation of students – potential trainers.

Key words: psychological safety, subject of sports activity, psychological preparation of a trainer.

В связи с недостатком специалистов в области спортивной психологии закономерно возникновение задачи «качественной психологической подготовки студентов факультета физической культуры и спорта как будущих педагогов-тренеров» [1, с. 73] с целью обеспечения ими в предстоящей профессиональной деятельности психологической безопасности спортсменов [1; 4; 5].

Для решения данной задачи нами был разработан и внедрен в учебный процесс ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» курс «Психологическая безопасность субъекта спортивной деятельности», предназначенный для студентов направления «Спортивная тренировка в избранном виде спорта».

Согласно разработанной модели развития субъекта психологической безопасности [5, с. 53], обучение студентов осуществляется в трех основных направлениях: когнитивном [3], ценностно-смысловом [2] и компетентностном [6].

Реализация первого (когнитивного) направления подготовки будущих тренеров к развитию психологической безопасности спортсменов осуществляется в несколько этапов.

Проведение психологической диагностики уровня защищенности студентов от деструктивного влияния.

Выявление исходного уровня знаний будущих тренеров об основных положениях психологии безопасности субъекта спортивной деятельности.

Ознакомление студентов с основными теоретическими понятиями, структурой, основными источниками угрозы и стратегиями достижения психологической безопасности личности в процессе спортивной (соревновательной и тренировочной) деятельности.

Повторная диагностика уровня защищенности учащихся и их знаний о возможностях достижения психологической безопасности в условиях спортивной деятельности.

* Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (проект «Исследование стратегий формирования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности»).

Реализация первого этапа теоретической подготовки будущих тренеров к развитию психологической безопасности спортсменов происходит посредством применения методики «Оценка суггестивности» и анализа конкретных житейских ситуаций из спортивной деятельности.

В результате применения указанной диагностической методики было выявлено, что 40 % испытуемых имеют высокий уровень внушаемости, 50 % – средний, 10 % – низкий. Данные результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне податливости студентов влиянию, в том числе деструктивному.

Анализ студентами ситуаций, содержащих описание попыток нарушения психологической безопасности субъектов спортивной деятельности, выявил следующее:

– учащиеся демонстрируют высокий уровень знаний относительно распознавания попыток оказания деструктивного влияния соперниками и низкий – членами команды, тренером и болельщиками;

– студенты владеют ограниченным арсеналом способов психологической защиты от нежелательного влияния, что способствует эскалации конфликтов, возникновению негативных эмоциональных состояний и снижению эффективности спортивной деятельности.

Таким образом, было выявлено, что психологическая защита, стихийно развитая у студентов в результате участия в тренировочном процессе и спортивных состязаниях, недостаточна для обеспечения психологической безопасности как самих испытуемых, так и их будущих воспитанников. В связи с этим очевидна необходимость целенаправленного развития студентов как субъектов психологической безопасности.

На втором этапе развития у студентов когнитивной составляющей психологической безопасности нами был реализован авторский опросник, включающий вопросы относительно основных понятий психологии безопасности, например: «Знаете ли вы, что такое психологическая безопасность личности?», «Что может угрожать психическому здоровью спортсмена?», «Какие могут быть последствия нарушения психологической безопасности субъекта спортивной деятельности?» и т. д.

В результате было выявлено, что студенты имеют представление о физической безопасности в спортивной деятельности и возможностях ее достижения, однако их знания о психологической безопасности ограничены.

В процессе ознакомления с основными положениями психологии безопасности личности студентами были проанализированы феномены психологической безопасности и защиты, выведено понятие психологического здоровья, выявлены основные источники угроз психологической безопасности спортсмена, изучены последствия оказания деструктивного влияния на субъекта спортивной деятельности, предложены конкретные способы повышения уровня психологической безопасности тренировочного и соревновательного процессов.

Согласно результатам опроса и контрольного интернет-тестирования, проведенного среди студентов направления «Спортивная тренировка в избранном виде спорта» на заключительном этапе формирования когнитивной составляющей психологической безопасности, в результате освоения дисциплины «Психология безопасности субъекта спортивной деятельности» повышается уровень их осведомленности в данной области. Студенты приобретают «знания основ психологии безопасности и ее специфики в условиях спортивной деятельности» [4, с. 55]. Кроме того, студенты утверждают, что в предстоящей тренерской деятельности они будут обходиться без деструктивных способов воздействия на своих воспитанников, чтобы не подвергать риску их психологическую безопасность и показывать пример доброжелательного поведения.

Таким образом, нами было выявлено, что в результате освоения дисциплины «Психология безопасности субъекта спортивной деятельности» студенты – будущие тренеры приобретают теоретические знания, необходимые для дальнейшего освоения ими технологии достижения психологической безопасности спортсмена.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Проблемы исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности и обоснования стратегий ее реализации / Ю. В. Варданян // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 71–77.

2. Вдовина, Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде / Н. А. Вдовина // Российский научный журнал. – 2012. – № 1 (27). – С. 142–147.

3. Карпунина, О. И. Факультет психологии и дефектологии: инновации и перспективы развития / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 28–31.

4. Кудашкина, О. В. Теоретические основы изучения психической саморегуляции спортсмена / О. В. Кудашкина // Казанская наука. – 2012. – № 10. – С. 263–266.

5. Руськина, Е. Н. Исследование возможностей подготовки студента – будущего тренера к развитию психологической безопасности субъекта спортивной

деятельности / Е. Н. Руськина // Интеграция образования. – 2013. – № 1 (70). – С. 53–55.

6. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–79.

References

1. Vardanyan Yu.V. The problems of studying the psychological safety of the subject of sports activity and substantiating the strategies of its realization. *Russian Scientific Journal*, 2012, No. 5 (30), pp. 71–77.

2. Vdovina N.A. The model of development of professional and value orientations of the subject of psychological safety in the educational environment, *Russian Scientific Journal*, 2012, No. 1(27), pp. 142–147.

3. Karpunina O.I. The Department of Psychology and Defectology: innovations and perspectives of development. *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 28–31.

4. Kudashkina O.V. Theoretical Bases of Studying psychic self-regulation of an athlete, *Kazan Science*, 2012, No. 10, pp. 263–266.

5. Ruskina E.N. The study of possibilities of preparation of a student – a potential trainer for the development of psychological safety of a subject of sports activities, *Integration of Education*, 2013, No. 1 (70), pp. 53–55.

6. Savinova T.V. The substantial equipment support of the process of the competence development of a student as a subject of pedagogical communication, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–79.

Поступила 02.06.2013 г.

УДК 159.922.7: 373.29(045)
ББК 88.8

Савинова Татьяна Викторовна
кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
stanya2610@yandex.ru

Пильщикова Галина Владимировна
студентка IV курса
факультет психологии и дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
myrka100@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ПОСЕЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА УРОВЕНЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ*

Аннотация: Статья посвящена исследованию проблемы влияния посещения дошкольного образовательного учреждения на уровень психологической готовности ребенка к обучению в школе. Авторами представлены результаты сравнительного анализа уровня психологической готовности к школе дошкольников, посещающих и не посещающих детский сад.

Ключевые слова: психологическая готовность к обучению в школе, школьная зрелость, личностная готовность, интеллектуальная готовность, социально-психологическая готовность.

Savinova TatyanaViktorovna
Candidate of Psychological Sciences, Dotsent
Department of Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Pilshikova Galina Vladimirovna
Fourth-year student
Department of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

INFLUENCE OF ATTENDING A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE LEVEL OF THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF A CHILD FOR STUDYING AT SCHOOL

Abstract: The article deals with the problem of the influence of attending a preschool educational institution on the level of psychological readiness of a child to study at school. The authors present the results of a comparative analysis of the level of psychological readiness to study at school of preschool children attending and not attending kindergarten.

Key words: psychological readiness for training at school, a school maturity, personal readiness, intellectual readiness, social and psychological readiness.

В настоящее время проблемы, связанные с определением уровня готовности ребенка к обучению в школе, выявлением факторов, влияющих на психологическую готовность ребенка к обучению в школе, приобретают особую значимость. С каждым годом совершенствуется система образования, постоянно модифицируются реализуемые в учебном процессе многие годы учебные программы, разрабатываются и апробируются новые. В связи с этим возрастают требования к самому ребенку, поступающему в первый класс, к его интеллектуальной и личностной готовности к обучению в школе.

Проблема готовности к школьному обучению рассматривалась многими зарубежными и российскими учеными, методистами, педагогами-исследователями (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Г. Витцлак, Н. И. Гуткина, Я. Йирасек, А. Керн, С. Штребел, Д. Б. Эльконин и др.).

В психолого-педагогической литературе встречается большое разнообразие подходов к рассмотрению сущности, структуры, содержания, условий формирования психологической готовности к обучению в школе.

Как показывает анализ исследований, в настоящее время в современной психологии нет единого и четкого определения понятия «готовности» или «школьной зрелости», отмечаются различия в трактовке данного термина у отечественных и зарубежных специалистов.

Под психологической готовностью ребенка к обучению в школе отечественные ученые (Л. И. Божович, Н. И. Гуткина, Е. Е. Кравцова) понимают систему различных психологических характеристик ребенка дошкольного возраста, обеспечивающую его эффективное обучение в школе.

Зарубежные ученые, интересующиеся проблемой исследования уровня психологической готовности к обучению в школе (Л. А. Венгер, Г. Витцлак, А. Керн, И. Йирасек, С. Штребел), рассматривают ее через понятие «зрелость детей».

Школьная зрелость трактуется авторами как зрелость в социальном, эмоциональном и умственном отношении. Социальная зрелость связывается специалистами с потребностью ребенка в общении с детьми, способностью подчиняться интересам и правилам детской группы, способностью взять на себя социальную роль школьника в общественной ситуации школьного обучения. Эмоциональная зрелость определяется как эмоциональная устойчивость и минимальные импульсивные реакции ребенка. Умственная зрелость – это обладание произвольным вниманием, дифференцированным восприятием, аналитическим мышлением.

На сегодняшний день практически общепризнано, что готовность к школьному обучению – многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований. В структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты (по Л. А. Венгер [3]):

1. Личностная готовность (принятие новой социальной позиции школьника, что внешне выражается в отношении ребенка к посещению школы, к учебной деятельности, к педагогу, к себе).

2. Интеллектуальная готовность (широкий кругозор ребенка, запас конкретных знаний).

3. Социально-психологическая готовность (сформированность совокупности качеств, способствующих эффективному общению с другими детьми и учителем).

Таким образом, готовность ребенка к обучению в школе состоит из личностного, интеллектуального и социального аспектов развития психики, которые необязательно должны опираться на сформированность определенного комплекса знаний, умений и навыков.

Посещение дошкольного образовательного учреждения становится основным фактором, влияющим на подготовку ребенка к обучению в школе. Значение посещения дошкольного

образовательного учреждения для ребенка старшего дошкольного возраста заключается в первоначальной социализации детей, обучении их навыкам общения со сверстниками.

Дошкольное образовательное учреждение создает и организует необходимую для каждого дошкольника образовательную среду, где учитываются сензитивные особенности возраста, оказывается помощь и поддержка в различных видах деятельности, происходит развитие познавательной, личностной, социально-психологической сфер. Создаются возможности для раскрытия потенциала ребенка в атмосфере взаимодействия и общения со сверстниками в игре, познании, творчестве.

В связи с этим особое значение приобретает обновление всей воспитательно-образовательной работы в детском саду и улучшение подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе. Подготовка детей к школе в дошкольном образовательном учреждении включает в себя две основные задачи: воспитание ребенка (физическое, умственное, нравственное, эстетическое, этическое, психологическое и др.) и специальная подготовка к усвоению тех предметов, которые он будет изучать в школе.

Экспериментальное исследование влияния посещения дошкольного образовательного учреждения на уровень психологической готовности ребенка к обучению в школе было осуществлено в рамках деятельности НИЛ «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» при кафедре психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», возглавляемой доктором педагогических наук, профессором Ю. В. Варданян [1] и рассматривающей такие актуальные вопросы психологического сопровождения дошкольного, школьного, профессионального образования, как развитие ценностных ориентаций будущего педагога [2], особенности учебной и профессиональной мотивации студента педагогического вуза [5], психологическая безопасность субъектов образования [7], компетентность субъекта педагогического общения [8].

В ходе исследования был проведен сравнительный анализ психологической готовности к школе детей, посещающих и не посещающих детский сад. Базу исследования составила школа раннего развития «Малышок» МОУ ДОД «Центр эстетического воспитания детей» Пролетарского района г. о. Саранск. В исследовании приняли участие дети 6–7 лет группы № 1 (вечерняя), посещающие детские сады, и дети 6–7 лет группы № 2 (утренняя), не посещающие детские сады.

В исследовании применялись две диагностические программы:

1. Программа исследования психологической готовности к школе А. Керна и Я. Йирасека [6].

2. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению Н. И. Гуткиной) [4].

Программа исследования психологической готовности к школе А. Керна и И. Йирасека состоит из четырех методик, которые направлены на выявление психосоциальной зрелости, уровня развития аналитического мышления и речи, способности к произвольному поведению.

Полученные в ходе исследования результаты по методике А. Керна – И. Йирасека показали, что в группе № 1 32 % детей имеют высокий уровень психологической готовности к обучению в школе, 64 % дошкольников продемонстрировали средний уровень психологической готовности к обучению в школе. Низкий уровень готовности к обучению в школе характерен для 4 % детей. В группе № 2 только 16 % дошкольников характеризуются высоким уровнем психологической готовности к обучению в школе. Показатели 72 % детей соответствуют среднему уровню психологической готовности к обучению в школе. Низкий уровень готовности к обучению в школе имеют 12 % детей.

Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению Н. И. Гуткиной состоит из семи методик распределенных на три основных блока: произвольная сфера, интеллектуальная и речевая сфера, мотивационная сфера.

Результаты диагностической программы Н. И. Гуткиной, полученные в группе № 1, в значительной степени совпадают с результатами методики А. Керна – И. Йирасека и свидетельствуют о том, что для 28 % детей характерен высокий уровень психологической готовности к обучению в школе. Большинство детей (68 %) продемонстрировали средний уровень психологической готовности к обучению в школе. Низкий уровень готовности к обучению в школе имеют 4 % детей.

Результаты диагностической программы Н. И. Гуткиной, полученные в группе № 2, полностью подтверждают результаты методики А. Керна – И. Йирасека.

Таким образом, показатели уровня психологической готовности к обучению в школе у детей, не посещающих детские сады, ниже, и представлены преимущественно средним и низким уровнем. Показатели детей, посещающих детские сады, соответствуют в основном высокому и среднему уровням.

В ходе исследования выявлено, что уровень основных компонентов психологической готовности ребенка к обучению к школе (психосоциальная зрелость, развитие моторики движения рук, отдельных мыслительных процессов и т. д.) у детей в группе № 1, посещающих дошкольные образовательные учреждения, выше уровня их развития у детей группы № 2, не посещающих детские сады.

Данные двух диагностических программ были проанализированы с помощью методов математической обработки данных. Нами был выбран Q-критерий Розенбаума, предназначенный для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного, когда выборки по количеству испытуемых примерно равны между собой, и каждая из них больше 11.

Результаты математической обработки методики А. Керна – И. Йирасека и диагностической программы Н. И. Гуткиной совпадают. По итогам обеих методик уровень статистической значимости результатов $p \leq 0{,}05$. Следовательно, полученные данные опытно-экспериментального исследования подтверждают влияние посещения дошкольного образовательного учреждения на уровень психологической готовности ребенка к обучению в школе. У детей, посещающих детские сады, по сравнению, с детьми, воспитывающимися дома, более развиты такие компоненты психологической готовности к школе, как: адекватная самооценка, социальная зрелость, адекватная эмоциональная реакция, уровень развития коммуникативных навыков.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Инновационная деятельность научно-образовательного комплекса: истоки, опыт и перспективы развития / Ю. В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 35–41.

2. Вдовина, Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде / Н. А. Вдовина // Российский научный журнал. – 2012. – № 1 (27). – С. 142–147.

3. Венгер, Л. А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 4. – С. 28–39.

4. Гуткина, Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению / Н. И. Гуткина. – М. : Просвещение, 2010. – 235 с.

5. Лежнева, Е. А. Мотив достижения успеха в структуре профессиональной мотивации будущего психолога как показатель карьерных ориентаций / Е. А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 56–59.

6. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. : Кн. 1 / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2010. – 215 с.

7. Руськина, Е. Н. Возможности достижения психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния / Е. Н. Руськина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 85–87.

8. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–78.

References

1. Vardanyan Yu.V. The innovative activity of the scientific and educational complex: the origins, experience and perspectives of development. *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 35–41.

2. Vdovina N.A. The model of development of professional and value orientations of the subject of psychological safety in the educational environment, *Russian scientific journal*, 2012, No. 1 (27), pp. 142–147.

3. Wenger L.A. Psychological problems of preparation of children for training at school, *Preschool education*, 2006, No. 4, pp. 28–39.

4. Gutkina N.I. The diagnostic programme on determination of the psychological readiness of 6-7-year-old children for school training. Moscow, Prosveshcheniye, 2010, 235 p.

5. Lezhneva E.A. The motive for achieving success in the structure of professional motivation of a future psychologist as an indicator of career orientations, *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (12), pp. 56–59.

6. Rogov E.I. A handbook of a practical psychologist: training manual: in 2 books. : B. 1. Moscow, VLADOS-PRESS, 2010, 215 p.

7. Ruskina E.N. The possibilities of achieving psychological safety of a person in conditions of manipulative impact, *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 85–87.

8. Savinova T.V. The substantial equipment support of the process of the competence development of a student as a subject of pedagogical communication, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 76–78.

Поступила 11.05.2013 г.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 101 : 316 (045)
ББК 87.6

Виноградова Ирина Борисовна
кандидат философских наук, старший преподаватель
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

ОБРАЗ СОВЕРШЕННОГО ЧЕЛОВЕКА В АНТИЧНОЙ ФИЛОСОФИИ*

Аннотация: В статье исследуется проблема совершенного человека в философии античности. Анализируется представление о сущности и путях достижения человеком совершенства в учениях некоторых философов и философских школ. Так, согласно учению Сократа, нравственное совершенствование души сопряжено с ее разумной деятельностью, познанием. Для Платона также характерно понимание совершенствования как интеллектуально-волевой деятельности, стремление бессмертной души к совершенному миру идей, к Благу. По Аристотелю, человек должен обрести нравственное совершенство опытным путем, совершая моральные поступки. Нравственная жизнь есть счастье. Но подлинное блаженство достигается только в сфере разумно-созерцательной деятельности, которая понимается как приближение к божественному совершенству. Для стоиков совершенный человек – это мудрец, который воплотил в своей жизни ценности разумности и атараксии.

Ключевые слова: совершенство, совершенный человек, совершенствование, душа, добродетель, нравственность, разум, этика.

Vinogradova Irina Borisovna
Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer
Department of Philosophy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE IMAGE OF THE PERFECT MAN IN ANCIENT PHILOSOPHY

Abstract: The paper examines the problem of the perfect man in the philosophy of antiquity. It analyzes the idea of the essence of man, and ways of achieving perfection in the doctrines of some philosophers and philosophical schools. Thus, according to Socrates' doctrine, moral perfection of a soul is associated with its intelligent activity, cognition. Plato understands perfection as an intellectual and volitional activity, striving of an immortal soul for the perfect world of ideas, for the Good. According to Aristotle's doctrine, a person must acquire moral perfection by experience, performing moral actions. The moral life is happiness. But true happiness is only achieved in a reasonably contemplative activity, which is understood as approximation to the divine perfection. For the philosophers of the Stoicks, the perfect man is a sage who embodied the values of reasonableness andataraxia in his life.

Key words: perfection, the perfect man, perfection, soul, virtue, morality, intelligence, ethics.

Характерной особенностью античного философствования о человеке было то, что человек интересовал мыслителей не столько в аспекте сущего, сколько в аспекте должного. Античная культура пыталась вывести его идеал, представить его совершенным, ибо совершенство понималось как предназначение, конечная цель человека. «Совершенное для всех желанное и всеблагое», – находим мы у Платона [6, с. 78]. Греческие термины, означающие понятия «совершенный» и «совершенство», являются производными от термина «цель, завершение», и эту же связь – ибо в церковнославянском греческое слово «телос» переводилось как «верх» – сохраняет русское слово, перешедшее из церковнославянского; латинские *perfectus*, *perfectio* производны от *facere* с предлогом *per*, что может трактоваться как «сделанное, исполненное до конца, всецело». Этимологически «совершенный» имело синонимы «целый», «полный», «без изъянов», а также «изысканный», «превосходный», «исключительный», «наилучший» [См.: 9, 336–338].Очевидным образом, все эти этимологии ориентируют на телеологическую трак-

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 3.1.2. «Организация и проведение конкурсов в образовательной и научно-исследовательской деятельности для аспирантов и молодых научно-педагогических работников вуза»).

товку понятия: совершенство может пониматься в смысле полного соответствия или полной осуществленности некоторой цели, полной завершенности, воплощенности некоторого замысла. Это один из главных аспектов, фигурирующий почти во всех концепциях совершенства, а всего более акцентированный и разработанный у Аристотеля. По Стагириту, совершенство сущего есть полная достигнутость внутренней цели, заложенной в его природе; в свою очередь эта природная цель заключается в осуществлении, актуализации всех потенций, которыми наделено сущее; так что «совершенное» понимается как полностью и всецело актуализованное.

Образ совершенно прекрасного человека к эпохе расцвета античной культуры превратился в культ, которому поклонялись. Физической красоте человека отдавалось во всем предпочтение, красоте прощалось все. Считалось, что обладатель внешней красоты не может быть некрасив внутренне. Так, знаменитая красавица Фрина, обвиненная в преступлении, сбросила перед судьями свои одежды и, ослепив их своей красотой, была оправдана.

Культ красоты человеческого тела был ярко представлен в искусстве: скульптуре, театре, живописи, архитектуре. Но особенно волновали поиски идеала философию, которая в своих лучших образцах осуществляла прорыв к иной действительности, таинственной и совершенной, лежащей за границами эмпирически воспринимаемого мира [4]. В основе морального канона античности лежит образ человека, который стремится к совершенному, лучшему для себя, которое позволит ему добиться доступного человеку бессмертия. Отсюда – основная нацеленность познания на выявление неуничтожимой основы мира, неизменного природного начала, через приобщение к которому человек мог бы рассчитывать на обретение собственного совершенства.

На пути постановки и решения проблемы совершенства важный шаг был сделан Сократом. Он отстаивал принцип всеобщего господства разума. В природе оно проявляется как гармония и целесообразность во всем мироздании; в человеке – как господство души над природным и неразумным телом; в обществе – как правление знающих. Игнорирование этого, отклонение от должного пути является следствием незнания. По Сократу, знание божественно, и только оно возвышает человека, уподобляя его богам в их совершенстве.

Разумная душа человека божественна и бессмертна. Будучи таковой, она, по версии Сократа, вместе с тем «подвержена как совершенствованию, так и порче – в зависимости от земного образа жизни тех, кому она достается в своих вечных переселениях из этого мира в загробный и возвращениях назад» [7, с. 39]. В загробном мире порочную душу ожидает наказание, ведущее к очищению души с тем, чтобы она снова могла вернуться в земной мир. Пока души не станут совершенными, они будут мучиться, перерождаясь. Избежать этого можно только путем совершенствования в земной жизни – требуется пренебрежение телесными удовольствиями, богатством и обретение истины, свободы, мужества. На землю не возвращаются «неисправимые» души (попадают в тартар) и чистые и совершенные души философов, которые улетают в Космос, к богам [См.: 5, с. 117]. Таким образом, Сократ в своей моральной философии указывает, что самосовершенствование человека является важнее всякой заботы о внешних благах. Только реализация идеала добродетельного знания есть достойный человека смысл жизни и деятельности.

Античный перфекционизм поставил проблему: осуществимо ли совершенство реально, в земном мире? Ведь для совершенствования необходимо не просто «приподняться» над своим обыденным, вещественным бытием, а отделить от несовершенного тела способную к совершенствованию духовную сущность.

Основное понятие философии Платона – идея Блага – по своему содержанию соотносится с идеей совершенства. Эта сверх-идея имеет одновременно онтологический и этический статус. Она, пронизывая мир божественных идей, возвышается над неполноценным миром и придает ему единство.

Платон обнаруживал некий путь движения души к своему божественному первообразу без отказа от эмпирического существования, но при самом решительном изменении смысловых его основ. Предполагалось, что душа человека может подняться к самой себе, находясь в теле, но только в том случае, когда тело с его бесчисленными потребностями уже и не воспринимается как реальность. При этом человек живет как бы в двух измерениях: устремлениях души (которые полагаются за «высшие») и житейской обыденностью (которая всячески третируется и подвергается уничижительной профанации). Платон говорит в сочинении «Федон»: «Словно какая-то тропа приводит нас к мысли, что, пока мы обладаем телом и душа наша неотделима от этого зла, нам не овладеть полностью предметом наших желаний. Предмет же этот, как мы утверждаем, – истина» [7, с. 36]. Единственная возможность, открывающая человеку путь в идеальный мир, – разумная душа. Душа человека существовала до бытия в человеке и будет существовать после. Но, будучи отягощенной неразумной частью, которая смыкается с телом и становится ее рабом, душа забывает о своем первоначальном существовании в мире идей. Припоминание выступает одновременно как познание и как нравственное очищение, возвышение. Припоминая все совершенное,

чему она была приобщена в мире идей, душа приходит в состояние восторга и тянется к этому прекрасному миру, стремится вырваться из смертных оков. Познание добродетели делает человека одновременно добродетельным.

Аристотель приземляет развитое Платоном до идеи высшего блага учение о добре и зле, связывая его с практическими проблемами, а именно с возможностью приобретения добродетелей и искоренения пороков. По Аристотелю, нравственное возвышение человека достигается путем нахождения им некоей «золотой середины» между двумя крайними душевными состояниями. Моральное зло – это просто избыток (или недостаток) определенного душевного качества; разумная часть души должна вносить гармонию, контролировать эмоциональную сферу, склонную к крайностям. Здесь не может быть никаких общих рецептов, поэтому очень трудно быть нравственным человеком, таким, кто «в каждом отдельном случае находит истину, будучи как бы мерилом и законом ее» [1, с. 285]. Поэтому «добродетель трудна … найти середину в чем бы то ни было сложно: всякий в состоянии гневаться, и это легко…но не всякий умеет и не легко это делать по отношению к тому, к кому следует, и насколько и когда следует, и ради чего и как следует. Поэтому нравственное совершенство – нечто редкое, похвальное и прекрасное» [Там же, 93]. Совершенный человек – идеальная мера для других людей, он всегда находится в гармонии с самим собой и не знает укоров совести. Порочных людей одна часть души влечет в одну сторону, другая – в другую, их душа в постоянном возбуждении, их гнетет раскаяние. Нравственный же человек испытывает блаженство.

Добро по Аристотелю в широком смысле – это блаженство, счастье, а путь к счастью идет через внутренний порядок или склад души, который обретается человеком в сознательном и целенаправленном усилии.

Аристотель считал деятельность разума высшей формой жизни и деятельности, ни с чем не сравнимой ценностью, пределом совершенства; свободное же от материи «чистое мышление» он рассматривал как верховное начало в мире – божество. В сфере верховного разума (бога) субъект и объект, мысль и предмет мысли совпадают, т.е. верховный разум есть мышление о мышлении. Хотя человек никогда не достигнет уровня божественной жизни, но, насколько это в его силах, он должен стремиться к нему, в частности, к *biostheoretikos* как идеалу.

Философия, предметом которой являются начала и причины – самая теоретичная наука. Следовательно, жизнь, посвященная философии, наиболее ценная; занятия философией приносят истинное наслаждение, подлинное блаженство.

Стоики, которые разработали перфекционистскую по сути этику, понятие совершенства определяли как гармонию: гармонию человека с природой, с самим собой, с разумом. В собственной отчужденности от эмпирического мира мудрец обращает свое сознание к неким высшим абсолютным началам бытия, ища защиты и разгадку тайны бытия. Такая опора приучала смотреть на собственную судьбу с точки зрения ее целесообразности в общем ходе мироздания. Если Бог допустил твое существование, то Он и ответственен за все, что с тобой произойдет. Человеческое совершенствование и состоит в том, чтобы полностью, не только физически, но и духовно идти навстречу природной необходимости. Добродетелью является безропотное и невозмутимое принятие всех перипетий судьбы. Характеризуя совершенно добродетельную личность, Сенека пишет: «Никогда… достигший совершенной добродетели муж не проклинал фортуну, никогда не печалился, принимая удары случая» [8, с. 50].

Стоическое требование «жить в согласии со своей собственной природой» трансформируется в новый принцип – «жить разумно»: «Разум! Если он прям и совершенен, его довольно для счастья человека. <…> человек, чье присущее благо есть разум, в той мере заслуживает похвалы и приближается к своей природной цели, в какой его усовершенствует. Этот совершенный разум носит имя добродетели…» [Там же, с. 72]. Разум – природная характеристика индивида, свидетельствующая о его причастности космосу и о его родстве с божественной сущностью космоса. Разумная жизнь выступает одновременно как требование – направление и цель совершенствования человеческой личности.

Разум объявлялся божественным. Так пишет Эпиктет: «Сущность бога... ум, знание, разум правильный» [См.: 10], хотя Сенека вносит и уточняющее различие: «Разум у людей и богов один: в них он совершенен, в нас поддается совершенствованию» [8, с. 334]. В этом заключена вся нравственная парадигма философии античности: человек призван к совершенству и может достигать его; совершенствуясь, он уподобляется богу (или богам); и путь совершенства и уподобления богу осуществляется, прежде всего, в развитии и совершенствовании разума, в познании, а затем также в нравственных действиях. Эта парадигма идет еще от Платона, по отношению к которому стоики признают свою преемственность.

Мудрецы жили согласно разуму, а глупцы – желанию и инстинкту. Достигший гармонии будет жить прекрасной жизнью, следовательно, будет обладать всем, что есть действительно ценного и необходимого. И эту гармонию – совершенство – стоики считали достижимой, доступной каждому.

Таким образом, в античной философии совершенство – это рационально-этический идеал, который вменялся в долг личности, как стремящейся к блаженной, божественной жизни.

Список использованных источников

1. Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Сочинения : в 4 т. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – 394 с.

2. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 13–17.

3. Зейналов, Г. Г. Неклассическая диалектика философии В. И. Кемкина / Г. Г. Зейналов, И. Б. Виноградова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 76–78.

4. Мартынова, Е. А. Философия в системе гуманитарного знания / Е. А. Мартынова // Гуманитарные науки и образование. –2010. – № 2. – С. 60–61.

5. Нерсесянц, В. С. Сократ / В. С. Нерсесянц. – М. : Инфра; М-Норма, 1996. – 312 с.

6. Платон. Филеб / Платон // Соч. : в 3 т. – М. : Мысль, 1971. – Т. 3. – Ч. I. – 687 с.

7. Платон. Федон / Платон // Собр. соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2.

8. Сенека, Л. А. Нравственные письма к Луцилию. Трагедии / Л. А. Сенека. – М. : Худож. лит., 1986. – 541 с.

9. Татаркевич, В. О счастье и совершенстве человека / О. В. Татаркевич. – М. : Прогресс, 1981. – 367 с.

10. Эпиктет. Беседы [Электронный ресурс]. URL : http://sem44.narod.ru/epiktet/ glava2.htm#t0208.

References

1. Aristotle. Nicomachean Ethics. Comp. in 4 volumes. Moscow, 1983, Vol. 4, 394 p.

2. Zamkin P.V. The problem of cultural productivity of an individual in a changing socio-cultural situation. *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 13–17.

3. Zeynalov G.G., Vinogradov I.B. Non-classical dialectic philosophy of V.I. Kemkin. *The Humanities and Education*, 2012, No. 4 (8), pp. 76–78.

4. Martynova E.A. Philosophy in the Humanities. *The Humanities and Education*, 2010, No 2 (2), pp. 60–61.

5. Nersesyants V.S. Socrates. Moscow, Infra, M-Norma, 1996, 312 p.

6. Plato Fileb. Comp. in 3 volumes. Moscow, 1971, Vol. 3, Part I, 687 p.

7. Plato. Phaedo. Comp. in 4 volumes, Moscow, 1993, Vol. 2, 5.

8. Seneca L.A. Moral letters to Lucilius. Tragedies. Moscow, Khudozh. lit., 1986, 541 p.

9. Tatarkevich V.O. On the happiness and perfection of man. Moscow, Progress, 1981, 367 p.

10. Epictetus. Conversations [Electronic resource], URL : http://sem44.narod.ru/epiktet/glava2.htm # t0208

Поступила 15.07.2013 г.

УДК 101 : 316
ББК 87.6

Родина Елена Николаевна
кандидат философских наук, старший преподаватель
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rodina197621@rambler.ru

Половникова Юлия Евгеньевна
студентка
факультет истории и права
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
polovnikova.july@yandex.ru

ТВОРЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ МОРАЛИ*

Аннотация: Проблема морального творчества актуальна в настоящее время, поскольку связана с возрастанием роли нравственности как внутреннего регулятора поведения личности. Бытие личности в современном нестабильном мире связано со значительным ослаблением внешней регуляции поведения,

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 3.1.2. «Организация и проведение конкурсов в образовательной и научно-исследовательской деятельности для аспирантов и молодых научно-педагогических работников вуза»).

осуществляемой такими социальными институтами, как религия, семья, образование. В морали всегда есть две стороны: нормативная и творческая. Нравственный человек должен соблюдать нормы морали, но истинное понимание и исполнение их должно быть не механическим, а творческим. Моральное творчество предполагает ответственность перед собой и другими людьми за свои действия. Каждый человек оказывается в неповторимой жизненной ситуации, когда моральные предписания составляют лишь внешнюю канву поведения. Но в ежедневно совершаемых поступках происходит создание новых, неповторимых форм реализации широко известных моральных ценностей.

Ключевые слова: мораль, творчество, нравственное сознание, самосовершенствование.

Rodina Elena Nikolaevna
Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer
Department of Philosophy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Polovnikova Yuliya Evgenyevna
student
Faculty of History and Law
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE CREATIVE ESSENCE OF MORALITY

Abstract: The problem of moral creativity is urgent today, as it is associated with the increase of the role of morality as an internal regulator of an individual behavior. Life of an individual in an unstable world of today is connected with the significant weakening of the external regulation of behavior carried out by such social institutions as religion, family, education. Morality always has two sides: regulatory and creative. Moral person must observe moral norms, but a true understanding and performance of these norms should not be mechanical but creative. Moral creativity involves moral responsibility to oneself and other people for their actions. Each person finds themselves in a unique life situation where moral obligations are only the external side of an individual behavior. But in the daily deeds, there are created new, unique forms of realization of the well-known moral values.

Key words: morality, creativity, moral consciousness, self-improvement.

Актуальность проблемы морального творчества связана с возрастанием роли нравственности как внутреннего регулятора поведения личности, ставящего человека перед необходимостью принять ответственность за самого себя, перед необходимостью постоянного морального выбора. Ситуация нравственной свободы оказывается тесно сопряженной с риском, поскольку бытие личности в современном социуме связано со значительным ослаблением внешней регуляции поведения, осуществляемой такими социальными институтами, как религия, семья, образование. В нестабильном мире огромное количество людей сталкивается с проблемами утраты смысла жизни, отсутствия выбора, отчуждения от социальных институтов и продуктов деятельности. Растворение индивидуальности в толпе под воздействием стереотипов, навязываемых все более распространяющейся массовой культурой, порождают различные социальные патологии, рост аномии.

В морали всегда есть две стороны: нормативная и творческая. Нравственный человек должен соблюдать нормы морали, но истинное понимание и исполнение их должно быть не механическим, а творческим. Совершенство и чистота внутреннего строя души есть одновременно и общечеловеческая задача, и задача отдельной личности. В этом смысле не послушание, не механическое следование требованиям норм, а творчество есть нравственный долг личности. В завете «будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» суммированы, по С. Франку, все заповеди Христова откровения. Стремление к совершенствованию – определяющий признак духовной жизни, он выдает творческое призвание человека [3]. Совершенствование относится ко внутреннему бытию человека, и завет говорит о совершенствовании не других людей или мира в целом, а себя самого, о стремлении к максимально совершенному состоянию души.

Н. Бердяев полагал, что в законе человек откалывается от бытия и не может изменить свое собственное бытие. Когда добро находится под законом, оно в известном смысле есть безбожное добро. И человек все время жаждал и жаждет, что Бог или боги примут участие в разрешении мучительной проблемы добра и зла в человеческих страданиях.

Проблема творчества как самосовершенствования человека тесно связана с проблемой соотношения закона и благодати. Отсутствие правового и морального регулирования сделали бы жизнь в обществе невозможной. Но соблюдение закона, как считал Н. Бердяев, – это эмпири-

ческий, благодать – особое состояние души. Для обыкновенного человека – не святого – благодать, отмечал философ, дает лишь мгновения радости и блаженства. В эти мгновения просыпается и растет его душа, приходит любовь к миру и людям, истинное понимание своего места в мире, смысла своей жизни. Все остальное время человек живет в эмпирическом мире, руководствуясь законами и принципами этого мира. Но если нет таких мгновений «прозрения», то духовности вообще и нравственности в частности просто не на чем держаться, последняя выступает для человека чисто внешним принуждением, которому он до поры до времени подчиняется. Она не затрагивает его сущности, не происходит внутреннего роста и созревания, человек остается цивилизованным животным [1].

В основе христианства и философских учений представителей русской религиозной философии лежит не отвлеченная идея добра, а живое существо, личность, отношение человека к Богу и ближнему. Каждый человек имеет свою неповторимую индивидуальную задачу, которая ничего не имеет общего с механическим исполнением раз и навсегда данной нормы.

Советский философ А. И. Титаренко понимал под моральным творчеством не только процесс выработки норм, но и реализацию существующих принципов и установок, творческое их воплощение в ежедневных жизненных ситуациях. «Индивидуальная жизнь есть творческий процесс, в котором закрепляются и создаются ценности морального значения» [6, с. 135]. Усвоение личностью существующих в обществе нравственных норм нельзя рассматривать как рутинный, нетворческий процесс. Творчество добра, «добродеяние» как нравственный акт доступно всем без исключения.

Каждый человек наделен нравственным сознанием, формирующимся на основе интериоризации норм и ценностей, делающих возможность существования общества. Но при этом каждый обладает волей и необходимостью самостоятельного определения своих жизненных ориентиров и поступков.

Моральное творчество предполагает ответственность перед собой и другими людьми за свои действия [4]. Эта ответственность зависит от того, насколько человек, пользуясь своей свободой, способен воплотить в действия и действительность требования к нему общества. Выбор нравственного человека должен определяться не внешними материально-действенными санкциями, а осознаваемой ценностью, которую будет иметь его действие.

Американский психолог Л. Кольберг пришел к выводу о существовании шести стадий нравственного развития личности, характеризующихся степенью включенности высших нравственных ценностей в индивидуальное моральное сознание, направляющих ее поведение определенным образом. По его мнению, нравственная зрелость отличается творческим отношением к нравственным принципам, личность лишена эгоцентризма и ориентирована на общее благо [7].

Моральная деятельность, связанная с реализацией принципов, должна обеспечиваться лишь собственной совестью человека, безотносительно к внешним обстоятельствам и утилитарным мотивам [8]. Содержанием подлинно нравственного поступка является бескорыстие, сострадание, соучастие, самоотречение. В таких поступках происходит создание новых, неповторимых форм реализации широко известных моральных ценностей. Не случайно Ж. П. Сартр сравнивал мораль с искусством, выделяя творчество и изобретение как присущие обеим сферам.

По Сартру, подлинная мораль – это всегда утверждение свободы и автономии индивида, его права на риск и ответственность, независимость от каких-то извне идущих указаний. Универсальность и категоричность морали не дает, по его мнению, должного ни человеку, которому предстоит эти требования выполнять, ни его конкретным проектам, ни ситуации, в которой он действует. Такая мораль абстрактна, она не учитывает всей неповторимости человеческой личности и ее жизни, одновременно освобождая человека от риска и ответственности. Никто заранее не знает, как поступать в каждом конкретном случае, и никто не может ничего предписывать другому. Вместо абстрактной морали, лишающей человека свободы, должна встать «конкретная мораль», предполагающая всякий раз поступок, обусловленный контекстом сложившейся ситуации и следующий лишь «логике эффективного действия». Конкретная мораль предполагает творчество и свободу, независимость от любых предписанных человеку оснований и сущностей, это опыт совершения, а не приобщения к некоему уже существующему ценностному порядку [2].

С точки зрения философа, каждый человек находится в неповторимой жизненной ситуации с множеством альтернатив, где нет априорных ценностей, определяющих его выбор. Отсутствие жестких нравственных ориентиров апеллирует личность к собственной ответственности. Делая выбор, человек творит самого себя, ориентируясь на свободу других и неся ответственность перед лицом всего человечества. «Выбрать себя так или иначе означает одновременно утверждать ценность того, что мы выбираем, так как мы ни в коем случае не можем

выбирать зло. То, что мы выбираем, – всегда благо. Но ничто не может быть благом для нас, не являясь благом для всех» [5].

Таким образом, нравственные проблемы жизни нельзя разрешать четким применением определенных общеобязательных норм. Творческое отношение к жизни есть не право, а обязанность человека, который постоянно должен делать нравственные творения и открытия. В каждом неповторимом индивидуальном акте создается новое добро, которое является изобретением совершающего нравственное действие. Не существует неподвижного, застывшего нравственного порядка, подчиненного единому, общеобязательному нравственному закону.

Список использованных источников

1. Бердяев, Н. А. Смысл творчества (опыт оправдания человека) / Н. А. Бердяев. – М. : АСТ, 2010. – 358 с.

2. Жизнь, учение, судьба Ж. П. Сартра [Электронный ресурс]. URL : http://www.sartre.ru/librazd-op-avtor-282.

3. Гречко, П. К. Философия / П. К. Гречко. – М. : ТОН-Остожье, 2007. – 704 с.

4. Родина, Е. Н. Аксиологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 42–44.

5. Сартр, Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж. П. Сартр // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1990. – С. 319–344.

6. Титаренко, А. И. Антиидеи: опыт социально-этического анализа / А. И. Титаренко. – М. : Политиздат, 1984. – 477 с.

7. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб. : Наука, 2000. – 377 с.

8. Чекушкина, Е. Н. Формы существования обмана в социуме и социально-гуманитарное образование / Е. Н. Чекушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 50–54.

References

1. Berdyaev N.A. The sense of creativity. Experience of human justification. Moscow, AST, 2010. 358 p.

2. Life, teaching, fate of Jean-Paul Sartre. [Electronic resource], URL: http://www.sartre.ru/librazd-op-avtor-282.

3. Grechko P.K. Philosophy. Moscow, TON-Ostozhye, 2007, 704 p.

4. Rodina E.N. Axiological status of creativity in innovation society, *The Humanities and Education*, No 3 (7), 2011, pp. 42–44.

5. Sartre J.P. Existentialism is humanism. Twilight of the Gods. Moscow, Politizdat, 1990, pp. 319–344.

6. Titarenko, A.I. Anti-ideas: the experience of social and ethical analysis. Moscow, Politizdat, 1984, 477 p.

7. Habermas J. Moral consciousness and communicative action. St. Petersburg : Nauka, 2000, 377 p.

8. Chekushkina E.N. The forms of existence of fraud in society and socio-humanitarian education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 50–54.

Поступила 02.07.2013 г.

УДК 101.1:316 (045)
ББК 87.6

Рябова Евгения Васильевна
кандидат философских наук, доцент
кафедра философии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
riabova-e@rambler.ru

СУДЬБА ЧЕЛОВЕКА В ФУТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ*

Аннотация: С каждым годом становится все более очевидным, что научно-техническая революция нашего столетия ведет к глубоким и необратимым преобразованиям в обществе. Одним из ее социальных последствий является гигантское ускорение поступательного развития общества. В нашу эпоху на протяжении жизни одного поколения происходят такие социальные, экономические и политические

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

изменения, которые в прошлом растягивались на долгие десятилетия и даже века. Неизмеримо возросла власть человека над природой и собственной судьбой. Теперь уже не нашим отдаленным потомкам, а ныне живущим на земле людям доведется не только пожинать плоды, но и расплачиваться за свою деятельность. Причем как вознаграждение, так и расплата окажутся прямо пропорциональны могуществу современного человека. В создавшихся условиях социальное предвидение, как никогда прежде, становится властным велением времени.

Ключевые слова: глобалистика, моделирование, прогноз, утопия, футурология, цивилизация.

Ryabova Evgenia Vasilevna
Candidate of Philosophical Sciences, Dotsent
Department of Philosophy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE DESTINY OF MAN IN FUTURISTIC CONCEPTS

Abstract: With each passing year it becomes more and more obvious that the technological revolution of this century, leading to profound and irreversible transformations in society. One of its social impact is enormous acceleration of the progressive development of society. In this era of over a generation there are such social, economic and political changes, which in the past were stretched on for decades and even centuries. Immeasurably increased the power of man over nature and their own destiny. Now it is not our distant descendants, now living on earth people happen to not only reap the benefits, but also to pay for their activities. And as a reward or penalty will be directly proportional to the power of modern man. Under these conditions, social foresight, as never before, it is imperious demand of the times.

Key words: global studies, modeling, prediction, Utopia, futurology, civilization.

Нарастание темпов социального и в особенности технологического развития, обострение глобальных проблем, угрожающих самому существованию человечества, актуализируют построение и оценку различного рода прогнозов [3; 5; 6; 8; 10].

Человечество всегда стремилось заглянуть в завтрашний день. И это стремление объяснялось свойством пытливого ума человека, его любопытством и любознательностью, игрой воображения и фантазии, неудовлетворенностью настоящей жизнью и надеждой на лучшее будущее. Поэтому историческая концепция человеческого существования в его целостности должна включать в себя и будущее, которое можно определить, прогнозировать, исходя из прошлого и настоящего. Самый убедительный прогноз дает тот, кто обладает большим жизненным опытом, глубоким знанием настоящего. Видение будущего, определение перспективных целей в свою очередь определяют действия человека в настоящем.

Значительная часть футурологов прошлого лучшее будущее представляло как следствие ликвидации частной собственности (Т. Кампанелла). Утопии нового и новейшего времени исходили из глубокой веры в безграничность научно-технического и социального прогресса. Этот прогресс, по мнению многих авторов утопий, позволит обеспечить справедливое распространение материальных благ в обществе, производство которых подразумевалось во все возрастающем количестве. В XIX веке проявились более четкие ориентации будущего общества. Так, Ш. Фурье в 20-х годах XIX века предложил «установить равновесие населения, пропорцию между числом потребителей и производительными силами», «свести число жителей земного шара» к точной соразмерности средств и потребностей к количеству приблизительно в 5 миллиардов…».

В конце XIX – начале XX века в утопиях будущего стал преобладать лозунг: «Никаких ограничений прогресса», что придавало особый оптимизм этим теориям. Авторы этих утопий видят его процветающим, свободным от страданий и жизненных забот, предоставляющим человеку все материальные и культурные блага. «Человек, – писал в 1842 году один из представителей немецкого утопического коммунизма – В. Вейтлинг, – будет иметь полностью все, что ему нужно, и сможет при желании иметь наравне со всеми другими все, что ему не необходимо. Всякий будет жить в состоянии совершеннейшей свободы, и жизнь станет приятнее, чем теперь, потому что все силы общества направятся на движение вперед по пути прогресса, который будет непрестанно создавал» новые идеи, которые будут приспособлены к конституции общества без всякой необходимости в законах, а также без того, чтобы наталкиваться на противодействие личных интересов» [9, с. 235].

С конца 20-х годов XX столетия появились концепции, в которых четко виден пес-

симизм по отношению к научно-техническому прогрессу. В них предрекался упадок и разложение цивилизации.

50–60-е годы XX века принесли Западной Европе и Америке утопии в форме фантастики, в которых новые достижения науки и техники рассматривались как путь к всеобщему благоденствию и процветанию. Позднее, в связи с обострением экологических и других глобальных проблем, появились пессимистические взгляды на перспективы современной цивилизации.

Пессимизм утопии породил у западных футурологов неверие в возможность реального прогнозирования будущего человечества. Вместе с тем назревала насущная потребность в таком прогнозировании не только отдельных стран, но и всего человечества. Начались научные поиски вероятных тенденций мирового развития.

Возникшие еще в 60-е годы нашего века прогнозы будущего можно разделить на три категории: дескриптивные, основанные на анализе существующих тенденций развития и экстраполяции их в будущее; нормативные, определяющие видение образа действия общества в ближайшее время или в отдаленный период; дескриптивно-нормативные, сочетающие элементы экстраполяции настоящего в будущее с предписывающе-оценочной интерпретацией циклов и тенденции развития общества.

Разрабатывались также социально-политические проекты будущего. Все большее развитие в 70-е годы получили методы глобального моделирования и исследования различных вариантов развития человечества в будущем. В 1968 году была создана международная организация, объединившая ученых и специалистов большинства государств и получившая название Римский клуб, который направил свое внимание на глобальное моделирование. С Римским клубом активно сотрудничал Международный институт прикладного системного анализа, установивший многосторонние контакты с учеными и специалистами по глобалистике.

Представленный Римскому клубу доклад группы Дж. Форрестера и Д. Медоуза «Пределы роста» получил мировую известность. Его авторы настаивали на немедленных мерах по экологической и экономической стабилизации человечества и переходе от экономического роста к глобальному равновесию. Доклад возрождал традиции предсказания будущего по принципу, что может быть, если не будут приняты во внимание те или иные факторы развития человечества.

Во втором докладе Римскому клубу мир рассматривался как система взаимосвязанных регионов с присущими им особенностями развития, что позволило анализировать функционирование человечества как «живого организма». Концепцию «органического роста» и «глобального равновесия» объединяет установка на желательное изменение ценностных ориентаций человека и человечества, улучшение «человеческого качества».

«Качественные изменения в человеческом мышлении» – главная мысль многих авторов. Эти изменения А. Печчеи называл «человеческой революцией», подчеркивая, что ее осуществление возможно только через совершенствование самого человека: «Лишь через развитие человеческих качеств и человеческих способностей можно добиться изменения всей ориентированной на материальные ценности цивилизации и использовать весь ее огромный потенциал для благих целей. И если мы хотим сейчас обуздать техническую революцию и направить человечество к достойному его будущему, то нам необходимо, прежде всего, подумать об изменении самого человека, о революции в самом человеке» [7, с. 14]. Позиция А. Печчеи обосновывает важность ответственности человека, который сегодня «регулирует жизнь на планете – включая и свою собственную» и который на данный момент еще не осознал эту обязанность, понимая личную свободу часто слишком буквально [Там же, с. 43].

В настоящее время, считают ученые, человек стоит перед дилеммой: либо он должен измениться – как отдельная личность и как частица человеческого сообщества, либо ему суждено исчезнуть с лица Земли.

В. И. Вернадский, определяя движение истории и «живого вещества» по пути развития ноосферы, отмечая тем самым геологическое значение «человека разумного», говорил о разрушительных последствиях хозяйствования человека на Земле, но он верил в человеческий разум, гуманизм научной деятельности, торжество добра и красоты: «Цивилизация «культурного человечества» – поскольку она является формой организации новой геологической силы, создавшейся в биосфере, – не может прерваться и уничтожиться, так как это есть большое природное явление, отвечающее исторически, вернее, геологически сложившейся организованности биосферы. Образуя ноосферу, она всеми корнями связывается с этой земной оболочкой, чего раньше в истории человечества в сколько-нибудь сравнимой мере не было» [1, с. 46]. И. Я. Лойфман, выделяя значимость универсальности отношений человека к миру посредством

культуры, придает ему статус исторического существа вслед за В. И. Вернадским, фактически определив его футурологическую предназначенность как создателя ноогенной реальности: «В способности творить по мерке любого вида проявляется свобода человека, которая базируется на универсальности его практического взаимодействия с внешним миром, а равно и на универсальности познавательных возможностей человека. Богатство отношений человека к миру и богатство субъективного мира человека входят в характеристику родовой сущности человека и служат мерилом общественного богатства. Таким образом, производительное существование является одновременно творческим и универсальным» [4, с. 84].

Представители многих философских течений сходятся в единой точке зрения, что современный человек наделен навязчивыми идеями и потенциально способен к массовому психозу, что представляет пародию на разумного, свободно развивающегося человека. Идеал современных футурологов – возрождение лучших человеческих качеств, а также возвращение гармонии человека с природой.

Многие современные авторы придерживаются оптимистическо-сциентистской направленности в рассуждениях. Они обосновывают важность научно-технических достижений для социокультурной деятельности человека, утверждая, что сама эта деятельность должна базироваться на принципах гуманизма и что научно-технические достижения являются фактором выхода общества из кризисных состояний. Здесь можно выделить теории постиндустриальной цивилизации (следовательно, культуры и человека) А. Тоффлера, А. Эрреры, Д. Белла, «программируемого общества» А. Турена и др. Оптимизм в отношении общества, культуры и человека прослеживается в концепциях «сетевого общества» М. Кастельса, «креативного человека» Р. Флориды и «креативного общества» Ч. Лэндри. Большинство современных авторов определяют роль и значение человека в современном обществе как личности, от активности которой зависит и настоящее, и будущее.

В другом аспекте выход из ситуации кризиса видит П. Вирилио [2]. Он признает происходящую радикальную трансформацию мира под воздействием основного «критического» фактора – революционных возможностей использования современных технологий, телекоммуникационных и компьютерных систем, которые преобразуют восприятие мира и Другого, всю среду человеческого бытия, ее географию и экологию, организацию социального поля и политические практики. Основным итогом данной трансформации является «виртуальная реальность».

Известный ученый-эколог Б. Коммонер полагает, что нельзя решать заранее, что наиболее ценно – компьютерное моделирование или непосредственный анализ реальных связей. Эвристические возможности моделирования не беспредельны.

Варианты будущего в развитии человека разрабатывались не только в Римском клубе. Так, Я. Кайя предложил вариант создания мировой экономической системы, способной избавить цивилизацию от ее сегодняшних болезней. Наряду с программами, претендующими на всеобщую реконструкцию мира, создаются проекты решения какой-либо одной глобальной проблемы: программа Х. Линнемана по борьбе с голодом; модель «мирового хозяйства» В. Леонтьева и др. В программах и моделях, как правило, содержатся рекомендации по ограничению добычи и разработки невозобновляемых природных ресурсов, снижению загрязненности среды, по развитию человека и человечества в целом.

Научные центры по глобалистике в США и Европе неизменно напоминают миру о необходимости свертывания темпов экономического роста и индустриализации.

Активно выступает с идеями решения проблем человека на политическом и социокультурном уровне ЮНЕСКО.

Следует констатировать, что исследования в области проблемы выживания человека и человечества все более сводятся к разработке новых показателей развития человечества в будущем.

Список использованных источников

1. Вернадский, В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1988. – 522 с.

2. Вирилио, П. Информационная бомба: стратегия обмана / П. Вирилио ; пер. с фр. И. Окуневой. – М.: Гнозис, Фонд «Прагматика культуры». 2002. – 192 с.

3. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. 2011. – № 1 (5). – С. 51–55.

4. Лойфман, И. Я. Культура как плодотворное существование / И. Я. Лойфман // Двадцать лекций по философии : учеб. пособие / А. В. Грибакин, Ю. Г. Ершов, В. Е. Кемеров и др. ; Рос. филос. о-во и др.; отв. ред. И. Я. Лойфман. – 2-е изд. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 2002. – 407 с.

5. Родина, Е. Н. Аксиологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 42–44.

6. Рябова, Е. В. Роль запретов (табу) в экологическом воспитании / Е. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 45–47.

7. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1985. – 302 с.

8. Чекушкина, Е. Н. Формы существования обмана в социуме и социально-гуманитарное образование / Е. Н. Чекушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 50–54.

9. Юм, Д. Сочинения : в 2 томах : / Д. Юм ; пер. с англ., под общ. ред., со вступит. ст. и примеч. И. С. Нарского. – М. : Мысль, 1996. – Т. 2. – 800 с.

10. Якунчев, М. А. Этноэкологические традиции в педагогической культуре народа / М. А. Якунчев, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 25–29.

References

1. Vernadskiy, V. I. Philosophical thoughts of a naturalist. Moscow, Nauka, 1988, 522 p.

2. Virilio, P. Information Bomb: The strategy of deception. Moscow: ITDGK “Gnosis”, Fund “Pragmatika kultury”, 2002, 192 p.

3. Zeynalov, G. G. Philosophical significance of the concept of constant development, The Humanities and Education, 2011, No. 1 (5), pp. 51–55.

4. Loyfman, I. Ya. Culture as an effective existence. Twenty lectures on philosophy: training manual; 2nd ed. Ekaterinburg: Bank kulturnoy informatsii, 2002, 407 p.

5. Rodina E.N. Axiological status of creativity in innovation society, *The Humanities and Education*, No 3 (7), 2011, pp. 42–44.

6. Ryabova, E. V. The role of prohibitions (taboos) in environmental education, The Humanities and Education, 2011, No. 3 (7), pp. 45–47.

7. Peccei, A. The human quality. Moscow, Progress, 1985. 302 p.

8. Hume, D. Works: in two volumes. Moscow, Mysl, 1996, Vol. 2, 800 p.

9. Chekushkina E.N. The forms of existence of fraud in society and socio-humanitarian education, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 50–54.
Yakunchev M. A., Gorshenina S. N. Ethnoecological tradition in pedagogical culture of people, The Humanities and Education. Saransk, 2011. No. 1 (5), pp. 25–29.

Поступила 12.07.2013 г.

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 811.161.1:81-366(045)
ББК 81.2

Белоглазова Елена Владимировна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра методики начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
elenbeloglazova@yandex.ru

ГРАДУАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПРИСТАВОК, УЧАСТВУЮЩИХ В ОБРАЗОВАНИИ ГЛАГОЛОВ*

Аннотация: В современном русском языке выделяют градуальную функцию, которая отражает мерительное отношение говорящего к высказыванию. Среди словообразовательных средств выражения градуального значения выделяют приставки, участвующие в образовании глаголов. Все эти приставки можно разделить на группы: 1) придающие глаголам значение «неполнота действия»; 2) придающие глаголам значение «доведение действия до предела»; 3) придающие глаголам значение «интенсивность, чрезмерность действия»; 4) придающие глаголам различные гранд-оттенки в зависимости от контекста.

Ключевые слова: словообразовательные средства, приставки, семантика, значение меры и степени, гранд-оттенки, градуальность, градуальная функция.

Beloglazova Elena Vladimirovna
Candidate of Philological Sciences, Dotsent
Department of Methodology of Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE GRADUAL FUNCTION OF PREFIXES INVOLVED IN THE FORMATION OF VERBS

Abstract: In the modern Russian language they distinguish the gradual function that reflects the measuring attitude of the speaker to the statement. Among the means of word-formation, there are prefixes involved in the formation of verbs. All these prefixes can be divided into groups:1)giving verbs the meaning “incomplete action”; 2) giving verbs the meaning “bringing actionto the limit”; 3) giving verbs the meaning “intensity, excessiveness of action”, 4) giving verbs different Grand shades depending on the context.

Key words: means of word-formation, prefixes, semantics, meaning of measure and degree, the Grand shades, graduality, gradual function.

В современном русском языке выделяют функционально-семантическую категорию градуальности. Семантика категории градуальности – это сложная комплексная структура, создаваемая семантическими категориями субъекта градуирования, объекта градуирования, основания градуирования. Все представленные категории объединены единой семантической доминантой – мера, степень проявления признака, предмета, действия по отношению к норме (нейтральной точке) [4, с. 139]. Как отмечает И. Б. Грузнова, «большинство слов русского языка может вступать в градационные отношения и выражать градуированные значения. Этому способствует прежде всего то, что градуирование осуществляется с помощью разнообразных способов выражения: лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического, стилистического» [5, с. 143]. Все указанные разноуровневые языковые средства выражения градуального значения объединяет градуальная функция, которая реализует коммуникативную цель выражения (самой) высокой / (самой) низкой степени признака разнообразных объектов действительности. Градуальная функция в разной степени отражает «содержание *мерительного отношения* говорящего к высказыванию» [8, с. 16].

Анализ языкового материала доказывает, что градуальной функцией обладают те средства, в значении которых содержится сема меры, степени проявления признака: аффиксы со словообразовательными значениями уменьшения и увеличения (*-еньк-, -ин-, -очк-, - айш-, раз-, архи, раз…+…ся* и др.), лексемы (глаголы: *плестись* –

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

тащиться – мчаться; наречия меры и степени: *довольно, ужасно, слегка* и т. д.; имена прилагательные: *чудовищный, мизерный, глубокий* и степени их сравнения: *лучше, моложе, самый красивый* и т. д.; имена существительные: *жара, холод, предел*), градационные предложения и т. д. Известно, что «слово реализует себя в речевых контекстах» [2, с. 61] и «в передаче речевых смыслов существенную роль играют используемые говорящим различные комбинации единиц, возможности их выбора для передачи различных оттенков» [6, с. 16]. В данной статье остановимся на градуальной функции приставок, участвующих в образовании глаголов.

Анализ толковых словарей показал, что в русском языке примерно 19 приставок, которые при образовании новых глаголов придают словам гранд-оттенки (значение меры и степени проявления действия). Все подобные приставки, участвующие в образовании глаголов, можно разбить на группы: 1) придающие словам значение «неполнота действия»; 2) придающие глаголам значение «доведение действия до предела»; 3) придающие глаголам значение «интенсивность, чрезмерность действия»; 4) придающие глаголам различные гранд-оттенки в зависимости от контекста. Рассмотрим каждую из представленных групп.

Приставки, придающие глаголам значение «неполнота действия»

Приставка *по-* выполняет градуальную функцию, образуя глаголы со значением «незначительной или неполной меры действия, совершаемого в короткий промежуток времени». Сравним пару глаголов: *кашлять – **по**кашлять // кашлять* (несов. в.) – «издавать кашель, а также страдать кашлем» [7, с. 265]; ***по**кашлять* (сов. в.) – «кашлянуть несколько раз; провести некоторое время кашляя» [Там же, с. 540]. Анализ значений данных глаголов показывает, что приставка *по-* выполняет несколько функций: а) изменяет вид глагола с несовершенного на совершенный; б) придает производному глаголу оттенок незначительной меры действия – гранд-оттенок и тем самым выполняет градуальную функцию.

Глагольная приставка *по-* может присоединяться к приставочным глаголам совершенного вида и (реже) несовершенного вида добавочных оттенков, изменяя их значения на «в некоторой степени, не повсюду, немного, отчасти» [11, т. 2, с. 398], см.: ***по-**за-няться* – «немного заняться чем-н., поработать» [Там же, с. 460]; ***по-**на-строить* – «настроить постепенно, мало-помалу» [Там же, с. 495]; ***по-**об-носить* «(простореч.) – постепенно, понемногу обносить» [Там же, с. 498]; ***по-**рас-сказать* – «понемногу, в несколько приемов рассказать» [Там же, с. 505]. Подобные образования чаще употребляются в разговорной речи, но для создания образа используются и в художественной литературе. См.: *Теперь недосуг… а этак, вечерком, что ли, многое кое-что **порасскажу*** (И. С. Тургенев); *Парамон Парамоныч пощупал у него пульс, посмотрел на язык, кое-что **порасспросил*** (И. С. Тургенев). Приставка *по-* в современном русском языке выполняет градуальную функцию, придавая производным глаголам оттенок незначительной или неполной меры действия.

Приставка *при-,* обладая семой «неполной, слабой меры действия», выполняет гранд-функцию при образовании глаголов. См.: ***при**встать* – «приподняться, встать не во весь рост» [7, с. 578]; ***при**открыть* – «немного открыть» [Там же, 586]; ***при**пудрить* – «немного, слегка напудриться» [Там же, с. 587]; ***при**хворнуть* – «заболеть несильно, ненадолго» [Там же, с. 592]. Приставка *при-* вносит в глагольные образования значение «совершения или проявления действия не в полную меру, не в полной степени» [10, т. 11, ст. 1961]. Авторы книги «Русские приставки: многозначность и семантическое единство», рассматривая приставку *при-*, утверждают, что «глаголы *приоткрыть, приостановить, приподнять* всегда описывают действие, которое важно не само по себе, а для чего-то… Глаголы *присесть, прилечь, привстать* также описывают действие, актуализируя то, что оно совершается не само по себе, а для чего-то: прилечь, чтобы отдохнуть; привстать, чтобы дотянуться до чего-то; присесть в приемной у врача, чтобы подождать» [3, с. 47]. Подобные образования относят к группе «При-глаголы «**неполного действия**» [выделено нами – *Е. Б.*]». Словарные статьи данных глаголов показывают, что приставка *при-* вносит дополнительный оттенок – гранд-оттенок. Ср. пары глаголов: *встать – **при**встать //* от производящего в данной паре глагола *встать* с общей семой «принять стоячее положение, подняться на ноги» [11, т. 1, с. 182] образовался глагол ***при**встать* со значением «приподняться на короткое мгновение, встать не во весь рост» [Там же, т. 2, с. 570] при помощи приставки *при-,* которая внесла дополнительный оттенок «слегка, чуть-чуть»: ***при**встать* = «чуть-чуть встать». Аналогично: *лечь – **при**лечь; сесть – **при**сесть; поднять – **при**поднять; открыть – **при**открыть.* Приставка *при-,* образуя новые глаголы, придает им гранд-оттенки – неполноту действия.

Приставка *при-* функционирует и при образовании некоторых глаголов совершенного вида, имеющих приставку, и обозначает «проявление действия в ограниченной, неполной степени» [8, т. 3, с. 388]. См.: *с-пустить – **при-** с-пустить // спустить* – глагол сов. вида (с приставкой *с-*), имеющий значение «переместить сверху вниз» [7, с. 747], при помощи приставки *при-* в производном глаголе ***при**спустить* появился оттенок действия в неполной степени: ***при**спустить* – «немного спустить, опустить» [7, с. 589]; *за-сыпать*

– ***при-****за-сыпать* // от приставочного глагола сов. вида *засыпать* со значением «заполнить доверху чем-н. сыпучим; покрыть слоем чего-н. сыпучего» [7, с. 216] при помощи приставки *при-* образуется глагол ***при****засыпать* – «немного засыпать».

Приставка *при-* выполняет градуальную функцию совместно с суффиксами *-ива-, -ну-*. Формант *при- + -ива-* придает образовавшимся глаголам значение «с небольшой интенсивностью совершать действия»: ***при****храм****ыва****ть* – «несколько, немного хромать», формант *при- + -ну-* – значение «с небольшой интенсивностью совершить действие»: ***при****хвор****ну****ть* – «похворать недолго, несильно». Подобные образования продуктивны в разговорной речи.

Семой меры, степени проявления действия обладает сложная глагольная приставка *недо-,* которая придает словам значение «неполноты, недостаточности действия, отсутствия нужной меры, нормы, степени и т. п.» [10, т. 7, ст. 802]. См.*: брать – **недо**брать // брать* в значении «захватить рукой, принимать в руки» [11, т. 1, с. 97], ***недо****брать* – «собрать, набрать меньше нужного, предполагаемого» [Там же, т. 2, с. 79]. Сравнивая значения данных слов, можно отметить, что сложная приставка *недо-* выполняет градуальную функцию, придавая производному глаголу ***недо****брать* оттенок недостаточности действия. См. аналогично следующие пары глаголов: *видеть – **недо**видеть; получить – **недо**получить.* Образования с данной приставкой активно участвуют в речи: *Глазами-то я уже стал плох… **недовижу**…, как ночь, так и бог знает, что мерещится* (Н. В. Успенский). ***Недовернешься*** *– бьют, и перевернешься – бьют* (поговорка).

В глаголах приставка *под-* обозначает «совершение действия или проявления состояния в ослабленной степени» [8, т. 3, с. 172], то есть имеет градуальную семему. См.: *сластить – **под**сластить //* по сравнению с производящим словом *сластить* в значении «делать сладким, прибавлять к чему-н. сахару, какого-н. сладкого вещества» [11, т. 3, с. 219] в производном слове ***под-****сластить* со значением «сделать чуть-чуть более сладким» [Там же, т. 2, с. 445] за счет приставки *под-* появляется гранд-оттенок – приставка *под-* выполняет градуальную функцию. Аналогично: *закусить – **под**закусить //* глагол ***под****закусить* в значении «закусить немного» [7, с. 526] образовался путем присоединения приставки *под-* к основе глагола *закусить* в значении «поесть немного (обычно холодное и не в урочное время)» [7, с. 205]: *под… + закусить = **под**закусить* – приставка *под-* вносит дополнительный оттенок «чуть-чуть, немного»; аналогично: *лечить – **под**лечить.*

Глаголы, образованные от прилагательных путем присоединения приставки *под-* и суффикса *-и-*, приобретают значение «в незначительной степени наделить тем признаком, который назван мотивирующим прилагательным»: ***под****кис****ли****ть* – «сделать немного кислее».

Приставка *с-* совместно с суффиксом *-ну-* образуют глаголы со значением «однократно, иногда так же с небольшой интенсивностью совершить действие»: ***с****грус****ну****ть* – «немного погрустить», ***с****полос****ну****ть* – «слегка пополоскать».

Приставка *над-* вносит в образовавшиеся глаголы значение «неполного действия, распространяемого не на весь предмет, а на его поверхностную часть»: ***над****пилить* – «слегка, сверху, с краю распилить» [7, с. 372].

Таким образом, в русском языке приставки *по-, при-, недо-, под-, над-, с-* (совместно с *-ну-*) выполняют градуальную функцию, придавая новообразованным глаголам гранд-оттенок – незначительная, неполная степень проявления действия.

Приставки, придающие глаголам значение «доведение действия до предела, до определенной меры».

Значение «завершения действия, доведение его до конца» [7, с. 104] придает глаголам приставка *до-*. Данная приставка, не меняя общего значения глагола, придает словам оттенок «пополнения до известной меры, до нормы» [8, т. 1, с. 407]. См.: *платить – **до**платить // платить* – «отдавать деньги в возмещение чего-н.» [7, с. 512], ***до****платить* – «заплатить дополнительно, внести остающуюся часть платы» [7, с. 171] – приставка *до-* вносит дополнительное значение «дополнить до известной меры»; *писать – **до**писать //* от глагола *писать* со значением «изображать на бумаге или ином материале какие-н. графические знаки (буквы, цифры, ноты)» [11, т. 2, с. 380] при помощи приставки *до-* образовался глагол ***до****писать* со значением «докончить писание чего-н.» [Там же, т. 1, с. 312]. Как видим, приставка *до-* используется для образования глаголов со значением «завершения, доведения дела до какого-н. предела», то есть выполняет градуальную функцию.

Подобной функцией обладают и приставки *вз-, у-,* которые придают словам следующие значения: *вз-* – «законченности действия, доведения до предела, до какого-л. состояния» [8, т. 1, с. 161], *у-* – «направленность действия на достижение результата в той или иной степени» [11, т. 3, с. 438]. Данные приставки употребляются для образования глаголов с оттенком «доведения действия до требуемого результата, до полного удовлетворения» [8, т. 4, с. 442]. Ср.: *реветь – **вз**реветь //* глагол ***вз****реветь* – «внезапно вскричать диким голосом, издать рев или звуки, похожие на рев» [11, т. 1, с. 134] образовался от глагола *реветь* со значением «кричать, издавая протяжные, громкие и напряженные звуки» [11, т. 3, с. 86] при помощи глагольной приставки *вз- ; жарить – **у**жарить // жарить* – «приготовляя пищу, печь на сильном жару без воды и обычно на масле, жирах» [11,

т. 1, с. 341] – от данного глагола путем присоединения приставки *у-* образовался глагол ***у**жарить*, который, в зависимости от контекста, употребляется в двух интересующих нас значениях (имеющих меру, степень проявления действия): «1. Прожарить до полной готовности; 2. Жаря, уменьшить в весе, объеме» [11, т. 3, с. 456].

Приставка *вз-* может вносить в производные слова и значение «неинтенсивного, слабого действия» [7, с. 75]. См.: *дремнуть – **вз**дремнуть //* глагол *дремнуть* несет значение «быть в дремоте, в полусне» [Там же, с. 175], глагол ***вз**дремнуть* за счет приставки *вз-* приобретает значение «ненадолго заснуть, забыться легким сном», то есть приставка *вз-* вносит оттенок значения «чуть-чуть, ненадолго». Следовательно, данная приставка в зависимости от цели высказывания, окружающего контекста может выполнять различные гранд-функции – доведение действия до предела и неинтенсивность действия.

Приставка *из-* употребляется при образовании глаголов, и одна из ее семем обозначает «доведение действия до крайнего предела, исчерпанность, завершенность, полноту действия» [8, т. 1, с. 634]. См.: *ругать – **из**ругать //* производящий глагол *ругать* со значением «обзывать грубыми, бранными словами» [11, т. 3, с. 118]; производный глагол ***из**ругать* со значением «сильно разругать, осыпать руганью» [Там же, т. 1, с. 463] получился путем присоединения приставки: *из… + ругать = **из**ругать; рисовать – **из**рисовать //* глагол ***из**рисовать* в значении «рисуя, истратить, израсходовать (*изрисовать карандаш*)» [Там же, т. 1, с. 463] образовался от глагола *рисовать* – «карандашом, пером, углем или акварелью изображать, воспроизводить предметы» [Там же, т. 3, с. 106] при помощи приставки *из-,* которая внесла в производный глагол гранд-оттенок – исчерпанности, полноты действия. В сочетании с постфиксом *–ся* от непереходных глаголов данная приставка образует глаголы, означающие «приобретение какого-н. качества в высшей степени». См.: *лгать – **изо**лгать**ся** //* от непереходного глагола *лгать* – «говорить неправду» [Там же, т. 1, с. 605] – путем присоединения форманта *из…+…ся* образовался глагол ***изо**лгать**ся*** в значении «привыкнуть лгать, стать неисправимым лгуном» [Там же, с. 469]; *голодать – **из**голодать**ся** //* от непереходного глагола *голодать* в значении «испытывать голод» [Там же, с. 247] образовался глагол ***из**голодать**ся*** в значении «натерпеться голода, до полного истощения от голода, недоедания» [Там же, с. 453] при помощи приставки *из-* и постфикса *-ся,* которые придали образовавшемуся глаголу значение «приобретение качества в высшей степени». *Ты плащто накинь и на, из фляги хлебни.* ***Изыкался** весь.* (Б. Акунин. Азазель) // глагол ***из**ыкал**ся*** выступает в данном случае в значении – «издавать достаточно часто и невольно икоту», формант *из…+…ся* придает оттенок предельной полноты действия (ср.: *икать* – «издавать невольно икоту»).

Глагольная приставка *за-* также выполняет градуальную функцию, так как образованные ею глаголы обладают семой «доведения действия до излишества, до крайней степени» [7, с. 192]. Например, ***за**кормить* – «накормить сверх меры» [Там же, с. 203]. Вместе с постфиксом *-ся* указанная приставка придает словам гранд-оттенок «в течение длительного или чрезмерно длительного времени, совершая действие, погрузиться в это действие». См.: ***за**бегать**ся*** – «устать от длительного бега» [1].

Приставка *на-* употребляется при образовании глаголов и вносит следующие значения: «полнота, чрезмерность, количество в проявлении действия», «увеличение, добавление до необходимого предела, до определенной нормы», «основательность (иногда чрезмерность) действия» [10, ст. 16–17], то есть данная приставка при образовании глаголов выполняет градуальную функцию, см.: *возить – **на**возить // возить* – перемещать, доставлять куда-н. при помощи каких-н. средств передвижения» [7, с. 89], ***на**возить* – «привезти в каком-н. количестве».

Приставки, участвующие в образовании глаголов со значением «интенсивность, чрезмерность действия».

Приставка *от-*, выполняя градуальную функцию, придает производным глаголам значение «интенсивно, полностью, окончательно совершить действие», например: ***от**гладить* – «тщательно погладить», ***от**репетировать* – «тщательно, интенсивно репетировать».

Приставка *об-* выполняет градуальную функцию в сочетании с постфиксом *-ся.* Образуя новые глаголы, они вносят значения: «за длительное время или с большой интенсивностью совершить действие» – ***об**искать**ся*** – «ища долго, обыскать все, везде» [Там же, с. 432]; «совершить действие с излишней интенсивностью, причинив себе неприятность» – ***об**ъесть**ся*** – «съесть слишком много, до пресыщения».

Приставка *раз-* выполняет градуальную функцию и при образовании глаголов. При актуализации мерительного отношения к объекту глаголы с указанной приставкой обозначают «интенсивность, полноту действия» [8, с. 582–583], например, ***раз**одеть* – «очень нарядно одеть» [7, с. 641]. Сочетаясь с постфиксом *-ся,* приставка *раз-* придает глаголам значение «начав действие, достигнуть большой интенсивности этого действия (часто – в результате постепенного нарастания интенсивности)»: ***раз**бушевать**ся*** – «начать бушевать все сильнее». Подобные образования активно функционируют в разговорной речи и просторечии. См.: *У нас все дети без отцов **разбаловались**, – пожаловалась она* (Н. А. Емельянова. Четыре весны).

Градуальная функция присуща приставке *пере-*, которая употребляется при образовании глаголов и имеет следующие значения: «излишество, чрезмерность действия»: ***пере**солить* – «чрезмерно посолить»; «перевес, превосходство в каком-либо действии»: ***пере**спорить* – «одержать над кем-н. верх в споре» [7, с. 501]. Подобные образования используются в речи. См.: *Ничего особенного в течение следующей недели он не предпринимал, и, может быть, вследствие его бездействия, квартирная жизнь **переполнилась** событиями* (М. А. Булгаков. Собачье сердце); *Тут же под боком отыщется плут, который тебя **переплутует*** (Н. В. Гоголь).

Приставка *пре-* употребляется при образовании глаголов и вносит значения «достижения предельной степени действия или превышение какой-либо меры» [10, с. 65–66], «чрезмерность действия», что говорит о выполнении данной приставкой градуальной функции и при образовании глаголов. См.: ***пре**исполнить* – «целиком наполнить каким-н. чувством», ***пре**увеличить* – «представить большим, более существенным, важным» [7, с. 575]. См.: *И Пташка понял**,** что люди эти **пресытились** всем и давно уже перестали быть людьми* (А. А. Фадеев. Последний из удэге) // *пресытились* – «чрезвычайно насытились».

Выполняя градуальную функцию, приставка *вы-* образует глаголы со значением «интенсивно и (или) тщательно совершить действие»: ***вы**месить* – «меся, размять окончательно», ***вы**мокнуть* – «стать совсем мокрым». Вместе с частицей *-ся* данная приставка образует глаголы со значением «полной исчерпанности действия, полного удовлетворения действием»: ***вы**спать**ся*** – «поспав достаточно, хорошо отдохнуть».

Приставка *про-* образует глаголы со значением «полноты действия», «интенсивного, тщательного совершения действия», что указывает на выполнение данной приставкой градуальной функции, ср.; *варить* – ***про**варить* // *варить* – «приготовлять (пищу) кипячением, а также вообще готовить», ***про**варить* – «долгой варкой довести до полной готовности».

Приставки, придающие глаголам различные гранд-оттенки в зависимости от контекста.

Многие из указанных выше приставок в зависимости от цели высказывания и контекста могут придавать словам противоположные значения.

Так, глагольная приставка *при-* обладает гранд-функцией неполного действия, но в сочетании с частицей *–ся* выполняет функцию усиленного проявления действия. См.: ***при**смотреть**ся*** – «внимательно разглядеть что-н., всмотреться во что-н.» [11, т. 2, с. 597]; ***при**слушать**ся*** – «напрячь внимание, чтобы услышать, вслушаться» [11, т. 2, с. 597]. *Красивая или нет – Подгарин по-нять не мог, так как знал ее с детства и **пригляделся** к ее наружности* (А. П. Чехов) // глагол *пригляделся* выступает в значении «внимательно рассмотрел, разглядел». Глагольная приставка *при-* обладает градуальной функцией – функцией неполного действия и в сочетании с частицей *-ся* – функцией усиленного проявления действия.

Приставка *до-,* сочетаясь с постфиксом *-ся,* придает глаголам значение «довести себя до неприятных последствий путем интенсивного совершения действия», например, ***до**работать**ся*** – «работой довести себя до неприятных последствий». Образования с *до- + -ся* активно функционируют в разговорной речи и просторечии: *Сергей твердо решил, во что бы то ни стало **докопаться** до истины* // ***до**копать**ся** до истины* = «довести дело до конца».

На выполнение градуальной функции приставкой *на-* влияют глагольные суффиксы. В глаголы с суффиксами *-ива-, -ыва-* приставка *на-* вносит значение «ослабленность, незначительное проявление действия», например, *петь* – ***на**петь* // *петь* – «издавать голосом музыкальные звуки, исполнять вокальное произведение» [7, с. 506], ***на**петь* – «петь тихо, про себя» [Там же, с. 379]. В глаголах с постфиксом *-ся* приставка *на-* употребляется в значении «совершить действие в достаточной степени или избытке», см.: ***на**бегать**ся*** – «вдоволь, много побегать».

Подобное наблюдается и с приставкой *пере-*: в зависимости от цели высказывания данная приставка может придавать значение «слабое проявление действия»: ***пере**дохнуть* – «сделать короткий перерыв для отдыха».

Таким образом, в русском языке приставки *за-, на-, от-, раз-, пре-, пере-, вы-* (иногда вместе с постфиксом *-ся*: *вы- + -ся, об- + -ся, при- + -ся, за- + -ся, раз- + -ся),* образуя глаголы, при актуализации мерительного отношения к объекту выполняют градуальную функцию – придают производным глаголам значение крайней степени проявления действия.

Необходимо все же отметить, что каждое производное слово возникает на базе строго определенного значения производящего. Рассмотрим словообразовательные пары: *гладить* – ***от**гладить* // семантическая структура глагола *гладить* состоит из двух семем: «1. *что.* Выравнивать утюгом складки, утюжить. *Гладить белье*. 2. *кого-что* и *по кому-чему.* Легонько, ласково проводить по чему-нибудь ладонью, пальцами, несколько раз в одном направлении. *Гладить по щеке.*» [11, т. 1, с. 239], только от первой семемы слова *гладить* образовалось слово *отгладить* со значением «выгладить, прогладить тщательно» [Там же, Т. 2, с. 235]; *поднять* – ***при**поднять* // производящее слово *поднять* имеет 17 семем [7, с. 529], при помощи приставки *при-* с градуальной функцией образуется глагол *приподнять* со

значением «слегка поднять» только от двух значений производящего слова: «3. *кого-что.* Переместить наверх, придать чему-нибудь более высокое положение. 7. *что.* Сделать более высоким, повысить». Таким образом, производные слова, образованные путем присоединения приставок с градуальной функцией, усваивают вполне определенные значения производящего слова, то есть функционирование данных приставок зависит от производящей основы.

Итак, градуальная функция присуща приставкам, имеющим градосему – сему меры степени проявления признака. Среди приставок, участвующих в образовании глаголов и придающих им гранд-оттенки, можно выделить несколько групп.

Список использованных источников

1. Белоглазова, Е. В. Градуальная функция разноуровневых средств языка в формировании диктумного содержания предложения : дис. … канд. филол. наук : 10.02.01 : защищена 23.10.2003 / Белоглазова Елена Владимировна. – Саранск, 2003. – 200 с.

2. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

3. Добродушина, Е. Р. Русские приставки: многозначность и семантическое единство : сборник / Е. Р. Добродушина, Е. А. Меллина, Д. Пайар. – М. : Русские словари, 2001. – 270 с.

4. Горшкова, Н. Н. Фразеосемантическая оппозиция «быстро – медленно» в градуальном аспекте / Н. Н. Горшкова // Казанская наука. – 2012. – № 7. – С. 139–141.

5. Грузнова, И. Б. Градационные отношения между однородными определениями (на материале произведений современных писателей) / И. Б. Грузнова // Казанская наука. – 2012. – № 7. – С. 142–144.

6. Нерушева, Т. В. Интерпретационный компонент языкового содержания / Т. В. Нерушева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 82–85.

7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская АН; Российский фонд культуры. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.

8. Разноуровневые средства выражения градуальной семантики в русском языке : монография / под ред. проф. С. М. Колесниковой ; Московский педагогический государственный университет. – М. : Прометей, 2012. – 200 с.

9. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1985–1988. – Т. 1. – 696 с.; Т. 2. – 736 с.; Т. 3. – 752 с.; Т. 4. – 795 с.

10. Словарь современного русского литературного языка. – М-Л. : Изд-во АН СССР, 1948–1963. – Т. 1. – 736 ст.; Т. 2. – 1393 ст.; Т. 3. – 1339 ст.; Т. 4. – 1364 ст.; Т. 6. – 1452 ст.; Т. 7. – 1468 ст.; Т. 8. – 1840 ст.; Т. 9. – 1482 ст.; Т. 10. – 1774 ст.; Т. 11. – 1842 ст.; Т. 12. – 1676 ст.; Т. 13. – 1516 ст.; Т. 14. – 1390 ст.; Т. 15. – 1286 ст.

11. Толковый словарь русского языка в 3 т. / Под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – М. : Вече, Мир книги, 2001. – Т. 1. – 704 с.; Т. 2. – 688 с.; Т. 3. – 672 с.

References

1. Beloglazova E.V. The gradual function of language means of different levels in formation of dictum contents of the sentence: thesis. ... Candidate of Philological Sciences, Saransk, 2003, 200 p.

2. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the concepts “life” and “death” in the Mordovian, Russian and English languages. *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64.

3. Dobrodushina E.R., Mellina E.A., Paiar D. Russian prefixes: ambiguity and semantic unity. Moscow, Russkiye Slovari, 2001, 270 p.

4. Gorshkova N.N. Phraseo-semantic opposition “fast – slow” in gradual aspect, *Kazan science*, 2012, No. 7, pp. 139–141.

5. Gruznova I.B. Gradual relations between homogenious definitions (on the material of the works of contemporary writers), *Kazan science*, 2012, No. 7, pp. 142–144.

6. Nerusheva T.V. An interpretative component of the language content. *The Humanities and Education*, 2012, No. 3, pp. 82–85.

7. Ozhegov C.I., Shvedova N.Yu. Thesaurus of the Russian language: 80,000 words and phraseological units. Russian Academy of Sciences; Russian fund of culture. Moscow, AZ, 1995, 928 p.

8. Various means of expression of gradual semantics in Russian : monograph. Moscow pedagogical state university. Moscow, Prometheus, 2012. 200 p.

9. Dictionary of the Russian language: in 4 volumes. 3rd ed., stereotype. Moscow: Russkiy yazyk, 1985-1988. Vol. 1 – 696 p.; Vol. 2 – 736 p.; Vol. 3 – 752 p.; Vol. 4 – 795 p.

10. Dictionary of modern Russian literary language. M-L : Izd-vo AN SSSR, 1948-1-963. Vol. 1 – 736 p.; Vol. 2 – 1393 p.; Vol. 3 – 1339 p.; Vol. 4 – 1364 p.; Vol. 6 – 1452 p.; Vol. 7 – 1468 p.; Vol. 8 – 1840 p.; Vol. 9 – 1482 p.; Vol. 10 – 1774 p.; Vol. 11 – 1842 p.; Vol. 12 – 1676 p.; Vol. 13 – 1516 p.; Vol. 14 – 1390 p.; Vol. 15 – 1286 p.

11. Thesaurus of the Russian language : in 3 volumes, edited by Professor D. N. Ushakov. Moscow : Veche, Mir knigi, 2001. Vol. 1 – 704 p.; Vol. 2 – 688 p.; Vol. 3 – 672 p.

Поступила 07.07.2013 г.

УДК 821.511.152 «19»
ББК 83.3 (2р – 6Мо)

Бирюкова Ольга Ивановна
доктор филологических наук, доцент
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
olgbirukova@rambler.ru

Кубанцев Тихон Иванович
доктор филологических наук, профессор
кафедра финно-угорских литератур
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

СИНКРЕТИЗМ КАК ЖАНРОВАЯ ДОМИНАНТА МОРДОВСКОГО РОМАНА НАЧАЛА XX ВЕКА*

Аннотация: Содержание статьи составляет анализ тенденций развития жанра романа в мордовской литературе начала XX века, выявление основных идейно-эстетических принципов и задач, которые каждый художник решает в художественной практике. В связи с этим автор статьи соединил теоретико-литературный материал с конкретным анализом художественного текста (А. Дорогойченко «Живая жизнь» (1930)).

Ключевые слова: жанр, синкретизм, роман, исповедь, образ, лирика, драма.

Birukova Olga Ivanovna
Doctor of philological sciences, Associate professor;
Department of literature and teaching of literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Kubantsev Tikhon Ivanovich
Doctor of philological sciences, Professor;
epartment of Finno-Ugric literatures
N. P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

SYNCRETISM AS THE DOMINANT GENRE OF THE MORDOVIAN NOVEL OF THE BEGINNING OF THE XX-TH CENTURY

Abstract: The article analyses the tendencies of the development of novel as a genre in the Mordovian literature of the beginning of the XX century. It reveals the basic ideologically-aesthetic principles and problems which are solved by an artist in an individual practice. In this connection the author combined a theoretical material and the concrete analysis of the text (A. Dorogoychenko «Living Life» (1930).

Key words: genre, syncretism, novel, confession, image lyrics, drama.

Становление романа как самостоятельного жанра в мордовской литературе оказалось сложным эстетическим явлением. Если рассказ и повесть, строящиеся по определенному плану, отличались инертностью, констатацией фактов, повторением, как правило, одинаковых сюжетных коллизий, способов фольклорной типизации положительных и отрицательных героев, но не внутренним движением сюжета, саморазвитием характера и его художественной глубиной, то появление романа явилось следствием развития жизни. Ориентация на действительность создала роману «репутацию жанра, заключающего большие возможности для развития реалистической литературы» [4, с. 76].

Усиливающуюся дифференциацию жанров мордовской прозы начала XX века по особенностям объекта изображения, т. е. по характеру проблематики в самом широком смысле данной категории, следует расценивать как одну из основных тенденций ее художественной реализации. Под объектом прозы подразумеваем предметы, явления действительности, представленные художником в структуре произведения в опосредованном «сконструированном» виде, являющиеся следствием взаимодействия писателя (его мировоззре-

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

ния, особенностей внутренней организации, таланта, жизненного опыта и т. п.) с окружающим миром. Если в «дороманную» эпоху мордовская проза была преимущественно прозой аналитической, то с появлением романа все отчетливее и зримее, особенно при психологическом исследовании характера героя, проявляется ее синтетичность. Следствием этого явилось развитие синкретичной тенденции – усиление эпизации при одновременном усилении психологизации прозы. Пластическая особенность романа позволила совершить глубочайшие внутренние перемены в художественном мышлении, выявить своеобразный тонус, сущность эстетического мира национальной литературы.

В «Очерке мордовской советской литературы», а затем и в «Истории мордовской литературы» утверждается, что в период довоенных десятилеток мордовская проза освоила не только жанр повести, но и романа [9, с. 105–106]. Мы считаем, что целесообразнее говорить о том, что в 1930-е гг. мордовские писатели только подошли к решению этой задачи, так как полноценного романа, в котором художественно зрело нашли бы воплощение главные признаки этого жанра, в обозначенный период не было. Кроме того, романы, которые были начаты в первой половине 1930-х гг. – «Кинель» А. Лукьянова, «Раужо палмань» («Черный столб») А. Куторкина и «Чиханпандо ало» («Под Чихан-горой») Т. Раптанова, – по разным причинам не были закончены (вышли только их первые книги). Несмотря на то, что в последующие годы печатались продолжения перечисленных произведений, ни одно из них не было написано до конца.

Первый оконченный роман А. Дорогойченко «Большая Каменка» имел свою «особенность» – он вышел в 1931 году на *русском языке* в Москве. В центре повествования оказывается судьба человека эпохи существенной ломки общественных, нравственных жизненных устоев, переоценки ценностных ориентиров. В связи с этим в роман введены разные персонажи: Митрич (Потап Дмитриевич Солонин), чье представление о счастливой жизни связано с поиском новых плодородных земель; подросток Санек, очарованная душа, отзывчивая на знания, красоту природы и любые проявления человечности; Панок, всю жизнь ищущий правду. Приведенные в качестве примера персонажи, «выделенные в романе приемом крупнопланового изображения, выступают носителями лучших черт национального характера: нравственного здоровья, душевной щедрости, готовности к самопожертвованию» [3, с. 62].

Показ противоборствующих начал в психологии героев «переходного времени», неоднозначность, дисгармония человеческого естества, «текучесть» человеческого «я» – то, что привлекало А. Дорогойченко, осмысливалось им через призму идейно-эстетических идеалов и с большой художественной силой раскрылось в первой книге неоконченного романа «Живая жизнь», который стал своеобразной вехой в творческих исканиях А. Дорогойченко 1930-х гг. В нем автор принципиально отказывается от какой-либо завершающей авторской трактовки и заданности художественного образа, вступая с героем в открытый диалог, доказывая, что «жизнь – это праведный путь, деятельность, направленная на постижение мира людей, при этом путешествие сопряжено с большими трудностями, полно страданий и борьбы» [6, с. 63].

Согласно авторскому комментарию задуманный роман-эпопея должен был стать попыткой показать «на развернутом фоне положительных и отрицательных явлений перестраиваемой деревни женщину-партийку, которая вышла из низов старой деревни… Вторгаясь и мучаясь, сомневаясь и падая. Вновь поднимаясь, она на практике жизни борется с остатками мелкобуржуазной своей психикой…» [7, с. 3]. Поставленная и реализованная в романе цель наложила отпечаток на выбор жанровой формы произведения. «Живая жизнь» – это не просто роман и даже не роман-эпопея, а *роман-исповедь*.

Объектом художественного изображения в масштабах широкого эпического полотна становится психология главной героини – Нины Дородновой, эволюция ее внутреннего мира, процессы, происходящие внутри человеческого «я» под влиянием внешних обстоятельств. Учитывая исторический и собственно эстетический аспекты, художник внутренним движущим импульсом повествования романа создает характерное для поэтики социалистического реализма противоречие между личным и общественным, долгом и чувством.

По художественному определению мордовского прозаика, два основных начала определяют жизненный комплекс Нины: высокое, гражданское начало, выраженное самозабвенным стремлением героини к труду во благо людей («Скорей бы работать, работать, работать!» [7, с. 23]; «…мне захотелось скорее приехать сюда: работать практически на земле, в родной крестьянской среде… Ведь я родилась здесь, росла – я органически чувствую привязанность к этим тысячам бородатых моих земляков, потребность все знания свои отдать, себя отдать…» [7, с. 75]), и вполне естественное начало, представленное неразделенным чувством любви («Моя неразделенная любовь, не находя выхода, переполняла меня, радовала и мучила. Мне хотелось отдать ее тому, кто мог бы ответить таким же большим человеческим чувством. А таких не было…» [7, с. 37]). В попытке сбалансировать эти два начала в психологическом состоянии героини, в их слитности видит автор реальный путь достижения

гармоничного нравственного единства внутри человеческого «я» героини.

Реализованная художественная задача неоднозначно была оценена критикой. Так, Л. Васильев считал, что «образ Нины Дородновой… недостаточно продуман автором и во многом противоречив. Нина представлена передовой женщиной-партийкой, а между тем нравственный ее уровень очень сомнителен и может вызвать у читателя только осуждение. Она мечтает о настоящей большой любви, а сама бесконтрольно расходует свои чувства… А ведь образ Нины имел все основания стать в произведении по-настоящему жизненным и убедительным» [5, с. 73].

Интересное толкование этому образу дала А. Мирошкина: «С первых же страниц книги становится ясной ее позиция. Нина намерена ехать в села, артели и там, на местах, помогать людям строить новую жизнь… Отнюдь не биологические инстинкты, а высокие гражданские помыслы определяют главное направление в развитии характера героини, ее деятельности. Что касается иронии некоторых критиков относительно «тоски по большому человеческому чувству», действительно присущей коммунистке Дородновой и мастерски переданной автором романа, то, во-первых, почему непременно ее внутреннее смятение сводить к чисто биологическим началам. Почему не задуматься, а не являются ли некоторые противоречия в характере героини результатом поисков положительного героя? Ничто человеческое не чуждо положительному герою, но он умеет управлять своими чувствами и не дает возобладать личным мотивам в делах общественных, государственных» [10, с. 153–154].

Соглашаясь по некоторым позициям с выдвинутым предположением (а именно – в своеобразии воплощения характера уместно видеть результат поисков автором положительного героя) считаем необходимым дополнить обозначенную характеристику. Во-первых, любовный мотив по ходу повествования романа приобретает особую аксиологическую выразительность. Именно с этой точки зрения конфликтные ситуации романа значительно заострены. Приведем текстовое подтверждение: «…я негодовала на то, что люди отдают главное внимание своей личной жизни, когда вокруг так много неустройств и вредительства, я называла это упадничеством, разложением, я вообще отвергала личную жизнь в переходное время, как предательство, как барскую роскошь, и вдруг заметила: близко, прямо в мои зрачки и, кажется, в сердце мое прозрачно-голубые смотрят хохочущие глаза агронома. Хозяйка из-за самовара смотрит с настороженным лукавством. Я смутилась, смолкла» [7, с. 115]. Именно любовь. Самое непредсказуемое и противоречивое человеческое чувство становится в романе «материализацией» интимно-личностного начала, чего так не хватало в литературе начала XX века и так много было в жизни.

Во-вторых, своеобразной особенностью создания образа героини становится его незавершенность. Имеется в виду не незаконченность романа, а художественная «незавершенность-неопределенность» образа героини, недосказанность как художественный прием. В романе все введено в кругозор героини, вся действительность является предметом ее самосознания. Нина сама анализирует собственное существование, поступки, действия с разных точек зрения. Автор вводит в текст даже автопортрет персонажа: «Я начала подолгу всматриваться в зеркало: оттуда смотрит смуглое, широкоскулое лицо с карими глазами, немного косыми, выдающими мою мордовскую национальность. А нос с горбинкой делает меня похожей на еврейку. Резко очерченные крупные губы мои дьявольски могут улыбаться» [7, с. 26] и самообращение: «Лежу на койке вниз лицом и полноводно, горько плачу. О чем, о чем ты, Нина?.. Ужели стоит только налететь грозовому холодному ветру – и порвется паутинка твоего спокойствия?.. Что же мне делать? Что делать мне, если я немножко устала?.. Устала я, Нина, прости меня за это. Надо больше самообладания, да!.. Я не умею справиться с собой… Успокаиваю себя, убеждаю, стыжу…» [7, с. 169].

Монологическая речь героини характеризуется внутренней диалогичностью и живой обращенностью ко всему тому, о чем она думает. Это достигается за счет «нового для национальных литератур способа сюжетосложения, когда жизнеописание героя дается автором в двух ипостасях. План внешний, традиционный, обрисовывает биографические факты и эпизоды из общей картины жизни героя. И одновременно с этим писатель прослеживает формирование у героя новых нравственно-этических представлений, пропуская событийную сторону повествования через его сознание» [8, с. 63]. Такая стилевая форма с преобладанием слова героя таила в себе возможность полного отмежевания автора от героя, позицию полного словесного невмешательства. В этом были противоречия найденной формы, в этом были ее несомненные преимущества: установка на воспроизведение «чужого» голоса обеспечивала некую свободу самовыражения, позволяя вложить в уста героя то содержание, которое по тем или иным причинам невозможно выразить в прямом авторском слове. Следовательно, самосознание героини становится в романе А. Дорогойченко художественной доминантой построения образа, а в пределах творческого замысла героиня самостоятельна и олицетворяет полноправное «я». По определению М. Бахтина герой в таком замысле автора является носителем полноценного слова: слово автора ориентировано не на героя как слово, «автор говорит всею

конструкциею романа не о герое, а с героем» [1, с. 74]. Автор, видя и понимая жизненные противоречия своей героини, ее метания между личным и общественным, «провоцирует» ее и тем, и другим. При этом внешние факторы раскрытия жизненной ориентации персонажа выступают как моменты самосознания героини. Ценности и антиценности не утверждаются, а рождаются и опровергаются в диалогическом общении А. Дорогойченко и Нины Дородновой.

Таким образом, роман А. Дорогойченко как один из первых романов в мордовской литературе, позволяет констатировать: в мордовской прозе начала XX века «закрепляются» формообразующиеся жанровые признаки, наблюдаются процессы «межродовой ориентации» – перенесение отдельных черт лирики и драмы в прозу. Следствием этого становится усиление выразительности конфликта, сценичности, роли монолога и диалога; все больше внимания уделяется раскрытию душевных переживаний героя, его личных отношений к окружающему миру. Растет количество функций, выполняемых прозой, постепенно расширяются ее тематические рамки, писатели делают попытки философского осмысления действительности, растет стремление к ее реалистическому, исторически достоверному изображению. В итоге перед читателем предстает художественная реальность (внешний и внутренний мир человека), созданная «по избранной модели, согласно тем или иным идеалам автора» [2, с. 55].

В связи с этим усиливается необходимость более строгого учета содержательных и функциональных жанроопределяющих признаков. Без этого невозможно не только исследование жанровой типологии национальной прозы, но и определение жанровых особенностей отдельного произведения.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Проблемы творчества Ф. М. Достоевского / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1972. – 469 с.

2. Бирюкова, О. И. Жанровая история как основа современной концепции развития национальных литератур / О. И. Бирюкова, В. М. Макушкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 54–58.

3. Бирюкова, О. И. Неканонические жанрообразования и жанровые вставки как явление деканонизации в мордовском романе на этапе становления / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 60–65.

4. Бирюкова, О. И. Художественное осмысление действительности в контексте духовно-нравственных исканий личности в мордовской повести начала XX века / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 75–80.

5. Васильев, Л. Г. Алексей Дорогойченко. Очерк жизни и творчества / Л. Г. Васильев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1961. – 144 с.

6. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

7. Дорогойченко, А. Я. Живая жизнь : роман / А. Я. Дорогойченко. – М.-Л. : Земля и фабрика, 1930. – 320 с.

8. Зайцева, Т. И. Лирическая проза в творчестве писателей Урало-Поволжья (1960–1970-е годы) / Т. И. Зайцева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 63–66.

9. История мордовской литературы / под ред. Н. И. Черапкина. – Саранск : МГУ, 1981. – 385 с.

10. Мирошкина, А. Е. Роль А. Я. Дорогойченко в становлении мордовской советской литературы : дис. … канд. филол. наук / А. Е. Мирошкина. – Саранск, 1990. – 192 с.

References

1. Bakhtin M.M. The problems of Dostoevsky literary works. Moscow : Khud. lit., 1972, 469 p.

2. Biryukova O.I., Makushkin V.M. Genre history as the basis of the modern conception of development of national literatures, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp. 54–58

3. Birukova O.I. Noncanonical genres and genre inserts as a phenomenon of decanonization in the Mordovian novel at its formative stage, *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 60–65.

4. Birukova O.I. Literary comprehension of the reality in the context of spiritual-moral searches of a person in the Mordovian story at the beginning of the XX century, *The Humanities and Education*, 2011, No. 2 (6), pp. 75–80.

5. Vasilyev L.G. Alexey Dorogoychenko. The essay of life and work. Saransk, 1961, 144 p.

6. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the “life” and “death” concepts in the Mordovian, Russian and English languages. *The Humanities and education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64.

7. Dorogoychenko A.Ya. A Living life: novel. Moscow-Leningrad : Zemlya I fabrika, 1930, 320 p.

8. Zaytseva T.I. Lyrical prose in the works of the Volga-Ural region writers (1960s –1970s). *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp. 63–66.

9. The history of Mordovian literature. Saransk, MSU, 1981, 385 p.

10. Miroshkina A.E. The role of A.Ya. Dorogoychenko in the development of Mordovian Soviet literature : thesis… Candidate of Philological Sciences. Saransk, 1990, 192 p.

Поступила 09.07.2013 г.

УДК 811.511.152’373’72
ББК 81.66,3

Водясова Любовь Петровна
доктор филологических наук, профессор
кафедра мордовских языков
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
LVodjasova@yandex.ru

ЭКСПЛИКАЦИЯ КОНЦЕПТА «РЕЛИГИЯ» В РОМАНЕ А. М. ДОРОНИНА «БАЯГАНЬ СУЛЕЙТЬ» («ТЕНИ КОЛОКОЛОВ»)*

Аннотация: В статье рассматривается экспликация концепта «религия» на материале романа А. М. Доронина «Баягань сулейть» («Тени колоколов»). Автор воплотил православную картину мира. Характерной чертой языка произведения является наличие большого количества религионимов, связанных с жизнью людей (обрядами, молитвой, постом, религиозными праздниками).

Ключевые слова: концепт, экспликация концепта, религионим, контекст, картина мира, православная картина мира.

Vodyasova Lyubov Petrovna
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of the Mordovian Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

EXPLICATION OF THE CONCEPT “RELIGION” IN THE NOVEL BY A. M. DORONIN “SHADOW BELLS”

Abstract: The article considers the explication of the concept “religion” basing on the novel by A. M. Doronin “Shadow bells”. The author embodies the Orthodox world-view. A characteristic feature of the language of the novel is the presence of a large number of religionyms associated with the people’s life (rituals, prayer, fasting, religious holidays).

Key words: concept, explication of the concept, religionym, context, world-view, the Orthodox world-view.

Одним из самых значимых литературных произведений известного мордовского писателя Александра Макаровича Доронина является роман «Баягань сулейть» («Тени колоколов»)**, опубликованный в 1996 г. Мордовским книжным издательством. В 2004 и 2005 гг. он был издан на русском языке в переводе Елены Голубчик. Его появление свидетельствует о возрастающем интересе мордвы к своим национальным корням, и А. М. Доронин явился в определенном смысле выразителем этих интересов.

Роман относится к жанру исторической прозы. Автор обращается к той части истории Государства Российского, которая была связана с именем патриарха Никона. Незаурядная личность патриарха-реформатора привлекла внимание писателя не случайно. Не секрет, что Никита Минин (настоящее имя Никона) по происхождению был эрзянином. Чтобы ярче высветить эрзянскую сущность героя, А. М. Доронин постоянно приводит факты из его биографии, включая детство, проводит читателя по родному селу Вельдиманову, знакомит с местными жителями, их нравами, обычаями и образом жизни, вводит в сюжетную канву произведения достаточно объемный образ эрзянского паренька Тикшая Инжеватова.

Шаг за шагом в нашем сознании вырисовывается образ Никона – выдающегося государственного деятеля и церковного реформатора, для которого характерна любовь и преданность родной земле, глубокое понимание назревших исторических задач, целеустремленность в достижении поставленной цели. В то же время это противоречивая и трагическая натура, в которой милосердие соседствует с жестокостью, упрямство – с гордостью и чувством собственного достоинства. Доронинский Никон не терпит по отношению к себе ни капли несправедливости, и когда эту несправедливость почувствовал со стороны царя сам, по своей воле, оставил патриарший трон. Величие патриарха в своей правоте особенно сильно проявилось в его конфликте

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

** Доронин, А. М. Баягань сулейть = Тени колоколов : роман / А. М. Доронин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1996. – 480 с. Далее при цитировании иллюстративного материала будет указываться только страница.

с еще одним великим эрзянином, со своим земляком протопопом Аввакумом, который никак не мог принять нововведений в русской православной церкви, предложенных главой русского духовенства Никоном и поддержанных иерусалимским патриархом Паисием. Никон предстает как человек европейской образованности, проводник прогрессивных идей. В романе обоснованно утверждается мысль, что реформы, проводимые Никоном, были обусловлены не только чисто церковными, но и государственными соображениями, а именно: без них идеи централизации Российского государства повисли бы в воздухе.

В связи с тем, что в произведении прежде всего речь идет о реформе русской православной церкви, христианизации Руси, центральной концептосферой в нем становится концептосфера «религия», особенностью которой является ее метафорическое представление.

Концепт, по образному выражению Э. Сепира, – основная ячейка культуры в ментальном мире человека [9, с. 121]. Каждая нация имеет свое мировосприятие и воплощает его в своей особенной, неповторимой проекции, иными словами, имеет свой способ концептуализации, который по большей части квалифицируется как совокупность знаний, мыслей, представлений о мире, отображаемых, по мнению Г. В. Колшанского, в «особенностях познавательной деятельности человека <...>» [7, с. 185]. Это находит свое выражение в различиях лексической и грамматической номинации явлений и процессов, в сочетаемости тех или иных значений, в их этимологии и т. д. Отсутствие тех или иных материальных объектов в определенном социуме может объяснить и отсутствие соответствующих денотатов в языковом обозначении объектов в том или ином географическом регионе [См. об этом: 1, с. 79–81; 2, с. 61–64; 3, с. 151–154; 4, с. 89–91; 5, с. 76–79; 6, с. 238–246; 6, с. 83–87].

Роман А. М. Доронина воплотил православную в своей основе картину мира. Характерной чертой языка произведения является наличие большого количества лексем, связанных с ежедневной, почти бытовой религиозной жизнью людей (обрядами, молитвой, постом, религиозными праздниками), в том числе – со службой в церкви.

«Религия» – концепт интеллектуальный, подразумевающий, с одной стороны, достаточно высокую степень абстрактного мышления, с другой, некоторую «книжность» восприятия, связанную отчасти с относительной новизной в языке лексемы-номинанта.

Основное содержание концепта в романе можно сформулировать как объективную индивидуальную и коллективную духовную связь Бога и человека, основанную на вере человека в Бога и поклонении ему. Оно может быть определено прежде всего на основе значения конкретных экспликаторов, их парадигматических и синтагматических связей, представленных в тексте.

Для экспликации рассматриваемого концепта автор вводит различные тематические группы религионимов (большая часть лексем заимствована из русского языка или же является кальками):

1) многочисленные названия лиц по отношению к религиозной жизни, религиозной идеологии и по месту в церковной иерархии: *апостол*, *архиерей*, *архиепископ*, *архимандрит, архипастырь*, *бачка*, *владыка*, *духовной тетя* «духовный отец, духовник», *духовной ветиця* «духовник», *дьяк*, *епископ*, *еретик*, *игумен*, *иерей*, *иеромонах, инеозатя* «великий жрец», *келарь, митрополит*, *монах*, *монахиня*, *озатя* «жрец», *паломник*, *пастырь*, *патриарх*, *протопоп*, *послушник*, *пазонь уре* «раб божий», *поп*, *священник*, *святой*, *старец*, *скитэнь прявт* «глава скита», *схимник*. Встречается ряд наименований метафорического характера: *Инешкень эйкакш* (с. 13) «дитя Всевышнего», *Нишкень уре* (с. 14) «раб Всевышнего», *Пазнэнь служицят* (с. 44) «служители Бога», *монастырень парочитнень ванстыцяст* «хранитель монастырского добра» (с. 26) и др.;

2) основные богословские понятия: *Библия*, *Богоматерь*, *Голгофа*, *пежеть* «грех», *Евангелия* «Евангелие», *Писания* «Писание», *псалма* «псалом», *рай*, *Спаситель*, *Ташто Завет* «Старый Завет», *тоначи* «загробная жизнь», «тот свет», *часослов* и др.;

3) предметы быта и одежды, связанные с религиозной жизнью верующего, священника и монаха (*кадила*, *клобук*, *крест*, *лампадка*, *лик* «образ», *ладан*, *мештьсэ канднема пазавине* «ладанка (букв.: носимая на груди иконка)», *митра*, *ознома книгине* (с. 8) «молитвослов (букв.: книга для моления)» *пазава* «икона», *панагия*, *подрясник*, *риза*, *ряса*, *штатол* «свеча», *фимиам*, *псалтырь* и др.). Часть наименований автором конкретизируется: *Богоматерь пазавась* «икона Богоматери», *Богоматерь Мариянь ды Спаситель ликест* «образы Богоматери Марии и Спасителя», *Нерукотворной Спасонь лик* «образ Нерукотворного Спаса», *Дева Мариянь лик* «образ Девы Марии», *Иоан Дамаскинэнь «Пазонть ды ломанень ликтнеде» святой тонавтомазо* «Святое учение Иоанна Дамаскина “О Божеском и человеском обличии”» и др.;

4) храм и монастырь, их части и предметы, связанные с богослужением (*алтарь*, *амвон*, *аналой*, *баяга(т)* «колокол(а)», *келия* «келья», *клирос*, *колокольня*, *купол(т)* «купол(а)», *лавра*, *монастырь*, *ознома* кудо «молельный дом»,

ризница, *храм*, *собор*, *церькова* «церковь», *часовня* и др.). Часть наименований также конкретизируется: *Благовещенской собор* «Благовещенский собор», *Георгиевской собор* «Георгиевской собор», *Софийской/Софиянь собор* «Софийский собор», *Казанской собор* «Казанский собор», *Преображенской собор* «Преображенский собор», *Успенской собор* «Успенский собор», *Преображениянь церьковась* «церковь Преображения», *Макариень монастырь* «Макарьевский монастырь», *Новодевичий монастырь* «Новодевичий монастырь», *Новоспасонь монастырь* «Новоспасский монастырь», *Соловкань монастырь* «Соловский монастырь», *Юриень монастырь* «Юрьевский монастырь», *Сергиень лавра* «Серьгиева лавра», *монахонь келия* «монашеская келья», *священной Собор* «священный Собор», *святой Филиппень уловозо* «тело святого Филиппа», Кожозерань скит «Кожозерский скит», *Филиппень челькесь* «мощи Филиппа», *Филиппень а наксадыця уловось* «нетленное тело Филиппа»;

5) наименования небесной иерархии и божественных сил (*ангел*, *архангел*, *Богоматерень Церазо* «сын Богоматери», *Верепаз* «Всевышний», *Иисус Христос*, *Ине паз* «Верховный Бог», *Инешке* «Всевышний», *Паз* «Бог», *Дева Мария*, *Саваоф* и др.). Ряд наименований имеет метафорический характер: *Верепазонть церазо* «Сын Всевышнего», *Менель тетя* «Отец небесный», *Инешке-ветиця* «Всевышний-указующий», *Нишке-Идиця* «Всевышний-Спаситель»;

6) таинства и формы богослужения: *панихида*, *литургия* и др.;

7) действия, процессы и состояния, связанные с соблюдением (или отрицанием) норм воцерковленного существования (*Пазнэнь вечкевикс тев* «Богоугодное дело», *баславамс* «благословить», *кемема* «вера», *озкс* «молитва», *озксонь моравтома* «пение молитв», *озномс* «молиться», *озномат-моравтомат* «молитвы-песнопения», *озномс-чекамс* «молиться-креститься», *пост*, *служамо* «служба» и др.

Среди наиболее значимых содержательных составляющих концепта следующие контексты.

Религия – национальное явление. Значительное количество контекстов указывает на содержательную составляющую концепта, связанную с восприятием религии как фактора, определяющего мировосприятие нации, ее самосознание, ментальность и традиции: <...> *миинзе эсь раськень пазтнэнь* <...> (с. 15) <...> продал богов своего народа <...>»; <...> *содыль, мейс лия раськень ломантнень ознома таркаст куловокс нолдтнесь – Русенть келес кеме корент нолдтнесь христианствась* (с. 218) «<...> знал, почему молельные места других народов в пепел обращали – на Руси крепкие корни пускало христианство»; <...> *Гректне ансяк парос тонавтыть? Сестэ эсенекесь, рузонь кемемась, косо?* <...> (с. 264) «<...> Греки только хорошему учат? Тогда наша своя, русская вера, где? <...>»; *Минь, рузтнэ ды лия раськень ломантне – ве Пазнэнь озныцят* (с. 273) «Мы, русские и люди других наций, – единоверцы (букв.: одному Богу молящиеся)».

Религия – вера. Ценностный аспект религии связан с верой в Бога: <...> *весе эрямонзо-уцясканзо алтызе Христосонь шнамонтень* <...> (с. 15) «<...> всю [свою] жизнь-счастье посвятил восхвалению Бога <...>»; *Виемть, Инешке, тулкадить стака кевтнень, лиссть сетненень, кить кемить Тонеть ды свал мольсть Тонь мельга* (с. 49) «Окрепни, Всевышний, толкни тяжелые камни, выйди к тем, кто верит Тебе и всегда шел за Тобой»; *Лезды-арась сон, Менель Тетясь, конанень [Никон] кемсь ды служась мода лангсо весе оймесэнзэ* (с. 162) «Поможет-нет он, Отец Небесный, которому [Никон] верил и служил на земле всей душой»; *Ансяк Пазнэнь озномасонть мештенть оймавтса* (с. 261) «Только молитвой к Богу душу успокою».

Религия – связь с Богом. Религия есть жизнь в общении с Богом: *Храмонь стявтомась оймень вельмевтемадонть шожда. Вачкасыть кирьпецтнень эли чапсак срубонть, кепедьсак, потмозонзо понгавтнят пазават – вана теть Христосонь рунго. Озкст ловнок, венчамот ды лемень кундамот ютавтнек – весемесь тонеть, Пазнэнь кемиця, алтазь* (с. 159) «Возведение храма легче спасения души. Сложишь кирпичи или срубишь сруб, поднимешь, внутри развесишь иконы – вот тебе тело Христа. Молитвы читай, венчания или тризны проводи – все для тебе, верующий в Бога, определено». Религия выше народа, общества и социальных институтов: *Ней арсек, мезесь сех виев-таргиця – муцязь Нишкесь, кона стясь крест лангс валдо мелензэ идеме, эли масторонь прявтось, кона, кадык азор-ветиця, ды ялатеке аволь Сондензэ покш. Нама, инязорось церьковав озномо сырги – эйсэнзэ тежа ушмант ванстыть. Сурсояк а токадьсак. Кить Пазонть ванстыцянзо? Менель лангонь весе вийтне! Сон тенек а неяви. Сонзэ минь ансяк оймесэнек марятано* <...> *ды кемтяно весе седейсэ* <...> (с. 55) «Теперь думай, кто самый сильный – замученный Всевышний, который взошел на крест светлую душу спасать, или государь, который, пусть и хозяин-ведущий, и все-таки не выше Него. Конечно, царь в церковь молиться соберется – его тысяча воинов охраняет. Кто охранники Бога? Все силы небесные! Он нам не виден. Его мы только душой чувствуем <...> и верим всем сердцем <...>».

Религия – служение Богу. Религия оказывается основой существования. Религионимы, раскрывающие данный контекст, употребляются обычно в ряду наименований положительных

понятий, воспринимаемых со знаком "+" (позитивный контекст): *Верепазонтень ознан, Верепазонть церанстэнь служамо тонавтан* (с. 18); «Всевышнему молюсь, сыну Всевышнего служить учу»; <...> *Россиянь поптнень уцяскаст а шождаль. <...> сынь, бачкатне, калado карьсэ яксить, оршамкаст нулавт-валавт. Пильгест ало рудаз шлеборды, сакалост начкт, чамаст сэнть-раужот. Уреть, аволь Пазнэнь служицят! <...> Ялатеке ломантне вечксызь эсест бачкатнень* (с. 88) «Участь российских попов была не легкой. <...> они, бачки, в драных лаптях ходят, одежда ветхая. Под ногами грязь плещется, бороды мокрые, лица сине-черные. Рабы, не служители Бога! <...> Все равно люди любят своих бачек»; <...> *священниктне чудань тев учость – Иисус Христосонь вельмеманзо* (с. 49) «<...> священники чуда ждали – воскресение Христа». В романе есть и контексты, в которых религионимы раскрывают отрицательные моменты, их наименования воспринимаются со знаком "-" (негативный контекст): *Вана косот сынь мештень потиця инегуйтне! <...> Архимандритэсь – кажварч, бачкатнеяк а седе парт* <...> (с. 13) «Вот где они душесосущие змеи! <...> Архимадрит – хорь, бачки тоже не лучше <...>».

Религия – мировоззрение, присущее определенным лицам. Религия не просто как «способ» верить в Бога, но и как особый способ осмысления нацией своего существования оказывается почти столь же значимой, как религия – способ взаимодействия с социумом как таковым. Однако подобная мировоззренческая установка может быть значима не только для национального самосознания, но и для жизни человека вообще: *Мон эрзятнень кememадост эзинь явово* <...> (с. 11) «Я от веры эрзян не отделился <...>». Религия ценна во многом потому, что определяет нравственность человека и общества, она является своеобразной «высшей моралью»: <...> *лия Пазнэнь кеман, ды уш а эрзянгак?* <...> (с. 16) «<...> другому Богу верую, и уж и не эрзянин? <...>»; «*Мейс монень стака чекамс-покамс, – <...> кувсезевсь бояравась. – <...> Мекс грекень кельсэ озноматне-моравтоматне пупсиця гуекс эцить мештезэнь?»* (с. 263) «Почему мне тяжело молиться, – <...> застонала боярыня. – Почему молитвы-песнопения на греческом жалящей змеей в грудь лезут?»; *Чекатано <...> кавто сурсо, кезэрень пазават кирдтяно ды Христоснэнь ознотано* (с. 320) «Крестимся <...> двумя пальцами, древние иконы держим и Христу молимся»; *Кезэрень озксонок каршо сон тюри <...>* (с. 323) «Против древних наших молений он борется <...>».

Религия – активное начало. Контексты указывают на активную роль религии в жизни людей описываемого в романе исторического периода: *Пель ие, кода Никон ды сонзэ кис аштицятне снартнить тердемс ломантнень колмо сурсо озномантень. Колмо сурсо озномась – Верепазонть, Церанзо ды Святой Духонть вейс валома* (с. 161) «Полгода, как Никон и его сторонники пытаются призвать людей к троеперстному молению. Троеперстие – единение с Всевышним, его Сыном и Святым Духом»; *Пазава пазаванть каршо, марят, стясь, од еретикть педясть церьковантень* (с. 193) «Икона против иконы, говорят, встала, новые еретики пристали к церкви»; *Никон весе оймесэнзэ марясь: неень сех покш мелявксозо – изнямс каршонзо молицятнень. Кармат прят лацеме покшчисэ, сеске кундыть сакалозот, а покшолгавтсыть монастыртнень ули-парост – васов а кузеват* (с. 195) «Никон всей душой чувствовал: самая его большая забота – победить противников. Начнешь себя тешить величием, сразу вцепятся в бороду, не увеличишь богатство монастырей – далеко не заберешься».

Религия – связь с церковью, монашество. Основа религии – связь с церковью, монашество: *Верепазонтень кемезь, минь кемтяно Сонзэ церьковантеньгак* (с. 159) «Веруя во Всевышнего, мы веруем и в его Церковь»; *Эрьва священникесь <...> озкстнэнь ютавтнить эсь мелест коряс* (с. 31) «Любой священник <...> моления проводит по своему разумению»; *Монахокс совамо шкась зярс эзь тока<...>* (с. 11) «Время становиться монахом пока не пришло <...>»; <...> *тон оля ломанят – монахокс прят эзик наравто* <...> (с. 39) «<...> ты человек вольный – в монахи не пострижен <...>».

Религия – исцеление от болезней, возврат к жизни. Вера во Всевышнего исцеляет от болезней, избавляет от страданий. С верой в душе и умереть легче: *Куш апаро виесь сэви эйсэнь, ялатеке Пазонь панжовкст учан. Оймем чевтемгады келес – потсо лембесэ весе озныцятнень эждясынь <...>* (с. 58) «Хоть нехорошая сила съедает меня, все равно Божье откровение жду. Душа смягчится – душевным теплом всех молящихся согрею <...>»; *Алексей Михайлович инязорось панжовтынзе Московонь весе церьковатнень: озномасо-моравтомасо вешись Инешкенть пельде кувалгавтомс святоенть пингензэ* (с. 84) «Царь Алексей Михайлович заставил открыть все московские церкви: молитвами-песнопениями просил Всевышнего продлить жизнь святого»; <...> *святой челькесь кармась чудань тевть тейнеме <...> Авась сокороль, кавксо иеть кода тунь пилензэ эзть маря. Ускизь кандолазтнэнь икелев – сеске кармась нееме-марямо, стясь таркастонзо ды кудов ялго сыргась. Комсь, колоньгемень иень перть сэредицятнень сон стявтнесь* <...> (с. 107) «Святые мощи начали чудесные дела творить<...> Женщина была слепой, восемь лет уши ее совсем не слышали.

Привезли к гробу – сразу начала видеть-слышать, встала и сама пешком домой собралась. Больных по двадцать, тридцать лет он поднимал <...>».

Религия – духовное явление. Православная церковь выступает как часть культуры, образования. В романе мы встречаем Феофана Грека, знакомимся с иконописью Андрея Рублева. Патриарх Никон с любовью и бережно относится к книге, важным делом считает исправление ошибок в церковных книгах: <...> *сон [Никон] пульзясь горобиянть икелев <...> ды ушодсь книгань таргсеме. Вана «Палеясь». Тезэнь тешкстазь-печатазь Таштo Заветстэ саезь сех талновтыця пелькстнэ* (с. 46) «<...> он [Никон] опустился перед сундуком и начал вытаскивать книги. Вот «Палея». Здесь напечатаны самые волнующие места из «Ветхого Завета»; *Чинь оймсемадо мейле Никон совсесь библиотекав, кувать яксесь лавсятнень юткова, токшесь-ванкшнось <...> книгатнень* (с. 79) «Днем после отдыха Никон заходил в библиотеку, трогал-рассматривал <...> книги»; *Те превей монахонть сон [Никон] кучнизе Иерусалимев <...> ванномо, кода тосо нолдавить церковань книгатне* (с. 196) «Этого умного монаха он [Никон] посылал в Иерусалим <...> посмотреть, как там выпускаются церковные книги»; *Федор Стратилатонь церковантень Федор Ртищев панжсь натой цела училища, ков Киевень-Печорань лавраcто ды Малороссиянь лия монастыртнестэ пурназельть колоньгемень превей монахт* (с. 329) «Федор Ртищев открыл даже училище в церкви Федора Стратилата, куда из Киево-Печорской лавры и из других Малороссийских монастырей были собраны тридцать умных монахов».

Религия – жертвенность. Настоящая вера в Бога связана с жертвенностью. Эти контексты в романе связаны с протопопом Аввакумом, боярыней Федосьей Прокопьевной Морозовой, которые приняли мученичество за свою веру, а в заключительных сценах и с самим Никоном, которого сослали в Ферапонтовский монастырь: – *Арась, патриарх, масторонь пинетне лиясо «чанстидизь»: <...> раужо монахокс эйсэть кучить. Ферапонтонь монастырев <...> монь, несак, отьма чирев кучить ускомот* (с. 437) «Нет, патриарх, земные собаки другим тебя «благословили»: <...> черным монахом тебя посылают. В Ферапонтовский монастырь <...> меня, видишь, на берег омута тебя везти отправляют»; *Пели-ласо сюлмсезь, <...> Федосья Прокопьевна велявтызе прянзо сэрей Теременть пелев, кармась кавто сурсо чекамо* (с. 469) «Закованная в кандалы, Федосья Прокопьевна <...> повернула голову на высокий Терем, начала двумя пальцами креститься» и т. д.

Таким образом, характерной чертой языка романа А. М. Доронина «Баягань сулейть» («Тени колоколов»), воплотившего православную в своей основе картину мира, является наличие большого количества религионимов, являющихся экспликацией концепта «религия». В целом содержание данного концепта можно сформулировать как объективную индивидуальную и коллективную духовную связь Бога и человека, основанную на вере человека в Бога и поклонении ему.

Список использованных источников

1. Адамчук, Т. В. Эмотивная тематизация англоязычного художественного текста / Т. В. Адамчук // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 96–98.

2. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

3. Водясова, Л. П. Метафорическая репрезентация концептуальной диады «жизнь – смерть» в прецедентных и художественных текстах мордовских, русского и английского языков / Л. П. Водясова // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сб. науч. тр. Вып. 5 / сост., отв. ред. Т. В. Симашко. – М.; Архангельск, 2011. – С. 151–154.

4. Водясова, Л. П. Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX – начала XX веков / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 89–91.

5. Водясова, Л. П. Лингвистические сигналы начала и конца сложного синтаксического целого в современном эрзянском языке / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 76–79.

6. Водясова, Л. П. Номинации животных и птиц и их символическое представление в мордовских литературных сказках / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 11. – С. 238–246.

7. Колшанский, Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. – М. : КомКнига, 2005. – 232 с.

8. Радин, А. М. Корпус оценочной лексики древневерхненемецкого литературного памятника «Муспилли» / А. М. Радин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 83–87.

9. Сепир, Э. Язык, раса, культура / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М. : Прогресс, 1993. –193 с.

References

1. Adamchuk T.V. Emotive thematization of the English literary text. *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 79–81.

2. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the “life” and “death” concepts in the Mordovian, Russian and English Languages. *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64.

3. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the conceptual dyad “life – death” in precedent and literary texts in the Mordovian, Russian and English languages. The problems of conceptualization of reality and modeling the language picture of the world. Collection of scientific papers. Iss. 5, edited by T.V. Simashko. Moscow; Arkhangelsk, 2011, pp. 151–154.

4. Vodyasova L.P., Utkina T.V. The Concepts of traditionality of the nation in literary works of Mordovian writers at the end of the XIX – the beginning of the XX centuries. *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 89–91.

5. Vodyasova L.P. Linguistic signals of the beginning and the end of the complex syntactic whole in the Modern Erzya Language. *The Humanities and education*, 2012, No. 3 (11), pp. 76–79.

6. Vodyasova L.P., Utkina T.V. Animal and bird nomination and their symbolic representation in Mordovian literary fairy tales. *The messenger of Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2012. No. 11. pp. 238–246.

7. Kolshanskiy G.V. Correlation of subjective and objective factors in a Language. Moscow, KomKniga, 2005, 232 p.

8. Radin A.M. The evaluative lexis of Old High German literary monument “Muspilli”. *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 83–87.

9. Sapir E. Language, Race, Culture. Selected works on linguistics and cultural studies. Moscow, Progress, 1993, 193 p.

Поступила 12.05.2013 г.

УДК 392.51(=511.152)
ББК Ш3(2Рос-Мор)

Девяткина Татьяна Петровна
доктор филологических наук, профессор
кафедра социально-гуманитарных дисциплин
АНО ВПО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
Саранский кооперативный институт (филиал)
г. Саранск, Россия
tatyana_devyatki@mail.ru

ФУНКЦИЯ ПРИМЕТ В ТРАДИЦИОННЫХ СВАДЕБНЫХ ОБРЯДАХ МОРДВЫ

Аннотация: статья посвящена исследованию роли народных примет в традиционных свадебных обрядах мордвы в контексте современных обрядовых действ.

Ключевые слова: свадебные обряды, религиозно-магические действия, обереги, символы, табу.

Devyatkina Tatyana Petrovna
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of Social Sciences and Humanities
Russian University of Cooperation –
Saransk Cooperative Institute (branch), Saransk, Russia

THE ROLE OF FOLK SIGNS IN TRADITIONAL WEDDING RITUALS OF THE MORDVA

Abstract: The article deals with the study of the role of folk signs in traditional wedding rituals of the Mordva within the framework of the modern rituals.

Key words: wedding rituals, religious and magic activities, talismans, symbols, taboos.

Одним из самых распространенных и популярных жанров в традиционной культуре мордвы являлись народные приметы, которые играли и продолжают играть до сих пор определенную роль в жизни человека. В приметах наиболее ярко прослеживается производственное, нравственное, социальное бытие древних людей, которое обеспечивалось гармоническим функционированием человека в теснейших контактах с природой. А. С. Ермолов приметы сравнивает с невзрачными на вид полезными ископаемыми, среди которых таятся драгоценные алмазы, до надлежащей отделки и шлифовки весьма неприглядные, имеющие вид ничего не стоящих камешков, которые могут пропасть бесследно, если вовремя не заняться их исследовани-

ем [3, с. 7]. В приметах действительно отражена мудрость народа, его вековые наблюдения, жизненный опыт, психология, материальное и духовное мировосприятие. У разных этносов бытует множество одинаковых примет, но у каждого из них имеется большой разряд уникальных, характеризующих специфику конкретной нации, их условий жизни, обрядов и традиций. В свадебных обрядах мордвы зафиксировано множество примет, являющихся их неотъемлемой частью.

С учетом последовательности проведения свадебных обрядов по функции можно выделить следующие приметы: к удаче – неудаче (перед сватовством): «Кда юкстасазь селгомс пянакуд кургть, ладямась аф удалай», м. («Если забудут закрыть печку заслонкой, сватовство не удастся»); «Ладямась аф удалай, кда шра лангс юкстасазь путомс кшить и салть», м. («Сватовство не удастся, если на стол забудут поставить хлеб-соль») и т. д. Приведенные приметы связаны с совершением какого-либо действа, являющегося обязательным элементом обряда. В основе первой из них – действие, способное уберечь от колдунов, нечистой силы, которые, по воззрениям мордвы, могли проникнуть в дом через печную трубу и расстроить сватовство.

Конечная цель приметы – оберег. Во второй примете хлеб – символ домашнего благополучия, символ жениха и невесты, символ солнца. Случайное несоблюдение этого обычая заранее настраивало человека на неудачу. На основе произвольных ассоциаций возникли такие приметы: «Башкудать кинц туркс етайхть пяшксе ведаркаса – тевоц лиси», м. («Перед сватом пройдут с полными ведрами – к удаче»), и наоборот, «Башкудать ингольге етай ава – аф вешеви стирсь», м. («Дорогу свату перейдет женщина – сватовство не удастся»). Академик Петербургской АН И. Г. Георги зафиксировал следующую примету: у мордвы считалось предзнаменованием несчастья, если по дороге на сватовство кто-нибудь попадался навстречу [1, с. 45]. Подобные приметы – мини-сеанс самовнушения, настраивания своего сознания на удачу или неудачу [2, с. 31].

Некоторые приметы связаны с религиозно-магическими действиями: «Башкудать мельге ердайхть сире карь – тевсь удалай», м. («Вслед впередходящему кинут старый лапоть – к удаче»); «Штоба етка якайть удалаль киц, церать кудста стирть кизефтема тумстонза сяви шрань левоштамть и стирть пяле салава озасы алонза; тумстонза левоштамть мархта нардасы стирть утцема вастонц и пильгокинзон – тевсь лиси», м. («Чтобы у впередходящего была удачной дорога, из дома жениха он брал тряпку, которой вытирали стол, в доме невесты на нее садился; после ухода ею незаметно проводил по постели невесты и ее следам – к удаче»). Примечали действия впередходящего в доме родителей невесты: «Башкудась стирть кудста мезевок салай (сидеста-левоштамть) – тевсь туй», м. («Впередходящий украдет что-нибудь из дома родителей невесты (обычно мочалку, которой вытирали стол) – сватовство будет удачным»).

К удачной дороге сваты обматывали себя белыми нитками и надевали шубы [7, с. 144–146]. Впередходящий незаметно старался увидеть макушку невесты: «Кда стирть пря кучкасонза кафта шаролкст – кафксть венцяй», м. («Если у невесты две макушки – замуж два раза выйдет). Следует отметить, что эта примета характерна для многих народов. Некоторые приметы связаны с числами, в частности, на сватовстве во время обряда выкупа невесты число рублей должно было нечетным, в противном случае примечали, что у будущих супругов не будет детей.

С приметами сверяли время и дни сватовства: «Вешема молихть поздна илять – тевсь лиси», м. («Сватать пойдут поздно вечером – к удаче»); «Кда рьвяня вешема молихть «теждя» шиня (шавшиста, недляшиста, шуваланяста), удалай», м. («Если сватать идут в «легкий» день (вторник, четверг, воскресенье), удастся»). Запрещено было проводить свадебные мероприятия по время христианских постов: «Кда свадьбать тисазь постста – аф удалай эрямась», м. («Если свадьбу сыграют во время поста – жизнь не сложится»). В первом случае примета возникла, видимо, в стремлении уберечься от «лихого» глаза, во втором, возможно, срабатывало интуитивное чувство, связанное с благоприятными и неблагоприятными днями. Что касается третьей приметы, она более поздняя и связана с христианизацией мордвы и установлением религиозных норм и запретов. Следует отметить, что в настоящее время табу на проведение свадебных обрядов во время постов соблюдаются довольно часто. Исследователь мордвы В. Н. Майнов приводит запрет, связанный с днями рождения молодых: «Ни одна свадьба не может быть обвенчана в день рождения жениха и невесты, а не то молодой и за себя при родах достанется, да и за мать» [4, с. 40].

Не к добру примечали беспокойное поведение лошадей по пути в церковь, а если «Рьвянять онавац веляй – павазоц аф ули», м. («Свадебная кибитка невесты свалится – счастья не будет»). Во время венчания молодых до сих пор примечают: «Венцямста кинь инголи палы штатолоц, ся кулы сяда курок», м. («У кого из молодых во время венчания свеча сгорит быстрее, тот и умрет быстрее»; «Кда венцямста церать или стирть суркоц прай киякст лангс – аф паронди», м. («Если кольцо жениха или невесты упадет на пол – не к добру»); «Венцямста конац оттнень инголи шятяй нардамать лангс, ся кармай кудса оцюсь» («Во время венчания кто из молодых первым наступит на полотенце, тот будет руководить в доме»).

Интересная примета зафиксирована у нижегородской мордвы-мокши: при встрече молодых около крыльца дома жениха совершали определенный ритуал и при этом примечали нрав невестки. Мать жениха, а если она умерла, – ближайшая родственница ставила невестке на правую ногу сковородку с зажженным хмелем, и она до трех раз сбрасывала ее с ноги. Если сковородка скатывалась тихо, то считалось, что сноха будет послушна, если с шумом, то это было противоположным знаком; если сковородка падала вверх дном, то ожидали несчастной жизни для молодых, а если дном книзу и притом хмель не просыпался, то это сулило счастливую жизнь новобрачным. Чтобы они жили свой век весело, имбаба (жрица), которая совершала молитвы и жертвоприношения Кудазораве – покровительнице дома – и умершим предкам, гасила невестин штатол (свечу) в стакане вина или пива [5, с. 126]. По сведениям информантов эта примета в упрощенном виде бытует в некоторых селах и теперь: перед входом в дом жениха, наблюдая за поведением невестки, примечали ее характер: «Къда рьвянясь куду сувамста саворне ердасы содня мархта пачкалгть – аф кяжи», м. («Если при входе в дом мужа невестка тихо оттолкнет сковородку с углями – не сердитая»), и наоборот, если грубо – сердитая и своенравная.

Характер жениха и невесты старались определить и по погоде, что подчеркивало взаимосвязь человека с природой: «Свадьба илань шиня варма, церась и стирсь кяжихть», м. («Если в день свадьбы ветер, молодые сердитые»); «Къда рьвянянь сявомста ули ловонь буря, стирсь кальдяв ломанць», м. («Если день поездки за невестой буран, у невесты плохой характер»); «Кодамо ули погодась свадьбань чинть, истямо ули женихенть характерэзэ», э. («Какая будет погода в день свадьбы, такой характер у жениха»).

Во время свадьбы уже задумывались о первенце. Чтобы узнать, кто родится первым (пол ребенка), бросали к воротам ломоть хлеба, использованного при наречении невестки в доме мужа, и при этом примечали: «Къда прай кши кочамсь боком – рьвянясь шачфты стирь, а къда керфть лангс – цёра», м. («Если ломоть упадет на горбушку, невеста родит девочку, если на срез – сына»). Учитывая, что рождение мальчика было предпочтительнее, после привоза невестки в дом жениха ей давали на руки мальчика. Этот обычай позднее перешел в примету: «Къда свадьбаста максыхть рьвянять кядьс цера шабаня, васенцекс шачи цера», м. («Если на свадьбе невестке дадут на руки мальчика, первым родится мальчик»). Перед укладыванием молодых примечали: «Къда оттнень вастснон юкстасазь суфтомс качамса – аф цебяренди», м. («Если постель молодых забудут окурить – не к добру») [6, с. 46]. Этикет семьи субэтносов мордвы выразился в запрете не показывать непокрытую голову до определенного времени: «Если невестка в течение года будет ходить с непокрытой головой и разутая, жизнь будет плохая» [2, с. 33].

Большинство свадебных примет возникло вследствие беспокойства за будущее молодоженов, за продолжение рода. Несмотря на их суеверно-оберегательный характер, они играли в свадебных обрядах определенную роль. Некоторые приметы бытуют в современной свадьбе, создавая соответствующий психологический настрой.

Список использованных источников

1. Георги, И. Г. Описание всех в Российском государстве обитающих народов / И. Г. Георги. – 2-е изд. – СПб., 1776. – Ч. 1. – 76 с.

2. Девяткина, Т. П. Народные приметы мордвы (мокши и эрзи) : учеб. пособие / Т. П. Девяткина. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1994. – 124 с.

3. Ермолов, А. С. Народная сельскохозяйственная мудрость. Всенародный месяцеслов / А. С. Ермолов. – СПб., 1901. – Т. 1. – 620 с.

4. Майнов, В. П. Очерк юридического быта мордвы / В. П. Майнов. – СПб., 1885. – 267 с.

5. Мельников-Печерский, П. И. Очерки мордвы / П. И. Мельников-Печерский. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1981. – 136 с.

6. Народные приметы мордвы-мокши. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1992. – 84 с.

7. Устно-поэтическое творчество мордовского народа. Т. 12. Народные приметы мордвы. – Саранск : Крас. Окт., 2003. – 320 с.

References

1. Georgy I.G. A catalogue of all peoples of Russia. 2nd edition. Saint-Petersburg, 1776, Part 1, 76 p.

2. Devyatkina T.P. Folk Signs of the Mordva (the Moksha and the Erzya): training manual. Saransk : Izd-vo Mordov. un-ta, 1994, 124 p.

3. Ermolov A.S. Folk agricultural wisdom. National Calendar. Saint-Petersburg, 1901, Vol. 1, 620 p.

4. Maynov V.P. Outlines of the Mordva life: some legal aspects. Saint-Petersburg, 1885, 267 p.

5. Melnikov-Pecherskiy P.I. Outlines of the Mordva. Saransk : Mordov. kn. izd-vo, 1981, 136 p.

6. Folk Signs of the Moksha Mordva. Saransk : Izd-vo Mord. un-ta, 1992, 84 p.

7. Oral Epic Works of the Mordva. Vol. 12. Folk Signs of the Mordva. Saransk : Krasniy Oktyabr, 2003, 320 p.

Поступила 12.05.2013 г.

УДК 821.161.1.09"1992/…":821.511.152
ББК 83.3(Рос=Рус)6

Жиндеева Елена Александровна
доктор филологических наук, профессор
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
jindeeva@mail.ru

Шигуров Виктор Васильевич
доктор филологических наук, профессор
кафедра русского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
shigurov@mail.ru

АВТОРСКИЙ КОММЕНТАРИЙ КАК «ПУТЕВОДИТЕЛЬ» ЧИТАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА*

Аннотация: Статья посвящена осмыслению функций авторских комментариев в современном художественном тексте с позиций формирования и проявления в нем авторской стратегии. Исследователями представлена оригинальная теория совмещения философского представления о мире, транслируемая в художественном произведении, и читательской интерпретируемой базы, в пределах которой и происходит смыслоотражение предложенного писателем мира.

Ключевые слова: авторское присутствие в тексте, образ, рефлексия, повествование, творческая индивидуальность, писательский замысел, модальность художественного текста

Zhindeeva Elena Aleksandrovna
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of Literature and Methodology of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Shigurov Viktor Vasilyevich
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of the Russian Language
Mordovian State University named after N. P. Ogarev, Saransk, Russia

THE AUTHOR'S COMMENT AS THE READER'S "GUIDE" IN THE SYSTEM OF THE LITERARY TEXT ORGANIZATION

Abstract: The article is devoted to understanding the role of the author's comments in the contemporary literary text from the perspective of formation and expression of the author's strategy in such a text. The authors presented an original theory of combining a philosophical world-view in the literary work, and the reader's interpreted base within which the reflection of the idea of the world suggested by the author is observed.

Key words: author's presence in the text, image, reflection, narration, creative individuality, writer's idea, modality of the literary text.

Вопрос о творческой индивидуальности автора художественного произведения разрабатывается многими специалистами и служит предметом методологических споров различных наук. Предлагаемый к обсуждения ракурс проблемы связан с описанием необходимых, на наш взгляд, составляющих коммуникативной стратегии как трансляции авторского сознания в том или ином творении.

Общеизвестно, что в основе когнитивной антропологии лежит представление о культуре как системе символов, специфическом способе познания, организации и ментального структурирования мира. В языке, по мнению сторонников когнитивной антропологии, заключены все категории, лежащие в основе человеческого мышления и составляющие суть культуры. Об этом в свое время писали А. А. Белик [1],

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Р. Ф. Бенедикт [3], В. З. Демьянков [10], Ж. Дериньи [6], Е. С. Кубрякова [10], Л. Г. Лузина [10], И. П. Меркулов [11], Ю. Г. Панкрац [10] и др. В своих исканиях и наши коллеги отчасти обращались к рассмотрению текста (реже художественного произведения) как знаковой ипостаси [2; 5; 12]. Практически все они приходили к выводу о том, что знаковая система, при помощи которой создано художественное произведение, является основой формирующегося в процессе приобщения человека к культуре (в нашем случае литературному образцу) сознательного восприятия кодовых информативных отрывков и выстраиваемым им в единое полотно, где не только выражаются мысли самого автора, но и воспроизводится непосредственно характер человека.

Каждый носитель языка формирует свое видение мира не на основе самостоятельной переработки своих мыслей и переживаний, а в рамках закрепленного в понятиях языка опыта, который зафиксирован в мифах и архетипах. Однако в процессе познания мира создаются и новые понятия, фиксирующиеся в языке. Такими понятиями писатель чаще всего маркирует событийный ряд повествования или применяет их для создания формообразующей детали, реже – для воспроизведения характеристик персонажа (языковая, портретная и т. п.). И если любой художественный текст является результатом рефлексии его создателя, то неизбежным является наличие герменевтических меток в нем, которые позволяют точно трактовать то или другое событие, закодированное писателем не столько с помощью знаков (букв), сколько с помощью единого культурно-смыслового пространства произведения. Вместе с тем заложенный посредством букв, слов, синтаксических конструкций, призванных создавать виртуальный мир как кальку конкретного происходящего, смысл произведения является тем переходным явлением, которое несмотря на то, что принадлежит автору, присваивается читателем, адаптируется под его мировоззренческие позиции, поло-ролевые интенции, социально-культурные знания и представляет собой синтетическую конструкцию понимания и усвоения чужого опыта. С таких позиций художественное произведение является объектом внимания не только литературоведения.

Выявление авторских меток, стремление следовать «путеводителю» писателя требует определенных усилий, поскольку восприятие личности автора через формы ее воплощения в тексте – процесс двунаправленный. Он сориентирован на взаимоотношения автора и читателя. Модальность текста – это выражение в художественном произведении отношения автора к сообщаемому, его концепции, точки зрения, позиции, ценностной ориентации, сформулированной ради передачи читателю.

Любая авторская оценка изображаемого всегда связана с поиском адекватных способов выражения, анализ которых может быть различным, избирательным для каждого писателя и разновидности текста. Над выбором этих способов всегда, таким образом, стоит мотивированная неречевая задача, реализация которой и создает свою путеводную карту текста. Выражение отношения автора к изображаемому в тексте заставляет воспринимать художественное произведение не как сумму отдельных героев и событий, а как единое целое. И мы не раз уже говорили об этом [7; 8; 9].

Таким образом, личностное отношение писателя воспринимается как «концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур...» [4, с. 122]. Именно поэтому художественный текст нельзя понимать узко, только как формальную организацию тема-рематических последовательностей (сочетание высказываний). А поскольку проблема автора в художественном произведении является одной из основных в современном литературоведении, то и изучение авторской активности на уровнях мотивики, сюжетики, конфликта, контекста и подтекста позволяет выделить некоторые нюансы в представлении писательской позиции в художественном произведении. В этом отношении, на наш взгляд, примечательны авторские отступления и комментарии, встречающиеся в той или иной форме в любом художественном произведении. Они разнообразны по форме и эмоциональной окраске, что позволяет констатировать нюансы адресации читателю информативного авторского начала рассуждений. Это не столько констатация наличия авторской позиции в произведении, сколько фундамент для организации диалоговости в восприятии того или иного характера или явления, нашедшего отображение в создаваемом тексте.

Среди основных форм выражения авторского сознания в современном повествовании необходимо выделить следующие: короткий иронический или саркастический комментарий, лирическое отступление и размышление, отступление с привлечением исторического, социального, или литературного контекста и т. д. Любой из вышеперечисленных комментариев может содержать прямое либо косвенное обращение к читателю. Одни комментарии довольно объемны и насыщены различными подробностями, другие же по форме и содержанию приближаются к авторским ремаркам. Но и в том, и в другом случае писательская концепция содержит философские сведения и экстраполирует их на читателя, совокупность знаний которого

и создает уровень интерпретируемости художественного произведения.

Интересен, на наш взгляд, и другой факт. Адресат (получатель) любого образца художественного творчества в количественном отношении должен значительно превосходить число, значащееся как адресант. Таким образом, специфика взаимоотношений «читатель – писатель» подвержена выполнению следующих условий: трансляция авторского представления об изображаемом при возможной интерпретируемости предмета рассуждений должна четко прослеживаться; субстрат того, что задумывалось и планомерно воплощалось создателем творческого образца в меру индивидуальных способностей и специфики воссоздания картины мира автором должно отражать его профессиональный уровень (речь здесь может идти как о создании оригинальных художественных произведений, так и о титрах к фильму, о подборе музыкальных произведений и т. п.); индивидуальное восприятие окружающего мира автором и предположительный механизм его восприятия адресатом позволяют создать некую проекцию предполагаемого интереса к трансляции идей создателя системной коммуникативной организации.

В таком ракурсе, на наш взгляд, основополагающим для круга интерпретационных возможностей читательского восприятия и анализа художественного произведения и является авторский комментарий.

Любопытен в таком случае сам факт эмпатии в передаче автора как проектанта эмоционального плана своего творения. Учитывая, что когнитивная осведомленность и понимание эмоций и чувств другого человека свойственны далеко не каждому адресату художественного творения (будь то художественное произведение, или музыка, озвучение теле- и кинопродукции и т. п.), автор становится управленцем невербализируемого, скрытого коммуникативного процесса, посредством которого возможно быть достигнуто понимание. В таком случае суждения передаются от человека к человеку без публичного их проговаривания, скрытый обмен жестами, взглядами, звуками становится эквивалентом мастерства автора. Но при этом нельзя забывать и то, что эмпатическое понимание не является результатом интеллектуальных усилий, зависит от богатства собственного опыта адресата, точности восприятия, его умения настроиться на одну эмоциональную волну с автором, по мнению некоторых специалистов, – от генетической предрасположенности. Тем важнее при этом возникающая эмоционально-смысловая связь между автором художественного творения и тем, кому оно адресовано.

Но есть здесь и определенные опасности, которые несут, на наш взгляд, серьезную угрозу для трансляции авторской интерпретации и оценки значимости автора в таких случаях, поскольку не могут быть им спроектированы однозначно. Это может привести к серьезным отклонениям в избранной конструкции предлагаемого потока информации, к нарушению индивидуально-авторского восприятия окружающего мира и к сбою в системе предположительного механизма восприятия адресатом образца творчества, и, как следствие, к нежелательной (если это не заложено в авторскую стратегию создания художественного образца) интерпретируемости произведения.

Охват анализа образцов современного русского повествования во всей сложности образующих элементов, концентрации смысловых отношений между знаком и словом, словом и мыслью, модификацией внешнего символико-культурного состояния общества с внутренней прогрессией развития современной культуры в России, многомерен и требует основательного исследования.

Список использованных источников

1. Белик, А. А. Культурология. Антропологические теории культур / А. А. Белик – М. : Изд-во РГГУ, 1998.

2. Белова, Н. А. Траектории развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции учителя в системе педагогической подготовки / Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева // Гуманитарное образование и наука. – 2012. – № 2 (10). – С. 64–67.

3. Бенедикт, Р. Ф. Модели культуры / Р. Ф. Бенедикт // Культурология. – 2005. – № 1. – С. 108–134.

4. Виноградов, В. В. Проблема образа автора в художественной литературе / В. В. Виноградов // О теории художественной речи / послесл. Д. С. Лихачева. – М. : Высш. шк., 1971. – С. 4–6.

5. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

6. Дериньи, Ж. Работы по социологии культуры / Ж. Дериньи. – М. : Изд-во МГУ, 2001.

7. Жиндеева, Е. А. Герменевтические указатели как механизм постижения авторской позиции в романе В. О. Пелевина «Священная книга оборотня» / Е. А. Жиндеева // От текста к контексту : межвуз. сб. науч. работ / под ред. З. Я. Селицкой. – Ишим : Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2012. – Вып. 11. – С. 106–108.

8. Жиндеева, Е. А. Картина мира в структуре коммуникативных компетенций понимания текста / Е. А. Жиндеева // «Коммуникативные стратегии

информационного общества» V Международная научно-практическая конференция «Коммуникативные стратегии информационного общества», 14–16 нояб. 2012 г., [материалы] / редкол.: А. И. Рудской [и др.]. – СПб : Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – С. 65–66.

9. Жиндеева, Е. А. Интерпретируемость как базовая операция изучения художественного произведения в билингвальной аудитории / Е. А. Жиндеева // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 10. – С. 55–56.

10. Краткий словарь когнитивных терминов / сост. Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М. : Специальная литература, 1997. – 406 с.

11. Меркулов, И. П. Когнитивная наука / И. П. Меркулов // Новая философская энциклопедия в 4 т. Т. 2. – М., 2001. – С. 264–276.

12. Панфилова, С. С. Вербальная презентация автора англоязычной литературной рецепции в аспекте гипертекстуальности / С. С. Панфилова / Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 89–92.

References

1. Belik A.A. Culture studies. Anthropological theories of cultures. Moscow : Izd-vo RGGU, 1998.

2. Belova N.A. Trajectories of development of professional cross-cultural communicative competence of a teacher in the system of pedagogical training. *Humanitarian education and Science*, 2012, No. 2 (10), pp. 64–67.

3. Benedikt R.F. Patterns of culture. *Culture studies*, 2005, No. 1, pp. 108–134.

4. Vinogradov V.V. The problem of the author image in fiction. On the theory of artistic speech. Moscow : Vysshaya Shkola, 1971, pp. 4–16.

5. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the concepts “life” and “death” in the Russian, Mordovian and English languages. *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64.

6. Derinyi G. Works on sociology of culture. Moscow : Izd-vo MGU, 2001.

7. Zhindeeva E.A. Hermeneutics indicators as a mechanism of understanding the author’s position in the novel The sacred book of the werewolf. Ishim : Izd-vo IGPI im. P.P. Ershova, 2012, Iss. 11, pp. 106–108.

8. Zhindeeva E.A. The picture of the world in the structure of communicative competences of text interpretation. V international scientific conference “Communication strategy of information society”, 14–16 November 2012. St. Petersburg: Izd-vo Politekhn. unta, 2012, pp. 65–66.

9. Zhindeeva E.A. Interpretability as the base operation of studying a literary text in a bilingual audience. *International journal of experimental education*, 2012, No. 10, pp. 55–56.

10. Short dictionary of cognitive terms in cognitive. Comp. by E.S. Kubryakova, V.Z. Demyankov, Yu.G. Pankrats, L.G. Lusina. Moscow : Spetsialnaya literatura, 1997, 406 p.

11. Merkulov P.I. Cognitive science. New philosophical encyclopedia in four volumes,Vol. 2, Moscow, 2001, pp. 264–276.

12. Panfilova S.S. Verbal presentation of the author of English literary reception in the aspect of hypertextuality. *The Humanities and education*, 2012, No. 3 (11), pp. 89–92.

Поступила 12.05.2013 г.

УДК 37.5.016:811
ББК 811.411.2р

Катаинен Валентина Кузьминична
кандидат филологических наук
лектор русского языка Центра преподавания языков
Лапландский университет, г. Рованиеми, Финляндия
valentina.katainen@ulapland.fi

О ВЛИЯНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ НА ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: В статье говорится о влиянии межкультурной компетентности на процесс освоения языка и адаптации в культуре, а также о влиянии этнических стереотипов на выбор русского языка и культуры как предмета по выбору (по материалам преподавания в Лапландском университете, Финляндия).

Ключевые слова: межкультурная компетентность, этнический стереотип, русский язык как иностранный.

Katainen Valentina Kuzminichna
Candidate of Philological Sciences
The Russian language lecturer at the Language Centre of the University of Lapland
Rovaniemi, Finland

ON THE INFLUENCE OF THE COMPETENCE AND ETHNIC STEREOTYPES ON STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article deals with the influence of intercultural competence on the process of language learning and adaptation to culture. It also considers the influence of ethnic stereotypes on the choice of the Russian language and culture as an optional course (based on the materials of teaching at the University of Lapland, Finland).

Key words: intercultural competence, ethnic stereotype, Russian as a foreign language.

Преподавание русского языка в Финляндии возможно рассматривать как некий индикатор социально-политических, культурных и торгово-экономических отношений между двумя соседствующими странами. За годы общей истории 1809–1917 гг. русский язык в Финляндии не закрепился как государственный и до сегодняшнего дня остается факультативным и малоизучаемым языком по выбору. Отношение к нему складывается по принципу: есть экономическая или политическая необходимость изучения языка – он востребован, количество преподаваемых часов возрастает, нет – часов нет или они сводятся к минимуму. Например, в 70-е годы прошлого века мода на русский язык достигала своего пика. В финских школах и вузах было большое количество ставок преподавателей русского языка, а число студентов, изучающих русский язык, например в Хельсинском университете, доходило до нескольких сот [1].

После вхождения Финляндии в Европейский союз (1994 г.) языковая политика страны стала определяться общеевропейской стратегией. Финляндия стала частью мощного многокультурного сообщества и оказалась в условиях жесткой конкуренции. Маленькая северная страна была вынуждена не только адаптироваться в Евросоюзе, но и занять позицию среди таких стран, как Англия, Франция, Германия. Именно тогда возникла конкретная необходимость разработки программ по подготовке компетентных специалистов, говорящих на главных языках Союза для работы в международных проектах с целью представления государства на мировом уровне. Необходимость и привлекательность русского языка в этой связи была сведена к минимуму, соответственно, и бюджетные затраты на поддержку изучения языка и культуры восточного соседа были откорректированы.

Сегодня образ новой России как стремительно развивающегося демократического и энергетического государства оказывает положительное влияние на имидж русского языка и культуры не только в соседних странах, но и во всем мире. Русскоязычность России и относительная стабильность в экономике страны на фоне всеобщего кризиса играют определяющую роль в сохранении рейтинга русского языка среди важных и рекомендуемых для изучения языков мира.

Насколько важно владеть рекомендованными языками?

Думается, сегодня в России вопрос, как научить специалистов и подрастающее поколение говорить по-английски (на одном из главных международных языков) и при этом сохранить позиции русского как языка межкультурного общения внутри страны, ставится все чаще и острее. Иностранные государства, желающие более тесно сотрудничать с российскими вузами или предприятиями, находятся перед выбором или поиском «работающих» вербальных средств общения: какой язык использовать для ведения переговоров или проведения конференций – немецкий, английский или прибегнуть к помощи переводчиков? Этот факт затрудняет процесс сближения и контакта, однако интерес к сотрудничеству с Россией в той же Финляндии очевиден. Сегодня понимается значимость и объем информации, сформулированной на русском языке, растет интерес к научным исследованиям, приветствуются публикации на русском, соответственно, в университетах и школах расширяются программы по изучению русского языка как иностранного. В перспективе все это дает положительный прогноз для интернационального общения, возможно, не только на английском языке.

В Лапландском университете за последние несколько лет количество студентов, изучающих русский язык на базовом уровне, увеличилось в полтора раза. Растет популярность курсов продвинутого уровня, например, «Русский язык для юристов» на нотариальном и магистерском уровнях. Особую популярность имеют курсы «Бизнес и коммуникация по-русски», «Русский

язык для студентов факультета общественных наук», организован новый курс Russian Culture-International Club с английским рабочим языком, эффективно используются программы по международному обмену преподавателей и студентов ErasmusFIRST.

Преподавание иностранных языков в университетах Финляндии имеет свои традиции: предлагается ряд классических языков, из которых часть, согласно университетской программе, изучается как обязательные, например, коммуникация на родном финском языке, английский и шведский. Немецкий, русский, французский и испанский языки предлагаются по выбору, но если студент выбирает один из них, то язык становится вторым или третьим обязательным. Итальянский, испанский, китайский и японский языки предлагаются как факультативные. Центры преподавания языков, – пожалуй, самый динамичный и «чувствительный» институт, где количество курсов и размеры групп меняются, согласно востребованности языка в стране, в Европе, с положением на мировом рынке.

Преподавание языка в таком формате имеет особый смысл. У студента, делающего выбор в пользу русского языка, должны быть веские причины. Таковыми чаще всего становятся *профессиональная* – желание специализироваться по России; *актуальная* – с русским языком легко трудоустроиться и *личная* – супруг / супруга из России, родственные корни. За последние годы русский язык выбирается студентами педагогического факультета, желающими в перспективе преподавать русский язык в школе.

Сегодняшняя университетская молодежь в Финляндии, выбирающая русский язык, – это уверенные в себе молодые люди, обладающие богатым багажом знаний и навыков, свободно говорящая на двух или трех иностранных языках. Большинство студентов много путешествовало. Базовые курсы русского языка в Лапландском университете интернациональные, поэтому в группах есть студенты по обмену из других стран.

В поликультурной атмосфере легко ощущается разница между студентами, которые находятся на стадии накопления опыта и знаний в межкультурном общении, и теми, кто считает себя осведомленным о нормах интернационального общения и поведения. Студенты, уже обладающие межкультурной компетентностью, как правило, смело и уверенно вступают в контакт с носителями языка, поддерживают диалог или сами являются инициаторами коммуникации. Особую ценность в инициативности следует отдать желанию задавать конкретные и наводящие вопросы в диалоге, что в общем-то нетипично в финской манере общения и является важным приобретенным качеством. Именуемая компетентной группа также уверенно и лучше осваивает нормативный лингвистический материал. Наблюдается некая типичная, характерная для них схема восприятия и обработки лингвоинформации. Определимся лишь в некоторых из них.

Структурированный подход к грамматике, лексике и синтаксису позволяет им создавать модели, напоминающие по своей форме и, возможно, где-то по содержанию модели других, ранее изученных языков. Подведение общих параллелей между изученными и изучаемым языком ведет не только к обогащению знаниями по общему языкознанию, но и осознанному и долгому запоминанию конкретного материала по русскому языку. Выясняется, что ими приветствуются заимствования из индоевропейских языков; англицизмы – в русском, русизмы – в финском. Стартовый лексический материал впоследствии обогащается и расширяется. Из рабочих материалов видно, что слова *шоколад, джем, чай, инженер, спорт* и т. д. в одном окошке, английские существительные *association – ассоциа**ция**, delegation – делега**ция**, demonstration – демонстра**ция**, organization – организа**ция*** нашли свое место в русском языке с новым суффиксом ***-ция***.

Осведомленные о лексико-грамматическом богатстве и разнообразии классических языков студенты проявляют терпимость, понимание и любопытство к огромному количеству исключений, существующих в русском языке, менее опытные изучающие относятся к ним как к дополнительной нагрузке, осложняющей освоение языка. Такое же противостояние наблюдается на уровне синтаксиса.

Следует заметить, что межкультурная компетентность – это бесценное качество, позволяющее сплетать воедино знания языка, культуры и поведения, при этом получать огромное удовольствие от ощущения себя полноценным членом коммуникативного процесса, в котором участвуют представители разных культур и языковых групп.

В достижении определенного уровня межкультурной компетентности исследователи отмечают роль таких показателей, как способность к рефлексии, эмпатия, толерантность по отношению к иной культуре и ее представителям, открытость и любознательность. Эти черты не приходят автоматически с возрастом, они требуют четко спланированной программы подготовки и воспитания с раннего возраста. «Воспитывать в духе межкультурного уважения,

значит направлять людей жить и работать в многокультурном обществе, развивать умение понимать и уважать чужое и другое, формировать общую атмосферу общества таким образом, чтобы людей интересовали основы и правила собственного поведения, а необычное поведение интересовало и вызывало естественное любопытство» [6].

Определение межкультурной компетентности можно сформулировать исходя из позиций разных наук. Теоретический материал российских ученых по межкультурной компетентности во многом перекликается с европейским, однако отличается своей глубокой научностью и философской направленностью. В отношении роли когнитивного аспекта в межкультурной компетентности, ученые проявляют большее единодушие, связывая межкультурную компетентность со знаниями специфики культурного фона, в том числе знаниями культурного модуса поведения, выявленными в результате сравнения культуры страны изучаемого языка и родной культуры. Разными исследователями приводятся самые убедительные перечни необходимых знаний, навыков, способностей, необходимых для осуществления главной задачи межкультурной компетентности – коммуникации. Уже в 90-е годы делались попытки составления списка качеств, характерных для межкультурной компетентной личности путем опроса преуспевших бизнесменов, дипломатов, переводчиков.

В современных условиях межкультурная компетентность все-таки не есть стандартный набор инструкций, которые можно использовать в разных ситуациях. В межкультурной ситуации свободно ориентирующая личность может легко адаптироваться к самым разным ситуациям и успешно взаимодействовать с самыми разными людьми [13]. Компетентность также не заключается в переделывании своей собственной культуры в некую новую, – это процесс адаптации в поликультурной среде самым лучшим образом, независимо от того, представители каких культур взаимодействуют в конкретном процессе общения [12].

С лингвистической точки зрения, трудно представить полноценный процесс межкультурного общения без знакового оформления своих мыслей, желаний, мнения. Однако согласимся, что наличие межкультурной чувствительности, правильное использование невербальных средств общения, правильный психологический настрой: спокойствие, улыбка, вежливость, доброжелательное выражение лица, утвердительное кивание головой в нужных местах и т. д. могут гарантировать успешное общение в интернациональной среде с плохим владением или без знания общего языка коммуникативного процесса, но если есть лицо, оказывающее языковую поддержку или переводчик. Если же говорить о полноценном или качественном межкультурном общении, общении на самом высоком уровне с правильным использованием вербальных и нон-вербальных средств и с прямым достижением практической цели, то, безусловно, предполагается выбор общего и для всех понятного языка, в России языком межкультурного общения является русский язык, за пределами России – английский.

Многолетний опыт преподавания в финских университетах показывает, что знания финской молодежи о культуре или культурах России весьма поверхностные. Это объясняет сегодняшнее любопытство и порой непонимание финнами поведения русских, приезжающих в Финляндию. Что касается учебного процесса, то нагляден интерес к противоположностям в наших культурах, студенты нуждаются в культурно-просветительской поддержке порой в самых простых бытовых ситуациях, с другой стороны, это явление позитивное и повышает активность студентов на занятиях. Вопросы о поведении, традициях, характере русских возникают, например, при чтении и переводе диалогов, которые отражают примеры из жизни россиян, поэтому очень важно обновить учебники русского языка в финских вузах, которые построены на устаревающем лексическом материале и отражают жизнь и быт другого поколения, образ жизни которого отличается от сегодняшнего.

Исследователи коммуникативного поведения культур и народов предлагают самые разные оппозиции и модели для сопоставления и анализа, выделяются, например, моно-, поли- и реактивные культуры [14]; маскулинистические и феминистические [10]; предлагается сопоставление по отношению к месту, времени, религии, по манере одеваться, жестикулировать, прикасаться и т. д. [11]. В этом смысле любопытство вызывает анализ русских по материалам университета Аалто [5].

Нам представляется, что культурные различия, столкновения, недопонимания и этнические стереотипы продолжают рождаться в финско-русских отношениях по причине индивидуалистических и коллективистских разниц в наших культурах.

В научной литературе по межкультурным коммуникациям проводится четкое разделение коллективистских и индивидуалистических культур. Так, Г. Хофстед исследовал 40 некоммунистических стран и пришел к выводу, что чем богаче страна, тем выше показатель инди-

видуалистичности; коллективизм свойственен для стран с низким уровнем благосостояния и экономического развития (Финляндия на 17 месте). Если согласиться с таким убеждением, то получится, что за тридцать лет хофстидский рейтинг изменился ровно настолько, насколько изменились экономики наших стран [9]. Эркки Кауханен считает, что в любой культуре можно найти представителей как с индивидуалистическим, так и коллективистским характером, однако если сопоставлять процентные соотношения, то есть основания говорить об отдельных коллективистских и индивидуалистических культурах [7].

Россия продолжает оставаться страной с высоким уровнем коллективизма, однако в последние десятилетия сложилась и утвердилась достаточно большая самостоятельная социальная группа россиян, живущих и думающих по не по коллективным стандартам: мобильная научная и творческая элита, бизнесмены, российские студенты, постоянно живущие и обучающие в европейских вузах, которые не соглашаются с оценкой «коллективистская Россия» и относят ее к стереотипам. Эта группа находится в постоянном общении с другими культурами и является важным *межкультурно-компетентным* звеном, строящим новое представление о русском характере за пределами России.

Северные страны – страны с высоким уровнем индивидуалистичности. У финнов очень много черт, которые доказывают их отнесенность к этой группе. В противовес русские или россияне чувствуют себя комфортно, уверенно и защищенно в коллективе или группе. Эти черты сопоставляемых этносов заложены в глубоком сознании и воспитании каждого, и, видимо, только со временем, через наблюдение, анализ и оценку собственного и финского поведения удастся принять и понять поведение друг друга, а пока это один из источников, рождающих этнические стереотипы. Приведем ряд примеров. В общественных местах, в транспорте, в очередях люди из России стоят настолько близко, что физически соприкасаются друг с другом. Финны оставляют соседний стул или кресло пустым, чтобы не беспокоить, в очередях между клиентами всегда, как минимум, полметра дистанции. Подобных примеров очень много.

Знакомство с новым языком и культурой – это всегда новое испытание и закрепление знаний, навыков и способностей, необходимых для успешного межкультурного общения. Межкультурная сенсорность, терпимость, любопытство формируются именно в естественной или к ней приближенной среде, которую создает преподаватель. Смелость, решительность и уверенность в общении на другом языке могут прийти только путем совершения и исправления собственных ошибок, через умение прощать себя и других.

При работе с финской молодежью в условиях повышенного интереса к русскому языку выяснилось, что знания о культуре восточного соседа хуже, чем знания об Америке или любой другой далекой стране. Экскурс в недалекую историю наших стран частично объясняет причины желания оградиться от русских и русского языка, а также зарождение массы ложных и стереотипных представлений о соседнем этносе. Следует заметить, что этнические стереотипы о русских были и остаются направленными на всех людей, живущих в России, то есть слово «русский» понимается как любой житель России независимо от национальности. Иностранцы, и в особенности представители мононациональных стран, не задумываются о том, что в России может проживать более 200 национальностей.

Представления соседствующих стран друг о друге, этнические стереотипы говорят не только о духовном отношении друг к другу, но и раскрывают национальную идентичность каждой из них [8]. Российский исследователь вопроса в свою очередь подчеркивает, что этнокультурным стереотипам принадлежит особое значение в межкультурном диалоге, они во многом направляют процесс межкультурной коммуникации, а также определяют содержание социокультурной компетентности личности [2].

Негативное влияние этнических стереотипов на изучение русского языка и отношение к русским в Финляндии острее всего ощутили на себе представители русскоязычного меньшинства и их дети в 80–90-х годах. Родители, пытаясь уберечь своих детей, были вынуждены отказаться от родного русского языка. Таким образом произошла добровольная (государство Финляндии представляло возможность изучать родной язык) *офинизация*. В те годы зародилось больше всего негативных представлений и стереотипов о Советском Союзе и его гражданах, которые соответствующим образом повлияли на желание финнов выбирать русский язык в школе. Объяснение непопулярности русского языка, выраженное в форме вопросов (Зачем и где нужен русский язык? О русских говорят плохо. Захочу ли я говорить с ними?), казалось естественным в тот период.

Представления финнов о русских и, наоборот, во многом изменили исследования, основанные на анализе социальных опросов, направленных на выяснение отношения обеих сторон к культурным и социально-важным ценностям.

Масштабное исследование этнической стереотипизации финнов и русских получило свое начало в конце 90-х годов, благодаря совместным проектам университетов Ювяскюля, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена и Воронежского государственного университета. Существует огромный список работ, посвященных изучению вопроса. Подведение итогов социальных опросов, их дальнейшая оценка дали возможность построения другой диаграммы развития неформальных отношений между нашими странами [3; 4].

Сегодняшнее положение и восприятие этнических стереотипов о русских в Финляндии представляется иным. Они, безусловно, есть, но значительно отличаются от стереотипов 80-х, 90-х и даже начала 2000-х гг. Такое событие объясняется тем, что население России изменилось, европеизировалось, вырос уровень жизни, появилась определенная стабильность, изменился характер и поведение людей: стали спокойнее и уравновешеннее. Изменились, собственно, те качества, по которым чаще всего принято строить этнические стереотипы, ведь именно внешний вид, характер и поведение приезжающих из России строит представление о них. Кроме того, сегодня русский партнер, турист или клиент – это платежеспособный и важный клиент, а к клиентам в Финляндии всегда принято относиться с уважением. Мы убеждаемся в этом и опираясь на небольшой эксперимент – результаты анализа рефератов по страноведению и культуре. Выясняется, что академическая молодежь находит некорректным говорить с русскими о водке, мафии или бедности (что касается последней, то у многих финнов бытует мнение, что русские, особенно приезжающие в Финляндию, имеют хорошие материальные доходы). По опыту старшего поколения, рассказам друзей или собственному опыту они убеждены, что эти клише могут испортить отношения, вызвать сильную реакцию русских или спровоцировать конфликт.

Мы предлагаем таблицу опроса, которая показывает отношение к ряду понятий, по мнению финнов, важных для русских (40 информантов).

Таблица

Оценка русских по опыту общения	**Ответ финских студентов**	
понятия	**негативный**	**позитивный**
умственные способности	*не всегда понятна логика мышления*	*русские быстрее осваивают материал, они умные и многосторонне развитые*
точность	*в России русские почти всегда опаздывают*	*не могу сказать*
поведение	*русские громко и быстро разговаривают, очень быстро вступают в контакт*	*русские веселые, с ними можно о многом поговорить*
одежда	*русские женщины одеваются слишком празднично*	*мне трудно отличить русских по одежде*
алкоголь	*да, видел пьяных на вокзале, но финны тоже много пьют*	*слышал, что русские много пьют, но не видел очень пьяных русских*
еда	*вкусная, но для меня слишком жирная*	*это целое искусство, обожаю русскую еду, сам умею готовить русские блюда*
родители	*не могу сказать*	*русские очень любят своих родителей*

Итак, сегодняшний студент или ученик русского языка получает свой пакет представлений о России и русских, основанный на личных наблюдениях и контактах с россиянами, приезжающими в Финляндию, однако, чтобы стать экспертом по России, ему предстоит все-таки проверить материал о русских, полученный от старшего поколения, и убедиться в его ложности или уместности. Этнические стереотипы и процесс стереопизации – явление динамичное. Изменения в процессе происходят параллельно с изменениями в политике, экономике, социальной сфере, а соответственно в культуре поведения людей разного поколения. Сегодня этнические стереотипы о русских в Финляндии – это не барьер или причина для изучения русского языка – это больше факт понимания или недопонимания друг друга.

Список использованных источников

1. Песонен, П. Исследование и преподавание русской литературы в Хельсинском университете:

некоторые общие и частные вопросы / П. Песонен // Изучение и преподавание русского языка в Финляндии : сб. ст. / под ред. А. Мустайоки [и др.]. – СПб. : Златоуст, 2010. – С. 13–32.

2. Садохин, А. П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования : автореф. дис. [Электронный ресурс] / А. П. Садохин. – М., 2009. URL : http://www.dissercat.com/content/mezhkulturnaya-kompetentnost-sushchnost.

3. Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 1 [Электронный ресурс]. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000 [Электронный ресурс] // URL : http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2000/CoverWCB.htm.

4. Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 2. – Спб. : Изд-во РГГУ им Герцена, 2001. URL : http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2001/RusFin2Intro.htm.

5. Aalto-yliopisto Russian Services. Venäläisen tapakulttuurin keskeisiä piirteitä. Verkkodokumentti [Viitattu 1.6.2011]. 2010. Saatavissa: http://www.pyk.hkkk.fi/russiaservices/ven_tapakulttuurin_kesk_piirteita.pdf.

6. Kaikkonen, P. Vieraudenkeskellä – Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia / P. Kaikkonen. – Jyväskylä : Jyväskylän yliopistopaino, 2004.

7. Kauhanen, E. Läänen sankari on idän luuseri. ArtikkeliTiede-lehti 5/2002. Saatavissa: http://www.tiede.fi/artikkeli/322/lannen_sankari_on_idan_luuseri.

8. Lehtonen, Ja. Kulttuurien kohtaaminen / Ja. Lehtonen. – Jyväskylä, 1993.

9. Hofstede, G.Cultures Concequences. International Differences in Work-Related Values.Abridget edition. Sage Publications. – USA, 1984.

10. Hofstede, G. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi.

11. Salo-Lee. L., Malmberg. R., Halinoja. R. Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestin-tä. –Jyväskylä. GummerusKirjapainoOy? 1996.

12. Salo-Lee, Liisa Kohden kulttuurienvälistä kompetenssia. Teoksessa Tapio Varis (toim.): Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. – Saarijärvi : OKKA. 2005. 123–133.

13. Salo-Lee, Liisa http: // viesti.jyu.fi / oppimateriaalit/yviperust/artikkelit/kulttuurienvalinen_viestinta.html.

14. Lewis, R. D. When Culturescollide. 3rd ed. – Boston : Nicolas Brealey. 2006. – P. 32–35.

References

1. Pesonen P. Learning and teaching Russian literature in the University of Helsinki: some general and private issues. Learning and teaching the Russian language in Finland. SPb. : Zlatoust, 2010, pp. 13-32.

2. Sadokhin A.P. Cross-cultural competency: the essence and mechanisms of its formation: abstract of thesis. Moscow, 2009. URL: http://www.dissercat.com/content/mezhkulturnaya-kompetentnost-sushchnost.

3. Russian and Finnish communicative behavior. Iss. 1. Voronezh : Izd-vo VGTU, 2000 URL : http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2000/CoverWCB.htm.

4. Russian and Finnish communicative behavior. Iss. 2. SPb. : Izd-vo RGGU im. Gertsena, 2001. URL : http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2001/RusFin2Intro.htm.

5. Aalto-yliopisto Russian Services. Venäläisen tapakulttuurin keskeisiä piirteitä. Verkkodokumentti [Viitattu 1.6.2011]. 2010. Saatavissa: http://www.pyk.hkkk.fi/russiaservices/ven_tapakulttuurin_kesk_piirteita.pdf.

6. Kaikkonen P. Vieraudenkeskellä – Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia / P. Kaikkonen. – Jyväskylä : Jyväskylän yliopistopaino, 2004.

7. Kauhanen E. Läänen sankari on idän luuseri. ArtikkeliTiede-lehti 5/2002. Saatavissa: http://www.tiede.fi/artikkeli/322/lannen_sankari_on_idan_luuseri.

8. Lehtonen Ja. Kulttuurien kohtaaminen / Ja. Lehtonen. – Jyväskylä, 1993.

9. Hofstede G. Cultures Concequences. International Differences in Work-Related Values.Abridget edition. Sage Publications, USA, 1984.

10. Hofstede G. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi.

11. Salo-Lee. L., Malmberg. R., Halinoja. R. Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestin-tä. –Jyväskylä.GummerusKirjapainoOy? 1996.

12. Salo-Lee, Liisa Kohden kulttuurienvälistä kompetenssia. Teoksessa Tapio Varis (toim.): Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. – Saarijärvi : OKKA. 2005. 123–133.

13. Salo-Lee, Liisa http: // viesti.jyu.fi /oppimateriaalit/yviperust/artikkelit/kulttuurienvalinen_viestinta.html.

14. Lewis R.D. When Culturescollide. 3rd ed. – Boston : Nicolas Brealey. 2006, p. 32–35.

Поступила 12.06.2013 г.

УДК 398 (=511.152)(045)
ББК 82(2р–6Мо)

Рогачев Владимир Ильич
доктор филологических наук, профессор
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
rogachev-v@bk.ru

Макушкин Виктор Миронович
доктор филологических наук, профессор
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

К ВОПРОСУ О ВКЛАДЕ ХЕЙККИ ПААСОНЕНА В МОРДОВСКУЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКУЮ НАУКУ*

Аннотация: В статье рассматривается вклад ученого в мордовскую филологию, анализируются его работы по финно-угорским языкам, исследуется роль Mordowinische Volksdishtung («Мордовской народной поэзии»), «Mordwinishes Worterbuch» («Мордовского словаря») в развитии национальной фольклористики, этнографии, лингвистики, литературы, дается оценка всей его разносторонней деятельности по изучению духовной культуры мордовского народа на рубеже веков.

Ключевые слова: Паасонен, ученый, финно-угры, народная поэзия, песни, этнография, лингвистика, словарь, материалы.

Rogachev Vladimir Ilyich
Doctor of Philological Sciences, Professor;
Department of Literature and Methodology of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Makushkin Viktor Mironovich
Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of Literature and Methodology of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ON THE QUESTION OF HEIKKI PAASONEN'S CONTRIBUTION TO MORDOVIAN PHILOLOGY

Abstract: The article considers the scholar's contribution to Mordovian philology. It analyzes his works on the Finno-Ugric languages and examines the role of "Mordowinische Volksdishtung" ("Mordovian folk poetry"), "Mordwinishes Worterbuch" ("Mordovian dictionary") in the development of the national folklore, ethnography, linguistics, literature. The author estimates Paasonen's various activities in studying the spiritual culture of the Mordva people at the turn of the century.

Key words: Paasonen, scholar, study, Finno-Ugric peoples, folk poetry, songs, ethnography, linguistics, dictionary, materials.

Значительный вклад в изучение культуры, языков, фольклора финно-угорских, в частности мордовского народов, внес профессор Гельсингфорского университета Хейкки Паасонен – крупнейший языковед, фольклорист и этнограф рубежа XIX–XX вв.

Хейкки Паасонен родился 2 января 1865 г. в городке Миккели в семье коммерсанта. Хорошее первоначальное образование позволило ему успешно учиться в Гельсингфорском университете, после окончания которого с 1881 г. проходила вся последующая деятельность ученого. Здесь в 1888 г. он становится магистром философии после успешной защиты магистерской диссертации по синтаксису финского языка, опубликованной в 1889 г. [13, с. 32]. С 1893 г. Х. Паасонен – лиценциат философии, в этом же году после защиты докторской диссертации, посвященной фонетике мордовских языков, ему присваивается ученая степень доктора филосо-

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

фии финно-угорского языкознания [12, с. 33]. Его деятельность в университете была посвящена занятиям классической философией, изучению вопросов исторической фонетики финно-угорских и самодийских языков [8, с. 138].

После предоставления Хейкки Паасонену правлением Финно-угорского общества (далее – ФУО) субсидий на исследовательскую работу с 21 февраля 1889 г. началась та масштабная деятельность по сбору материалов по мордовским языкам, фольклору, этнографии, которая прославила Х. Паасонена в финно-угорском мире.

В 1889–1890 и 1898–1902 гг. Х. Паасонен предпринял ряд продолжительных поездок к носителям различных диалектов мордовских языков. В ареале распространения мордовской речи он провел более двадцати двух месяцев. За это время ему удалось побывать в мордовских селениях восьми губерний России (Пензенской, Симбирской, Нижегородской, Тамбовской, Самарской, Саратовской, Оренбургской, Казанской). Карта экспедиционных маршрутов ученого опубликована в 1 томе *Mordwinishes Worterbuch* («Мордовского словаря») в 1990 г. вместе с картой распространения мордовских диалектов [22].

Во время своих экспедиций в 1898–1902 гг. Х. Паасонен не ограничивался изучением только мордовских диалектов, он собирал материал по марийскому, хантыйскому, чувашскому, татарскому языкам, сделал выводы по проблемам первоначального родства финно-угорских и индоевропейских языков, рассмотрел наименее изученные разделы исторической фонетики финно-угорских и самодийских языков [12, с. 33].

Весомую часть научного наследия финского ученого составляют материалы по мордовским мокша и эрзя языкам. В начале 1903 г. исследователь издает в Гельсингфорсе *Mordvinisehe Lautlehere* («Мордовскую фонетику»), где сравнивает в звуковом отношении говоры жителей двух мокшанских сел – Старого Пшенева Инсарского уезда и Старого Селища Спасского уезда Тамбовской губернии, а также эрзянских сел Маресьева и Хлыстовки Ардатовского уезда Симбирской губернии [19].

В 1904 г. Х. Паасонен, перейдя на преподавательскую деятельность, становится профессором финно-угорского языкознания Гельсингфорского университета, читает лекции по мордовским, марийскому, венгерскому и вепсскому языкам, по истории и этнографии мордовского народа [13, с. 35]. В 1909 г. в труде Mordvinisehe Chrestomathie («Мордовская хрестоматия») Х. Паасонену удалось установить этимологическую связь многих мордовских слов с лексикой финского, эстонского, венгерского языков [20]. В словаре, приложенном к хрестоматии, он приводит 1293 слова из мокшанского и эрзянского языков. Это первый словарь подобного рода по мордовской этимологии, где имелись указания на заимствование того или иного слова из татарского, чувашского, литовского, русского и ряда других языков. Х. Паасонен активно изучал речь каратайской мордвы, устанавливая степень тюркизации языка, историю возникновения этой этнографической группы. По результатам исследований ученый публикует статью *Die Sogenannten Karatai-mordwinen oder Karatajen* («Так называемые каратай-мордвины, или каратаи»), где приводит образцы речи каратаев и сравнительные данные из мордовской и татарской фонетики, которые дают ему возможность сделать вывод о том, что каратаи, проживающие в деревнях Мордовские Каратаи, Заовражные Каратаи и Шершалан Казанской губернии, тюркизированная мордва [16]. В работе, написанной на стыке тюркских и мордовских эрзя и мокша языков *Die turkichen Lehnworten in Mordwinischen* («Тюркские заимствования в мордовском языке») [17], Х. Паасонен выявил около 200 слов, вошедших в мордовские языки из тюркских языков [12, с. 34].

Поистине бесценным оказался вклад Х. Паасонена в изучение мордовского фольклора. Его восьмитомник *Mordwinische Volksdichtung* («Мордовская народная поэзия») – издание, не имеющее себе равных в мордовской фольклористике. Его труд является бесценным источником информации по многим вопросам мордовской культуры, языкознания, истории, этнографии, народной поэзии, мифологии, национальной философии, психологии и мировоззрения [Там же].

Безвременная смерть в 1919 г. не позволила Х. Паасонену приступить к обработке собранного им лексического и фольклорного материала. Ранее из его фольклорных образцов мордовской словесности вышли лишь две части *Mordwinische Volksliteratura* («Образцы мордовской народной словесности»). В результате исследований фольклора ученый пришел к новым выводам о метрике народной поэзии, пошел дальше, чем такие его маститые предшественники, как А. Алквист, считавший строй мордовской лирики непостоянным [12, с. 34]. Х. Паасонен оказался последовательным в изучении строя мордовского песенного фольклора. Он пришел к выводу, что для мордовских народных песен характерным является девять силлабических размеров различной длины. Самый короткий из них тот, который составлен из семисложной строки, а в самом длинном число слогов стиха равняется семнадцати [Там же].

После кончины Х. Паасонена обработкой его материалов по народной поэзии стал зани-

маться Кай Доннер. Затем в 1934 г. эту работу возглавил Пааво Равила, придавший ей творческий импульс, динамику, организационную ясность. Он смог активизировать работу, что повысило скорость обработки, систематизации материалов. Два первых тома фольклорных собраний вышли уже в 1938–39 гг. К 1935 году при университете г. Турку был сформирован небольшой институт, где велась работа по изданию рукописей Х. Паасонена. Надо отдать должное П. Равиле, который смог с 1938 по 1947 гг. подготовить и опубликовать четыре тома фольклорных записей Х. Паасонена *Mordowinische Volksdishtung* («Мордовской народной поэзии»).

В первый том *Mordowinische Volksdishtung* («Мордовской народной поэзии») (XXIV+2+509 s.) [21] вошли биографический материал о Х. Паасонене, карта его экспедиций с указанием маршрутов 1889–90, 1898–99, 1901 гг., подготовленные П. Равила, 132 баллады на эрзянском языке, во второй (IV+2+574 s.) – 79 эрзянских песен различного содержания (свадебные и погребальные песни; причитания и плачи, описания свадебных, погребальных и поминальных церемоний). В этот же том были включены 28 эрзянских песен, собранных А. Генетцем в с. Егоровке Самарской губ. В третьем томе (IX+343 s.) опубликованы эрзянские жертвенные молитвы, заклинания вместе с описанием церемонии жертвоприношений и 25 эрзянских сказок. В четвертом томе (VI+2+897 s.) были размещены все мокшанские тексты Х. Паасонена: 9 свадебных песен и причитаний, 14 сказок, 19 заклинаний, 163 песни различного содержания, загадки, пословицы, поговорки.

В ходе подготовки материалов по фольклору Зубово-Полянского района для монографии «Живая память поколений» в 2008-2009 гг. мы обнаружили, что фольклорные произведения мокши этого района включены в четвертый том Mordwinische Volksdichtung. Сюда вошли три большие сказки «Казанясь ды офтсь», «Иван Царевич», «Солдатсь и оцязорсь» и одна небольшая – «Чичавсь да карусь», несколько заговоров и песен из сел Мордовские Пимбуры, Вадовские Селищи Спасского уезда Тамбовской губернии (ныне Зубово-Полянский район РМ) [5, с. 13; 21, s. 802–836].

Четырехтомный сборник Mordowinische Volksdishtung («Мордовской народной поэзии») – это 2300 страниц поэтических текстов в фонетической транскрипции, подготовленный П. Равилой, до настоящего времени представляет собой бесценный источник для изучения вопросов народной поэзии, мифологии [15, с. 280].

Заслугой Х. Паасонена стало открытие знатока и сочинителя эрзянских песен, жителя с. Степная Шентала Самарской губернии Игнатия Зорина, от которого ученый записал наибольшее количество фольклорных материалов, вошедших в V и VI тома. По этому поводу П. Равила пишет: «От одного старика по имени Игнат он (Паасонен) записал 29 песен очень длинных и по содержанию отличающихся от мокша-эрзянских песен» [23, s. 14]. В пятый том трудов Х. Паасонена (VII+525 s.) вошли 70 эрзянских песен сказителя, из которых, по мнению ученых, 40 сочинил он сам [15, с. 280].

Знакомство с произведениями И. Зорина показывает, что для этих и ряда других песен характерно творческое соединение литературно-авторских и фольклорных начал [2, с. 12]. Это заметил составитель сборников П. Равила: «...когда их (песни) читаешь, то не в состоянии отделаться от впечатления, что они возникли под покровительством Минервы» [23, s. 14]. По своему сюжетно-композиционному построению и стилевой манере они очень близки к жанру поэмы [1, с. 48]. Конечно, это не обычные поэмы, а эпические произведения балладно-сказового характера, рассчитанные на «слушающего» читателя [2, с. 12]. По этой причине в них можно выделить «… такую особенность, как растворение авторского начала в потоке событий, лиц, занимательных подробностей и сказочно-мифологических мотивов» [1, с. 48]. Во всех поэмах И. Зорина «форма повествования и развитие действия, и суть интриги, и даже констатация поступков действующих лиц и воспроизведение окружающей обстановки сознательно подчинены выявлению отношения рассказчика к изображаемому» [Там же, с. 48]. А. Г. Самошкин назвал художественное наследие этого талантливого самородка одной из забытых страниц в истории мордовской литературы [14, с. 75].

В шестой том (XIV+236 s.) *Mordowinische Volksdishtung* вошли эрзянские песни, описания различных церемоний, причитания, молитвы, заклинания, загадки, пословицы, также собранные И. Зориным. К сбору материалов для седьмого тома (X+471 s.) по заданию ФУО были привлечены мордовские стипендиаты М. Евсевьев, И. Школьников, М. Тарайкин, которым удалось записать эрзянские свадебные и похоронные песни, описание жертвоприношений и молений, заклинания, сказки и др.

В сборе образцов народной поэзии для Х. Паасонена принимал М. Евсевьев, записавший 44 оригинальных произведения в селах Новая Пырма Саранского уезда Пензенской губернии и Малые Кармалы Буинского уезда Симбирской губернии [12, с. 37]. Они вошли в седьмой том его Mordowinische Volksdishtung. Помимо М. Евсевьева в Саратовской и Пензенской губернии фольклор собирал И. Школьников, в эрзянских селениях Саратовской губернии

1899 г. запись песен вел А. Шувалов, в мокшанских населенных пунктах Темниковского уезда Тамбовской губернии в 1902 г. фольклорные материалы собирал М. Тарайкин.

В последний, восьмой том *Mordowinische Volksdishtung* (V+499 s.) вошли эрзянские и мокшанские материалы крестьянских стипендиатов Р. Учаева, С. Чигина, В. Савкина. Материалы по свадебному обряду и тексты 22 различных молений собрал уроженец с. Сухой Карбулак Саратовской губернии учитель Р. Учаев в 1912 году. Мокшанские моления, причеты были собраны С. Чигиным в селах Атюрьево, Барашево, Кишалы, Пичеполонга Темниковского уезда Тамбовской губернии. Заключают том мокшанские песни, собранные В.Савкиным в количестве 28 произведений в селах Вертелим и Темяшево (ныне Старошайговский район Республики Мордовия). Помимо названных стипендиатов в собирании фольклорно-этнографических материалов по заказу ФУО принимал участие священник с. Старое Пшенево Инсарского уезда Пензенской губернии Н. Барсов [6, с. 3–4].

Широк творческий диапазон Х. Паасонена. В его архиве хранятся 150 конвертов с заметками ученого по мифологии мордвы [15, с. 281].

Своим подвижническим трудом Х. Паасонен сформировал корпус мордовской «крестьянской литературы», послужившей в последующем важным источником для становления профессиональной мордовской литературы. Ученый осознавал важную роль фольклора, продолжающего оставаться ценным наследием для последующих поколений. Ему принадлежит приоритет в осознании того, что фольклор и литература – «это два крупнейших момента в развитии искусства слова» [4, с. 292], а стадия перехода от фольклора к литературе – «первое крупное преобразование художественного творчества» [Там же]. Данные положения теоретиков и историков литературы нисколько не противоречат процессам складывания мордовской литературы. «Этногафия, – отмечает Н. И. Конрад, – принесла с собой усиленное внимание к творчеству, фольклору очень разных народов, породила стремление к выявлению как бы некоего фонда мировых, общечеловеческих тем, сюжетов и образов» [7, с. 35], оказавших исключительно большое влияние на процессы формирования литературы многих народов. Сегодня, пожалуй, нет нужды доказывать, что фольклор был и, по всей видимости, долго еще будет одним из самых могучих и неиссякаемых источников развития литературы. По словам исследователя И. Неупокоевой, «… становление национальной литературной системы имеет непосредственную связь с устным творчеством народа. Основа этой связи – общность в той исторической действительности, которая находит свое выражение и в фольклоре, и в письменной литературе, хотя осмысливается в обоих случаях во многом различно …» [10, с. 251]. Исследователями правомерно доказано, что «доминирующим показателем фольклорно-литературных отношений следует считать жанровую преемственность, которая являлась прямым следствием объективного воздействия фольклора на художественное творчество…» [3, с. 10], а «сложившаяся жанровая система современной мордовской поэзии в своем развитии испытывала закономерное влияние поэтических жанров родного фольклора… » [9, с. 4]. По словам Н. И. Черапкина, «… все публикации памятников «Мордовской народной литературы» (по определению Х. Паасонена), если их рассматривать в совокупности, обозначили собой важный рубеж на пути становления оригинального художественного творчества …» [11, с. 15]. Одна из важнейших заслуг знаменитого финна перед мордовским народом состоит в выявлении фонда тем, сюжетов, мотивов, языковых фактов, послуживших важным источником для развития национальной литературы.

Рубеж XIX–XX вв. характеризуется глубоким интересом ученых к культуре народов России. В это время Х. Паасонен активно сотрудничал с А. А. Шахматовым и дал высочайшую оценку его «Мордовскому этнографическому сборнику», отметив в своей рецензии, что «…значительный по своему объему труд при своем появлении возбудил среди финно-угроведов изумление, изумление самое радостное. Известный русский ученый издал как результат своей работы, потребовавший и времени, и напряжения, чрезвычайно содержательное в этнографическом отношении необычайно ценное собрание народных текстов… Совершенно исключительной важности труд, не имеет себе равного ни в русской, ни в иностранной литературе» [16, с. 117].

Наряду с изданием фольклорных материалов Х. Паасонена финскими учеными велась большая предварительная работа по подготовке словаря к печати, которая легла на плечи магистра философии Кайно Хейккиля. Во время посещения г. Турку в 1958 г. лингвистом А. П. Феоктистовым К. Хейкилля сообщил ему, что из имеющихся в наличии 100 000 словарных карточек обработано уже 68 000 [15, с. 280].

О масштабах проводимой работы свидетельствует отчет за 1965 г., где сообщается о том, что хотя первый вариант рукописи и готов, но для окончательной обработки материалов, вероятно, потребуется еще много времени. К. Хейккиля до самой своей смерти в 1971 г. всецело посвятил себя дополнительной сверке и обработке картотеки словаря. В 1970 году Ханс-Герман Бартенс приступил к проверке немецкого перевода словаря и продолжал эту работу вплоть до конца октября 1973 года. Как результат этой многолетней работы с 1990 по 1996 гг. в Хельсинки вышли

четыре тома *Mordwinishes Worterbuch* («Мордовского словаря») Х. Паасонена.

Более ста лет прошло с того момента, как Х. Паасонен совершил свой научный подвиг по изучению духовной культуры мордовского народа. По словам доктора философских наук, заведующей кафедрой общего и финно-угорского языкознания Туркусского университета Сиркка Сааринен, «… никому другому не удалось собрать такой огромный материал по мордовским языкам и настолько разносторонне рассмотреть вербальную, духовную и материальную культуру мордовского народа» [13, с. 35]. Имя Х. Паасонена навсегда и прочно вошло в историю культуры мордовского народа как одного из основоположников изучения национальной культуры. Человек разносторонних, универсальных знаний – философ и культуролог, лингвист и фольклорист, историк и этнограф – он оставил глубокий след в истории мордовской культуры и науки. След этот ощущается и поныне, ощущается всеми теми, кого волнует духовная культура, историческая судьба и будущее нашего народа.

Список использованных источников

1. Алешкин, А. В. Эпическая поэзия младописьменных народов Поволжья (дооктябрьский период) / А. В. Алешкин. – Саранск, 1983. – 84 с.
2. Алешкин, А. В. Эпос дружбы / А. В. Алешкин. – Саранск, 1985. – 184 с.
3. Бирюкова, О. И. Жанровая парадигма мордовской художественной прозы: генезис, межлитературный и межкультурный контексты : автореф. … дис. д-ра филол. наук. – Саранск, 2011. – 42 с.
4. Гацак, В. М. Историческая поэтика и фольклор / В. М. Гацак // Историческая поэтика: итоги и перспективы изучения. – М. : Наука, 1986. – С. 292–306.
5. Рогачев, В. И. Живая память поколений: духовная культура мордвы Зубово-Полянского района : хрестоматия народной культуры / Б. Ф. Кевбрин, А. Д. Шуляев. – Саранск, 2009. – 560 с.
6. Иоанн-Вельдеденьне Шкайстынь ен-куля. Мокшень кельс кепедиец Пшяняерясень попсь Н. Барсов. – СПБ., Гелсингфорс : Тип. Финн. лит. общества, 1901. – IV+76 с.
7. Конрад, Н. И. Литература и театр / Н. И. Конрад // Избр. тр. – М. : Наука, 1978. – 462 с.
8. Девяткина, Т. П. Паасонен Хейкки / Т. П. Девяткина, О. Е. Поляков // Мордовия : энцикл. : в 2 т. (М-Я). НИИГН при Правительстве РМ. – Саранск, 2004. – Т. 2. – С. 138.
9. Налдеева, О. И. Жанровая система современной мордовской поэзии: основные тенденции развития, поэтика : автореф. дис. … д-ра филол. наук. – Саранск, 2011. – 42 с.
10. Неупокоева, И. Г. Проблемы системного и сравнительного анализа / И. Г. Неупокоева // История всемирной литературы. – М. : Наука, 1976. – 358 с.
11. Проблемы современной мордовской литературы : сб. статей / под ред. Н. И. Черапкина. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1980. – 271 с.
12. Рогачев, В. И. Вопросы изучения мордовской национальной культуры: этнология, фольклор, литература (вторая половина XIX – первая четверть XX в.) / В. И. Рогачев ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 1998. – 87 с.
13. Сааринен, С. Хейкки Паасонен – выдающийся исследователь мордовских языков и культуры / С. Сааринен // Финно-угорский мир. – 2009. – № 1. – С. 32–35.
14. Самошкин, А. Г. Поэтэсь-сказителесь Игнатий Зорин / А. Г. Самошкин // Сятко. – № 3. – 1982. – С. 75–78.
15. Феоктистов А. П. О трудах Х. Паасонена по мордовским языкам // Вопросы финно-угорского языкознания. – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1962. – С. 275–281.
16. Финно-угорский сборник. – Л. : Изд-во АН СССР, 1928. – 348 с.
17. Paasonen, H. Die türkischen Lehnwörter im Mordwinischen / H. Paasonen // JSFOu. – Helsingfors, 1897. – XV/2. – 64 s.
18. Paasonen, H. Die sogenannten Karatajmordwinen oder Karatajen / H. Paasonen // Suomalais-Ugrilaisen Seuran Aikakauskirja, 1903. – 21/1. – S. 1–51.
19. Paasonen, H. Mordowinische Lautlehre / H. Paasonen. – Helsingfors, 1903. – 123 s.
20. Paasonen, H. Mordowinische Chrestomatik mit / H. Paasonen // Ulossar und Grammatikaliscen / Abriss –1-te Auflage. – Helsinki, 1909. – 159 +20 s.
21. Paasonen, H. Mordowinische Volksdishtung / H. Paasonen. – Bd. I. – Helsinki, 1938. – XXIV+2+509 s.; Bd. II. – Helsinki, 1939. – IV+2+574 s.; Bd. III. – Helsinki, 1941. – IX+343 s.; Bd. IV – Helsinki, 1947. – VI+2+897+1 s.; Bd. V. – Helsinki, 1977. – VII+525 s.; Bd. VI. – Helsinki, 1977. – XIV+236 s.; Bd. VII. – Helsinki, 1980. – X+471 s.; Bd. VIII. – Helsinki, 1987. – V+499 s.
22. Mordwinisches Vorterduch. Мордовский словарь. Х. Паасонен. – Helsinki, 1990. Bd I: (A-J). – CV+557 s.; Helsinki, 1992. Bd II: (K-M). – 558–1305 с.; Helsinki, 1994. Bd. III: (N-R). – 1306–1927 s.; Helsinki, 1996. Bd. IY: (S-Z. – 1928–2703 s.
23. Ravila, P. Vorwot Mordowinische Volksdishtung / P. Ravila // I Band. – Helsinki, 1938. – 509 s.

References

1. Aleshkin A.V. Newly written epic poetry of the peoples of the Volga region (pre-October period). Saransk, 1983, 84 p.
2. Aleshkin A.V. Epos of Friendship. Saransk, 1985, 184 p.
3. Biryukova O.I. Genre paradigm of the Mordovian fiction: genesis, interliterary and intercultural contexts: t of thesis… Doctor of Philological Sciences. Saransk, 2011, 42 p.

4. Gatsak V.M. Historical poetics and folklore. Historical Poetics: the results and perspectives of studying. Moscow, Nauka, 1986, pp. 292–306.

5. Rogachev V.I., Kevbrin B.F., Shulyaev A.D. Living memory of generations: the spiritual culture of the Mordva of Zubovo-Polyansky District: anthology of folk culture. Saransk, 2009, 560 p.

6. Иоанн-Вельдеденьне Шкайстынь ен-куля. Мокшень кельс кепедиец Пшяняерясень попсь Н. Барсов. – СПБ., Гелсингфорс : Тип. Финн. лит. общества, 1901. – IV+76 с.

7. Konrad N.I. Literature and theater. Moscow, Nauka, 1978, 462 p.

8. Devyatkina T.P., Polyakov O.E. Heikki Paasonen. Mordovia: encyclopedia: in 2 volumes (M–Ya). Saransk, 2004, Vol. 2, pp. 138.

9. Naldeeva O.I. Genre system of contemporary Mordovian poetry: the main trends of development, poetics: abstract of thesis… Doctor of Philological Sciences. Saransk, 2011, 42 p.

10. Neupokoyeva I.G. The problems of system and comparative analysis. The history of world Literature. Moscow, Nauka, 1976, 358 p.

11. The problems of contemporary Mordovian literature, edited by N.I. Cherapkin, Saransk, 1980, 271 p.

12. Rogachev V.I. The study of national Mordovian culture: ethnology, folklore, literature (the second half of the XIXth – the first quarter of the XXth century). Saransk, MordGPI, 1998, 87 p.

13. Saarinen S. Heikki Paasonen as an outstanding researcher of the Mordovian languages and culture. *Finno-Ugric world*, 2009, No. 1, pp. 32–35.

14. Samoshkin A. G. Поэтэсь-сказителесь Игнатий Зорин. *Syatko*, No. 3, 1982, pp. 75–78.

15. Feoktistov A.P. On the works of H. Paasonen on the Mordovian languages. The questions of the Finno-Ugric linguistics. Leningrad, 1962, pp. 275–281.

16. Finno-Ugric collection of works. Leningrad, AN SSSR, 1928, 348 p.

17. Paasonen H. Die türkischen Lehnwörter im Mordwinischen, JSFOu. Helsingfors, 1897, XV/2, 64 s.

18. Paasonen H. Die sogenannten Karataj-mordwinen oder Karatajen, Suomalais-Ugrilaisen Seuran Aikakauskirja, 1903, 21/1, s. 1–51.

19. Paasonen H. Mordowinische Lautlehre. Helsingfors, 1903, 123 s.

20. Paasonen H. Mordowinische Chrestomatik mit, Ulossar und Grammatikaliscen / Abriss –1-te Auflage. Helsinki, 1909, 159 +20 s.

21. Paasonen H. Mordowinische Volksdishtung. Bd. I, Helsinki, 1938, XXIV+2+509 s.; Bd. II, Helsinki, 1939, IV+2+574 s.; Bd. III, Helsinki, 1941, IX+343 s.; Bd. IV, Helsinki, 1947, VI+2+897+1 s.; Bd. V, Helsinki, 1977, VII+525 s.; Bd. VI, Helsinki, 1977, XIV+236 s.; Bd. VII, Helsinki, 1980, X+471 s.; Bd. VIII, Helsinki, 1987, V+499 s.

22. Mordwinisches Vorterduch. Мордовский словарь. Х. Паасонен. – Helsinki, 1990. Bd I: (A-J). CV+557 s.; Helsinki, 1992. Bd II: (K–M). 558–1305 s.; Helsinki, 1994. Bd. III: (N-R). 1306-1927 s.; Helsinki, 1996. Bd. IY: (S-Z. – 1928–2703 s.

23. Ravila P. Vorwot Mordowinische Volksdishtung, I Band. Helsinki, 1938, 509 s.

Поступила 16.07.2013 г.

УДК 811.511.152’373’72
ББК 81.66,3

Савостькина Марина Ивановна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра мордовских языков
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
savostkina_MI@mail.ru

ГЛАГОЛЬНЫЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЯ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В МОКШАНСКОМ ЯЗЫКЕ*

Аннотация: Глагольные словосочетания с пространственными отношениями в мокшанском языке являются самыми продуктивными. Средством выражения пространственных отношений в глагольных словосочетаниях выступают наречия и имена существительные в различных падежных формах.

Ключевые слова: глагол, глагольное словосочетание, пространственные отношения, наречие, существительное.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Savostkina Marina Ivanovna
Candidate of Philological Sciences, Dotsent
Department of the Mordovian Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

VERB WORD COMBINATIONS WITH SPATIAL RELATIONSHIPS IN THE MOKSHA LANGUAGE

Abstract: Verbal word combinations with spatial relationships in the Moksha language are the most productive. Adverbs and nouns in different case forms are the means of expression of spatial relationships in verbal word combinations.

Key words: verb, verbal word combination, spatial relationships, adverb, noun.

Глагольные словосочетания в мокшанском языке, наряду с именными, являются наиболее продуктивными. В них выражаются самые разнообразные оттенки лексических, грамматических значений и различные синтаксические отношения.

Более конкретно и подробно рассмотрим функционирование глагольных словосочетаний на материале текстов мокша-мордовских писателей, так как текст, отмечает Л. П. Водясова, становится достаточно сложным и многообразным и в то же время интересным явлением, представляющим собой тесное семантико-синтаксическое и модальное единство [3; 4]. Текст, указывает исследователь в другой работе, «как лингвистическая единица имеет гораздо более высокий коммуникативный статус, чем отдельное предложение» [5, с. 235]. По утверждению Е. П. Прокаевой, «текст, демонстрируя употребление различных морфолого-синтаксических и лексико-грамматических конструкций в их естественном окружении, выступает в качестве образца речи» [14]. Именно в тексте любая языковая единица проявляется наиболее ярко, обнаруживает новые текстообразующие функции [1; 2; 3; 4; 5; 10; 12; 14; 16].

Как известно, все части речи способны распространяться разными зависимыми словами, но не в одинаковой мере. «Особенно богато по своим конструктивным свойствам глагольное слово, – пишет Н. Н. Прокопович. – Это объясняется той большой ролью, которую играет глагол в грамматическом строе языка» [15, с. 143].

Глагольное словосочетание – это такая синтаксическая единица, которая состоит из двух и более организованных по правилам данного языка слов. Главным компонентом, организующим центром выступает глагол со своими лексико-грамматическими свойствами.

Глагольные словосочетания с обстоятельственными отношениями в мордовских языках имеют самые разные значения. К ним относятся: 1) словосочетания, выражающие отношения меры и степени действия; 2) словосочетания, выражающие пространственные отношения; 3) словосочетания, выражающие временные отношения; 4) словосочетания, выражающие причинные отношения; 5) словосочетания, выражающие целевые отношения; 6) словосочетания, выражающие определительно-обстоятельственные отношения.

Словосочетания с пространственными отношениями относятся к числу самых распространенных и дифференцированных в мокшанском языке. Средством выражения выступают наречия и имена существительные в различных падежных формах. Исходя из этого, наиболее распространенными структурными типами становятся:

1) глагольные словосочетания с наречиями: А нинге **сяда вяре** куйгорнясь **няевсь** уле равжа кеднякс [6, с. 62] «А ещё выше береста казалась серо-черной кожицей»; **Инголе ащесь** туста и сянгяря вирсь [8, с. 32] «Впереди стоял густой и зелёный лес»; И сонцьке (Ваня) **тусь ичкози-ичкози**, ся ширети, коса эряйхть аньцек павазу ломатть [9, с. 13] «И сам (Ваня) ушел далеко-далеко, туда, где живут только счастливые люди»; **Тяста** лац **няеви** марнек Байгужесь, сонь перьфканза келемсть паксятне [7, с. 73] «Отсюда хорошо **видно** всё Байгужево, вокруг него раскинулись поля»;

2) глагольные словосочетания с именами существительными в форме аблатива. Аблатив по характеру выражаемых отношений относится к субъектно-объектным падежам, но он может передавать и пространственно-временные отношения. Сочетаясь с глаголами, аблативные формы обозначают:

а) место или предмет, с которого или за который берутся, держатся, с которым соприкасаются, от которого отходят, отдаляются: Пята **фатязе** ялганц **сялдазда** – и ушу [6, с. 132] «Пята схватил друга за шею – и на улицу»; Сембонь мархта Вася **шумбракшнесь кядьта** [9, с. 48] «Вася со всеми здоровался за руку»;

б) предмет, от которого начинается движение в пространстве. В этом случае аблатив чаще всего употребляется в парных выражениях

с именем в форме иллатива, указывающим, до каких пространственных пределов доходит движение: Пичевелеса **якасть вальмада вальмас** кафта ломатть, чакиесть байдекса куд бокненди [7, с. 83] «Целый день в селе Пиче ходили от окна к окну два человека, стучали палкой об угол домов»; Аня тячи **якась кудта кудс** и сёрматкшнезень сембе велеряйхнень [6, с. 112] «Сегодня Аня ходила от дома к дому и переписывала всех жителей села»;

3) глагольные словосочетания с именами существительными в форме инессива. Инессив принадлежит к местным падежам, его основная функция – указывать на место. Эта функция хорошо развита как в мордовских, так и в других финно-угорских языках. Можно отметить целый ряд особых нюансов этой функции.

Глагольные словосочетания с инессивом указывают на:

а) названия конкретных мест (городов, поселений, садов, полей), где кто-либо, что-либо находится: Анясь **эрясь ошса**, а тянь ашезе няенде [6, с. 33]. «Аня жила в городе, а этого не видела»; Етай кизоть, кепотьксонди, **Ленинградса улень** [13, с. 37] «В прошлом году, например, был в Ленинграде»; Шить фкя **пирьфса** шабатне **ушедсть налхксема** ърьвянянь сявикс [7, с. 92]. «Днем в одном дворе дети начали играть в свадьбу»; Аньцек аф кунара солась ловсь, а **паксяса сокайхть** ни тракторхне [9, с. 26] «Только недавно растаял снег, а на полях пашут уже трактора»; Сась лямбе тундась, и **садса моразевсть** нармоттне [9, с. 213] «Пришла тёплая весна, и в саду запели птицы»; Азондозь, што **фкя велеса эряй** стама ломань, конань сельмоманфонц эзда пельсть сембе велеряйхне [11, с. 47] «Рассказывали, что в одном селе живёт такой человек, взгляда которого боялись все жители села»;

б) место деятельности, действия, пребывания: Пуромкссь **ётась заводса** [7, с. 63] «Собрание прошло на заводе»; Аф кунара Вера баба **ащесь больницяса** [8, с. 63] «Недавно бабушка Вера лежала в больнице»; **Заводса** Тихон **васьфтсь** Меховонь мархта [7, с. 59] «На заводе Тихон встретился с Меховым»; Стирьхне и цёратне **пуромкшнесть клубса**, а сяльде тушендсть моразь роща лашму [7, с. 151] «Девушки и парни собирались в клубе, а потом с песнями уходили на поляну»;

в) вообще место в пространстве, где что-либо происходит (в космосе, на небе): Кунара ни **крьвязсть менельса** тяшттне [8, с. 12] «Давно уже зажглись на небе звёзды»; Сембе ломаттне арьсихть ся кулять ланга, што минь курок юматама, сяс мес **планетаса лиси** зиян [13, с. 83] «Все люди задумались над новостью, что мы скоро пропадём, так как **на планете произойдёт** трагедия»;

4) глагольные словосочетания с именами существительными в форме элатива. Основное значение элатива – обозначение места, откуда удаляется, исходит что-то или кто-то. В мокшанском языке элатив обозначает как внутреннее, так и внешнее место исхода, удаления чего-либо.

Выступая в своей основной функции, элатив в сочетании с глаголами движения указывает на:

а) предметы, имеющие определённые границы: жилые помещения, части построек, учреждения, откуда исходит движение, действие: Од ломаттнень **кучсезь** практикас сельскохозяйственнай **институтста** [13, с. 73] «Молодых людей отправляли на практику из сельскохозяйственного института»; Колхозонь председательсь азсь оцю спасиба сянкса, што **школаста састь** тяфтама цебярь ломатть [11, с. 46] «Колхозный председатель выразил огромную благодарность по по-поводу того, что из школы пришли такие хорошие люди»; Ваня **армияста кучсь** тядянцты серма [13, с. 93] «Из армии Ваня прислал матери письмо»;

б) конкретные населенные пункты, то есть названия городов, сел, откуда исходит начало движения, действия: **Москуста сась** оцю комиссия механическяй заводу [9, с. 53] «Из Москвы приехала большая комиссия на механический завод»; Курташкин **усксь** рузаваня мянь **Саранскяйста** [8, с. 82] «Курташкин привёз русскую женщину аж из Саранска»;

в) место, откуда исходит действие: **Паксяста** сёротнень сембонь **урядазь** [7, с. 70] «С поля все зерновые убрали»; Аньцек **менельста** валомня **пиярсь** сетьме ловня [9, с. 82] «Только с неба тихо падал спокойный снежок»; Нинге Аня няезе: коста-бди **пирьфста юпадсь** Просаня, пильгонек-прянек равчса [6, с. 158]. «И ещё Аня увидела: откудо-то со двора выскочила Прасковья, с ног до головы в черном»;

г) неопределенное место, откуда идет, уезжает кто-либо: Модамарень таргама **састь ошста** студентт [13, с. 38] «На уборку картофеля приехали из города студенты»; **Велеста ушедсть тушендома** тифтень-тифтень семья [11, с. 27] «Из села стали уезжать семьи друг за другом»;

д) поверхность какого-либо предмета, откуда удаляется кто-либо: Аня афи шарьхкодсь, кода цёранятне **комотсть тележкаста** [6, с. 42]. «Аня и не заметила, как мальчики прыгнули с тележки»; Проса баба лиссь ведарканц мархта и афи фатясь, кода пупордась и **прась крыленцяста** [13, с. 163]. «Вышла бабушка Прасковья со своим ведром, неожиданно споткнулась и упала с крыльца»;

е) определенное место на вещах, предметах, откуда удаляется что-либо: Церанясь **таргазе**

сурстонза сардть [13, с. 37]. «Мальчик вытащил из пальца занозу»; Марина ялганц **пряста панезе** пяк мазы мелавнять [13, с. 47] «Марина с головы подруги отогнала очень красивую бабочку»; Валентина Ивановна **пчкафтозень** Ванянь **шамаста** сембе токаф васттнень [9, с. 50] «Валентина Ивановна вылечила на лице Вани все пораненные места»;

5) глагольные словосочетания с именами существительными в форме латива. Его значение – внешне-направительное. Употребляясь в основном с глаголами движения, данный падеж обозначает направление действия предмета к определенному месту: Аня **ласькс куду**, а куда кивок ашель, кенкшсь пякстафоль замокса [6, с. 22] «Аня добежала до дома, а дома никого, дверь закрыта на замок»; Тихон люкштядязе прянц и ласькозь **тусь паксяв** [7, с. 39] «Тихон покачал головой и побежал на поле»; Максоза алашат, вандыкиге минць **мольхтяма вири** [7, с. 49] «Пусть даст лошадей, завтра же мы сами поедем в лес»; Сембоц ниле ломатть работайхть, а сёрось сонць **моли утому** [7, с. 164] «Всего четыре человека работают, а зерно само идёт в амбар»; «Победась» саворня **валгсь лотконяв** и ушедсь валомня ётама [9, с. 38]. «Победа» потихонечку спустилась в низину и начала медленно проезжать»;

6) глагольные словосочетания с именами существительными в форме пролатива. Пролатив обозначает пространство, по которому кто-либо, что-либо движется, переносится, переходит:

а) место или предмет, по поверхности которого кто-либо, что-либо двигается: Аня **аськолясь** пулю **кигя** кенордазь [6, с. 26]. «Аня шагала по пыльной дороге, торопилась»; Нардишесь **касы ульцява** [6, с. 17]. «Трава-мурава растёт по улицам»; Федоторясь **тусь базарга** шарондома [7, с. 48] «Жена Федота пошла ходить по базар»; … **вирьгя кайгихть** нармоттнень вайгяльсна [8, с. 37] «… по лесу звенят птичьи голоса»;

б) место или предмет, через или сквозь который кто-либо, что-либо передвигается: Койкинди савсь **мянемс** панжада **вальмава** [7, с. 137] «Кое-кому пришлось убежать через открытое окно»; **Кудбрява куцсь** Миша [11, с. 82] «По крыше полез Миша»;

в) место или предмет, служащий для размещения или рассеивания других предметов: Ломаттне получасть наряд и **срадсть кудгаст** [3, с. 110] «Люди получили наряд и разошлись по домам»; Ня шитнень **нолдасть кудгаст** электричества [8, с. 73] «В эти дни дали в дома электричество»; Састь шабатне вири, ванозь перьфпяльть, а сяльде **явфтозь бригадава** и максстть тев [8, с. 87] «Пришли ребята в лес, осмотрелись, а потом разделили их по бригадам и дали дело»;

г) место или предмет, к которому направляется действие другого предмета или лица: Коля ушеды тяни **якама больницява** тя кальдяв урманц мархта [8, с. 53] «Коля начнёт теперь ходить по больницам с этой плохой болезнью»; Маря, тон тяни **туят шарома лавкава**, а коса минь васьфттяма? [3, с. 37] «Мария, ты сейчас пойдешь по магазинам, а где мы встретимся?»;

д) место или предмет, по внутренней части которого совершается перемещение лица или другого предмета. Чаще всего существительные при этом обозначают жилые помещения, постройки: Пяк кальдяв куля **якай общежитиява** [8, с. 24] «Очень плохая весть ходит по общежитию»; Проса, афи виздят, **якат кудга** и вешат ярхцамбяль [2, с. 214] «Прасковья, и не стыдно, ходишь по домам и просишь еду»; **Вальмава куци** оцю и равжа котфонь кодай [7, с. 116] «По окну поднимается большой и черный паук»;

е) место нахождения, пребывания кого-либо, чего-либо: Сембе работникнень ульсть синцень тевсна и синь **работасть кабинетова** [8, с. 26] «У всех работников были свои дела и работали они по своим кабинетам»; Школать инголе ётась торжественнай линейкась, а меле шабатне **сувасть классова** [8, с. 51] «Перед школой прошла торжественная линейка, а потом ребята разошлись по классам»;

ж) перемещение по чему-либо в разнонаправленные стороны или место, откуда исходит действие: **Якась комнатава** Пивкин и арьсесь эряфть колга [2, с. 158] «Ходил по комнате Пивкин и размышлял о жизни»; Максим **якась пирьфка** и учсесь Шура стиренц эса [7, с. 39] «Максим ходил по двору и поджидал свою дочь Шуру».

Таким образом, глагольные словосочетания с пространственными отношениями в мокшанском языке самые распространённые. Наиболее продуктивными падежными формами, служащими для выражения отношений в них, являются элатив и пролатив. Зависимый компонент может выражать: место совершения действия, место, куда направлено действие и откуда направлено действие.

Список использованных источников

1. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

2. Водясова, Л. П. Лингвистические сигналы начала и конца сложного синтаксического целого в современном эрзянском языке / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 76–78.

3. Водясова, Л. П. Сложное синтаксическое целое: его основные признаки в современных мордовских языках / Л. П. Водясова // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. – 2011. – № 2 (18). – С. 107–112.

4. Водясова, Л. П. Способы выражения связности текста в мордовских языках / Л. П. Водясова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 10. – С. 234–240.

5. Водясова, Л. П. Частица как средство связи компонентов сложного синтаксического целого в мордовских языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 70–73.

6. Девин, И. М. Нардише : роман / И. М. Девин. – Саранск : Мордов. кн. изд-вась, 1991. – 368 с.

7. Кирдяшкин, Т. А. Кели Мокша : роман / Т. А. Кирдяшкин. – Саранск : Мордов. кн. изд-вась, 1953. – 296 с.

8. Кузнецов, Ю. Ф. Сексень пизелхт : расскаст / Ю. Ф. Кузнецов. – Саранск : Мордов. кн. изд-вась, 1979. – 372 с.

9. Левчаев, П. И. Вирсь увнай : расскаст и очеркт / П. И. Левчаев. – Саранск : Мордов. кн. изд-вась, 1959. – 243 с.

10. Максимов, В. Н. Структурные типы подлежащего в марийском языке (по мариалам произведений М. Ушаковой и А. Александрова-Арсака) / В. Н. Максимов // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 93–97.

11. Мишанина, В. И. Ёронь юромста стирня : азкс, пьесат, ёфкст : эзрай иттненди / В. И. Мишанина. – Саранск : Мордов. кн. изд-вась, 2006. – 344 с.

12. Нерушева, Т. В. Интерпретационный компонент языкового содержания / Т. В. Нерушева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 82–85.

13. Пинясов, Г. И. Ялгане и содафоне : расскаст и очеркт / Г. И. Пинясов. – Саранск : Мордов. кн. изд-вась, 1985. – 239 с.

14. Прокаева, Е. П. Текст как средство формирования речевых навыков и умений учащихся национальной школы / Е. П. Прокаева // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2013. – № 02 (86). – Режим доступа : http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/27.pdf.

15. Прокопович, Н. Н. Словосочетание в современном русском литературном языке / Н. Н. Прокопович. – М. : Просвещение, 1966. – С. 42.

16. Радин, А. М. Корпус оценочной лексики древневерхненемецкого литературного памятника «Муспилли» / А. М. Радин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 83–87.

References

1. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the “life” and “death” concepts in the Mordovian, Russian and English Languages. *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 61–64.

2. Vodyasova L.P. Linguistic signals of the beginning and the end of the complex syntactic whole in the modern Erzya language. *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 76–78.

3. Vodyasova L.P. Complex syntactic whole: its main features in modern Mordovian languages. *The messenger of Research Institute of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia*, 2011, No. 2 (18), pp. 107–112.

4. Vodyasova L.P. Ways of expression of the text coherence in the Mordovian languages. *The Messenger of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2011, No. 10, pp. 234-240.

5. Vodyasova L.P. Particle as a means of connecting the components of a complex syntactic whole in the Mordovian languages. *The Humanities and Education*, 2011, No. 3 (7), pp. 70–73.

6. Devin I.M. Нардише : novel. Saransk: Mordov. kn. izd.-vas, 1991, 368 p.

7. Kirdyashkin T.A. Кели Мокша: novel. Saransk: Mordov. kn. izd-vas, 1953, 296 p.

8. Kuznetsov Yu.F. Сексень пизелхт : расскаст. Saransk : Mordov. kn. izd-vas, 1979, 372 p.

9. Levchayev, P. I. Вирсь увнай : расскаст и очеркт. Saransk : Mordov. kn. izd-vas, 1959. 243 p.

10. Maksimov, V. N. Structural types of the subject in the Mari language (based on the materials of M. Ushakova and A. Aleksandrov-Arsak’s works. The Humanities and Education. 2012. No. 4 (12). pp. 93–97.

11. Мишанина, В. И. Ёронь юромста стирня : азкс, пьесат, ёфкст : эзрай иттненди / В. И. Мишанина. – Саранск : Мордов. кн. изд-вась, 2006. – 344 с.

12. Nerusheva T.V. Interpretation component of the language content. *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 82–85.

13. Pinyasov G.I. Ялгане и содафоне : расскаст и очеркт. Saransk : Mordov. kn. izd-vas, 1985. 239 p.

14. Prokayeva E.P. Text as a means of formation of speech skills and abilities of national school pupils. Polythematic network electronic scientific journal of Kuban State Agrarian University (Scientific journal of KubGAU) [An electronic resource]. Krasnodar: KubGAU, 2013. No. 02 (86). Access mode: http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/27.pdf.

15. Prokopovich N.N. Word combination in the modern Russian literary language. Moscow: Prosveshcheniye, 1966, p. 42.

16. Radin A. M. The evaluative lexis in an Old High German literary monument “Muspilli”. *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 83–87.

Поступила 04.03.2013 г.

ИСТОРИЯ

УДК 355.48:351
ББК 63.3

Ешпанов Владимир Сарсембаевич
доктор исторических наук, профессор,
директор Представительства Алматинской академии
экономики и статистики в г. Актобе, Республика Казахстан
d.friesen@mail.ru

ВЫПОЛНЕНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ НА АКТЮБИНСКОМ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОМ ОТДЕЛЕНИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ИТОГИ

Аннотация: В статье рассматривается проблема производительности труда на Актюбинском отделении Оренбургской железной дороги в период Великой Отечественной войны. Автором проанализированы противоречия в работе железнодорожников, отмечены факты трудового героизма.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, железная дорога, материально-техническая база, депо, станция.

Eshpanov Vladimir Sarsembayevich
Doctor of Historical Sciences, Professor,
Director of the Aktobe branch of Almaty Academy of Economics and Statistics
The Republic of Kazakhstan

FULFILMENT OF PRODUCTION PERFORMANCE AT THE AKTYUBINSK RAILWAY DEPARTMENT DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR: THE MAIN TRENDS AND RESULTS

Abstract: The article considers the problem of labor productivity at the Aktyubinsk department of Orenburg railway system during the Great Patriotic War. The author analyzes contradictions between railway workers, mentions the facts of labor heroism.

Key words: the Great Patriotic War, railroad, material and technical base, depot, station.

В годы Великой Отечественной войны главной задачей в работе актюбинских железнодорожников, как и всей страны, было четкое и планомерное выполнение задач по повышению обороноспособности государства и достижению скорейшей победы над врагом. С этой целью с первых дней войны руководство Оренбургской железной дороги прилагало немалые усилия для повышения пропускной способности железных дорог, увеличения темпов погрузки и выгрузки на станциях, оперативного ремонта железнодорожного оборудования и т. д. Но с началом войны нагрузка на железнодорожный транспорт значительно возросла, что не могло не сказаться на производительности труда. Это особенно проявилось в 1941–1942 гг., когда с Запада на Восток проходила эвакуация промышленных предприятий, оборудования, людей, культурных ценностей и т. д.

На расширенном совещании Актюбинского горкома партии в марте 1942 г. обсуждался вопрос о работе Актюбинского железнодорожного отделения: «План погрузки все еще не выполняется, если за 7 дней марта следовало погрузить 119 вагонов, то погружено только 103 вагона, весь недогруз 16 вагонов, невыполнение погрузки грузов первой категории, особенно продукции. В первых 7 дней муки требовалось погрузить 28 вагонов, погружено 14, пшена требовалось погрузить 28 вагонов, погружено 14, проса требовалось погрузить 35 вагонов, погружено только 22. Все еще велик непроизводительный простой вагонов, отдельные вагоны простаивают целыми декадами. Вагон № 538292 с посевным грузом простоял по вине станции с 6/III по 9 марта 1942 г. Вагон № 382877 простоял с 24/II по 10 марта 42 г. по вине работников станции, вагон № 643618 простоял по вине вагонников с 16/II по 21/III-42 г. вместе с ним стояли ряд других вагонов, находившихся в ремонте» [1].

В условиях повышенной нагрузки на работу железных дорог такая ситуация была типичной, причем это касалось не только самих железных дорог, но и складов, депо. «Территория товарного двора, – отмечалось в отчете парткома Актюбинского железнодорожного отделения, –

до настоящего времени не приведены в порядок, завалены мусором и золой, а имущество товарного двора: транспортер, пожарный насос, лебедка, весы завалены снегом, заржавела сортировочная площадка, ветхая доска проваливается; в бакаузе грязно» [2].

Тем не менее железнодорожники стремились не только выполнить нормы, но и перевыполнить их. В 1942 году машинист депо Актюбинск Кулик выполнил производственные задания на 317 %, электросварщик Антонов – на 272 %. Обходчики Бурашев, Асаков, Джуваньязов содержали в отличном состоянии порученные им километры. Паровозники депо Актюбинск провели 82 тяжелых поездов за май 1942 года, перевезли груза сверх нормы 35 699 тонн. Они экономили уголь. Например, Погорелов сэкономил 17 392 кг угля, Золотов – 16620 кг, Денисов – 15 964 кг, Ляпин – 15 661 кг, Шиканов – 15 306 кг, Шукатов – 12 064 кг, Алексеев – 9162 кг.

В работе Актюбинского отделения Оренбургской железной дороги отмечались факты работы многих железнодорожников по-стахановски и по-лунински. Почин известного машиниста Лунина, основанный на перевыполнении производственных показателей, был довольно широко распространен на железнодорожных магистралях страны. Это составляло отдельную заботу всех партийных и комсомольских организаций на железной дороге. В декабре 1942 года в Докладной записке о работе Шубаркудукского отделения отмечалось: «Из числа стахановцев немалое количество коммунистов, комсомольцев. Казиев, бригадир, выполняет задание на 150 %, Искрепов – на 180 %, Култкельдиев – на 156 %. Неплохие показатели показали работники депо Уш-Кудук: Кондюрин, слесарь, выполняет норму на 292 %, Обрусевич, слесарь, член ВКП/б, – на 290 %, Шегемкулов, кузнец, – на 251 %, Сулейменов, молотобоец, – на 216 %, Василенко, токарь, – на 242 %, Кострицин, машинист, работая по-лунински, обеспечивает работу своего паровоза без захода в депо на межпоездной ремонт, Попов также обеспечил лунинскими методами работу паровоза без захода паровоза в депо. В результате соцсоревнования отделение добилось значительного улучшения выполнения отдельных производственных измерителей, как-то погрузка: задание 43, выполнено 57,9, что составляет 134,3 %, выгрузка: задание 30,0, выполнено 38,8, что составляет 129,3 %» [3].

В работе железнодорожников были случаи невыполнения поставленных задач, что также отмечалось на партсобраниях. Критика отдельных руководителей была довольно жесткой. На совещании Актюбинского обкома ВКП(б) в мае 1942 года критиковалась работа некоторых руководителей железной дороги. «Начальник депо Кандагчт Лубенец, его заместитель Рачков, начальник паровозного отделения т. Юрии до мая месяца по существу ничего не сделали в области организации Лунинских методов работы среди паровозников депо. Браки в работе: остановки по нагону пара свыше 30 минут, порча паровозов и друг., в марте паровозники депо Шубар-Кудук допустили 12 случаев, в апреле 14 случаев. Кроме того допускаются большие опоздания следования по перегонам, как например: 22/У поезд № 928 весом 500 тонн, пар. 4247 машинист Болтенко член ВКП/б/ от Сагиза до Шубар-Кудук опоздал на 324 минут и др. Имеются передержки наливных поездов, по причине железнодорожного случайного ремонта паровозов. Командиры депо Лубенец, Шарапото, Рачков, Юрии, Слепых, политработники сопровождают поезда крайне редко. Соревнование на одну поездку, соревнование среди паровозных бригад не получило широкого распространения. Не установлен должный контроль за содержанием паровозов» [4].

В августе 1943 года на Шубар-Кудукском отделении было выполнено планово-предупредительного ремонта 5492 метров железнодорожных путей. Развезено балласта 85 м³. засыпано размывов от весенних вод 25 м³.Коллектив работников станции Караул-Кельды 4 августа проявил инициативу и погрузил своими силами без грузчиков 2 вагона проса. Деньги в сумме 190 рублей были перечислены в фонд обороны Родины.

Призыв транспортников Московского узла Ленинской дороги включится во всесоюзное соревнование железнодорожников в 1942 году, был довольно широко обсужден на рабочих собраниях в цехах и бригадах Актюбинского отделения Оренбургской железной дороги. Был выработан и принят договор на соревнование с депо Гурьев. Паровозные бригады Федорова и Попова заключили договора на соревнование с комплексной бригадой Харламова.Для лучшего освещения хода и гласности соревнования в депо Актюбинск выходила ежедневная стенная газета «Лунинец». Организовано было обучение паровозников слесарному делу. При этом один кочегар получил квалификацию слесаря 4 разряда и один 3 разряда.

Многие железнодорожники, которые допускали браки в своей работе, стремились исправить ситуацию и работать более продуктивно. Это также составляло заботу местного руководства. В отчете о работе Актюбинского железнодорожного отделения в августе 1944 года отмечалось: «Машинист тов. Сахаров, допускавший ранее браки в работе и пережог топлива,в июне занял 1 место по депо, сэкономил 24 169 кг топлива, дал 37,6 км/час техническую скорость. Машинист тов. Попов получил премию от Управления дороги за проведение по графику тяжело-

весного состава. Первое место в соревновании цехов занял подсобный цех мастера тов. Харламова, давший среднего производительность труда 181,7 %. В соревновании выросли люди, показывающие образцы соц. труда» [5].

Тем не менее, несмотря на все прилагаемые усилия, количество браков оставалось значительным, хотя по сравнению с 1941–1945 гг. позднее ситуация была нормализована, аварии на железнодорожных путях стали происходить реже. На совещании партактива Актюбинского железнодорожного отделения отмечалось: «Количество брака в работе не сокращается. Имеется такой брак, как сходы паровозов, обрыв поездов, проезд закрытых семафоров, контрольных столбиков и отправления по неготовому маршруту. Межпоездной ремонт за 6 месяцев составляет 720 случаев, многие паровозы простаивают под экипировкой вместо 1,5 часа до 11 часов. Имело место большое количество нарушений (488), только в январе месяце 1942 года имеется 19 нарушений указа Президиума Верховного Совета. Лунинские методы работы на отделении не организованы, паровозные бригады слесарному делу не обучаются» [6].

Бригада мастера механического цеха Челкарского отделения Семенова выполняла плановое задание на 183 %, мастера заготовительного цеха Гавлик – на 180 %, мастера конденсационного оборудования Вострикова – на 167 %. Машинисты паровозов колонны имени Государственного Комитета Обороны, Голик, Цыглинский, Шиянов, Васильев, Кабалин сэкономили за май 1943 года 79 355 кг угля и производили ремонт сами, сэкономив 2706 руб. Стахановская смена осмотрщиков вагонов под руководством бригадира Липчанской сокращала стоянку поездов до 20 минут вместо положенных 35 [7].

Важнейшей задачей для железнодорожного транспорта в годы войны была подготовка квалифицированных кадров, машинистов, путейцев, токарей и т. д. Поэтому особую роль занимала государственная программа подготовки трудовых резервов, а для железнодорожного транспорта такая подготовка специалистов в основном проводилась в железнодорожных училищах. Областное управление Трудовых резервов дало железнодорожному транспорту в 1942 году 1474 человек по 16 профессиям. Основные из них: слесари по ремонту паровозов – 32 чел.; слесари по ремонту вагонов – 30 чел.; слесари по ремонту станков – 59 чел.; проходчики – 244 чел.; путейцы 200 чел.; печники – 250 чел.

Серьезной проблемой для железных дорог было крушение целых составов, что затрудняло перевозки грузов. На станции Сагарчин 17 сентября 1943 года произошло крушение поезда № 934, что закрыло перегон на 7 ч. 25 мин. Это осложнило работу железнодорожников. Пришлось брать паровозы с соседней станции и вытягивать поезд [8]. За сентябрь 1943 г. было 10 браков и одно крушение на ст. Сагарчин. За 20 дней октября 1943 г. – 6 браков и одно крушение на ст. Кудук.

Большое внимание уделялось быстрому формированию железнодорожных составов. Например, на станции Актюбинск Ярошенко обрабатывал поезда 15–16 минут при задании 34 минуты. Смена Цапаренко отправляла поезда по графику на 100 %, задание на формирование поездов выполняло на 100 %. Грузчики топливного склада Нарсенов, Избаева, Наурузалинова снабдили 3 паровоза, на каждом паровозе сэкономили до 25 мин. [9].

Подводя итоги, мы можем отметить, что производственные нормы на Актюбинском отделении Оренбургской железной дороги в годы войны выполнялись на высоком уровне. Несмотря на отдельные недостатки, тем не менее, были выполнены планы по перевозке стратегических грузов, оборонных предприятий, военных эшелонов. Надо сказать, что основная проблема заключалась в ремонте вагонов и другого оборудования. Эта сторона в деятельности железнодорожников на Актюбинском отделении была проблемной за весь период войны. Однако несмотря на это железнодорожники с честью выполняли свои производственные задания.

Список использованных источников

1. Государственный архив Актюбинской области (ГААО). – Ф. 14. – Оп. 1. – Д. 1091. – Л. 14.
2. ГААО. – Ф. 14. – Оп. 1. – Д. 1091. – Л. 15.
3. ГААО. – Ф. 13. – Оп. 5. – Д. 107. – Л. 28–29.
4. ГААО. – Ф. 13. – Оп. 11. – Д. 287. – Л. 17.
5. ГААО. – Ф. 14. – Оп. 1. – Д. 1024. – Л. 34.
6. ГААО. – Ф. 13. – Оп. 11. – Д. 252. – Л. 15.
7. ГААО. – Ф. 13. – Оп. 11. – Д. 245. – Л. 51.
8. ГААО. – Ф. 13. – Оп. 11. – Д. 245. – Л. 45.
9. ГААО. – Ф. 14. – Оп. 1. – Д. 1094. – Л. 43.

References

1. State Archive of Aktyubinsk region (SAAR). F. 14. L. 1. D. 1091. P. 14.
2. SAAR. F. 14. L. 1. D. 1091. P. 15.
3. SAAR. F.13. L. 5. D. 107. P. 28–28.
4. SAAR. F. 13. L. 11. D. 287. P. 17.
5. SAAR. F. 14. L. 1. D. 1024. P. 34.
6. SAAR. F. 13. L. 11. D. 252. P. 15.
7. SAAR. F. 13. L. 11. D. 245. P. 51.
8. SAAR. F. 13. L. 11. D. 245. P. 45.
9. SAAR. F. 14. L. 1. D. 1094. P. 43.

Поступила 18.06.2013 г.

УДК: 94 (574.1) «19»
ББК: 63.3

Фризен Дмитрий Яковлевич
кандидат исторических наук, старший преподаватель
кафедра Истории Казахстана Актюбинского государственного педагогического института,
г. Актюбинск, Республика Казахстан
d.friesen@mail.ru

СТАТИСТИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ О РАЗВИТИИ АГРАРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЗАПАДНОМ КАЗАХСТАНЕ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация: В статье дается характеристика статистических данных, демонстрирующих специфику аграрного вопроса в Западном Казахстане в XIX – начале XX в.
Ключевые слова: аграрный вопрос, земледелие, скотоводство, статистика.

Frizen Dmitriy Yakovlevich
Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer
Department of the History of Kazakhstan
Aktyubinsk State Pedagogical Institute,
Aktyubinsk, the Republic of Kazakhstan

STATISTICS ON THE DEVELOPMENT OF AGRARIAN RELATIONS IN WESTERN KAZAKHSTAN IN THE XIXTH – EARLY XXTH CENTURIES

Abstract: The article studies the characteristics of statistics on the specificity and the agrarian question in Western Kazakhstan in the XIXth – early XXth centuries.
Key words: agrarian question, agriculture, cattle-breeding, statistics.

Статистика всегда играла и продолжает играть важную роль в исследовании исторических событий. Большинство научных исторических трудов опирается на статистические сведения, что вполне обоснованно, поскольку факты играют решающую роль при объективной оценке того или иного исторического события. Применительно к нашей проблеме отметим, что значительный комплекс статистических сведений, содержится в фондах крупнейших архивов: Центрального государственного архива Республики Казахстан, Российского государственного исторического архива, Государственного архива Оренбургской области и др. Самый широкий комплекс материалов открывает основные аспекты развития аграрных отношений в Казахстане исследуемого нами периода.

Пожалуй, одной из наиболее существенных проблем при исследовании статистических данных по исторической проблематике является их интерпретация отдельными учеными, специалистами. Применительно к данной научной проблематике, рассматриваемой в настоящей статье, отметим, что интерпретация фактов всегда среди ученых была достаточно противоречивой. Взять, например, оценку статистических данных по реализации Столыпинской аграрной реформы в Казахстане в различных исторических трудах. Многие современные российские историки оценивают показатели роста переселенческого движения российских крестьян на окраины России, укрепление личной земельной собственности крестьян в новых районах расселения как в основном позитивный аспект в экономическом плане. Напротив, многие современные казахстанские авторы утверждают, что рост числа переселенцев, судя по имеющимся данным статистики, означал в первую очередь усиление колонизации Казахстана, начало уничтожения традиционной скотоводческой формы хозяйства в регионе. Как видим, в принципе одни и те же статистические сведения интерпретируются с противоположных позиций. Тем не менее нужно отметить, что политика П. А. Столыпина, хотя, разумеется, не во всех направлениях, объективно способствовала более прогрессивному развитию аграрных отношений в России, усовершенствованию производительных сил. К сожалению, часто при оценке статистических данных историки находятся под большим влиянием личных амбиций, где немалую роль играют политические обстоятельства. В этом состоит вообще сложность обнаружения истинности в том или ином историческом процессе. В этой связи будет уместно привести слова Г. В. Ф. Гегеля: «Каждый должен говорить правду – этой, безусловно выраженной обязательности сейчас же придается условие: если она ему известна. В силу этого заповедь теперь будет гласить так: каждый должен говорить правду, всякий раз согласно своему разумению

и убеждению в ней» [2, с. 191]. Убежденность в правде естественно не должна строиться только на личных амбициях, а должна быть основана на изучении исторических фактов, их справедливой оценке. Правда познается не только в убеждении, но и в разумении в ней, что, к сожалению, для исследователей, не всегда является критерием оценки фактов.

Сразу поясним, что в дореволюционной исторической литературе казахов именовали поразному: киргизцы, киргизы, киргиз-казаки, киргиз-кайсаки. Наиболее распространенным было наименование – киргизы, что, конечно, не говорит об их идентичности с современными киргызами, коренными жителями Кыргызстана. Кроме того, проживали здесь также казаки. По Всероссийской переписи населения 1897 г., в Уральской области проживало 645 121 человек. Из них на территории Уральского казачьего войска – около 118 тысяч жителей обоего пола казачьего сословия, более 30 тысяч – невойскового, так называемого «иногородческого», свыше 400 тысяч населения области составляли казахи Младшего Жуза [3, с. 30].

Поскольку основным хозяйственным занятием казахов было скотоводство, то среди источников встречается немало данных о количестве скота, продаже скота и скотоводческих продуктов на рынках и т. п. В 1820 г. правитель Букеевской Орды Жангир-хан предоставил в Красноярский земский суд сведения о количестве скота: «В сем 1820 году у подвластных мне киргизсцев имелось разного сорта скота, както: лошадей – 630 200, да прибыло к сему числу родивших – 9 843, рогатого скота – 315 100, да прибыло родившего – 4 835, – 95 900, да родивших – 3 743, баранов – 3 425 000, да родивших – 19 95 000, козлов – 643 900, да родивших – 21 000 <…> пало в зимнее время от жестокости морозов и прочего лошадей – 140 125, продано – 1500, употреблено в пищу – 600; рогатого скота пало – 140 222, в продаже – 400, в пищу употреблено – 2500; верблюдов пало – 7000, в продаже и употребления в пищу сего года, не состояло; баранов – 176 611, в продаже – 300 000, употреблено в пищу 100 000; козлов пало – 4000, в продаже 4600, в пищу употреблено – 5000; затем осталось к будущему 1821 году налицо всего сорта скота: лошадей – 497 818, рогатого скота – 173 213, верблюдов – 92 643, баранов – 4 843 389, козлов – 651 300» [4, Л. 10].

25 мая 1850 г. ветеринарный врач Букеевской (Внутренней) Орды К. Ольдекоп направил рапорт во Временный совет по управлению Букеевской Ордой о количестве скота, проданного на ярмарке в Орде. Было продано: лошадей – 687, крупного рогатого скота – 11 531, баранов – 64 828, верблюдов – 404. Сырых произведений было привезено и продано: яловых кож – 2 412 штук, конин – 1762, верблюжьих кож – 270, разных мелких кож – 644, овчин – 5 793, мерлушек – 1 258, верблюжьей шерсти – 9 783 пуд., козьего пуха – 863 пуд. По словам К. Ольдекопа: «Лошадей больше всего было в пригоне калмыцких, нежели киргизских. Главные покупатели были на рогатый скот Владимирской и Саратовской губерний на лошадей Саратовской и казаки Донского войска, на баранов – Тамбовской, Пензенской губерний и казаки Уральского войска, на верблюдов – жители г. Оренбурга, на кожи – Саратовской и Симбирской губерний – на шерсть и на пух Тамбовской и Пензенской губерний» [5, л. 17–17 об.].

Значительную роль в статистическом исследовании территории Казахстана сыграли специально создаваемые правительством России экспедиции по исследованию земельных отношений, скотоводства, земледелия в регионе. В казахской степи работало несколько подобных комиссий: Экспедиция по исследованию степных областей под руководством Ф. А. Щербины, Статистическая партия Тургайско-Уральского переселенческого района и др. Основная цель данных экспедиций заключалась в планомерном изучении аграрных отношений в Казахстане, в частности определение т. н. «земельных излишков» в степи, которые могли быть пригодны для передачи их крестьянам-переселенцам, численность которых постепенно возрастала. Эти «земельные излишки» предполагалось изымать у местного кочевого населения с последующей передачей их крестьянам-переселенцам, желающим на этих землях развивать земледельческое хозяйство. Например, экспедиция Ф. А. Щербины определила несколько миллионов десятин земли, которые считала благоприятными для развития земледелия, хотя на этих территориях кочевали казахские роды. Ф. А. Щербина в качестве средней нормы при определении казахских хозяйств брал в расчет 24 лошади на одно семейство, считая, что этого достаточно для жизни. Однако ряд последующих исследователей эти данные подвергали критике, считая, что они искажают действительные сведения по статистике казахских хозяйств. Тем более что в кочевом казахском обществе наличие скота постоянно варьировалось в сторону увеличения или сокращения. На это влияли природно-климатические условия, так как в период гололедицы происходил частый падеж скота, а также сказывались цены на мясо на местных рынках, возможности для перегона скота на дальние расстояния и прочие обстоятельства.

Одним из участников Экспедиции по исследованию степных областей был известный казахский ученый, общественный и политиче-

ский деятель Алихан Букейханов. Большой вклад в науку внесли его труды по исследованию животноводческого хозяйства в Казахстане, в особенности овцеводства. По его сведениям именно развитие животноводства было наиболее приемлемым видом хозяйства, исходя из естественных природно-климатических условий в казахской степи. По приведенным им сведениям овцеводство каждый год приносило приплод около 83 %, что говорило о перспективности этого вида хозяйственной деятельности [1, с. 69].

Постепенно к началу XX века в статистических источниках начали преобладать сведения о развитии земледелия в Западном Казахстане, что было связано с увеличением оседлого населения и особенно с переселенческой политикой в данном регионе. Земледелием начали заниматься не только русские крестьяне, но и казахи, которые приспосабливались к новым хозяйственным условиям в немалой степени под влиянием российской земледельческой культуры. В 1892 году Начальник Илецкого уезда предоставил Тургайскому военному губернатору сведения по статистике и хозяйственным условиям региона, что говорило об увеличении размеров хлебопашества. «Так, в отчетном 1892 году, – сообщалось в отчете Илецкого уездного начальника, – посеяно было всего только 28 891 – десятин из коих 4040 десятин пшеницей, 23 902 десятин проса, 62 десятин ярицы, 831 десятин овса, и 52 десятины ячменя. Пшеницы посеяны у казахов 23 729 пудов, у русских крестьян 3719 пудов, первые сняли 160 074 пудов, вторые сняли 74 260 пудов. Средний урожай выражается: пшеница сам 9,8; ярица сам 17; просо сам 57,5». Мерой для развития земледелия в данном уезде признается ознакомление жителей с лучшими приемами правильного удобрения почвы и самой обработки ее, да и наиболее подходящими к местным условиям порядком севооборота, сообразно преобладающим в уезде количеством почвы черноземно-песчаной и черноземно-глинистой, преимущественно в пределах Буртинской волости, состоящей из сплошной ковыльной степи [6, л. 30–31].

Однако в этом же отчете приводилась следующая характеристика казахского хозяйства: «Несмотря на замечательную, против прежнего, развитость земледелия у киргизов Илецкого уезда, на возрастающее с каждым годом все большего и большего значения его в их глазах, скотоводство не перестает, однако составляет по-прежнему, если не исключительную, то все еще преобладающую отрасль их хозяйства» [6, л. 36].

В заключение отметим, что статистические сведения о развитии аграрных отношений в Западном Казахстане претерпели определенную структуру изменений в оценке всей системы данных о хозяйственной деятельности населения региона. Примерно до 60–70-х гг. XIX в. в них в основном говорилось о развитии кочевого скотоводства, количестве скота, продажах скотоводческого сырья на рынках и т. п. Начиная с 70-х годов XIX в., появляются первые сведения о развитии земледелия, но достаточно в ограниченных размерах. По-прежнему преобладали сведения о скотоводстве. Начиная с конца XIX в. и особенно с начала XX в. все больше сведений о развитии земледелия не только среди русских крестьян, но и среди казахского населения. Это говорит о вовлечении Казахстана во всероссийский рынок, что особенно ярко проявилось после отмены крепостного права и других экономических реформ. Этому способствовало изменение экономической структуры Казахстана, так как происходил постепенный переход от кочевого скотоводства к земледелию, что вело и к оседанию кочевников.

Список использованных источников

1. Букейханов, А. Н. Полное собрание сочинений. Том II. Монографии, исследования, статьи, литературные переводы. – Астана : Сарыарка, 2009. – 566 с.

2. Гегель, Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Гегель. – СПб. : Труды Санкт-Петербургского философского общества, 1913. – 378 с.

3. Елагин, А. С. Казачество и казачьи войска в Казахстане / А. С. Елагин. – Алматы : Казахстан, 1993. – 80 с.

4. Центральный государственный архив Республики Казахстан (ЦГА РК). – Ф. 78. – Оп. 1. – Д. 8. – Л.Л. 10 и об.

5. ЦГА РК. – Ф. 78. – Оп. 2. – Д. 10335. – ЛЛ. 17 и об.

6. ЦГА РК. – Ф. 318. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 29-38.

References

1. Bukeykhanov A.N. Complete Works. Volume II. Monographs, studies, articles, literary translations. Astana : Saryarka, 2009. 566 p.

2. Hegel G.W. F. Phenomenology of spirit. St. Petersburg : Proceedings of St. Petersburg Philosophical Society, 1913, 378 p.

3. Yelagin A.S. The Cossacks and Cossack armies in Kazakhstan. Almaty, Kazakhstan, 1993, 80 p.

4. Central State Archive the Republic of Kazakhstan (CSA RK). F. 78. L. 1. D. 8. PP. 10 and reverse.

5. CSA RK. F. 78. L. 2. D. 10335. PP. 17 and reverse.

6. CSA RK. F. 318. L. 1. D. 1. P. 29–38.

Поступила 18.06.2013 г.

ASPIRANTS
(рубрика молодых исследователей)

УДК 811.511.152’373’72
ББК 81.66,3

Жебраткина Ирина Яковлевна
соискатель
кафедра мокшанского языка
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
miss.zhebratkina@mail.ru

УКАЗАТЕЛЬНЫЕ МЕСТОИМЕНИЯ В АЛЕКСОВСКОМ ГОВОРЕ МОКШАНСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: В статье рассматриваются парадигматические возможности указательных местоимений в алексовском говоре мокшанского языка.
Ключевые слова: говор, местоимение, морфология, парадигма, падеж.

Zhebratkina Irina Yakovlevna
Candidate for a scientific degree
Department of the Moksha language
Mordovian State University named after N. P. Ogarev, Saransk, Russia

DEMONSTRATIVE PRONOUNS IN ALEKSOVSKIY DIALECT IN THE MOKSHA LANGUAGE

Abstract: The article discusses the paradigmatic possibilities of demonstrative pronouns in Aleksovskiy dialect of the Moksha language.
Key words: dialect, pronoun, morphology, paradigm, case.

Алексовский говор мокшанского языка, по классификации Г. С. Ивановой, входит в состав икающего диалекта мокшанского языка [2, с. 27], в основе которых лежит юго-восточный диалект и некоторые подгруппы говоров центрального диалекта [3, с. LXXXIII].

В рассматриваемом говоре употребляются следующие указательные местоимения: t'e «этот», s'e «тот», n'e «эти»; t'aka «этот же, только этот», s'aka «тот же, только тот», n'aka «эти же, только эти»; tona «тот», nona «те»; t'aftama «как этот», stama «такой»; t'ən'ara «столько», s'ən'ara «столько»; t'aška «такой, как этот», s'aška «такой, как тот», va / vaga «вот».

В данных местоимениях существует противопоставление по ближней / дальней ориентации: t'e, t'aka, t'aftama, t'ən'ara, t'aška; n'e, n'aka; va / vaga – указывают на предмет, который находится рядом с говорящим; s'e, s'aka, stama, s'ən'ara; s'aška; tona; nona – указывают на предмет, который расположен вдали от говорящего.

Все указательные местоимения можно разделить на местоимения-прилагательные, местоимения-наречия.

1) большинство указательных местоимений составляют группу местоимений-прилагательных. Такие местоимения не изменяются, в предложении заменяют имя прилагательное, выполняя функцию определения [1, с. 102], отвечают на вопросы кодама? «какой?», кона? конац? «который?». К местоимениям-прилагательным относятся: t'e «этот», s'e «тот, то», n'e «эти»; t'aka «этот же, только (лишь) этот», s'aka «тот же, только тот», n'aka «эти же, только эти»; tona «тот, то», nona «те»; t'aftama «такой (как этот)», stama «такой (как тот)»; t'aška «такой, как этот (по размеру)», s'aška «такой, как тот (по размеру)». Например: t'e loman'c' «этот человек», s'e vil'əs' «то село», n'e kizət'n'e «эти годы»; t'ak vals' «только (лишь) это слово», s'ak s'oras' «тот же парень», n'ak š'it'n'e «эти же дни»; tona kn'igas' «та книга», nona il'et't'n'e «те вечера»; t'aftam praz'n'ək «такой праздник», stam valt «такие слова»;

2) местоимения t'ən'ara «столько», s'ən'ara «столько» указывают на количество предметов, отвечают на вопрос məz'ara? «сколько?» и входят в группу местоимений-наречий. Данные местоимения, как и наречия, не изменяются, в предложении выполняют функцию обстоятельства.

Указательные местоимения только субстантивируясь получают форманты падежа и числа, как и существительные.

Местоимения t'e 'этот', s'e 'тот', n'e «эти» изменяются по основному склонению: первые два – по шести падежам: номинативу, генитиву, дативу, аблативу, абессиву, каузативу; последнее – по пяти падежам (в перечень не входит каузатив). Отдельную форму множественного числа имеет только номинатив.

Таблица 1

Ед. ч.	Ед. ч.
Ном. t'e, s'e, n'e Ген. t'e-n', s'e-n', n'e-n' Дат. t'e-n'd'i, s'e-n'd'i, n'e-n'd'i Абл. t'a-da, s'a-da, n'a-da	Инес. – – – Элат. – – – Комп. – – – Абес. t'a-ftəma, s'a-ftəma, n'a-ftəma Кауз. t'a-ŋksa, s'a-ŋksa –

Мн. ч. t'a-t, s'a-t, n'a-t

Инессив, элатив, иллатив местоимения t'e перешли в разряд наречий: t'asa, t'asta, t'aza; компаратив местоимений t'e, s'e – t'aška, s'aška – в качестве самостоятельных дополнили разряд указательных местоимений, например: t'aška kin'ər't'fs' «такая (большая) радость», s'aška oss' «такой (большой) город». Деминутивный суффикс, который может присоединяться как к определяемому существительному, так и к местоимению-прилагательному, указывает на маленький размер предмета: taškan'e «такое маленькое (как это)», saškan'e «такое маленькое (как то)», например: taška aln'e «такое (маленькое) яичко» или aln'es' taškan'e «яичко такое (маленькое)». Форма аблатива местоимений t'e, s'e используется в качестве сравнительных слов для обозначения сравнительной степени прилагательного и наречия, например: s'ir'i «высокий» – kuc' t'adə s'ir'i «дом выше (этого)», c'iber'sta «хорошо» – moraj *s'adə c'iber'sta* «поет лучше (того)».

Значение пролатива передается при помощи формы генитива и соответствующего послелога: t'en' (s'en', n'en') laŋga «по поверхности» (ftala «за», ala «под», iŋgəle «перед» и т. д.). Падежная форма генитива с послелогом свойственна и другим косвенным падежам, например: s'en' vakssa (инес.) «около того», s'en' vakssta (элат.) «от того», s'en' vakss (иллат) «к тому», s'en' vakska (прол.) «мимо того», s'en' iŋgsa (кауз.) «из-за того» и т. д.

В указательном склонении местоимения t'e, s'e, n'e имеют парадигму множественного числа:

Мн. ч.

Ном. t'e-t'n'e, s'e-t'n'e, n'e-t'n'e

Ген. t'atn'ən', s'atn'ən', n'atn'ən'

Дат. t'atn'ən'd'i, s'atn'ən'd'i, n'atn'ən'd'i

Застывшая форма компаратива местоимений t'e, s'e: t'aška → t'a-ška; s'aška → s'a-ška изменяются по вторичному склонению, получая форманты указательного склонения.

Таблица 2

Ед. ч.	Мн. ч.
Ном. t'aška-s' s'aška-s' Ген. t'aška-t' s'aška-t' Дат. t'aška-t'i s'aška-t'i	Ном. t'aška-t'n'e s'aška-t'n'e Ген. t'aška-t'n'ə-n' s'aška-t'n'ə-n' Дат. t'aška-t'n'ə-n'd'i s'aška-t'n'ə-n'd'i

В свою очередь от форм аблатива и элатива t'aška, s'aška образовались указательно-местоименные наречия t'aškada «так рано, в (в эту) такую рань» → t'a+ška+da; s'aškada «так рано, в (ту) такую рань» → s'a+ška+da; t'aškasta «так рано, в (в эту) такую рань» → t'a+ška+sta; s'aškasta «так рано, в (ту) такую рань» (время) → t'a+ška+sta; t'aškasta «в (в эту) такую длину», s'aškasta «в (ту) такую длину» (длина) и т. д.

Следует сказать, что от указательных местоимений образовано большинство указательно-местоименных наречий: s'a-da «более (того)», s'a-s «поэтому», t'a-sa «здесь», t'a-sta «отсюда», t'a-z-a «сюда», t'i-j-e-n'e «по этому месту», s'i-j-e-n'e «по тому месту» и т. д. В таких наречиях сохраняется противопоставление по ближней и дальней ориентации: t'asa «здесь» – tosa «там», t'asta «отсюда» – tosta «оттуда», t'aza «сюда» – toza «туда» и т. д.

Остальные указательные местоимения t'aka «этот же, только этот», s'aka «тот же, только тот», n'aka «эти же, только эти»; tona «тот», nona «те»; t'aftama «как этот», stama «такой»; t'ən'ara «столько», s'ən'ara «столько» принимают большинство форм основного, указательного и притяжательного склонений.

Основное склонение:

Таблица 3

Ед. ч.	Ед. ч.
Ном. t'aka, s'aka, n'aka Ген. t'akən', s'akən', n'akən' Дат. t'akən'd'i, s'akən'd'i, n'akən'd'i Абл. t'akə-da, s'akə-da, n'akə-da Инес. t'akə-sa, s'akə-sa, n'akə-sa Элат t'akə-sta, s'akə-sta, n'akə-sta Ил. t'akə-s, s'akə-s, n'akə-s	Лат. – – – Прол. t'akə-va, s'akə-va, n'akə-va Транс. t'akə-ks, s'akə-ks - Комп. t'akə-ška, s'akə-ška – Абес. t'akə-ftəma, s'akə-ftəma – Кауз. t'akə-ŋksa, s'akə-ŋksa n'akə-ŋksa

Мн.ч. t'akə-t, s'akə-t, n'akə-t

Указательное склонение:

Таблица 4

Ед. ч.	Мн. ч.
Ном. t'akə -s' s'akə-s' Ген. t'akə-t' s'akə-t' Дат. t'akə -t'i s'akə-t'i	Ном. t'akə-t'n'e s'akə-t'n'e Ген. t'akə-t'n'ə-n' s'akə-t'n'ə-n' Дат. t'akə-t'n'ə-n'd'i s'akə-t'n'ə-n'd'i

Притяжательное склонение, ряд “mon'”:

Таблица 5

Ед. ч.	Мн. ч.
Ном. t'akə -z'e / t'akə-ne-z'e Ген. t'akə-z'ən'/ t'akə-ne-z'ə-n' Дат. t'akə-z'-t'i / t'akə-ne-z'-t'i	Ном. t'akə-n'e / t'akə-ne-n'e Ген. t'akə-n'ə-n' / t'akə-ne-n'ə-n' Дат. t'akə-n'ə-n'd'i / t'akə-ne -n'ə-n'd'i

Склонение местоимений tona, nona.

Основное склонение:

Таблица 6

Ед. ч.	Мн. ч.
Ном. tona, nona Ген. tona-n', nona-n' Дат. tona-n'd'i, nona-n'd'i Абл. tona-da, nona-da Инес. tona-sa, nona-sa Элат. tona-sta, nona-sta Ил. tona-s, nona-s	Лат. – – – Прол. tona-va, nona-va Транс. tona-n' laca nona-n' laca Комп. tona -ška, nona-ška – Абес. tona -ftəma, nona-ftəma – Кауз. tona-n' iŋgsa nona-n' iŋgsa

Мн. ч. tona-t, nona-t.

Указательное склонение:

Таблица 7

Ед. ч.	Мн. ч.
Ном tona-s' - Ген. tona-t' - Дат. tona-t'i -	Ном. tona-t'n'e nona-t'n'e Ген. tona-t'n'ə-n' nona-t'n'ə-n' Дат. tona-t'n'ə-n'd'i nona-t'n'ə-n'd'i

Местоимение vaga 'вот' склоняется по трем падежам основного и указательного склонений, имея форму единственного и множественного числа. Формы указательного склонения ед. ч. оформлены как формы притяжательного склонения ряда son' (ср.: aka-c «его тетя; старшая сестра», aka-n-c «его старшей сестры», aka-n-cti «к его старшей сестре»), однако никакого намека на ряд не наблюдается; скорее всего в их образовании принимает участие суффикс генитива -n' + суффикс номинатива определенности c / c', который в слове с заднерядным вокализмом сохранил свою велярность.

Таблица 8

Осн. скл., ед. ч.	Осн. скл., мн. ч.	Указ. скл., ед.ч.	Указ. скл., мн.ч.
Ном. vaga «вот он» Ген. vagə-n' «вот этого» Дат. vagə-n'd'i «вот этому»	vagə-t «вот они»	Ном. vagə-c «вот этот» Ген. vagə-n-c «вот этого» Дат. vagə-n-cti «вот этому»	Ном. vagət'n'e «вот эти» Ген. vagət'n'ən' «вот этих» Дат. vagət'n'ən'd'i «вот этим»

Местоимения t'aftama «как этот», stama «такой»; t'ən'ara «столько», s'ən'ara «столько» склоняются только в том случае, если имя существительное, к которым они относятся, пропущено, тогда его функции берет на себя местоимение: (основное склонение) t'aftapt, stapt; t'ən'arət, s'ən'arət; t'aftamən', stamən'; t'ən'arən', s'ən'arən'; t'aftamən'd'i, stamən'd'i; t'ən'arən'd'i, s'ən'arən'd'i; t'aftamda, stamda; t'ən'arda, s'ən'arəda и т.д.; указательное склонение: t'aftams', stams'; t'ən'ars', s'ən'ars'; t'aftamt', stamt'; t'ən'art', s'ən'art' и т.д.; t'aftapn'e, stapn'e; t'ən'aRn'e, s'ən'aRn'e; t'aftapn'ən', stapn'ən'; t'ən'aRn'ən', s'ən'aRn'ən'; t'aftapn'ən'd'i, stapn'ən'd'i; t'ən'aRn'ən'd'i, s'ən'aRn'ən'd'i; (притяжательное склонение) t'aftamən'e, t'aftapn'e, t'aftaməndza; t'aftamən'ən', t'aftapn'ən', t'aftamən-dzən' и т. д.

Таким образом, в алексовском говоре мокшанского языка употребляется 15 указательных местоимений, 13 из них входят в группу местоимений-прилагательных, 2 составляют группу местоимений-наречий. Указательные местоимения, как прилагательные и наречия, не изменяются. Форманты числа и падежа они приобретают в том случае, если переходят в категорию имени существительного.

Список использованных источников

1. Грамматика мордовских языков / под ред. Д. В. Цыганкина ; Мордов. ун-т. – Саранск, 1980. – 430 с.

2. Иванова, Г. С. Система гласных в диалектах мокшанского языка в историческом освещении / Г. С. Иванова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. – 179 с.

3. Феоктистов, А. П. Мокшанские диалекты / А. П. Феоктистов // H. Paasonens Mordwinisches Wörterbuch. – Helsinki, 1990. – B. I. – S. 71 – 86.

References

1. Grammar of the Mordovian languages, ed. by D. V. Tsygankin; Mordovian University. Saransk, 1980, 430 p.

2. Ivanova, G. S. The system of vowels in the Moksha language dialects in historical interpretation. Saransk, Izd-vo Mord. un-ta, 2006, 179 p.

3. Feoktistov, A. P. The Moksha dialects, H. Paasonens Mordwinisches Wörterbuch. Helsinki, 1990, B. I, pp. 71–86.

Рецензент:

Иванова Г. С. – доктор филологических наук, профессор кафедры мокшанского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева».

Поступила 16.02.2013 г.

УДК 37.016 : 81 – 053.5(045)
ББК 81р

Зверева Ольга Владимировна
аспирант
ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный
университет имени Г. Р. Державина», г. Тамбов, Россия
olga.zvereva@mail.ru

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования ценностного отношения к родному языку средствами социально-культурной деятельности. Автором выделены функции языка как ценности, освоение которых важно в начальной школе.

Ключевые слова: младший школьный возраст, ценностное отношение, функции языка.

Zvereva Olga Vladimirovna
Post-graduate student
Tambov State University named after G.R.Derzhavin, Tambov, Russia

ESSENCE AND SPECIFICS OF FORMATION OF THE VALUABLE RELATION TO THE NATIVE LANGUAGE BY MEANS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY

Abstract: The article is devoted to the problem of formation of value attitude to the native language by means of socio-cultural activities. The author identifies the language functions as a set of values, the development of which is important in primary school.

Key words: younger school age, value relation, functions of language.

Поворот образования на освоение школьниками системы духовных ценностей русского народа и самоопределение в них обусловило актуальность задач формирования ценностного отношения к родному языку средствами социально-культурной деятельности в современной школе.

Наиболее благоприятным для создания условий ценностного наполнения языкового личностного пространства ребенка является младший школьный возраст, к которому во многих возрастных периодизациях относят детей от 7 до 10–11 лет. В этот период происходит примерка новой социальной роли школьника, формирование субъектной позиции, проявляются первые дифференциации человека как носителя культурных (материальных и духовных) ценностей.

Младшему школьному возрасту свойственна общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, что содействует развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций: восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления, речи.

В учебной деятельности, которая становится ведущей, ребенок получает теоретические знания, у него начинается развитие основ теоретического мышления, а также изменяется творчески-личностный уровень практических действий. Восприятие становится дифференцированным и избирательным, отражающим не только частные и внешние признаки, но и внутреннее и общее, не только сходства, но и различия. Внимание ребенка становится произвольным и чаще обращается на себя, на свои действия, постепенно превращаясь в постоянный внутренний контроль, то есть развивается рефлексия, формируются навыки самоконтроля. При этом возникает потребность в самооценке как основе формирования самопознания и внутренней позиции личности, однако, еще с ориентацией на авторитет внешней оценки.

Наряду с интеллектуально-познавательной, развивается эмоционально-волевая и мотивационная сфера психики ребенка. Познавательный интерес как мотив деятельности младшего школьника является единством сознания и эмоций, выражением сознательно-эмоционального ценностного отношения к изучаемым предметам и объектам. Ребенок в этом возрасте проявляет любознательность, задает вопросы, пытается самостоятельно придумывать объяснения различным явлениям, поступкам людей, любит наблюдать, экспериментировать. Учебная деятельность младшего школьного возраста направлена не только на приобретение знаний, умений

и навыков, но и на усвоение культурного и научного богатства человечества.

В настоящее время освещаются отдельные аспекты социокультурного развития младших школьников, в которых отмечается, что данный возраст является важной ступенью для адаптации личности к социокультурной среде. Это связано с тем, что именно ближайшее окружение становится главным объектом наблюдения младших школьников – природа, семья, место, где живет и учится ребенок. В результате конкретным ценностным содержанием наполняются такие понятия, как «Отечество», «малая родина», «родная земля», «моя семья и род», «мой дом», «родной язык». Ценности, усваиваемые в этот период, имеют непреходящее значение.

Полученные знания, эмоционально-чувственный опыт становятся в свою очередь основой для формирования гордости за прошлое и настоящее своего народа, ценностного отношения к окружающему миру, к Родине, к родному языку. Таким образом, младший школьный возраст является важным этапом процесса формирования личности, способной к сохранению, трансформации и преобразованию культуры, готовой к самостоятельному вхождению в социокультурное пространство.

Согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в начальный период социализации происходит последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [3, с. 64; 4, с. 9].

Таким образом, в качестве стратегической задачи социально-культурной деятельности как педагогического процесса выступает развитие ценностно-смысловой сферы младшего школьника через становление системы личностных смыслов, позволяющих открывать действительность со стороны жизненного значения знаний, предметных и социальных норм для самого действующего ради достижения тех или иных мотивов человека, а не только со стороны объективного значения этих знаний. Сущность процесса формирования смыслов индивида составляет переход, трансформацию надиндивидуальных смыслов в личностные. В работе с младшими школьниками следует учитывать особенности смысловых образований данного возраста: синкретичность, динамичность, неустойчивость.

Следует подчеркнуть взаимосвязь понятий «личностный смысл» и «ценность». Личностный смысл субъективен, является результатом деятельности по присвоению ценности. Ценность объективна, декларативна и задана как объект для будущего освоения и присвоения ее субъектом. Формой существования ценностей и личностных смыслов является оценка, в основе которой лежит ценностное отношение между представлением, понятием, суждением об объекте и самим объектом.

Ценностное отношение в зависимости от уровня развития ценностно-смысловой сферы может быть эмоционально-чувственным, если выражается единичной эмоцией или комплексом эмоций; рационально-вербальным, если дается значимость объекта в соответствии с устоявшейся системой ценностей; прагматически-поведенческим, т. е. в форме реального действия [1, с. 98].

В работе Н. А. Асташовой рассматривается полный цикл формирования ценностных отношений, который включает в себя следующие этапы: предъявление ценностей школьнику; их познание, осознание, оценивание, выбор и принятие, включение в личностный ценностный опыт, реализация и закрепление ценностных отношений в деятельности и поведении, перевод ценностей в статус качеств личности [2, с.10].

Ценность и ценностное отношение обладают объективной сущностью, т. е. возможностью их физического проявления, разновидностью которой является языковое и речевое воплощение представлений людей о *ценностях*, словесные модели *ценности*, создаваемые в соответствии с ценностно-смысловым пространством родного языка [5, с. 40].

Таким образом, сущность формирования ценностного отношения к родному языку средствами социально-культурной деятельности определяется нами как целенаправленный педагогический процесс, осуществляемый в свободное время, направленный на развитие ценностно-смысловой сферы через становление системы личностных смыслов у младших школьников в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми людьми, целью которого является формирование ценностных представлений о родном языке.

Язык, являясь объектом социокультурной действительности, обладает ценностью как сущностной характеристикой, проявляющейся в его функциях: 1) коммуникативной (предполагает включение в содержание ценности, связанной с общением, проявляется в значимости общительности, усвоении роли вежливой речи, речевого этикета); 2) информационной (признание ценности языка как средства познания, сбора и оформления всего знания, которое накапливается людьми в процессе социально-культурной деятельности; осознание значимости изучения самого языка); 3) культуроносной (имеет интеллектуальную ценность: знание о национальной культуре и ее истории;

эстетическую ценность: красота окружающего мира, выраженная словом, гармония в русском словесном искусстве); 4) формирования и выражения мысли (приобщение к ценностям интеллектуальным и эстетическим); 5) регулятивной (способствует присвоению нравственных ценностей, касающихся отношений с другими людьми: культура общения и поведения в обществе, ответственность за свои слова и др.). При этом язык выступает одним из ведущих средств социально-культурной деятельности, рассматриваемых как «набор инструментов» идейно-эмоционального воздействия, которые используются работниками учреждений культуры и досуга в процессе производственной деятельности [7, с. 25].

По мнению Г. И. Резницкой, формирование ценностного отношения к родному языку у младших школьников средствами социально-культурной деятельности происходит на разных уровнях. На национальном-культурном уровне осуществляется присвоение специфического для данного народа (этноса) способа осознания действительности, определяющего его картину мира, отражающуюся в языке, речевой коммуникации. Происходит культурная идентификация младшего школьника. Он осознает себя носителем культуры родного языка. На социокультурном уровне осваиваются специфические «социальные языки», что способствует определенной специализации языкового сознания, развитию определенных социально-специфических особенностей ребенка как языковой личности. На индивидуальном уровне происходит избирательность по отношению к языковым воздействиям в многообразных конкретных ситуациях общения, что способствует индивидуализации языковой личности [6, с. 87].

Таким образом, специфика формирования ценностного отношения к родному языку у младших школьников средствами социально-культурной деятельности заключается в уникальности воздействия на сознание, чувства и поведение детей языка как ведущего средства социально-культурной деятельности с учетом интересов и потребностей каждой личности, имеющих для учащихся личностный смысл и позволяющих совершенствоваться и овладевать нормами речевой деятельности.

Список использованных источников

1. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта ; Наука, 2010. – 288 с.

2. Асташова, Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8–13.

3. Белова, Н. А. Траектории развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции учителя в системе педагогической подготовки / Н. А. Белова, Е. А. Кашкарева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 64–67.

4. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с.

5. Резницкая, Г. И. Анализ процесса языковой социализации в контексте развития речевого общения ребенка // Общение-2006: на пути к энциклопедическому знанию : материалы конф., 19–21 окт. 2006 ; Психологический институт РАО. – М. : Академия имиджелогии, 2006. – С. 85–89.

6. Современные технологии социально-культурной деятельности : учеб. пособие / под ред. Е. И. Григорьевой. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. – 504 с.

References

1. Alefirenko N.F. Lingvoculturology: valuable and semantic space of language. Moscow : Flinta; Nauka, 2010, 288 p.

2. Astashova N.A. Conceptual bases of pedagogical axiology, Pedagogics. 2002, No. 8, pp. 8–13.

3. Belova N.A., Kashkareva E.A. Trajectories of development of professional cross-cultural competence of a teacher in the system of pedagogical education. *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 64–67.

4. Danilyuk A.Ya, Kondakov A.M., Tishkov V.A. Conception of spiritual and moral development and education of the Russian citizen individuality. Moscow, Prosveshcheniye, 2009, 23 p.

5. Reznitskaya G.I. The analysis of the process of language socialization in the context of development of speech communication of the child. Communication – 2006: on a way to encyclopedic knowledge: materials of the conference of October 19–21, 2006. Psychological institute of RAO. Moscow, Akademiya imidzhelogii, 2006, pp. 85–89.

6. Modern technologies of socio-cultural activity: training manual ed. by Professor E. I. Grigoryeva. Tambov, Izd-vo TGU im. G. R. Derzhavin, 2002, 504 p.

Рецензент:

Белова Н. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 30.08.2013 г.

УДК 37.01
ББК 74.00

Карабанова Оксана Николаевна
аспирант
кафедра педагогики
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
oksanakarabanova@yandex.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье рассматриваются социально-значимые качества личности в условиях педагогического образования. Значительное внимание к проблеме обусловливается наличием определенного противоречия между потребностями общества в специалистах, готовых к работе в постоянно меняющемся мире, и существующей теорией и практикой традиционного профессионального обучения.

Ключевые слова: социально-значимые качества, личность, культура личности, воспитательная работа, многокультурное образование.

Karabanova Oksana Nikolayevna
Post-graduate student
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ON THE PROBLEM OF FORMATION OF SOCIAL QUALITIES OF AN INDIVIDUAL IN CONDITIONS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: The article deals with the social personality traits in conditions of pedagogical education. Considerable attention paid to the problem is caused by the presence of a certain contradiction between the need of society for specialists who are ready to work in a constantly changing world, and the current theory and practice of traditional training.

Key words: social qualities, personality, culture of an individual, mentoring, multicultural education.

В современном обществе интерес к проблемам социально-значимых качеств личности настолько велик, что практически все общественные науки обращаются к этому предмету исследования. Проблема личности стоит в центре философского, психологического, социологического знания, ею занимается педагогика, этика и другие науки. В ряде наук существуют различные подходы к определению понятия личности. Так, в новейшем философском словаре личность – понятие, выработанное для отображения социальной природы человека, рассмотрения его как субъекта социокультурной жизни, определения его как носителя индивидуального начала (интересы, способности, устремления, самосознание и т. д.), самораскрывающегося в контекстах социальных отношений, общения и предметной деятельности и общении [10].

В общественных науках (В. Сластенина, И. Исаева, Е. Шиянова) личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. При этом необходимо учитывать многогранность феноменологии личности, которая отражает объективно существующее многообразие проявлений человека в эволюции природы, истории общества, его собственной жизни.

Исследователь С. А. Смирнова полагает, что личность – постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность человека [5, с. 240].

На наш взгляд, личность, с одной стороны, обозначает конкретного индивида (лицо) как субъекта жизнедеятельности, в единстве его индивидуальных свойств (единичного) и его социальных ролей (общего). С другой стороны, личность понимается как социальное свойство индивида, как совокупность интегрированных в нем социально-значимых черт, образовавшихся в процессе прямого и косвенного взаимодействия данного лица с людьми и делающих его в свою очередь субъектом труда, познания и общения.

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

Национальная доктрина развития образования в РФ отражает интересы граждан многонационального российского государства для всеобщего образования населения, обеспечить реальное равенство прав граждан и возможность каждому повышать образовательный уровень в течение всей жизни. Доктрина признает образование приоритетной сферой накопления знаний и формирования умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов, а также признает образование сферой трудовой занятости населения, прибыльных долгосрочных инвестиций и наиболее эффективного вложения капитала [6, с. 226].

Немаловажную роль в педагогике играет организация воспитательной работы. В современной педагогической науке и практике происходят процессы оздоровления образовательной и воспитательной систем. Реформа в воспитательной системе школы предусматривает коренное изменение концепции [1, с. 12–18]. Воспитательная работа – это органическая часть учебно-воспитательного процесса вуза, направленная на реализацию задач формирования и развития культуры личности будущих специалистов. Задачи воспитательной работы должна осуществляться исходя из базовых принципов образования, отталкиваясь от которых формулируются частные задачи воспитательной работы, учитывающие особенности и изменения в социальной среде [9].

Целью воспитательной работы является формирование и разностороннее развитие творческой личности будущего конкурентоспособного специалиста, обладающего высокой общей культурой, с высшим уровнем профессиональной квалификации, социально активного гражданина.

Реализация общей цели воспитательной работы осуществляется путем решения вытекающих из нее интегрированных основных задач воспитания. Для этого необходима организация системы воспитательной работы, позволяющей решать задачи комплексно, систематически и одновременно. Основу организации воспитательной работы составляют Комплексные целевые программы. Каждая Комплексная целевая программа направлена на решение одной или нескольких интегрированных основных задач воспитания, рассчитана на определенный период времени, содержит формулировки частных воспитательных задач, описывает пути и способы их достижения. Они разрабатываются по мере необходимости и определяют приоритеты воспитательной работы на конкретный период времени. В Комплексных целевых программах воплощается конкретизированное содержание и основные направления воспитательной работы. Основными интегрированными задачами воспитательной работы являются [9]:

– удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном и физическом развитии путем получения классического университетского образования – высшего уровня воспитанности и образованности;

– формирование у студентов гражданской позиции, уважения к закону, социальной активности и ответственности, потребности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократического общества;

– формирование у студентов профессиональной позиции и этики, осознания общественной миссии своей профессии, ответственности специалиста за результаты и последствия своих действий, профессионально значимых качеств личности и профессиональной корпоративности;

– формирование у студентов значимых качеств и свойств личности семьянина и гражданина.

Обозначенная цель определяет соответствующие задачи, решаемые в условиях вуза:

– формирование профессиональной управленческой и самоуправленческой культуры студента, его правового сознания, развитие гражданской активности студентов в сферах управления государством и обществом;

– реализация права каждого студента на участие в принятии и выполнении коллективных социально значимых решений;

– расширение поля студенческого самоуправления за счет постоянного вовлечения в самоуправленческую деятельность новых членов студенческого коллектива, а также за счет участия органов студенческого самоуправления и студенческих общественных объединений в различных мероприятиях, проектах и программах.

Широкое признание педагогической общественности получила концепция многокультурного образования Г. Д. Дмитриева. Цель многокультурного образования – способствовать с помощью школы и других образовательных институтов, семьи и общественных организаций созданию в России демократического государства, которое наделяется следующими характеристиками [2, с. 180]:

– толерантностью взглядов, суждений людей;

– развитыми правами, обязанностями и возможностями для всех граждан;

– эффективным участием всех и каждого в принятии всех решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни общества;

– уважением права свободного выбора человеком своей культурной идентичности.

Многокультурное образование – это способ противостоять расизму, предубеждениям, ксенофобии, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанным на культурных различиях. По мнению бразильского педагога Паоло Фрэйра, мультикультурное образование можно назвать «освобождающим образованием», ибо оно побуждает школьников подвергать сомнению идеи, ценности, не бояться быть самим собой, быть любознательным, интересоваться культурой своих одноклассников и культурным контекстом их жизни, быть активным социальным преобразователем человеческих отношений, избавляться от культурной неграмотности, от стереотипов, предубеждений [8, с. 80].

Таким образом, проблемы социально-значимых качеств личности обусловливаются наличием определенного противоречия между потребностями общества в специалистах, готовых к работе в постоянно меняющемся мире, и существующей теорией и практикой традиционного профессионального обучения. Основными приоритетами современного российского образования являются уровень культурного развития студента, функциональная грамотность, профессиональная компетентность, технологичность, многоуровневость, занятость и далее трудоустройство [3, с. 69–76; 4, с. 54–58; 7, с. 13–18]. Однако в практике образовательных учреждений в процессе подготовки специалиста часто преобладает репродуктивный характер обучения, недостаточно используются формы и методы работы, стимулирующие конструктивную творческую активность личности, не используются в полной мере возможности внеаудиторной деятельности.

Список использованных источников

1. Бережнова, Е. В. Аксиологические аспекты педагогических исследований / Е. В. Бережнова // Гуманитарные науки и образование. –2010. – № 1. – С. 12–18.

2. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование : учеб. пособие / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 2000. – 180 с.

3. Липатова, О. А. Синергийная ситуация человека и модели современного российского образования / О. А. Липатова // Гуманитарные науки и образования. – 2011. – № 4 (8). – С. 69–76.

4. Рябова, Н. В. Моделирование профессиональной деятельности педагога с высшим образованием / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 54–58.

5. Смирнова, С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2006. – 512 с.

6. Стрелкова, И. Глобализация образования / И. Стрелкова // Наш современник. – 2001. – № 4. – С. 226–240.

7. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

8. http://www.issa.nl/members/member – Мультикультурное образование

9. http://www.superinf.ru – Концепции воспитательной работы со студентами вузов.

10. http://www.dicdic.ru/fil/668 – Философский словарь.

References

1. Berezhnova E.V. Axiological aspects of pedagogical research. *The Humanities and Education*, 2010, No. 1, pp. 12–18.

2. Dmitriev G.D. Multicultural education: a training manual. Moscow, Narodnoye obrazovaniye, 2000, 180 p.

3. Lipatova O.A. Synergetic human situation and the model of the modern Russian education. *The Humanities and Education*, 2011, No. 4 (8), pp. 69–76.

4. Ryabova N.V. Modeling the professional activity of an educated teacher. *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 54–58.

5. Smirnova S.A. Pedagogics: pedagogical theories, systems, technologies: a training manual. Moscow : Akademiya, 2006, 512 p.

6. Strelkova I. Globalization of education. *Our contemporary*. 2001, No. 4, 226–240 p.

7. Shukshina T.I., Zamkin P.V. The development of the system of research activity in a pedagogical institution of higher education. *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp.13–18.

8. http://www.issa.nl/members/member/ – Multicultural Education.

9. http://www.superinf.ru – Conceptions of educational work with university students.

10. http://www.dicdic.ru/fil/668 – Philosophical Dictionary.

Рецензент:

Рябова Н. В. – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальных методик ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 16.02.2013 г.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика;
– Специальная педагогика;
– Психология;
– Философия;
– Филология;
– История;
– Юриспруденция;
– Культурология.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционной коллегией.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

– автор(ы);
– название статьи;
– адресные данные авторов: (организация(и), адрес организации(й), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
– аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
– ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в романском алфавите: REFERENCES (стандарты SCOPUS).

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайте http://www.mordg-pi.ru/mordgpi_science/index.php.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а, каб. 109, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-92-66 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2) 33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru; humanities@mordgpi.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogics;
– Correctional Pedagogy;
– Psychology;
– Philosophy;
– Philology;
– History;
– Jurisprudence;
– Culturology.

The length and headings of the manuscript vary according to its subject and content, as well as the tasks and innovative directions in the humanities and education. The quality of the submitted articles is monitored by experts and the editorial board.

To make the work with the materials easier and faster the editorial office of “The Humanities and Education” urges to submit the manuscript – one A4 printed copy and one electronic copy – in the Word 97-2003 and up editor with brief information of the author(s): full name, academic degree and title; professional affiliations; contact information (phone and fax numbers, e-mail, zip code and address). The title page must include the name(s) of the author(s). A paper version must be fully consistent with an electronic one. The manuscript should contain the phrase “published for the first time”. It must be dated and signed by the author(s). An application to the editor-in-chief assistant (signed by an authorized person and certified by the institution seal – for foreign authors and authors from other Mordovian institutions of higher education; signed by the head of a chair – for authors from MordSPI) must be attached to the article. Candidates of sciences should provide one review of the article, authors working for a candidate’s degree – two reviews, signed by an expert and certified by the institution seal.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT:

1. Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 25mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source and the page. The list of references should be arranged in alphabetical order.

2. The text of the article should be preceded by the following indexes: UDC (Universal Decimal Classification) and LBC (Library Bibliographic Classification).

3. The structure of the article should include the following:

Block 1 – in Russian:

– the name(s) of the author(s);

– the title of the article;

– the address(es) of the author(s) (institutional affiliations, e-mail address, telephone and fax numbers of the corresponding author(s));

– the abstract of 100 to 250 words;

– keywords.

Block 2 – the information from Block 1 in the Roman alphabet (transliteration and translation of the relevant data) in the same order: authors' names in the Latin alphabet (transliteration); title, abstract, keywords, institution name, institution affiliations – in English.

Block 3 – full text of the article.

Block 4 – "List of references" in Russian or other source language (SS 7.1-2003 "Bibliographic record. Bibliographic description").

Block 5 – Bibliography with Russian and other references in the Roman alphabet: REFERENCES (SCOPUS standards).

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of "The Humanities and Education": Room 109, 11a Studencheskaya Street, FSBEI HPE "Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev", the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)–33–92–50 (editor-in-chief), (834-2)–33–92–54 (editor-in-chief assistant), (834-2)–33–92–66 (executive secretary).

Fax number: (834-2)–33-92-67.

E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru; humanities@mordgpi.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279. Подписная цена на полугодие – 345 руб. 74 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

Приглашаем ученых и специалистов вашей организации к публикации статей на страницах нашего журнала. С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а, каб. 310. Тел.: (8342) 33-92-66; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: humanities@mordgpi.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 3 (15)

Ответственный за выпуск *Н. А. Смертина*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Н. В. Макеевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод аннотаций *Н. И. Романовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 30.09.2013 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 19,3. Тираж 1000 экз. Заказ № 131.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310.
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»