

Научно-методический
журнал

№ 3 (19)
(июль – сентябрь)
2014

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, 13б,
каб. 325

Телефоны:

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

Факс:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:

<http://www.mordgpi.ru>;
he.mordgpi.ru

Подписной индекс
в каталоге «Пресса России»
03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- 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 РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

- А. З. Абдуллаев** – доктор философских наук, профессор
(Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Москва)
Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Саранск)
И. Гажим – доктор педагогических наук, профессор (Молдова, Бельцы)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Россия, Москва)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Нижний Новгород)
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор (Россия, Саранск)
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор
(Россия, Саранск)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук
(Финляндия, Рованиemi)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. А. Мартынова – доктор философских наук, доцент
(Россия, Саранск)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Э. Олехновича – доктор педагогических наук (Латвия, Даугавпилс)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. Ю. Протасова – доктор педагогических наук, профессор
(Финляндия, Хельсинки)
В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент (Россия, Саранск)
В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор
(Россия, Москва)
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Саранск)
С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор
(Россия, Пенза)
Л. М. Цонева – кандидат филологических наук, профессор
(Болгария, Велико Тырново)
А. Эльягуби – доктор филологических наук, профессор (Марокко, Фес)
В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
М. А. Якунчев – доктор педагогических 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», 2014

**Scientific and
methodological
journal**

**№ 3 (19)
(July – September)
2014**

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHPE “Mordovian State
Pedagogical Institute named
after M. E. Evseyev”

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 136
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:
gumanitamie.nauki@yandex.ru

Website:
<http://www.mordgpi.ru>;
he.mordgpi.ru

**Subscription index
in the catalogue
“The Press of Russia”
03279**

EDITORIAL COUNCIL

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

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

- 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)
Yu. V. Vardanyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
I. Gazhim – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova, Beltsy)
V. P. Grebenuk – Doctor of Philological Sciences (Moscow, Russia)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Russia, Nizhny Novgorod)
I. G. Dudko – Doctor of Laws, Professor (Russia, Saransk)
G. G. Zeynalov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
V. K. Katainen – Candidate of Philological Sciences (Finland, Rovaniemi)
B. F. Kevbrin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
E. A. Martynova – Doctor of Philosophical Sciences, Docent
(Russia, Saransk)
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
E. Olehnovica – Doctor of Pedagogical Sciences (Latvia, Daugavpils)
O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. Yu. Protasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Helsinki, Finland)
V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)
V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Moscow, Russia)
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)
L. M. Tsoneva – Candidate of Philological Sciences, Professor
(Bulgaria, Veliko Tarnovo)
A. Elyaagoubi – Doctor of Philological Sciences, Professor (Marocco, Fes)
V. A. Yurchenkov – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Saransk, Russia)
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)

*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 issue the main scientific results
of the candidate's and doctoral theses*

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki
i obrazovanie”, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Н. В. Бабкина Современный подход к образованию детей с задержкой психического развития: проект ФГОС для обучающихся с ЗПР.....	8
Ю. В. Варданян Психологическая безопасность в контексте развития профессиональной стратегии студента педагогического вуза.....	13
В. В. Дугина Организация физкультурных занятий по типу «спортизация» в образовательных учреждениях Республики Мордовия.....	18
П. В. Замкин, Ж. А. Мовсесян Технологии тьюторского сопровождения формирования ценностно-смысловых компетенций у младших школьников.....	23
О. К. Клопова Организационно-педагогические условия реализации системы непрерывного образования в области управления персоналом.....	27
В. П. Ковалев, А. А. Леснов Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов к работе в детских оздоровительных лагерях.....	32
Н. В. Кондрашова Семейные детские сады: опыт, проблемы и перспективы развития.....	36
Н. В. Кузнецова Подготовка студентов к организации литературной деятельности в условиях реформирования дошкольного и начального образования.....	40
Т. А. Наумова, Н. В. Рябова Проектирование фонда оценочных средств в условиях реализации компетентностно-ориентированных основных образовательных программ профессионального педагогического образования.....	45
Д. Н. Немытов, А. В. Кокурин Инновационные средства технико-тактической подготовки квалифицированных спортсменов-ориентировщиков.....	50
И. А. Неясова Модель формирования социального опыта у младших школьников в образовательном процессе.....	53
В. А. Пестриков, Н. Е. Хабибова Педагогические инструменты антинаркотической профилактики в образовательном пространстве.....	56
Е. К. Прохорец Развитие культурно-языковой личности студентов технических вузов в условиях иноязычной среды художественных текстов.....	60
В. Д. Семенов Образ «моей женщины» у молодых мужчин.....	65
О. Е. Тукаева Региональный материал как компонент содержания в обучении иностранному языку в вузе.....	71
Л. П. Хабарова Дистанционные олимпиады как средство формирования исследовательской позиции студентов колледжа.....	75
М. Г. Харитонов Этнопедагогическое образование учителей в системе повышения квалификации.....	80

В. В. Хитрюк Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности педагогов: система принципов.....	83
Ю. М. Царапкина, В. В. Шкарупина Применение интерактивных технологий в учебном процессе как основа саморазвития студентов.....	87
О. И. Чиранова Вопросы использования краеведческого материала при обучении младших школьников математике.....	92
О. И. Чудаева Моделирование процесса формирования социально-личностных компетенций подростков.....	96
Е. Е. Чудина Методологические основания концепции профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного педагогического образования.....	100
N. V. Vinokurova Selection difficulties of language material for orthographic exercises at a primary school and ways of their overcoming.....	105

ФИЛОЛОГИЯ

Е. В. Белоглазова Имена существительные, выполняющие градуальную функцию в современном русском языке.....	109
Л. В. Варданян Этнокультурные особенности выражения концепта «безопасность» в русском и английском языках.....	111
Л. П. Водясова Структура и функциональная направленность сложного синтаксического целого с номинативным зачином в прозе К. Г. Абрамова.....	115
Э. В. Григораиш Освоение иноязычных заимствований (на материале датского языка).....	118
Т. П. Девяткина, О. И. Налдеева Функция некоторых божеств-покровителей дома и домашнего хозяйства в традиционной культуре мордвы.....	124
Д. А. Дубровская Антропонимические словосочетания в интерактивном онлайн-словаре Urban Dictionary.....	126
Л. И. Зотова Особенности решения образа Британии в сатире П. Б. Шелли “The Mask of Anarchy”.....	130
Г. С. Иванова Некоторые особенности мокшанской акцентуации.....	135
Э. Ф. Рахимова Категория количества в русском и башкирском языках: лингвокогнитивный аспект.....	137
К. Б. Свойкин, Т. В. Яшина Инновационно-техническая терминология в аспекте субтекста адресации.....	141

ИСТОРИЯ

А. В. Мартыненко, Д. В. Власенко Организационный раскол в умме Республики Мордовия в 2000–2014 гг.: причины, деструктивный потенциал, последствия.....	146
В. В. Мирошкин Роль крестьянского общинного института в регулировании семейных отношений (на примере мордвы).....	149

П. С. Учватов

Взаимодействие Совета Министров МАССР

с районными и городскими исполкомами советов депутатов..... 153

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

М. О. Голованов

Правовой статус народов Российской Империи..... 157

Г. С. Девяткин

Практика назначения подсудимому меры пресечения
в виде заключения под стражу в российском уголовном процессе..... 159

Б. А. Молчанов

Субъект преступления в законодательствах государств Европы средневекового периода..... 162

Д. С. Стенькин

Основной закон Венгрии от 25 апреля 2011 г.:
особенности, процесс и предпосылки создания..... 166

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 170

CONTENTS

PEDAGOGICS

N. V. Babkina

Modern approach to education of children with the delay of mental development:
the FSES project for children being trained with DMD..... 8

Yu. V. Vardanyan

Psychological safety in the context of the development of student's
professional strategy of pedagogical institution of higher education..... 13

V. V. Dugina

Organization of physical fitness classes by the type «Sportizatsiya»
in the educational institutions of the Republic of Mordovia..... 18

P. V. Zamkin, Ja. A. Movsesyan

The formation technology of tutor support of value-semantic competence of younger schoolboys..... 23

O. K. Klopova

Organizational and pedagogical conditions of realization of the system
of continuous education in the field of human resource management..... 27

V. P. Kovalev, A. A. Lesnov

Pedagogical conditions of formation of future primary school teachers'
professional competence for the work in summer camps..... 32

K. V. Kondrashova

Family kindergartens: experience, problems and prospects of development..... 36

N. V. Kuznetsova

Preparing students for the organization of literary activity
in the conditions of reforming preschool and primary education..... 40

T. V. Naumova, N. V. Ryabova

Design of the fund of estimated means in the conditions of realization
of the competence-based focused main educational programs of professional pedagogical education..... 45

D. N. Nemytov, A. V. Kokurin

Innovative tools of technical and tactical training of qualified orienteers..... 50

I. A. Neyasova Formation model of junior schoolchildren's social experience in the educational process.....	53
V. A. Pestrikov, N. E. Khabibova Pedagogical tools of drug prevention in educational space.....	56
E. K. Prokhorets Development of cultural and linguistic personality of technical university students through the medium of modern foreign fiction.....	60
D. V. Semenov The image of «my woman» by young men.....	65
O. E. Tukaeva The regional material as a component of the contents in teaching a foreign language in the institution of higher education.....	71
L. P. Khabarova Remote olympics as one of the means of forming college students' research position.....	75
M. G. Kharitonov Ethnopedagogical education of teachers in the system of advanced training of their professional development.....	80
V. V. Khitruk Didactic model of building inclusive readiness of teachers: system of principles.....	83
Ju. M. Tsarapkina, V. V. Shkarupina The use of interactive technologies in the educational process as the basis of self-development of students.....	87
O. I. Chiranova Issues of using local history material when training mathematics to junior schoolchildren.....	92
O. I. Chudaeva Modelling of the process of formation of teen-agers' socio-personal competences teens.....	96
E. E. Chudina Methodological foundations of the conception of the teacher's professional self-development in the system of continuous pedagogic education.....	100
N. V. Vinokurova Selection difficulties of language material for orthographic exercises at a primary school and ways of their overcoming.....	105

PHILOLOGY

E. V. Beloglazova Substantives performing the gradual function in the modern russian language.....	109
L. V. Vardanyan Ethnocultural features of expression of the concept "safety" in the russian and english languages.....	111
L. P. Vodyasova Structure and functional direction of the complex syntax integer with the nominative start in the prose by K. G. Abramov.....	115
E. V. Grigorash Mastering foreign loanwords (based on Danish).....	118
T. P. Devyatkina, O. I. Naldeeva The function of some deities-patrons of the household in the mordva traditional culture.....	124
D. A. Dubrovskaya Anthroponymic word-combinations in the interactive online dictionary – Urban Dictionary.....	126
L. I. Zotova Specific features of britain's image in P. B. Shelley's satire "The Mask of Anarchy".....	130

G. S. Ivanova	
Some features of the Moksha accentuation.....	135
E. F. Rakhimova	
The category of quantity in the russian and bashkir languages: lingvocognitive aspect.....	137
K. B. Svoikin, T. V. Yashina	
Innovative technical terminology in the context of subtext of addressing.....	141

HISTORY

A. V. Martinenko, D. V. Vlasenko	
Organizational split in Ummah of the Republic of Mordovia in 2000–2014: reasons, destructive potential, consequences.....	146
V. V. Miroshkin	
The role of the peasant communal institute in regulation of family relations (on the example of the Mordovian nation).....	149
P. S. Uchvatov	
The interaction of the council of ministers of the Mordovian ASSR with district and town executive committees of the Soviets of deputies.....	153

JURISPRUDENCE

M. O. Golovanov	
The legal status of ethnoses of Russian Empire.....	157
G. S. Devyatkin	
Practice of inflicting the restriction measures to the defendant in the form of taking into custody in the russian criminal procedure.....	159
B. A. Molchanov	
The subject of crime in the legislations of the european countries of the Medieval period.....	162
D. S. Stenkin	
The fundamental law of hungary of April, 25, 2011: peculiarities, process and prerequisites of its creation.....	166
ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS.....	170

ПЕДАГОГИКАУДК 376
ББК 74.3**Бабкина Наталия Викторовна**кандидат психологических наук, доцент
ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» РАО,
г. Москва, Россия
babkina@ikprao.ru**СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ
ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ:
ПРОЕКТ ФГОС ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗПР**

Аннотация: В статье описаны особые образовательные потребности и существующие модели образовательной интеграции детей с ЗПР. Представлены основные положения проекта Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ЗПР, разработанного в Институте коррекционной педагогики РАО, обсуждаются различные варианты стандарта, рассчитанные на разные уровни психосоциального развития детей на момент поступления в школу.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), ФГОС, варианты образовательного стандарта, особые образовательные потребности, интеграция.

Babkina Nataliya ViktorovnaCandidate of Psychological Sciences, Docent
Institute of Special Education Russian Academy of Education, Moscow, Russia**MODERN APPROACH TO EDUCATION
OF CHILDREN WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT:
THE FSES PROJECT FOR CHILDREN BEING TRAINED WITH DMD**

Abstract: In the article special educational needs and existing models of educational integration of children with DMD are described. Basic provisions of the draft of the Federal state educational standard for children being trained with DMD developed at the Institute of correctional pedagogics of RAE are presented; various versions of the standard designated for different levels of psychosocial development of children when entering school are discussed as well.

Key words: delay of mental development (DMD), FSES, versions of the educational standard, special educational needs, integration.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) самую многочисленную группу, характеризующуюся неоднородностью и полиморфизмом. Все они испытывают в той или иной степени выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения. Общими для всех детей с ЗПР являются в разной степени выраженные недостатки в формировании высших психических функций, замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции [1; 3; 4; 6; 9].

Значительный диапазон выраженности нарушений – от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости, – обуславливает необходимость дифференциации стандарта начального образования детей с ЗПР, т. е. разработки его вариантов, обеспечивающих охват всех детей образованием, соответствующим их возможностям и потребностям, и преодоление существующих на практике ограничений в получении специальной помощи детьми с ЗПР, включенными в общий образовательный поток [7; 10].

К настоящему времени в Институте коррекционной педагогики РАО разработан проект стандарта образования обучающихся с ЗПР, учитывающий принципы и подходы, использованные при создании концепции Федерального го-

сударственного образовательного стандарта *общего* образования (второго поколения). При этом по структуре и смысловому наполнению он соответствует основным положениям Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [5].

Целью создания стандарта образования обучающихся с ЗПР является определение структурно-функциональной, содержательной и технологической составляющих процесса образования, отвечающего их особым образовательным потребностям и способствующего компенсации первичных и профилактике вторичных отклонений в развитии, активизации ресурсов социально-психологической адаптации личности ребенка [6; 10]. Реализация образования детей с ЗПР в соответствии с возможностями, заложенными в концепцию ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, способна обеспечить оптимальные и равные условия развивающего и социализирующего обучения и воспитания всех детей с ЗПР вне зависимости от различий в уровне их психосоциального развития.

Дети с задержкой психического развития, как и все другие дети с ОВЗ, «... могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития» [5, с. 7]. **Особые образовательные потребности детей с ЗПР** включают как общие, свойственные всем детям с ОВЗ [5], так и специфические потребности: особую пространственную и временную организацию образовательной среды и процесса обучения с учетом особенностей развития ребенка с ЗПР; опору на достижения предшествующего (дошкольного) этапа образования; обеспечение коррекционно-развивающей направленности обучения во всех областях образования; дифференциацию организационных форм и педагогических приемов обучения с обязательным учетом индивидуальных особенностей и возможностей обучающегося (вплоть до реализации индивидуального учебного плана); комплексное сопровождение ребенка, гарантирующее ему, при наличии показаний, систематическую медико-психологическую поддержку; специальную психокоррекционную помощь, направленную на формирование произвольной саморегуляции познавательной деятельности и поведения; активизацию познавательного интереса к окружающему предметному и социальному

миру; помощь ребенку в осмыслении происходящего с ним и вокруг него, в проработке жизненного опыта; специальную работу по формированию умения применять знания, полученные в ходе обучения, в повседневной жизни; специальную работу по формированию способности к самостоятельной организации собственной деятельности, осознанию возникающих трудностей, умению запрашивать и использовать помощь взрослого; специальную работу по развитию разных форм коммуникации; формирование навыков социально одобряемого поведения в условиях максимально расширенных социальных контактов.

Мера выраженности особых образовательных потребностей и условия их удовлетворения могут существенно различаться у разных представителей группы детей с ЗПР. В этой связи организация их школьного обучения требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду [8], соответствующего особым образовательным потребностям конкретного ребенка. С учетом неоднородности и значительного разброса показателей нарушенного развития в психологических характеристиках детей с ЗПР для них предлагаются следующие базовые модели интегрированного обучения [2; 8].

Постоянная полная интеграция (инклюзия), т. е. обучение в *массовых классах общеобразовательной школы*. Данная модель интеграции является эффективной для тех детей с ЗПР, уровень психофизического и речевого развития которых приближается к возрастной норме. Как правило, они характеризуются незначительным дефицитом познавательных и социальных способностей, а испытываемые ими трудности обучения обусловлены в первую очередь недостаточностью произвольной регуляции деятельности и поведения. Но даже при таком сравнительном благополучии для успешного обучения и социализации эти дети нуждаются в специальной помощи, удовлетворяющей их особые образовательные потребности. Процесс интегрированного обучения обеспечивается педагогами массового образования, имеющими специальную подготовку, и психологом.

Постоянная неполная интеграция, т. е. обучение в *гибких классах общеобразовательной школы*. В состав каждого гибкого класса параллели вводятся 2–3 ребенка с ЗПР, которые периодически объединяются в одну группу для проведения дефектологом ряда учебных занятий по адаптированным образовательным программам. Эта модель интеграции является эффективной для тех детей с ЗПР, уровень психического развития которых несколько ниже

возрастной нормы, вследствие чего они нуждаются в значительной коррекционной помощи, но при этом способны в целом ряде предметных областей обучаться совместно и наравне с нормально развивающимися сверстниками, а также проводить с ними большую часть внеклассного времени. Смысл этой модели интеграции заключается в максимально возможной нормализации способов социального и учебного взаимодействия и обучения с целью дальнейшего расширения уже имеющихся возможностей в области образовательной и социальной интеграции. Процесс интегрированного обучения обеспечивается педагогами массового образования, имеющими специальную подготовку, психологом, учителем-дефектологом.

Постоянная частичная интеграция, т. е. обучение в классах коррекционно-развивающего (компенсирующего) обучения общеобразовательной школы при сохранении возможности объединяться на некоторых уроках с нормально развивающимися сверстниками. Эта модель интеграции полезна тем детям с ЗПР, которые способны овладеть наравне со своими нормально развивающимися сверстниками лишь небольшой частью необходимых умений и навыков и, как следствие, могут проводить с ними только часть учебного и все внеклассное время. Смыслом постоянной частичной интеграции является расширение общения детей с ЗПР с нормально развивающимися сверстниками с целью реализации их возможностей в области социальной интеграции. Процесс интегрированного обучения обеспечивается педагогами массового образования, имеющими специальную подготовку, учителем-дефектологом, психологом.

Временная частичная интеграция, т. е. обучение в специальных (коррекционных) классах VIII вида общеобразовательной школы. Эта модель эффективна для детей, остро нуждающихся в специально организованном коррекционном обучении с учетом структуры нарушения развития. Вместе с тем они объединяются со своими нормально развивающимися сверстниками для проведения совместных мероприятий, в основном воспитательного характера и в рамках дополнительного образования. Процесс интегрированного обучения обеспечивается учителем-дефектологом, педагогами массового образования, имеющими специальную подготовку, психологом, педагогом дополнительного образования.

Эпизодическая интеграция ориентирована на специальные (коррекционные) школы VIII вида, которые ограничены в возможностях проведения целенаправленной работы по совместному с нормально развивающимися детьми воспитанию и обучению. Эпизодическая ин-

теграция предполагает участие воспитанников в специально организованных мероприятиях с целью преодоления тех объективных ограничений в социальном взаимодействии, которые имеют место в условиях специальных (коррекционных) учреждений. Процесс интеграции обеспечивается учителем-дефектологом, психологом, социальным педагогом.

Особые образовательные потребности детей с ЗПР определяют особую логику построения учебного процесса, находят свое отражение в структуре и содержании образования. Образование должно обеспечить ребенку с ЗПР не только адекватные его потенциалу академические знания, умения и навыки, но и способность их реализации в жизни для достижения личных целей. Соответственно в структуре образования выделяются два взаимосвязанных и взаимодействующих компонента: «академический» и «жизненной компетенции» [5]. Академический компонент нацелен на накопление потенциальных возможностей для их активной реализации в настоящем и будущем. Компонент жизненной компетенции предполагает овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми ребенку с ограниченными возможностями здоровья в текущей обыденной жизни.

В содержание обучения вводятся специальные разделы, не присутствующие в программе, адресованной нормально развивающимся сверстникам; предусматривается использование специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения; в большей степени, чем для нормально развивающегося ребенка, требуется индивидуализация обучения и т. д.

Обучающиеся с ЗПР, согласно п. 13 ст. 59 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [11], имеют право на прохождение текущей, промежуточной и государственной итоговой аттестации освоения образовательной программы в иных формах. Специальные условия проведения текущей, промежуточной и итоговой (по итогам освоения образовательной программы начального общего образования) аттестации обучающихся с ЗПР могут включать: особую форму организации аттестации (в малой группе, индивидуальную) с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся с ЗПР; привычную обстановку в классе (присутствие своего учителя, наличие привычных для обучающихся мнестических опор: наглядных схем, шаблонов общего хода выполнения заданий); наличие в начале работы этапа общей организации деятельности;

адаптирование инструкции с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся с ЗПР (упрощение формулировок по грамматическому и семантическому оформлению; упрощение многозвенной инструкции посредством деления ее на короткие смысловые единицы, задающие поэтапность (пошаговость) выполнения задания; при необходимости дублирование письменной инструкции ее прочтением педагогом вслух в медленном темпе с четкими смысловыми акцентами); при необходимости адаптирование текста задания с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся с ЗПР (более крупный шрифт, четкое отграничение одного задания от другого; упрощение формулировок задания по грамматическому и семантическому оформлению и др.); при необходимости предоставление дифференцированной помощи: стимулирующей (одобрение, эмоциональная поддержка), организующей (привлечение внимания, концентрирование на выполнение работы, напоминание о необходимости самопроверки), направляющей (повторение и разъяснение инструкции к заданию); увеличение времени на выполнение заданий; возможность организации короткого перерыва (10–15 мин.) при нарастании в поведении ребенка проявлений утомления, истощения; исключение ситуаций, приводящих к эмоциональному травмированию ребенка (в частности, негативных реакций со стороны педагога).

Для гарантированного получения обучающимися с ЗПР школьного образования предлагаются три варианта стандарта, отвечающих общим и особым образовательным потребностям таких детей и диапазону возможных различий в уровне их развития на момент поступления в школу [1; 7].

Первый вариант стандарта (А) адресован обучающимся с ЗПР, достигшим к моменту поступления в школу уровня развития, близкого к возрастной норме, и имеющим положительный опыт общения со здоровыми сверстниками. Обучающийся с ЗПР получает образование, сопоставимое по конечному уровню с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки. Обязательной является систематическая специальная психолого-педагогическая помощь – создание условий для реализации особых образовательных потребностей и формирования полноценной жизненной компетенции, поэтому *основная образовательная программа дополняется программой коррекционной работы**, направленной

на развитие жизненной компетенции ребенка и поддержку в освоении основной образовательной программы.

Второй вариант стандарта (В). Дети с ЗПР получают цензовое образование в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по *адаптированным образовательным программам*, находясь при этом в среде сверстников со сходными проблемами развития и в пролонгированные сроки. Условием освоения второго варианта стандарта является организация специального обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей. Вариант В отличается от варианта А усилением внимания к формированию полноценной жизненной компетенции, обеспечивающей удовлетворение социальных потребностей ребенка в соответствии с действующими в обществе нормами и требованиями. В связи с вынужденной упрощенностью специальной среды обучения и воспитания, максимально приспособленной к ребенку, но ограничивающей его контакты и взаимодействие со здоровыми сверстниками, требуется специальная работа по планомерному введению ребенка в более сложную социальную среду.

Третий вариант стандарта (С). Обучающиеся с ЗПР получают образование в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по *адаптированным образовательным программам*, которые при необходимости индивидуализируются. Образование в варианте С несопоставимо по конечному результату с образованием нормально развивающихся сверстников. В структуре содержания адаптированной образовательной программы академический компонент редуцирован в пользу расширения области развития жизненной компетенции. Кроме того, усиливается акцент на медико-психологической (включая медикаментозную) помощи ребенку.

Основанием для введения третьего (неценового) варианта стандарта является наличие внутри неоднородной категории обучающихся с ЗПР детей с *выраженной задержкой психического развития*, которая характеризуется уровнем интеллектуального развития, не достигающим возрастной нормы и приближающимся по качественным характеристикам своей структуры к легкой умственной отсталости** [4; 7; 10]. Такие дети имеют отчетливые признаки церебрально-органической недостаточности. Как показывает практика, в условиях правильно орга-

* Разработке Программы коррекционной работы для детей с ЗПР планируется посвятить отдельную статью.

** Такие дети могут быть отнесены к категории легкого психического недоразвития (или пограничной умственной отсталости).

низованного и своевременно начатого обучения они демонстрируют существенное смягчение и компенсацию нарушений развития, однако не могут овладеть цензовым уровнем образования. Другим аргументом в пользу введения третьего варианта стандарта является его «диагностическая» функция в ситуации объективной трудности разграничения категорий выраженной ЗПР и легкой умственной отсталости [7]. Реальный образовательный потенциал у детей двух указанных категорий различается и может быть достоверно определен лишь в условиях специально организованного обучения. Не исключено, что части детей после первого года обучения будет рекомендовано обучение по стандарту для обучающихся с умственной отсталостью. Другой же части, не способной освоить цензовый уровень образования, но обладающей более высоким потенциалом развития в сравнении с умственно отсталыми детьми, может быть рекомендовано продолжение начатого обучения по третьему варианту (С) стандарта для обучающихся с ЗПР, так как обучение по третьему варианту (С) стандарта для обучающихся с умственной отсталостью будет тормозить, а не стимулировать их дальнейшее развитие. Вопрос об определении образовательного маршрута каждого ребенка после первого года обучения по адаптированной образовательной программе решается на ПМПК. При наличии отчетливой положительной динамики в образовательных достижениях не исключается возможность перевода детей на обучение по второму варианту (В) стандарта для обучающихся с ЗПР.

В настоящее время проходит широкое обсуждение предложенной ИКП РАО концепции ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и стандартов образования для различных категорий детей с ОВЗ. Только лишь в общественном интернет-обсуждении проекта концепции, организованном Министерством образования и науки с 27 сентября по 09 ноября 2013 г., приняло участие более 4000 граждан из 77 регионов страны.

Активная заинтересованность обсуждением ФГОС для обучающихся с ОВЗ была продемонстрирована и участниками недавно прошедшей Всероссийской научно-практической конференции «Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного (интегрированного) образования», организованной ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». На состоявшемся в рамках конференции секционном заседании на тему «Где, чему и как учить ребенка с ЗПР: практико-ориентированное осмысление ФГОС для обучающихся с ОВЗ» было едино-

душно отмечено, что принятие стандарта образования детей с ЗПР позволит: привести условия реализации образовательных программ и требования к результатам их освоения в соответствие особым образовательным потребностям детей данной категории; сделать процесс социальной и образовательной интеграции подготовленным, планомерным, управляемым; исключить ситуацию «стихийной» инклюзии, нарушающей права ребенка на оказание необходимой ему специализированной коррекционной помощи.

Список использованных источников

1. Бабкина, Н. В. Оценка психологической готовности детей к школе : пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Н. В. Бабкина. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 144 с.
2. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции / Н. В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 23–31.
3. Дробинская, А. О. Диагностика нарушений развития у детей: клинические аспекты : пособие для специалистов ПМПК / А. О. Дробинская. – М. : Школьная Пресса, 2006. – 65 с.
4. Инденбаум, Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности : дис. ... д-ра психол. наук / Е. Л. Инденбаум. – М. : ИКП РАО, 2011. – 353 с.
5. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – М. : Просвещение, 2013. – 42 с.
6. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
7. Коробейников, И. А. Специальный стандарт образования – на пути к новым возможностям и перспективам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития / И. А. Коробейников // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 10–17.
8. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78.
9. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития: клинико-нейропсихологическая диагностика / И. Ф. Марковская. – М. : Компенс-центр, 1993. – 240 с.
10. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития : проект / И. А. Коробейников, Е. Л. Инденбаум, Н. В. Бабкина. – М. : Просвещение, 2013. – 48 с.
11. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ

(в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=163560;fld=134;dst=4294967295;rnd=0.3249852804001421;from=140174-0>.

References

1. Babkina N.V. Assessment of psychological readiness of children for school: training appliances for psychologists and experts of correctional and developing training. Moscow, Ayres press, 2005, 144 p. (in Russian)
2. Babkina N.V. Psychological escort of children with DMD in the conditions of educational integration, *Education and training of children with violations development disorders*, 2012, № 1, pp. 23–31. (in Russian)
3. Drobinskaya A.O. Diagnostics disorders of children's development: clinical aspects. Teaching aid books for experts of PMPK. Moscow, School Press, 2006, 65 p. (in Russian)
4. Indenbaum E.L. Psychosocial development of teenagers with light forms of intellectual insufficiency: diss. ... Dr. Of Psychological Sciences. Moscow, ICP RAE, 2011, 353 p. (in Russian)
5. Malofeyev N.N., Kukushkina O.I., Nikolskaya O.S., Goncharova E.L. The Concept of the Special Federal state educational standard for children with limited

abilities of health. Moscow: Prosveshenie, 2013, 42 p. (in Russian)

6. Korobeynikov I.A. Disorders of development and social adaptation. Moscow, PER SE, 2002, 192 p. (in Russian)
7. Korobeynikov I.A. The special standard of education – on a way to new opportunities and prospects of training and education of children with retarded mental development, *Defectology*, 2012, № 1, pp. 10–17. (in Russian)
8. Malofeyev N.N. Basic models of the integrated training, *Defectology*, 2008, № 1, pp. 71–78. (in Russian)
9. Markovskaya I.F. Retarded mental development: clinic-neuropsychological diagnostics. Moscow, Kompens-center, 1993, 240 p.
10. The Special Federal State Educational Standard of Primary Education of children with delay of mental development: project / I.A. Korobeynikov, E.L. Indenbaum, N.V. Babkina. Moscow, Prosveshenie, 2013, 48 p. (in Russian)
11. The federal law of the Russian Federation “About education in the Russian Federation” № 273-FL (ed. Federal laws of 07.05.2013 N 99-FL, of 23.07.2013 N 203-FL). (in Russian) <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=163560;fld=134;dst=4294967295;rnd=0.3249852804001421;from=140174-0>.

Поступила 14.05.2014 г.

УДК 37.015.3: 378 (045)
ББК 88.4

Варданян Юлия Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
julia_vardanyan@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

Аннотация: Автором выделены современные проблемы повышения эффективности труда и опыт их решения на основе применения профессионально-развивающих возможностей базового тренинга психологической безопасности и его вариативных модулей в работе со студентами педагогического вуза. Обоснован безопасно-ориентированный подход к обогащению профессиональной стратегии личности новым ценным содержанием, способствующим распознаванию и преодолению психологических опасностей и угроз, возникающих в образовании.

Ключевые слова: эффективность труда, психологическая безопасность, субъект образования, студенческая студия, тренинг, развитие профессиональной стратегии студента педагогического вуза.

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации по заданию № 2014/356 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», проект «Психологическая безопасность как фактор развития и реализации профессиональной стратегии личности» (код проекта 2041).

Vardanyan Yuliya Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**PSYCHOLOGICAL SAFETY IN THE CONTEXT
OF THE DEVELOPMENT OF STUDENT'S PROFESSIONAL STRATEGY
OF PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**

Abstract: The author singles out modern problems of improving labour efficiency and ways of their solution on the basis of application of professionally developing possibilities of the base training of psychological safety and its various modules in the work with the students of a pedagogical institution of higher education. The article shows the activity of the research laboratory "Development of professional competence of the teacher and psychologist in the system of continuous education" in which the basic training of psychological safety and its variable modules are developed and tested. Safely oriented approach to enriching a person's professional strategy with new valuable content and technologies of its application, contributing to recognition and overcoming psychological dangers and threats arising in education is grounded.

Key words: labour efficiency, psychological safety, subject of education, student studio, training, development of professional strategy of students of a pedagogical institution of higher education.

Столкновение современных педагогических работников с ситуацией возникновения профессиональной не востребоваемости показывает, что в настоящее время необходимо существенно пересмотреть устаревшее акмеологическое понимание профессионального развития личности как процесса плавного восхождения к вершине кадрового роста. Это позволит внести реалистические ориентиры в содержательное наполнение профессиональной стратегии студента педагогического вуза, в осознание им тенденции убыстрения темпа возникновения определенной степени профессионального несоответствия, частичной занятости и возможной безработицы. Усиление тенденции быстрого обесценивания достигнутого уровня профессиональной компетентности, который становится недостаточным для качественного решения новых возникающих профессиональных задач, способствует уменьшению психологической безопасности, выраженному в переживании чувства потери успеха, снижении самооценки общих и профессиональных достижений, усилении беспомощности, утрате привычных возможностей. Это дестабилизирует психологическую безопасность студента и действующего профессионала в случае несоответствия желания и возможности заниматься профессиональным трудом.

Существуют разные пути восстановления психологической безопасности, которые важно оценить на основе связи с эффективностью труда:

1. Первичный выбор должности (или смена предыдущей должности на прежнем или новом рабочем месте), для занятия которой достаточен имеющийся уровень профессиональной компетентности. Это быстро восстанавливает приемлемый уровень психологической без-

опасности за счет возврата профессионального самопринятия к привычному уровню. Однако издержки подобного выбора приводят к заблуждению относительно необходимости профессионального развития, что способствует значительному обеднению профессиональной стратегии, торможению ее перспективы.

2. Включение разных механизмов психологической защиты. Возникает мнимая почва для игнорирования новых возможностей или дискредитации их значимости, проекции своей некомпетентности на соисполнителей или подчиненных, обесценивания важности отсутствующего опыта применения инноваций или оправдания стремления к работе «по старинке» ложными аргументами и др. Новые профессиональные задачи отодвигаются и не решаются или начинают решаться старыми способами, без реализации растущего потенциала современных технических средств и технологий. Временно смягчается острота психотравмирующей ситуации профессиональной непригодности, но обостряются проблемы развития профессиональной некомпетентности и снижения эффективности труда.

3. Признание возникшей профессиональной некомпетентности (частичной или полной; элементной или системной), что приводит к принятию ситуации несоответствия в качестве свершившегося факта и способствует поиску путей (деструктивных или конструктивных) выхода из нее.

Наиболее эффективным путем одновременного восстановления психологической безопасности и повышения эффективности профессионального труда становится проявление мобильности в приобретении профессионального образования и самообразования, повышении

квалификации или профессиональной переподготовке, поэтому в настоящее время становится жизненно необходимым приоритетом формирование потребности студентов педагогического вуза в непрерывном образовании и самообразовании. Более того, вновь вводимым профессиональным стандартом педагога [6] выдвигается задача реализации, восстановления и развития собственной безопасности одновременно с развитием безопасности образовательной среды в целом (в том числе психологической). Так, 5 из 33 трудовых действий учителя и (или) воспитателя, выделенных в нем, относятся к безопасности, в том числе при выполнении общепедагогических функций «Обучение» – 1 из 10 трудовых действий, «Воспитательная деятельность» – 2 из 12, «Развивающая деятельность» – 2 из 11. Например, для осуществления развивающей деятельности требуется выполнение таких трудовых действий, как «Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе» и «Формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни».

В процессе образования в вузе студент осваивает теоретическую и технологическую основы реализации профессиональной компетентности. Однако решение конкретной профессиональной задачи, к выполнению которой он оказывается подготовленным, часто сопровождается недостаточной готовностью к решению многообразных сопутствующих психологических задач, непосредственно возникающих в процессе взаимодействия с субъектами образования. Ограниченное время выполнения заданий приводит к установлению с субъектами образования непродолжительных, хрупких, неустойчивых и легко дестабилизируемых отношений. Более того, жизненный опыт студента в большом количестве ситуаций (супружества, родительства, трудящегося и др.), в отношении которых ему приходится принимать профессиональные решения, является чрезмерно скудным или отсутствует. Поэтому его работа над успешной реализацией замысла сочетается с усилением тревожности и неуверенности, переживанием неопределенности и возможности неудачи. Аналогично субъекты образования оказываются в ситуации, когда ожидаемый профессионал, действия которого в определенной степени прогнозируемы, замещен студентом и им приходится адаптироваться к новым условиям, устанавливать новые отношения, что также снижает общую психологическую безопасность. Таким образом, будущему выпускнику педагогического вуза важно обладать теорией и технологией ре-

ализации психологической безопасности (собственной и взаимодействующих с ним субъектов образования) на основе адекватности восприятия и понимания складывающихся отношений, меры реализации собственного замысла, своевременности распознавания и преодоления реальных или воображаемых психологических опасностей и угроз, уровня реализуемой общей психологической безопасности.

Лаборатория «Развитие профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» специализируется в поиске решения подобных проблем. Как показал анализ отечественных и зарубежных источников, «психологическая безопасность в основном рассматривается в контексте исследования других проблем» [1, с. 92]. Для устранения этого пробела усилиями членов лаборатории созданы: модель развития ценностной сферы педагога, которая используется «в качестве источника побудительной и корректирующей основы становления компетентности субъекта психологической безопасности в образовательной среде» [3, с. 147]; модель формирования стремления «овладеть психолого-педагогическими технологиями развития стратегии достижения успеха и реализовывать полученные компетенции в психолого-педагогической деятельности» [4, с. 48]; модель развития субъектности, применение которой «способствует становлению субъектной позиции в профессиональной деятельности» [5, с. 84]; содержание подготовки студента к развитию психологической безопасности, которое «осуществляется в трех направлениях: когнитивном, ценностно-смысловом и компетентностном» [7, с. 54]; система самопознания, позволяющая «стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, непрерывное уточнение самооценки и стремление к повышению ее адекватности» [8, с. 77]; характеристика проблем и опыта «развития психологической безопасности субъекта спортивной деятельности (спортсмена, тренера-педагога, учителя физической культуры) на этапе вузовской подготовки в процессе освоения дисциплин психологического цикла» [9, с. 183]; подход к воспитанию толерантной личности в поликультурном социуме, обеспечивающий «возможность строить свою жизнь на основе толерантных отношений, исключающих любые проявления насилия и конфронтации» [10, с. 66]; и др. Характеризуя их деятельность для более подробного ознакомления зарубежных коллег с наработанными идеями, научными положениями и практическим опытом работы, Y. V. Vardanyan и E. N. Ruskina подчеркивают, что «в лаборатории апробированы

разнообразные пути выработки компетентностной и субъектной основы развития психологической безопасности (The laboratory tested various ways of creation of competence and subjective basis for the development of psychological safety)» [11, с. 967].

При лаборатории создана и действует психологическая студенческая студия, деятельность которой «направлена на приращение опыта построения взаимоотношений, нейтрализующих или исключаящих 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» [2, с. 85]. В студии результативно применяются современные гуманитарные технологии, среди которых выделяется успешная система тренингов развития психологической безопасности, включающая базовый тренинг и его вариативные модули.

Участие в базовом тренинге способствует распознаванию механизмов психологической защиты и манипулятивных техник; развитию адекватности социальной перцепции, актуализации личностных ресурсов реализации и развития психологической безопасности. Распознаются инструменты и техники использования психологической угрозы, манипуляций, социально-психологических эффектов и иллюзий, применяемые в неискренних межличностных отношениях и в деструктивном профессиональном взаимодействии; осваиваются способы профилактики, нейтрализации и коррекции их действия; вырабатываются приемы дезавуирования стремления к их применению; развиваются техники реализации психологически безопасных отношений на основе психологической осведомленности, психологической компетентности и ценностно-смысловой регуляции поведения.

Вариативные модули тренинга посвящены освоению технологий реализации психологической безопасности с учетом реальных условий учебной или профессиональной деятельности, которые проводятся перед началом зачетно-экзаменационных сессий, разных видов практик, состязательных мероприятий, благотворительных акций и др. Эти модули способствуют развитию способов самореализации психологической безопасности в предстоящих личных и деловых отношениях, а также освоению технологии ее обеспечения потребителям оказываемых образовательных услуг.

Так, адаптационный тренинг, который проводится для первокурсников перед началом пер-

вой зачетно-экзаменационной сессии, направлен на совершенствование механизмов рефлексии и самооценивания, ориентацию на реализацию психологической безопасности по отношению к себе и окружающим, достижение целостности и усиление действенности профессионально значимых компонентов самосознания. Его программа включает модули: «Я – профессионал» (содержит психолого-акмеологические технологии развития профессиональной стратегии); «Профессиональное взаимодействие» (обеспечивает развитие представлений о психологической безопасности в сфере профессиональных отношений); «Образовательная и профессиональная деятельность» (способствует освоению технологий самореализации и саморазвития психологической безопасности в вузовском образовательном процессе и в сфере предстоящей профессиональной деятельности). Тренинг способствует приобретению опыта применения и (или) восстановления психологической безопасности, повышению адекватности самооценки, развитию механизмов рефлексии и содержательного наполнения образа «Я – профессионал». Это приводит к развитию реалистичной профессиональной стратегии личности на фоне усиления устойчивости позитивного психоэмоционального состояния и ожидания успеха.

Перед выходом на учебную или производственную практику (в детских дошкольных образовательных организациях, в детских летних оздоровительных лагерях, в организациях общего и дополнительного образования) реализуются вариативные модули тренинга, которые обеспечивают решение следующих конкретизированных профессионально-развивающих задач, дополняющих возможности базового тренинга: освоить технологии реализации психологической безопасности и построения перцептивно обоснованного социального взаимодействия с детьми конкретного возраста, педагогами, работающими с ними, их родителями (законными представителями). В вариативных модулях тренинга особо выделяется работа над освоением путей обеспечения психологической безопасности конкретной возрастной группе потребителей оказываемых психолого-педагогических услуг. В когнитивном аспекте конкретизируются проявления механизмов психологической защиты, манипулятивных техник, психологически опасных ориентиров и действий, социально-перцептивных эффектов и иллюзий во взаимодействии с прямыми и косвенными субъектами образования. В праксеологическом аспекте формируется умение владеть способами профилактики их возникновения, нейтрализации или преодоления их деструктивного влияния; способами усиления адекватности восприятия, понимания деструк-

тивного контекста психологически опасных ситуаций и совместного поиска путей выхода из них образовательными средствами.

Результативность выполнения тренинговых заданий подтверждает, что участие в базовом и вариативных тренингах обеспечивает минимизацию тревоги, актуализацию и развитие способов психологически безопасного взаимодействия, способствуя приобретению опыта их целенаправленного применения в личном и деловом взаимодействии со взрослыми, сверстниками и детьми. Участие студентов в системе тренингов психологической безопасности существенно обогащает профессиональную стратегию личности новым ценным содержанием и технологиями его применения, ориентирует на устранение психологических угроз, создание атмосферы сотрудничества, эмоционального благополучия и бережного отношения к развитию психологической безопасности субъектов образования.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Современные тенденции экспериментального исследования психологической безопасности субъекта спортивной деятельности / Ю. В. Варданян, Л. В. Варданян // Российский научный журнал. – 2013. – № 4 (35). – С. 91–97.

2. Варданян, Ю. В. Студенческая студия развития психологической безопасности – самоорганизующаяся система деятельности субъектов образования / Ю. В. Варданян, О. С. Валуев, А. В. Дергунова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 84–87.

3. Вдовина Н. А. Модель развития профессионально-ценностных ориентаций субъекта психологической безопасности в образовательной среде // Российский научный журнал. – 2012. – № 1 (27). – С. 142–147.

4. Лежнева, Е. А. Мотивационная готовность будущего психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков: сущность, состояние, перспективы / Е. А. Лежнева // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (14). – С. 47–50.

5. 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.

6. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Документ предоставлен Консультант Плюс. Дата сохранения 12.12.2013. [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 16.06.2014).

7. 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.

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. 76–79.

9. Царева, Е. В. Развитие в вузе психологической безопасности субъекта спортивной деятельности: проблемы и опыт решения / Е. В. Царева // Российский научный журнал. – 2012. – № 5 (30). – С. 182–188.

10. Чаткина, С. Н. Экспериментальное исследование готовности учителя к формированию толерантной личности школьника в многонациональной социальной среде / С. Н. Чаткина, И. Г. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 63–66.

11. Vardanyan Y.V., Ruskina, E.N. The Research of Coach’s Preparation to Realization of Strategies of Formation of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity // Middle-East Journal of Scientific Research. – 2013. – № 14 (7). – PP. 965-968. – URL: [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14\(7\)13/15.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14(7)13/15.pdf).

References

1. Vardanyan Yu.V. Modern Trends of Experimental Research of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity, *Russian Scientific Journal*, 2013, № 4 (35), pp. 91–97. (in Russian)

2. Vardanyan Yu.V. Student studio of the development of psychological safety as a self-organizing system of activity of educational subjects, *The Humanities and education*, 2013, № 3 (15), pp. 84–87. (in Russian)

3. Vdovina N.A. The Model of Development of Professional and Valuable Orientations of the Subject of Psychological Safety in the Educational Environment, *Russian Scientific Journal*, 2012, № 1 (27), pp. 142–147. (in Russian)

4. Lezhneva E.A. Motivational readiness of a future psychologist for the development of the strategy of adolescents to achieve: success, essence, condition, perspectives, *The Humanities and education*, 2013, № 2 (14), pp. 47–50. (in Russian)

5. Maydokina L.G. A Psychological-pedagogical Model of Development of Future Pedagogue’s Subjectivity in the Conditions of a Higher School, *The Humanities and education*, 2011, № 4 (8), pp. 82–84. (in Russian)

6. The order of the Ministry of Labour of Russia from 18.10.2013 No 544n “On the approval of the profession standard “Pedagogue (pedagogical activities in the sphere of preschool, primary general, basic general, secondary general education (educator, teacher)” [Electronic resource], URL : <http://www.consultant.ru/>. (the date of address:16.06.2014) (in Russian)

7. Ruskina E.N. Investigation of Possibilities of Training a Student as a Future Coach for to the Development of Psychological Safety of a Subject of Sporting Activities, *Integration of Education*, 2013, № 1 (70), pp. 53–55. (in Russian)

8. Savinova T.V. The Substantial Equipment of the Process of Development of Student's Competence as the Subject of Pedagogical Communication, *The Humanities and education*, 2011, № 1 (5), pp. 76–79. (in Russian)

9. Tsareva E.V. Development of Psychological Security of a Subject of Sports Activities at a Higher School: Problems and Experience of Solutions, *Russian*

Scientific Journal, 2012, № 5 (30), pp. 182–188. (in Russian)

10. Chatkina S.N., Ryabova I.G. Experimental studies of teacher's readiness to form a student's tolerant personality in a multinational social environment, *The Humanities and education*, 2012, № 4 (12), pp. 63–66. (in Russian)

11. Vardanyan Y.V., Ruskina E.N. The Research of Coach's Preparation to Realization of Strategies of Formation of Psychological Safety of the Subject of Sports Activity, *Middle-East Journal of Scientific Research*, 2013, Vol. 14(7), pp. 965–968. [Electronic resource], URL: [http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14\(7\)13/15.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr14(7)13/15.pdf).

Поступила 16.06.2014 г.

УДК 796.01(045)
ББК 75.1

Дугина Валентина Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра спортивных дисциплин и безопасности жизнедеятельности

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

v.dugina2007@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ТИПУ «СПОРТИЗАЦИЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ*

Аннотация: В статье отражена совокупность необходимых действий для организации физкультурных занятий по типу «Спортизация» в общеобразовательном учреждении. Таковой является формулирование целей занятий с позиции избранного вида спорта каждым обучающимся, определение содержания учебного материала и в соответствии с ним использование методов и средств физического воспитания. В целом эта форма организации обеспечивает активность и интерес к предмету «Физическая культура», а следовательно, способствует физической подготовленности школьников.

Ключевые слова: школа, урок, тренировка, расписание, физическая подготовка, форма, интерес, физические качества, нагрузка, двигательная активность, планирование, программа, содержание, объем, средства, легкая атлетика, рекомендации.

Dugina Valentina Vasilyevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Sports Disciplines and Life Safety

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ORGANIZATION OF PHYSICAL FITNESS CLASSES BY THE TYPE «SPORTIZATSIYA» IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA

Abstract: The article reflects the totality of actions necessary for the physical fitness training by the type “Sportizatsiya” at a general education institution. This is the formulation of the aims of lessons from the position of the chosen kind of sports by every student, the definition of the content of the academic material and in compliance with it the use of methods and means of physical education. As a whole this form of organization provides activity and interest to the subject “Physical Culture” and therefore contributes to students’ physical grounding.

Key words: school, lessons, training, schedule, physical training, form, physical education, load, motor activity, planning, curriculum, content, volume, means, athletics, recommendations.

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

В последние годы в различных регионах Российской Федерации, а также за рубежом, учеными ведется поиск новых подходов к организации физического воспитания школьников, в частности, поиск оптимального соотношения урочных и внеурочных форм занятий. По мнению Л. И. Лубышевой, сегодня уже нельзя найти ни одной сферы человеческой деятельности, не связанной с физической культурой, поскольку физическая культура и спорт – общепризнанные материальные и духовные ценности общества в целом и каждого человека в отдельности [4].

Физкультурно-спортивная деятельность требует от специалистов знания о влиянии упражнений на организм человека, умения грамотно использовать средства и методы оздоровительного и тренирующего характера применительно к индивидуальным возможностям занимающихся и условиям их осуществления. Формирование физической культуры базируется на одном из важнейших методологических принципов общей педагогики – единства обучения и воспитания, реализация которого предполагает органическое взаимодействие всех форм учебно-воспитательного и учебно-тренировочного процесса в высших учебных заведениях [7; 8].

Физическое воспитание учащихся в общеобразовательных школах Мордовии осуществляется как на уроках физической культуры, так и в процессе внеклассной работы по физическому воспитанию. Решение задач воспитания физических качеств школьников попадает под воздействие всех форм организации физического воспитания, обеспечивающих во взаимодействии наибольший педагогический эффект.

Профессор В. К. Бальсевич выдвинул и успешно начал реализацию идеи спортизации физического воспитания в общеобразовательной школе на инновационной основе преобразования процесса физического воспитания, базирующейся на следующих принципах: создания наибольших возможностей для освоения ценностей физической культуры и спорта, обязательности использования технологий тренировки и объединения в учебно-тренировочные группы. Он предлагает вариант, который находит поддержку в педагогических коллективах общеобразовательных школ ряда регионов России. Уроки в значительной степени должны приобретать черты тренировки. Использование принципов спортивной тренировки, дифференцированный подход к содержанию, объему и интенсивности физической нагрузки позволяет реализовать индивидуальные моторные возможности каждого отдельно взятого ученика, что в конечном итоге

дает хороший тренировочный эффект. Использование принципов спортивной тренировки, дифференцированный подход к содержанию, объему и интенсивности физической нагрузки позволяет реализовать индивидуальные моторные возможности каждого отдельно взятого ученика, что в конечном итоге дает хороший тренировочный эффект [1; 2; 3; 4].

Учебно-тренировочные занятия по интересам стимулируют и учителя, тренера-преподавателя, к такой деятельности. Шаблонный подход к работе исключается, а отсюда увеличивается численность групп. И это именно тот показатель, который позволяет оценивать творческое отношение к работе и профессионализм учителя.

Большинство стран взяли ориентацию не на увеличение количества обязательных часов в школе, а на организацию дополнительных и факультативных занятий. Кроме того, в системе физического воспитания школьников зарубежных стран наблюдается тесное сближение различных форм обязательных и факультативных занятий [9; 10; 11; 12; 13].

Направленность работы по воспитанию физических качеств у школьников в общеобразовательных школах г. Саранска определена комплексной программой по физическому воспитанию, в которой предусмотрено широкое использование и внедрение внеурочных форм физического воспитания. При условии хорошей организации педагогического процесса можно успешно решать задачи гармонического физического развития, укрепления здоровья и повышения работоспособности школьников. Важной составной частью в решении этих задач является повышение двигательной активности за счет увеличения занятий физическими упражнениями. Особенность планирования учебных занятий по типу «Спортизация» в нашей работе заключалась в том, что программа наряду с выполнением базовой части общей программы предусматривала и вариативную в избранном виде спорта (в данном случае – легкая атлетика). В программу были включены наиболее массовые виды спорта, составляющие базовую часть комплексной программы по физической культуре (спортивные игры, основная гимнастика, лыжная подготовка, легкая атлетика, подвижные игры), и вариативная часть с использованием средств легкой атлетики.

Недельный объем учебно-тренировочных занятий обеспечивали три занятия по физической культуре с увеличением часов по легкой атлетике за счет факультативов, а также занятия во время каникул (4 недели), кроме каникул летних. Учебно-тренировочные занятия прово-

дились в форме урока с соблюдением основных принципов педагогики и спортивной тренировки, и на этой единой основе решались образовательные, оздоровительные и воспитательные задачи. Важной особенностью организации учебного процесса явилось то, что обязательные учебно-тренировочные занятия были вынесены за рамки школьного расписания уроков. Учебно-тренировочные занятия проводили в течение 35 недель в условиях общеобразовательной школы и четырех недель в каникулярное время при школе. Общий объем – 118 час. Общая длительность занятий составила 60 час. – базовая часть и 58 час. – вариативная часть (за счет факультативных часов).

Общая направленность учебного процесса преследовала цель выработать устойчивую мотивацию к систематическим занятиям физической культурой и спортом, в данном случае легкой атлетикой. На этой основе развивались основные физические качества.

В первой четверти решались задачи формирования простейших неспециализированных умений и навыков (различные виды бега, прыжков, спортивные и подвижные игры). Во второй четверти осуществлялось ознакомление с видами легкой атлетики (бег, прыжки). Содержание работы в третьей четверти в основном предусматривало комплексное воздействие на развитие физических качеств средствами легкой атлетики, лыжной подготовки, спортивных и подвижных игр. В четвертой четверти решались задачи по изучению основ техники бега.

Структурной основной единицей предварительной подготовки являлось учебно-тренировочное занятие, которое было направлено на всестороннее развитие физических качеств и имело общефизическую направленность.

По структуре учебно-тренировочный процесс проходил по схеме урока физической культуры. Каждое занятие состояло из трех частей: подготовительной, основной, заключительной. Длительность занятия от 45 минут до 60 минут. Соблюдались общие требования, которые предъявляются к уроку по физической культуре, с учетом возрастных, половых, типологических и индивидуальных особенностей учащихся.

Отличительная особенность планирования отдельных занятий – их комплексность, предусматривающая одновременное развитие различных физических качеств детей.

Экспериментальная методика предусматривала применение в учебно-тренировочных занятиях в вариативной ее части средства разносторонней общей физической подготовки (ОФП). Объем средств ОФП составил примерно

62 % времени от общего объема учебно-тренировочного процесса, 17 % времени отводилось обучению основам техники легкой атлетики (бег, прыжки), 10 % времени отводилось специальной физической подготовке (СФП), 7 % времени контрольным стартам и эстафетам и 3 % теоретической подготовке.

При распределении времени для развития основных физических качеств мы придерживались программы В. И. Ляха и Г. Б. Мейксона «Физическое воспитание учащихся I–XI классов с направленным развитием двигательных способностей» (1993 г.), где дается примерное распределение времени на развитие двигательных качеств при двухразовых занятиях в неделю [5; 6].

В программе при трехразовых занятиях физической культурой время на развитие физических качеств пропорционально увеличено. Физические упражнения для воспитания основных физических качеств распределялись с учетом сенситивных периодов: на воспитание общей выносливости было уделено 24,1 % от общего времени средств ОФП, быстроты – 5,1 %, силы – 5,1 %, скоростно-силовых качеств – 6,8 %, гибкости – 3,4 % и координации движений – 17,2 % . Объем специальной физической подготовки составил 10 %. На координацию движений – 3 %, циклического и ациклического характера (бег, прыжки, ходьба на лыжах, спортивные игры) – 5 % и упражнениях на развитие быстроты – 2 %.

Следует отметить, что если при распределении тренировочных средств ОФП составляет 62 %, СФП – 10 % и обучение – 17 %, можно ориентировать детей на определенную специализацию видов легкой атлетики. Общее количество часов по легкой атлетике составило 70 час. в год (12 час. – базовый, 58 час. – вариативный компоненты), что составляет – 59 % от общего времени (118 час.). Из общего количества часов по легкой атлетике (базовой и вариативной частей программы) было определено на ОФП – 37 %, СФП – 6 %, техническую – 9,3 %, теоретическую – 1,6 %, контрольные старты, эстафеты – 5 % [2].

Результаты проведенного исследования позволяют рекомендовать в практику физического воспитания учащихся общеобразовательных школ организационную форму учебно-тренировочного процесса по типу «Спортизация». При этом учебно-тренировочный процесс должен носить общеразвивающий характер на основе применения игровых упражнений, упражнений из видов легкой атлетики и других видов спорта, что позволяет учитывать интересы детей и сохранять высокую наполняемость групп.

Учебно-тренировочные занятия целесообразно выносить за рамки школьного расписания с обязательным их посещением и проводить в первой или второй половине дня (в зависимости от смены учебных занятий).

Очень хорошо зарекомендовал себя метод круговой тренировки по воспитанию силовых физических качеств, например: *1 станция*. Сгибание и разгибание рук, в упоре лежа, ноги на гимнастической скамейке (мальчики). То же упражнение из исходного положения упора лежа руки на гимнастической скамейке (девочки); *2 станция*. Поднимание ног из исходного положения вис спиной на гимнастической стенке. Максимальное количество раз; *3 станция*. Поднимание туловища назад из исходного положения, лежа на гимнастической скамейке с зафиксированными ногами; *4 станция*. Стоя боком к опоре. Приседание на одной ноге. Такой подход позволяет поддерживать работу большой интенсивности и объема.

Результаты исследования позволяют рекомендовать следующие сочетания нагрузок:

Упражнения для развития общей выносливости: передвижения на лыжах в медленном темпе (2,5 км); бег (1–15 мин.) без отдыха; многократные прыжки через короткую скакалку; подвижные игры с бегом; спортивные игры (баскетбол).

Упражнения для развития силы: ходьба на полусогнутых ногах 20–30 м; и. п. – лежа бедрами на опоре, ноги зафиксированы. Поднимание туловища. Выполнить 10–15 раз с отягощением (набивной мяч весом 2 кг); сгибание и разгибание рук в упоре: а) максимальное количество раз в удобном темпе; б) максимальное количество раз за 5 с; и. п. – вис спиной к гимнастической стенке. Поднять согнутые ноги к груди или полусогнутые, касаясь носками места хвата, или прямые до уровня пояса. Выполнить максимальное количество раз.

Упражнения для развития скорости: бег на месте с высоким подниманием бедра, темп максимальный. Повторить 2–3 раза, 5–10 с; челночный бег 3 x 10 м. Повторить по 3–4 раза; бег на коротких отрезках (30 м) с максимальной скоростью. Повторить 2 раза с отдыхом в 1,5–3 мин. После каждой попытки. Игры и эстафеты с быстрым бегом; бег с максимальной скоростью. Выполнить 2–3 раза (девочки), 3–4 раза (мальчики), по 10–12 м; передвижение на лыжах на скорость (1 км).

Упражнения для развития скоростно-силовых качеств: выпад вперед согнутой ногой, другая нога сзади. Быстрая смена положения ног; прыжки со скакалкой на одной ноге и двух ногах с изменением темпа. Выполнить 2–3

серии по 10–15 с; выпрыгивание вверх из глубокого приседа, из полуприседа с продвижением вперед. Повторить 2–3 раза по 6–8 м; и. п. – лежа на спине. 1 – поднять туловище и ноги – согнуться в тазобедренном суставе (сед углом); 2 – и. п.; упражнение «тачка».

Упражнения для развития координации движений: варианты челночного бега (3x10 м или 4x10) м из и.п. лицом вперед; бег 10 м с изменением направления движения обегая 3–4 стойки; прыжки в длину с места из и. п. спиной к месту приземления; полоса препятствий; подвижные игры типа «Борьба за мяч», «Пятнашки» и т. д., с гимнастическими скакалками и обручами, с набивными мячами; спортивные игры (баскетбол).

Упражнения для подвижности в суставах: наклоны вперед из исходного положения седа и седа ноги врозь; наклоны, вперед касаясь из исходного положения основной стойки; маховые движения ногами из и.п. стоя боком у гимнастической стенки; маховые движения ногами вперед из положения, лежа на спине и назад лежа на животе.

Ведущим методом развития подвижности в суставах является повторный. Особое место занимает игровой и соревновательный методы.

В воспитании прыгучести учебно-тренировочном процессе акцентировать внимание на использовании многоскоков через короткую скакалку, прыжковых заданий с бегом в играх и эстафетах.

Рекомендуем следующий вариант соревновательной деятельности у занимающихся в возрасте 10–11 лет, включающий в себя: 1) динамическую оценку основных физических качеств, необходимых в данной специализации; 2) эстафетно-игровые комплексные состязания, предусматривающие оценку физических качеств [2; 3].

Таким образом, разработана совокупность необходимых действий для организации физкультурных занятий по типу «Спортизация» в образовательных учреждениях. Показана результативность развития физических качеств на количественном уровне, что может служить для специалистов в области физической культуры и спорта ориентировочной основой для планирования занятий по физической культуре школьников в возрасте 10–11 лет.

Список использованных источников

1. Бальсевич, В. К. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи / В. К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 23–25.

2. Дугина, В. В. Влияние учебно-тренировочных занятий по типу спортизации на физическую подготовленность детей 10–11 лет / В. В. Дугина // «Юность России: 60 лет детско-юношескому физкультурному движению в России», всерос. науч.-практ. конф. «Юность России» : [посвящ. 60-летию детско-юношеского физкультурного движения в России] : [материалы]. – Екатеринбург, 2003. – С. 239–241.

3. Дугина, В. В. Различные организационные формы учебно-тренировочных занятий с детьми 10–11 лет и их влияние на воспитание физических качеств в типовой общеобразовательной городской школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Дугина. – М., 2004. – 22 с.

4. Лубышева, Л. И. Социальные аспекты обновления содержания физического воспитания в XXI веке / Л. И. Лубышева // Физическая культура и спорт на рубеже тысячелетий : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ч. 1. – СПб, 2001. – С. 59–60.

5. Лях, В. И. Комплексная программа физического воспитания учащихся : программы общеобразовательных учреждений / В. И. Лях, А. А. Зданевич. – М. : Просвещение, 2010. – 128 с.

6. Погодаев, Г. И. Настольная книга учителя физической культуры / Г. И. Погодаев, В. В. Кузина, Н. Д. Никандрова. – 2-е изд. – М. : Физкультура и спорт, 2000. – 496 с.

7. Пожарова, Г. В. Инновационные здоровьесберегающие технологии в педагогическом вузе / Г. В. Пожарова, Л. В. Грызлова // Здоровьесберегающее образование. – 2013. – № 2 (30). – С. 98–106.

8. Федотова, Г. Г. Физическая культура в контексте гуманитарного образования студенческой молодежи / Г. Г. Федотова, Г. В. Пожарова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 74–77.

9. Hardman, K. World-wide survey on the state and status of PE in schools, World Summit on PE, Berlin, 3–5 XI. 1999 r.

10. Hastie P. A., Trost S. G. Student Physical Activity Levels during a Season of Sport Education. *Pediatric Exercise Science*. 14 (2002), 64–74.

11. Morgan, W. P. Physical Activity and Mental Health // In The Academy Papers Champaign, 1994, pp.132–145.

12. Olympic Scientific Congress (1984 Eugene, or.) Sport for children and youths, 284 p.

13. Sleaf, M. Physical Activity Patterns of Primary School Children / M. Sleaf, P. Warburton // Interim Report Happy Heart Project, Health Education Authority. – Tomas Nelson and Sons Ltd, 1990.

References

1. Balsevich V. The concept of alternative forms of organization of physical education of children and youth, *Physical culture: education, teaching, training*, 1996, № 1, pp. 23–25. (in Russian)

2. Dugina V.V. Impact of training classes by the type sportizatsiya on the physical grounding of children of 10–11 years, Youth of Russia: 60 years of Youth Union sports movement in Russia, all-Russian scientific and practical Conference of the Youth of Russia: [dedicated to the 60-th anniversary of children's and youth sports movement in Russia: [materials]. Yekaterinburg, 2003, pp. 239–241. (in Russian)

3. Dugina V.V. Various organizational forms of training classes with children of 10-11 years and their influence on the education of physical properties in the standard urban school providing general education: Syn. of theses.: Diss ... Cand. of Pedagogical Sciences. Moscow, 2004, 22 p. (in Russian)

4. Lubysheva L.I. Social aspects of updating the content of physical education in the XXI st century, Physical education and sport at the turn of the Millennium: All-Russian materials. Scient. Conf, H. 1. Sant-Petersburg, 2001, pp. 59–60. (in Russian)

5. Lyakh V.I. Zdanovich A.A. A comprehensive program of physical education : of schoolchildren secondary school programs. Moscow, Education, 2010, 128 p. (in Russian)

6. Pogodaev G.I., Kuzina V.V., Nikandrov N.D. Hand book for teachers of physical culture. 2-e Izd. Moscow, Physical training and sports, 2000, 496 p. (in Russian)

7. Pozharova G.V., Gryzlova L.V. Innovative health saving technologies at a Pedagogical Institute, *Health saving education*, 2013, № 2 (30), pp. 98–106. (in Russian)

8. Fedotova G.G., Pozharova G.V. Physical culture in the context of humanitarian education of students, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 74–77. (in Russian)

9. Hardman K. World-wide survey on the state and status of PE in schools, World Summit on PE, Berlin 3–5. XI 1999 r.

10. Hastie P. A. Trost, S.G. Student Physical Activity Levels during a Season of Sport Education. *Pediatric Exercise Science*. 14 (2002), pp. 64–74.

11. Morgan W.P. Physical Activity and Mental Health, In The Academy Papers, Champaign, 1994, pp. 132–145.

12. The Olympic Scientific Congress (1984 Eugene, or.) Sport for children and youths, 284 p.

13. Sleaf M. Physical Activity Patterns of Primary Schoolchildren/m. Sleaf, p. Warburton, Interim Report Happy Heart Project, the Health Education Authority. Thomas Nelson and Sons Ltd, 1990.

Поступила 19.03. 2014 г.

УДК 373.3 (045)
ББК 74.2

Замкин Петр Васильевич

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
p.zamkin@yandex.ru

Мовсесян Жанна Агасиевна

аспирант

кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Feeder345@mail.ru

**ТЕХНОЛОГИИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ***

Аннотация: В статье рассматриваются особенности формирования ценностно-смысловых компетенций у детей младшего школьного возраста посредством технологий тьюторского сопровождения, раскрываются сущностные и процессуальные аспекты тьюторского сопровождения как особой гуманитарной технологии в образовании.

Ключевые слова: ценностно-смысловые компетенции, тьюторское сопровождение, технология, младший школьник.

Zamkin Pyotr Vasilyevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Movsesyan Janna Agasievna

Postgraduate

Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE FORMATION TECHNOLOGY OF TUTOR SUPPORT
OF VALUE-SEMANTIC COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLBOYS**

Abstract: The article discusses the features of the formation of values and meanings of competence in children of primary school age through technology tutor support, reveal the essential and procedural aspects of the tutor support as a special humanitarian technologies in education.

Key words: value-semantic competence, tutor support, technology, junior high school student.

Реализация в начальной школе компетентно-ориентированного ФГОС, с одной стороны, и осознание педагогической теорией и практикой специфической роли и ценности младшего школьного возраста в становлении и развитии ценностно-смысловой сферы человека, с другой, определяют в числе приоритетных задач образования не только формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков,

но и развитие у младших школьников ценностно-смысловых компетенций.

Проблема сущности и особенностей ценностно-смысловых компетенций является многоаспектной и междисциплинарной. Важными, с позиций философии образования, представляются научные исследования ряда российских философов (Б. С. Ерасов, Р. Г. Яновский, А. С. Ахизер, В. Г. Федотова, М. С. Каган, А. С. Панарин, Л. Н. Столович, Н. С. Розов, А. Н. Максимов, В. В. Крюков), в которых анализируются различные аксиологические концепции как основания для осмысления социокультурного и духовного

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

будущего российского общества. В социологии ценностно-смысловая сфера общества и отдельной личности является предметом разнопланового изучения. Она нашла свое место в трудах социологов А. Б. Гофмана, Т. Парсонса, Н. Смелзера, Н. И. Лапина, И. М. Клямкина, А. В. Андреевской, Г. П. Выжлецовой и др. Авторами исследуются теория ценностей, ценностная направленность молодежи, динамика развития ценностных представлений и др. В психологии проблема ценностно-смысловой сферы является одной из наиболее широко и активно исследуемых. В работах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. С. Братуся, Ф. Е. Василюка, Д. А. Леонтьева, А. С. Шарова и др. изучены структурные элементы ценностно-смысловой сферы человека в их взаимосвязи, динамика и механизмы функционирования. В психологических исследованиях разработан богатый понятийный аппарат, описывающий сложные феномены и существенные характеристики, такие как ценностные ориентации (М. Рокич, М. С. Яницкий), смыслжизненные ориентации, смысловые системы, смысловые образования (А. Г. Асмолов и др.), личностные смыслы (А. Н. Леонтьев), обобщенные смысловые образования (Б. С. Братусь), смысловое поле (Г. В. Биренбаум, Б. В. Зейгарник) и др. Поскольку данные понятия и категории рассматриваются в различных теоретических контекстах, они активно используются педагогической антропологией, теорией обучения, теорией и методикой воспитания и другими областями научно-педагогического знания.

В педагогической науке в связи с внедрением компетентностно-ориентированных ФГОС III поколения актуализируется проблема ценностно-смысловых компетенций, их сущности, структурных компонентов, особенностей формирования у учащихся на различных возрастных этапах, а также эффективных педагогических условий и процессуально-технологического обеспечения формирования данных компетенций в образовательном процессе.

В контексте рассматриваемой проблемы под компетенцией понимается в широком смысле готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, надпредметные умения, способы деятельности, психологические особенности, ценности, смыслы и т. д. [5, с. 15]. Многие авторы отмечают, что компетенции приобретаются через проживание ситуации, рефлекссию опыта [1, с. 42; 4, с. 786; 1, с. 118]. Компетентность, по мнению А. В. Хуторского, – есть владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [8].

Однако в трактовке понятия «ценностно-смысловые компетенции» в педагогической науке нет единого подхода. Так, А. В. Хуторской под ценностно-смысловой компетенцией понимает компетенцию в сфере мировоззрения, связанную с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, созидательную направленность, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данная компетенция обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От нее зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом [8]. А. Н. Леонтьев и Д. А. Леонтьев в качестве структурных компонентов ценностно-смысловой компетенции выделяют:

- ценности-знания или «знаемые» ценности;
- ценности-смыслы;
- ценности-мотивы (выступают побудителями активности личности, соотносятся с поведением и конкретными действиями личности);
- ценности-цели [5, с. 21].

Анализ психолого-педагогической литературы [2, с. 518; 4, с. 78; 7, с. 391; 8] и результаты опытно-экспериментального исследования позволили выделить существенные характеристики и особенности формирования ценностно-смысловой компетенции в младшем школьном возрасте, а также определить ее структурные компоненты.

Ценностно-смысловая компетенция младшего школьника – это интегративное качество личности ребенка, обуславливающее его познавательную направленность и преобразующую позицию по отношению к себе и к окружающей действительности. В его сложной структуре выделяются:

- эмоционально-мотивационный (отношенческий) компонент, предполагающий наличие у ребенка умения заявлять о своих потребностях и интересах; упорство, способность к концентрации усилий и внимания на выполнение деятельности по замыслу; умения проявлять эмоциональную устойчивость при напряжениях; проявление терпимости к другим мнениям и позициям; ответственность за результаты деятельности;
- организационно-деятельностный компонент (умения), предполагающий способность определять цели познавательной деятельности; умения планировать, намечать содержание деятельности, принимать решения в различных ситуациях;
- когнитивный компонент (знания), обусловленный ориентацией в системе гуманистических ценностей, осознанием и соподчинени-

ем смыслов, целей деятельности; умением находить и понимать причины явлений;

– регулятивно-рефлексивный компонент (интериоризация и актуализация опыта), проявляющийся в умении извлекать пользу из полученного опыта, навыках самоконтроля и саморазвития, желании учиться и самосовершенствоваться дальше.

В младшем школьном возрасте на новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире. Изменения социальной ситуации развития, влекущие расширение субъектного опыта и в целом новый виток личностного становления дают основания рассматривать младший школьный возраст как сензитивный период для формирования ценностно-смысловых компетенций. В «зоне ближайшего» развития ребенка – широкий спектр личностных новообразований, являющихся важными предпосылками и основаниями дальнейшего развития ценностно-смысловых компетенций, поэтому в этом возрасте особенно важна поддерживающая, фасилитирующая позиция педагога и научно-обоснованный педагогический инструментарий тьюторского сопровождения.

В отечественной психолого-педагогической науке идея педагогического сопровождения формирования ценностно-смысловых компетенций личности развивалась имманентно в рамках методологических подходов и соответствующих теоретических парадигм воспитания – философско-антропологической, культурологической, личностно-ориентированной, личностно-деятельностной, средовой, коэволюционной, синергетической, событийной. Данные подходы и парадигмы составляют теоретико-методологическую базу современных исследований в области тьюторского сопровождения.

Сегодня имеются необходимые предпосылки для развития практик тьюторского сопровождения в образовательных организациях. Благодаря активному проникновению зарубежных технологий в настоящее время отмечается эксплицитный этап развития теории тьюторского сопровождения.

Одним из современных подходов, в рамках которого развивается теория и технология тьюторского сопровождения, является гуманитарно-целостный подход. В его рамках сущность тьюторского сопровождения заключается в максимальном открытии перед ребенком возможностей окружающего мира, его ценностей и смыслов, которые в процессе событийного взаимодействия, сотрудничества педагога и школьника проблематизируются, осмысливаются, принимаются и усваиваются на основе выработки личного отношения и субъектной, деятельной позиции. Ядром

технологии является идея персонализации и индивидуализации образовательной траектории, требующая перехода на экзистенциальный, событийный уровень взаимодействия субъектов – педагога и ученика, воспитанника на основе личностных целей, ценностей и смыслов, мотивов и интересов, элементов личного опыта, чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков в противоположность формальному ролевому взаимодействию, направленному на решение исключительно внешних задач, явно или скрыто манипулируемому педагогом.

В контексте развития ценностно-смысловой компетенции тьюторское сопровождение направлено на создание разносторонних условий для развития актуальных и потенциальных субъектно-личностных, творческих, индивидуальных возможностей учащегося (воспитанника) в образовательном процессе, различных видах деятельности, межличностном общении и взаимодействии; выработку умений самостоятельно прогнозировать, планировать, организовывать и регулировать свою деятельность в различных ситуациях жизненного выбора.

В процессе тьюторского сопровождения формируется особый комплекс умений – культура работы с собственным образованием, выстраивание личной траектории в образовании и саморазвитии. Функциями тьюторского сопровождения выступают диагностическая, проектировочная, организационно-деятельностная, рефлексивно-аналитическая.

Основными направлениями тьюторской работы учителя начальных классов являются инфраструктурное расширение, проникновение в разные области знаний, ценностей и смыслов и антропологическое направление, предполагающее овладение способами саморазвития (целеполаганием, рефлексивными умениями, смысловорчеством и др.). Тьюторское сопровождение разворачивается как соучастие педагога в деятельности школьника в «зоне его ближайшего развития». Оно основано на вере учителя в силы и возможности ребенка; сопереживании успехам и неудачам; создании условий для амплификации и фасилитации развития ребенка; оказание помощи в преодолении возникающих трудностей [3, с. 8].

По своему характеру тьюторское сопровождение младшего школьника в образовательном процессе может представлять собой: 1) единичный завершённый процесс; 2) непрерывный процесс, предполагающий последовательное выполнение операций; 3) действия, включенные в другую деятельность, которая является основной, ведущей (обучение, воспитание). Сопровождение ведет к позитивным результатам в том случае, если оно опирается на деятельность самого ребенка, если выстраиваются доверительные, позитивные отношения между педагогом и учащимся.

Это последовательная смена этапов деятельности, на которых решаются соответствующие задачи (I этап – ориентировочно-диагностический, II этап – вступление в эмоциональный контакт с ребенком, III этап – поисковый, IV этап – проектировочный, V этап – деятельностный, VI этап – рефлексивный). В каждой конкретной ситуации эти этапы имеют различное содержательное и методическое наполнение в зависимости от активности младшего школьника, его позиции и соответственно уровня развития общности «педагог-ученик» и выбранной педагогом тактики.

В заключение отметим, что интегральный результат тьюторского сопровождения формирования ценностно-смысловой компетентности состоит в возникновении и проявлении у учащегося качеств самоорганизующегося субъекта учебной и других видов деятельности (способность к выбору, активность, самостоятельность, устойчивость по отношению к негативным явлениям и др.). В результате формирования присущих младшему школьному возрасту качеств культурно-продуктивной личности ребенок обретает жизненные позиции и смыслы, т. е. становится истинным субъектом собственной жизни, способным к самоорганизации и самоуправлению.

Список использованных источников

1. Антоненко, Е. Р. Формирование интеллектуально-познавательной компетентности как фактора развития культуры самостоятельной учебной деятельности обучающихся : дис. ... канд. пед. наук / Антоненко Елена Рашитовна. – Владикавказ, 2010. – 176 с.
2. Боротко, Н. М. Воспитательное пространство как целостная среда субъектного становления человека / Н. М. Боротко // Славянский педагогический сбор : тез. докл. I Междунар. конгресса (Тирасполь, 26–29 июня 2002 г.). – Бендеры, 2002. – С. 517–519.
3. Замкин, П. В. Педагогическая поддержка как технология формирования готовности учащихся к личностным достижениям / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3. – С. 7–9.
4. Иванов, Д. А. Компетенции и компетентный подход в современном образовании / Д. А. Иванов // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 77–82.
5. Леонтьев, Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13–25.
6. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 350 с.
7. Таркова, А. И. Развитие ценностно-смысловой компетентности в процессе обучения на примере дисциплин гуманитарного цикла / А. И. Таркова // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 390–392.

8. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 1999. – 28 июня. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

9. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

10. 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.

References

1. Antonenko E.R. Formation of intellectual and cognitive competence as a factor in the development of culture of independent learning activities of students: Thesis. ... Candidate. Ped. Science. Vladikavkaz, 2010, 176 p. (in Russian)
2. Borytko N.M. The educational space as a holistic environment of subject formation of man, *Slavic Pedagogical Cathedral: Proc. reports the I International Congress* (Tiraspol, 26–29 June 2002). Bendery, 2002, pp. 517–519. (in Russian)
3. Zamkin P.V. Pedagogical support as a technology of the readiness of students to personal achievements, *The Humanities and Education*, 2012, № 3, pp. 7–9. (in Russian)
4. Ivanov D.A. Competence and competent approach in modern education, *School technology*, 2007, № 6, pp. 77–82. (in Russian)
5. Leontiev D.A. Value concepts in individual and group consciousness: types, determinants and change over time, *Psychological Review*, 1998, № 1, pp. 13–25. (in Russian)
6. Selevko G.K. Search of educational technology in 2 volumes. T. 1. Moscow, Research Institute school of technology, 2006, 350 p. (in Russian)
7. Tarkova A.I. Development of value-semantic competence in the process of learning from the humanities cycle, *Young scientist*, 2012, № 10, pp. 390–392. (in Russian)
8. Hutorskoy A.V. Key competencies and educational standards, *Internet magazine "Eidos"*, 1999, 28 June [electronic resource]. Mode of access: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. (in Russian)
9. Hutorskoy A.V. Design technology and the key subject specific competences, *Internet magazine "Eidos"*, 2005, 12 of December [electronic resource]. Mode of access: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. (in Russian)
10. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of research in pedagogical high school, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 13–18. (in Russian)

Поступила 09.07.2014 г.

УДК: 378.37.01

ББК: 74.58

Клопова Ольга Константиновна

доктор педагогических наук, профессор

кафедра управления персоналом

ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный технический университет», г. Воронеж, Россия

vector_s_rm@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

Аннотация: В статье обсуждаются организационно-педагогические условия реализации системы непрерывного образования в области управления персоналом: создание профессионально-ориентированной среды; участие преподавательских кадров в исследовательской деятельности проблем кадрового менеджмента; увеличение доли активных методов обучения; смещение акцентов в ролевом репертуаре преподавателей в сторону роли модератора.

Ключевые слова: система непрерывного образования в области управления персоналом, социально-профессиональная компетентность, организационно-педагогические условия.

Kloпова Olga Konstantinovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Human resource management

Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION IN THE FIELD OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT

Abstract: The article discusses organizational and pedagogical conditions of realization of the system of continuous education in the field of human resource management: creation of professionally oriented environment; participation of the teaching personnel in the research activity of the problems of personnel management; increase of a share of active methods of training; shifting accents in the role repertoire of teachers towards the role of a moderator.

Key words: the system of continuous education in the field of human resource management, social and professional competence, organizational and pedagogical conditions.

Формирование социально-профессиональной компетентности специалистов по управлению персоналом, определяемой инновационным развитием современных организаций, происходит в процессе деятельности двух подсистем системы непрерывного образования в области управления персоналом (СНО в области УП):

– подсистема «вуз»: в ней осуществляется базовое профессиональное образование. Она предусматривает достижение цели на уровне «бакалавра» в системе многоуровневого высшего образования или «специалиста» в системе моноуровневого образования;

– подсистема повышения квалификации: совершенствование профессионального образования через систему образовательных курсов.

Анализ научной литературы, российской и зарубежной практики создания систем непрерывного образования по разным направлениям профессионального образования, включая специалистов по кадровому менеджменту, показы-

вает, что формирование социально-профессиональной компетентности – это сложный процесс. В результате него у специалиста по управлению персоналом создается потенциал вполне определенных знаний, умений, навыков и опыта, развиваются личные качества, такие как деловая активность, энергичность, тип мышления, лидерство и другие. В необходимом сочетании такой личностный профессионально-направленный потенциал формируется не сразу.

Отметим, что из-за «академичности», т. е. определенной закрытости, традиционно присущей каждой из рассматриваемых подсистем СНО в области УП, они обладают как сильными, так и слабыми сторонами. Наиболее ярко их сочетание проявляется в ее вузовской подсистеме.

Преимуществами базового профессионального образования является получение студентами комплекса знаний, сбалансированных по всей системе проблем профессиональной деятельности специалиста по управлению персо-

налом. Это образование предполагает развитие в мышлении будущего специалиста фундаментально-научного подхода к решению проблем, широкое обобщение разнообразного опыта, положительного и отрицательного, формирование потенциала самообразования.

Однако существуют и недостатки базового профессионального образования. Главным из них является социальная незрелость вчерашнего школьника, идущего в профессию специалиста по управлению персоналом. Практика показывает, что существует и некоторое настороженное отношение работодателей к молодым специалистам по кадровому менеджменту. Так, в большинстве объявлений и реклам работодателей можно встретить дополнительные слова: «Требуются специалисты по управлению персоналом с опытом практической работы». Отсюда и возникает проблема вузовской подсистемы СНО в области УП: обучение в вузе ориентируется на предметно-разобленную подготовку специалистов, слабо реализуя идею целостного развития личности с учетом современной практики кадрового менеджмента в организациях различной формы собственности, производственной ориентированности, инновационности. Но, как известно, личность человека формируется в процессе активного взаимодействия с социальной средой на основе деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев). Личность же профессионала формируется в активном взаимодействии с профессиональной средой.

Безусловно, образовательной программой вуза предусматривается «вхождение» будущих специалистов по управлению персоналом в реальную среду. Во-первых, этому служат все виды практик. Так, в ФГОС ВПО по направлению подготовки 080400 Управление персоналом (квалификация (степень) «бакалавр») заложены следующие виды практик: учебная и производственная практики. Однако нельзя признать их общий объем (288 часов) достаточным для реальной адаптации будущих специалистов к профессии. Кроме того, много вопросов возникает и в связи отбором баз практики. Чаще всего в качестве баз практики для этих специалистов используются организации малого и среднего бизнеса, что не способствует ознакомлению студентов с профессиональной деятельностью специалистов по кадровому менеджменту, т. к. в этих организациях, в основном, функции по управлению персоналом выполняют руководители организаций и линейные менеджеры. Другой спецификой прохождения студентами производственных практик является практика на предприятиях, где до настоящего времени существуют отделы кадров, занимающиеся, в основном, кадровым делопроизводством [2, с.18–19]. Это также сказывается на качестве ознакомления студентов с професси-

ональной деятельностью специалистов по управлению персоналом.

Еще один путь вхождения будущих специалистов по управлению персоналом в профессиональную среду реализуется при подготовке ими индивидуальных учебно-исследовательских работ, выпускной квалификационной работы. Так, в бакалавриате по направлению подготовки 080400 Управление персоналом – это курсовые проекты / курсовые работы по дисциплинам управление персоналом организации, основы организации труда, экономика и социология труда и др. Их тематика должна иметь четкую привязанность к реальным проблемам, которые имеются в разнообразных организациях. Это означает, что темы для учебно-исследовательских и выпускной квалификационной работы должны «вычерпываться» из практики.

Однако означенные выше недостатки не являются непреодолимыми. Они свидетельствуют лишь о том, что в учебный процесс по базовому профессиональному образованию специалистов по управлению персоналом не может быть эффективным, если он организован в оторванности от реальной практики, т. е. вне постоянной связи с реальной средой их будущей профессиональной деятельности. Причем требуемая среда, с одной стороны, обуславливается создаваемым ею потенциалом в решении учебных задач, т. е. это должна быть «учебная среда» – область осваиваемого опыта, с другой, она должна быть реальной средой, в которой на теоретическом уровне формулируются новые проблемы теоретического и практического обеспечения профессиональной деятельности, осуществляется апробация научных наработок с учетом многообразия существующих в современной российской экономике организаций. Следовательно, среда, в рамках которой осуществляется образовательная деятельность будущих специалистов по управлению персоналом, – это реальность, с одной стороны, профессиональная по своему содержанию, а с другой – учебная среда по своей сути.

Создание профессионально-ориентированной среды такого качества мы рассматриваем с позиций кластерного подхода.

В Концепции инновационного развития России означена необходимость вхождения всех образовательных учреждений, обеспечивающих профессиональную подготовку кадров в образовательно-научно-производственные кластеры различного структурного вида (центр трансфера технологий, инновационно-технологический центр, технопарк, бизнес-инкубатор и др.). Это направление лежит в русле системных преобразований, затрагивающих всю национальную систему профессионального образования в целом.

Вхождение образовательной организации в любой из видов кластеров позволяет преодо-

леть эффект «закрытости» педагогической системы и обеспечивает организационные, ресурсные, правовые и др. механизмы реализации комплекса регулирующих закономерностей функционирования СНО в области УП, способствуя ее стабилизации и развитию на основе расширения масштабов исследовательской и практико-внедренческой деятельности, привлечения внебюджетных средств для поддержки инновационной деятельности образовательной организации, финансирования наукоемких инновационных проектов. В такой среде преподаватель сам становится исследователем проблем управления персоналом.

Другими словами, через кластер происходит наиболее быстрое и целенаправленное влияние внешней по отношению в СНО в области УП среды на внутреннюю. Упор при этом делаем на интеграционные процессы, более глубокую проработку механизмов организационной координации, обеспечивающих педагогическую систему с целью поддержания динамического равновесия с внешней средой и перехода в режим устойчивого целенаправленного обновления содержания, технологий и организации образовательной деятельности.

В нашей опытно-экспериментальной работе по реализации СНО в области УП в состав такого кластера входили: РОСНАНО, Воронежский государственный технический университет, ОАО «Воронежский завод полупроводниковых приборов – сборка», группа предприятий «Рикон».

Как и вузовская подсистема, сильные и слабые стороны имеет вторая подсистема СНО в области УП – подсистема курсовой подготовки действующих кадровых менеджеров.

На этапе совершенствования профессионального образования опыт работы специалиста по управлению персоналом его обучение и развитие взаимно дополняют друг друга. Однако успех обучения полностью зависит от усилий, которые специалист будет прилагать к соотношению изучаемых материалов с опытом собственной работы.

В соответствии с деятельностным подходом, по А. Н. Леонтьеву, усвоение содержания исторического опыта людей осуществляется обучающимся в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира. Поэтому процесс деятельности одновременно является процессом формирования человеческих способностей и функций. «Наложение» выводов А. Н. Леонтьева на целевые ориентиры компетентностной парадигмы непрерывного образования в области управления персоналом позволяют сделать вывод о том, что в учебной деятельности следует интенсивнее использовать активные методы обучения. Их соот-

ветствующая комбинация обеспечивает активизацию обучаемого в направлении повышения доли его самостоятельной работы (И. А. Зимняя), создание им конечного продукта (при решении учебных, квази- и собственно профессиональных задач), допускающего, помимо собственной рефлексивной оценки, применять также и внешнюю – в форме независимой экспертизы.

Представленные в современной педагогической литературе публикации по проблеме активных методов в профессиональном образовании преимущественно отражают собственно технологическую сторону их использования в учебном процессе. При этом гораздо меньшее внимание учеными и практиками уделяется атрибутивной связи «активные методы обучения – дифференциация и индивидуализация обучения». Однако именно этот аспект применения активных методов обучения особенно важен для курсовой подготовки действующих специалистов по управлению персоналом.

В нашем исследовании дифференциация предусматривает перестройку учебного процесса в оптимальном режиме для разных групп обучаемых специалистов по управлению персоналом в соответствии с их профессиональными потребностями и задачами, которые ставит перед ними руководство организации, возможностями, интересами с обязательным обеспечением полноценного образования каждого обучающегося. Цель дифференцированного подхода – преодоление однообразия в организации учебного процесса с учетом индивидуальных потребностей в новых социально-профессиональных компетенциях и особенностей обучающихся.

Под дифференциацией мы понимаем целостную форму обучения, при которой каждый обучающийся овладевает некоторым минимумом образовательной подготовки, которая является общезначимой и обеспечивает возможность адаптации специалиста по управлению персоналом к эффективной деятельности в условиях инновационного развития организаций. Примером дифференцированного подхода к обучению специалистов по кадровому менеджменту является разработанный автором специальный курс «Менеджер по персоналу: стандарты и секреты мастерства». Специальный курс предполагает поэтапное модульное обучение: основной курс и продвинутый курс. Основной курс «Менеджер по персоналу – ключевые компетенции или 12 шагов к успеху» ориентирован на начинающих специалистов по управлению персоналом. Продвинутый курс «Директор по персоналу – секреты эффективности» предназначен для специалистов по кадровому менеджменту, обладающих социально-профессиональной компетентностью на уровне I этапа обучения и желающих получить дополнительные компетенции, исходя из потреб-

ностей конкретной организации или самого специалиста.

Индивидуальный подход при обучении специалиста по управлению персоналом дает возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям и содержанию подготовки, которые в наибольшей степени отвечают задачам профессиональной деятельности специалиста, зависящим от запросов внешней по отношению к организации, окружающей среды (ситуация кризиса или инновационное развитие), а также потенциальным возможностям обучающегося, его индивидуальным потребностям. При этом преподаватель и обучающийся выступают равноправными и активными участниками учебного процесса. Примерами являются разработанные автором специальные курсы: «Методы управления персоналом в кризисных условиях»; «Особенности управления персоналом в условиях реализации инновационного проекта».

Один из путей решения проблемы индивидуализации обучения мы увидели (и использовали) в профильной дифференциации. Индивидуализация обучения при повышении квалификации специалистов по управлению персоналом предполагает предоставление реальной возможности обучающимся получить необходимые социально-профессиональные компетенции по различным направлениям деятельности специалиста, по разным учебным планам и программам. В процессе опытно-экспериментальной работы мы осуществляли профильную дифференциацию, исходя из стоящих перед представителями профессии задач в рамках системы управления персоналом. Специалисты по кадровому менеджменту условно были разделены на группы по следующим уровням:

– *оперативный уровень*. Специалист, осуществляющий в организации профессиональную деятельность, направленную на решение задач обеспечения и реализации процедур и операций в рамках отдельных кадровых процессов;

– *тактический уровень*. Специалист, управляющий в организации отдельными элементами и процессами системы кадрового менеджмента с учетом условий, задаваемых внешней средой и кадровой стратегией компании;

– *стратегический уровень*. Специалист, формирующий в организации систему управления персоналом, соответствующую целям и задачам развития компании, инициирующий изменения по ее совершенствованию, осуществляющий контроль ее функционирования.

С учетом этого в предложенных нами программах повышения квалификации были задействованы разные комбинации методов активного обучения.

Так, для «оперативного уровня» акцент делался на лекциях-дискуссиях, лекциях с зара-

нее запланированными ошибками, эвристической беседе, самостоятельной работе с литературой. Например, в ходе эвристической беседы использовались целенаправленные вопросы, побуждающие к актуализации приобретенных на вузовской ступени знаний, но в новой, практико-ориентированной плоскости, связанной с решением профессиональных задач. Отметим, что особый интерес у этой группы слушателей курсов повышения квалификации вызывало обсуждение собственно технологической составляющей их деятельности в связи с использованием в ней современных кадровых технологий. На семинарских занятиях с этой группой слушателей наиболее широко мы применяли мозговой штурм, тренинги, метод проектов. Зафиксируем внимание на том, что проблемы для разрабатываемых проектов мы увязывали с тенденциями развития теоретических аспектов профессии и опытом коллег-практиков.

Для слушателей следующего уровня (тактический), помимо названных выше методов, хорошо зарекомендовали себя круглые столы, а также лекции вдвоем. Они строились по типу дискуссии с одним из слушателей курсов в двух форматах. Первый, когда преподаватель излагал те или иные положения теоретического плана, а его коллега, т. е. слушатель, анализировал их практическую применимость, вытекающие из них достоинства в плане конкретной функции управления персоналом, а также потенциальные ограничения.

Второй формат был инверсным по отношению к первому, т. е. участники дискуссии менялись ролями. Считаем его весьма продуктивным в работе со слушателями курсов повышения квалификации, поскольку развитие дискуссии происходит на семинарских занятиях, когда иллюстрацию тезиса практическим примером из области управления персоналом именно в своей организации должен дать каждый слушатель. Их анализ позволяет конкретизировать специфику функционала специалиста по кадровому менеджменту в различных по форме собственности, масштабу, инновационному потенциалу организациях.

Относительную сложность этого формата видим в том, что выделение конкретной точки зрения на взятую к раскрытию выбранную теоретическую позицию требует от слушателя значительной самостоятельной работы с литературой, осмысления прочитанного, а от преподавателя – глубокого понимания сущности практической работы с персоналом. То есть он должен быть осведомленным во всей палитре функций управления персоналом в современных организациях.

Для слушателей третьего уровня (стратегический) нами использовались мастер-классы, а также приемы, присущие активному методу

«творческая лаборатория». Занятия организовывались на базе одного из субъектов описанного выше кластера. Ведущих у мастер-класса было два: преподаватель и специалист по управлению персоналом (заместитель директора по управлению персоналом) соответствующей организации. Причем первый из них осуществлял функцию модератора. Это позволяло не просто заслушать специалиста по кадровому менеджменту, но и разобрать детали имеющегося в организации опыта в области управления персоналом. На семинарских занятиях наиболее широко применялся метод проектов. Причем все проектные задания были связаны с разработкой комплекса управленческих решений в области управления персоналом, имеющих для организации, в которой работает слушатель, стратегическое значение.

Также считаем продуктивным включение в работу со слушателями различных вариантов игровых методов.

Рассмотренные выше организационно-педагогические условия реализации СНО в области УП работают только во взаимосвязи с еще двумя условиями: участие преподавательских кадров в исследовательской деятельности проблем кадрового менеджмента; смещение акцентов в ролевом репертуаре преподавателей в сторону роли модератора.

Включение преподавателя в образовательный процесс обеих подсистем СНО в области УП, построенной на компетентностной основе, требует от него быть в курсе всех перспективных исследований, как в теории, так и в практике управления персоналом. Без этого невозможно осуществлять постоянного обновления содержания его учебных курсов. Для студентов и особенно действующих специалистов все включаемые в учебную информацию положения должны обладать качествами прогностичности.

Преподаватель как исследователь также привносит в учебную аудиторию новый для ее стиль отношений – субъект-субъектный.

По признаку «характер управления в системе обучающий – обучающиеся» обучение в подсистемах спроектированной нами педагогической системы можно рассматривать как интерактивное. В таком обучении на ведущую позицию выходит активность обучающихся, а роль обучающего – состоит в создании условий для их инициативы, причем не дает готовых знаний, а побуждает к самостоятельному поиску.

М. В. Кларин [1, с. 12–18] подчеркивает, что преподаватель в интерактивном обучении выступает в нескольких основных позициях. В каждой из них он организует взаимодействие участников с той или иной областью учебно-профессиональной среды. В позиции лектора-эксперта он излагает новый материал, демонстри-

рует слайды, отвечает на вопросы участников и т. д. В позиции организатора – налаживает взаимодействие участников с социальным и физическим окружением: разбивка на подгруппы, координация выполнения заданий, подготовка мини-презентаций и т. д. В роли эксперта он передает обучающимся обобщенный профессиональный опыт, который они должны усвоить (к примеру, экспертная функция реализуется в нашей опытно-экспериментальной работе в ходе академических занятий в рамках разработанных нами авторских курсов). В позиции консультанта-фасилитатора – обращается к профессиональному опыту участников, побуждает их самостоятельно собирать новые данные, искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т. д. позиции модератора – быть профессиональным экспертом, но концентрироваться при этом на организации обмена опытом.

Мы солидарны с М. В. Клариним в том, что выделение такой специфической ролевой модели преподавателя, работающего со взрослым контингентом (студенты, а тем более слушатели курсов повышения квалификации – это взрослые люди) обусловлен ослаблением роли эксперта в пользу роли помощника, сопровождающего собственный поиск обучающихся следующим образом: выступая в этой позиции, необязательно знать конкретные рецепты («правильные ответы»), но необходимо понимать, как их искать. Таким образом, ролевая позиция преподавателя-модератора и концентрируется вокруг управления процессом обмена информацией между субъектами учебного процесса.

Для обеих подсистем СНО в области УП это новое для преподавателя ролевое поле весьма важно, так как способствует выработке у обучающихся позицию субъекта собственной деятельности.

Таким образом, для формирования целостной педагогической системы непрерывного образования в области управления персоналом необходимо выполнение комплекса организационно-педагогических условий, в своем сочетании и взаимовлиянии обеспечивающих ее реализацию в образовательной практике:

- создание профессионально-ориентированной среды, отражающей оперативные, тактические и стратегические задачи управления персоналом;
- участие преподавательских кадров в исследовательской деятельности проблем кадрового менеджмента;
- увеличение доли активных методов обучения;
- смещение акцентов в ролевом репертуаре преподавателей в сторону роли модератора.

Список использованных источников

1. Кларин, М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
2. Клопова, О. К. Формирование системы непрерывного образования в области управления персоналом : монография / О. К. Клопова. – Воронеж : Науч. кн., 2014. – 292 с.

References

1. Klarin M.V. Interactive training – the instrument of mastering new experience, *Pedagogics*, 2000, № 7, pp. 12–18. (in Russian)
2. Klopova O.K. Formation of the system of continuous education in the field of human resource management: monograph. Voronezh, Scientific Book, 2014, 292 p. (in Russian)

Поступила 03.06.2014 г.

ББК 74.489.83
УДК 378.147.88: 371.217.3

Ковалев Василий Петрович

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

Леснов Алексей Александрович

аспирант
кафедра педагогики начального образования
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева»,
г. Чебоксары, Россия
pnpopf@yandex.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ**

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов к работе в загородных детских оздоровительных лагерях по организации досуга и развитию творческих способностей школьников.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель начальных классов, загородные детские оздоровительные лагеря, вожатый, педагогические условия, досуг, творческие способности.

Kovalev Vasilij Petrovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogics of Primary Education
Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Lesnov Aleksey Aleksandrovich

Postgraduate
Department of Pedagogics of Primary Education,
Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION
OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE
FOR THE WORK IN SUMMER CAMPS**

Abstract: The article is devoted to the pedagogical conditions, ensuring the efficiency of forming the professional competence of future primary school teachers for working in country children's sanitation camps and organizing the recreation and development of pupils' creative abilities.

Key words: professional competence, primary school teachers, children's sanitation camps, a teacher, the pedagogical conditions, creative abilities.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предъявляет повышенные требования к формированию личности будущего учителя, его профессиональной компетентности, нравственному уровню, культуре и духовным потребностям.

В этой работе особая роль уделяется учителю начальных классов, поскольку именно он совместно с родителями вводит ребенка в мир знаний и духовно-нравственных ценностей. Для детей младшего школьного возраста личность учителя – основа его разностороннего развития, будущих профессиональных и жизненных достижений, что во многом обусловлено профессиональной компетентностью учителя начальных классов, интегративно сочетающей в себе профессиональные знания, умения и качества личности. Большинство учителей начальных классов свою профессиональную деятельность продолжают и в летнее каникулярное время в качестве воспитателей, вожатых пришкольных и загородных оздоровительных лагерей [2].

Как показывают наши исследования, профессиональная компетентность учителя начальных классов в работе летних оздоровительных лагерей не всегда отвечает требованиям. Это представляется возможным только в процессе накопления опыта переживания, процессе изучения спецкурса «Работа в детском оздоровительном лагере» и прохождения педагогической практики в детских оздоровительных лагерях. Только в этом случае у педагога формируется не просто этическая составляющая его компетентности, но и целостная профессиональная компетентность как готовность к действию в соответствии с профессионально значимыми качествами и ценностными ориентациями.

В целях изучения отношения учителей начальных классов и студентов третьего курса отделения «Педагогика и методика начального образования» и самооценки своей готовности к работе в летних детских оздоровительных лагерях проведенное анкетирование показало, что как у студентов, так и у работающих учителей отношение к работе в пришкольных и загородных детских оздоровительных лагерях положительное. Они отмечают большой воспитательный потенциал летних оздоровительных лагерей не только в части организации досуга, но и в развитии творческих способностей учащихся. Студенты приоритет отдают загородным лагерям, а учителя – пришкольным, это объясняется семейными обстоятельствами и наличием домашнего хозяйства [4].

Учителя также отмечают необходимость совершенствования знаний в области диагности-

ки, организации воспитательной работы с детьми в условиях детских оздоровительных лагерей. Основной причиной нехватки знаний в вышеуказанных областях считают отсутствие соответствующих дисциплин в учебном плане.

Несмотря на то, что из анализа видно, что будущий учитель начальных классов в основном подготовлен к ведению учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Учитель начальных классов как специалист универсальный, имеющий интеллектуальную, музыкальную, художественно-эстетическую, технологическую, физкультурную, методическую подготовку является уникальным работником в организации детского досуга и развития творческих способностей по интересам детей в условиях детских оздоровительных лагерей [1].

Вышесказанное свидетельствует о необходимости оперативной работы педагогических вузов по дальнейшему совершенствованию профессиональной подготовки учителей к работе в летних детских оздоровительных лагерях. Мы предполагаем, что решению этой проблемы способствует специальная подготовка будущего учителя начальных классов к работе в пришкольных и загородных детских оздоровительных лагерях, вооружение его знаниями, умениями, формами, методами и средствами управления и организации воспитательного процесса с младшими школьниками с учетом специфики детских оздоровительных лагерей.

Под профессиональной компетентностью нами понимается осведомленность учителя о знаниях, умениях и их нормативных признаках, необходимых для осуществления этого труда, овладение психологическими, личностными качествами, желательными для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с эталонами и нормами [1].

Профессиональная компетентность педагога-вожатого детского оздоровительного лагеря нами понимается как интегральная профессионально-личностная характеристика, отражающая готовность вожатого выполнять социально-педагогические функции, направленные на раскрытие внутренних возможностей личности каждого ребенка; эффективно и адекватно решать проблемные ситуации – задачи, принимать решения и отвечать за их последствия; способность использовать ресурсы социокультурной среды и личностные ресурсы каждого ребенка с целью достижения позитивных результатов в его развитии и воспитании.

В структурном плане профессиональную компетентность педагога-вожатого оздорови-

тельного лагеря мы рассматриваем как три взаимосвязанных компонента: *теоретический, личностный, технологический* [5].

Теоретический компонент отражается в социально-педагогических знаниях; знаниях основ социально-культурной и досуговой деятельности; знаниях основ оказания первой медицинской помощи, особенностях охраны здоровья и техники безопасности; знаниях возрастных особенностей детей, особенностях поведения детей различных социальных групп, детей с проблемами в развитии и методов работы с ними; знаниях индивидуально-психологических особенностей личности, группы, отряда; знаниях нормативно-правовой базы деятельности вожатого; информированности о требованиях к личности вожатого; общепедагогических, психологических и методических знаниях.

Личностный компонент заключается во внутренней готовности осуществлять социально-педагогическую деятельность; гуманистической позиции; милосердия; альтруизме; толерантности; устойчивой мотивации к осуществлению социально-педагогической деятельности; открытости; коммуникабельности; общепрофессиональной культуре личности; ответственности; инициативности; креативности.

Технологический компонент заключается в умении применять социально-педагогические, методические знания на практике и оказать педагогическую поддержку детям в условиях оздоровительного лагеря; умении взаимодействовать с детьми различных социальных групп; умении организовывать досуг детей; умении выполнять социально-педагогические функции; овладении методами развития у детей навыков толерантного, творческого поведения, самопознания, ценностных ориентаций, способствующими адаптации ребенка к новым условиям; успешной его интеграции в микросоциуме, компенсации и реабилитации; умении создавать каждому ребенку ситуации успеха и ощущение принятости.

Таким образом, воспитательная работа с детьми в условиях детского оздоровительного лагеря требует от вожатого большого кругозора, высокого интеллекта, художественно-эстетической и нравственной культуры.

В целях обеспечения формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов к работе в загородных детских оздоровительных лагерях, с учетом выявленных затруднений и необходимых качеств личности вожатого, нами разработан и внедрен спецкурс «Работа в детском оздоровительном лагере».

Спецкурс «Работа в детском оздоровительном лагере» рассчитан на 60 час., из них аудиторных 34 час. (лекции – 10 час., практические

занятия – 24 час.), 26 час. на самостоятельную работу студентов и имеет следующую содержательную структуру:

- управленческие и нормативно-правовые основы деятельности педагога-вожатого;
- психолого-педагогические основы деятельности педагога-вожатого;
- методические основы работы педагога-вожатого.

В процессе изучения спецкурса особое внимание обращалось на подготовку студентов-вожатых к самостоятельной организации детьми своего досуга, так как ребенок, умеющий проводить свой досуг с пользой, интересом, развивает собственную личность. Досуг нами понимается как часть свободного времени, используемая для товарищеского общения, усвоения ценностей культуры, любительского творчества, прогулок, развлечений, обеспечивающий отдых и дальнейшее развитие личности [6].

Изучение спецкурса также способствовало формированию управленческой готовности учителя начальных классов в обеспечении эффективности работы с детьми в условиях детского оздоровительного лагеря.

Основная задача учителя как управленца образовательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря – создание условий для реализации целей и задач, стоящих перед педагогом-вожатым. Важным фактором выступает единство целей всех субъектов управления. Прийти к общим целям возможно лишь при создании условий для самореализации каждого участника этого процесса. В качестве условий могут выступать:

- личностно-ориентированное управление;
- реализация основных принципов управления (гуманизация, целенаправленность, аналитичность, демократичность);
- выбор оптимального стиля педагогического управления;
- сочетание управления администрации с самоуправлением каждого педагога.

Под самоуправлением педагога нами понимается целенаправленное и осознанное управление собственной профессионально-педагогической деятельностью, а также процессом личностного и профессионального самосовершенствования и развития. Таким образом, управленческая готовность учителя начальных классов – это готовность учителя, обеспечивающая:

- гармонию интеллектуальных и организаторских, лидерских качеств педагога – особое сочетание сформировавшихся у него высоких интеллектуально-познавательных, творческих способностей, организационных качеств (умение побуждать людей к действию, влиять на них, сплотить их) и способности проявлять эти

характеристики во благо организации и повышению эффективности работы с детьми;

- достаточно хорошо и результативно разбираться в воспитательной, досуговой деятельности;

- передачу знаний, умений и навыков, формирование на этой основе мировоззрения;

- развитие интеллектуальных и творческих способностей, эмоционально-волевой и действенно практической сфер его психики;

- обеспечение сознательного усвоения детьми нравственных принципов и навыков поведения в обществе;

- формирование эстетического отношения к действительности;

- укрепление здоровья детей, развитие их физических способностей.

Студенты, изучившие спецкурс и проходившие летнюю педагогическую практику в загородных летних оздоровительных лагерях, показали свою профессиональную подготовленность к воспитательной работе в условиях лагеря.

Особое затруднение в работе учителей начальных классов в качестве вожатых в детских оздоровительных лагерях вызывает формирование временного коллектива «малых групп». «Малая группа» – временный детский коллектив, имеет отличие от коллективов постоянных (классы, спортивные секции, клубы и т. д.). Выделяют следующие особенности «малых групп»: кратковременность существования (до 30 дней), сборность состава (объединены учащиеся разных школ, районов, регионов), автономность существования (ослабление влияния на ребенка его семьи, учителей, класса). Наряду с указанными особенностями временного коллектива можно выделить:

- четко обозначенную функциональность, так как коллектив создается для выполнения определенной значимой деятельности;

- повышенную коммуникативность, под которой понимается высокая интенсивность значимого общения, его эмоциональный и интеллектуальный характер в процессе деятельности;

- оптимальные условия для педагогического управления, круглосуточный контроль воспитателей;

- коллективный характер жизнедеятельности в условиях временного объединения [5].

Практика показывает, что своевременное оказание методической помощи педагогам-вожатым руководством лагеря дает хорошие результаты в организации воспитательной работы с детьми в «малых группах». «Малые группы» представляют собой небольшое объединение детей (от 3 до 30 чел.), занятых каким-либо общим делом и находящихся в прямых взаимоотношениях друг с другом.

Главное в методической работе – оказание реальной, действенной помощи педагогам-вожатым в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний, умений, навыков и необходимых для современного педагога свойств и качеств личности [3].

Анализ педагогической литературы по проблеме, положительный опыт совместной деятельности Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева и АУ ФОЦ «Росинка» Чувашской Республики с выпускниками дает основание говорить об основных условиях, обеспечивающих успешное формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов к работе в детских оздоровительных лагерях: спецкурс «Работа в детском оздоровительном лагере», летняя педагогическая практика в оздоровительных лагерях, управленческая готовность учителя начальных классов к организации воспитательной работы с детьми, успешное функционирование структур методической службы лагеря по оказанию методической помощи. Только тот учитель в состоянии включиться в лагерный социум, который любит свою профессию и готов трудиться в этой уникальной нестандартной среде.

Список использованных источников

1. Ковалев, В. П. Готовность учителя начальных классов к развитию творческих способностей младших школьников в условиях села / В. П. Ковалев, С. Н. Шмелев // *European Social Science Journal*. – 2011. – № 4. – С. 130–135.

2. Ковалев, В. П. Внеурочная деятельность по развитию творческих способностей учащихся начальных классов сельской школы / В. П. Ковалев, С. Н. Шмелев // *Образование и саморазвитие*. – 2011. – № 6. – С. 210–216.

3. Ковалев, В. П. Социально-педагогические условия послевузовского становления учителя начальных классов сельской малокомплектной школы / В. П. Ковалев // *Гуманитарные науки и образование*. – 2013. – № 3 (15). – С. 19–23.

4. Леснов, А. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов к работе в загородных детских оздоровительных лагерях / А. А. Леснов, В. П. Ковалев // *UNIVERSUM: ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ* : электрон. науч. журн. – 2014. – № 4 (5). – С. 7.

5. Панченко, С. И. День за днем в жизни вожатого. В помощь всем, кто работает или будет работать в подростками в детском лагере / С. И. Панченко. – СПб : Петрополис, 2011. – 360 с.

6. Школа подготовки вожатых : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Е. А. Белая и др. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2010. – 337 с.

References

1. Kovalev V.P., Shmelev S.N. Readiness of the teacher of primary classes to the development of creative abilities of younger junior schoolchildren in the conditions of the village, *European Social Science Journal*, 2011, № 4, pp. 130–135. (in Russian)

2. Kovalev V.P., Shmelev S.N. Extracurricular activities on developing of creative abilities of pupils of primary classes of rural schools, *Education and self-development*, 2011, № 6, pp. 210–216. (in Russian)

3. Kovalev V.P. Socio-pedagogical conditions of postgraduate formation of the teacher of elementary classes of rural schools with insufficient number of pu-

pils, *The Humanities and education*, 2013, № № 3 (15), pp. 19–23. (in Russian)

4. Lesnov A.A., Kovalev V.P. Formation of professional competence of a future teacher of elementary classes to work in country summer camps, *Universum: psychology and education: electronic scientific journal*, 2014, № 4 (5), p. 7. (in Russian)

5. Panchenko S.I. Day after day in the life of a teenagers' leader. To help everyone who works or will work with teenagers in a children's camp. SPb., Petropolis, 2011, 360 p. (in Russian)

6. The school for training teenagers' leaders: a training appliance / ed.-authoress. E.A. Belaya and others. Novosibirsk, NSPU, 2010, 337 p. (in Russian)

Поступила 21.05.2014 г.

УДК 373.2
ББК 74.104

Кондрашова Наталья Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра педагогики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nata-kondrashova@mail.ru

СЕМЕЙНЫЕ ДЕТСКИЕ САДЫ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ*

Аннотация: В статье раскрываются особенности и значимость организации семейных детских садов в России и за рубежом. Автором охарактеризованы основные виды, направления деятельности семейных детских садов, особенности комплектования штатов, специфика и сложности в работе родителей-воспитателей, а также перспективы их развития.

Ключевые слова: дошкольное образование, мама-воспитатель, семейный детский сад, дошкольник.

Kondrashova Natalya Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Pedagogics of Pre-school and Primary school education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FAMILY KINDERGARTENS: EXPERIENCE, PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Abstract: The article describes peculiarities and significance of family kindergartens in Russia and abroad. The author describes the main types, trends of the activities of family kindergartens, especially the peculiarities of staffing, the specificity and complexities in the work of foster parents, and prospects of their development as well.

Key words: preschool education, mother-educator, family daycare, preschool child.

Семейный детский сад – это одна из новых форм дошкольного образования, появившаяся под влиянием целого комплекса социаль-

но-экономических и иных факторов (очереди в дошкольные учреждения, отсутствие детских садов в небольших, малонаселенных и удаленных населенных пунктах, отсутствие возможности у детей с проблемами в здоровье и развитии посещать дошкольное учреждение и т. д.). В отличие от других форм дошкольного образования

* Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03.2013 г.).

семейный детский сад имеет несколько немало-важных особенностей и главная из них та, что дети получают дошкольное образование в привычной для них домашней обстановке, в разновозрастной и малочисленной группе.

В зарубежных странах семейные детские сады (далее – СДС) существуют уже более полувека и обычно являются альтернативной формой дошкольного образования. В Российской Федерации такие учреждения активно открываются во многих городах (Владивостоке, Москве, Нижнем Новгороде, Пятигорске, Пензе, Самаре, Санкт-Петербурге и т. д.) только в последние десятилетия. Опыт открытия семейных детских садов уникален и заставляет задуматься об актуальности и перспективах такой модели дошкольного образования. Информация о подобных учреждениях, изложенная в отечественной педагогической литературе и периодической печати, имеет фрагментарный и противоречивый характер. Исследование показало, что, несмотря на значимость осмысления опыта семейных детских садов в современных публикациях нет официально принятого определения СДС, а у ученых и педагогов отсутствует четкое разграничение терминов «семейный детский сад», «дошкольное образование на дому», «надомное образование дошкольников» и т. д. [1; 3–4; 7; 10; 13; 16; 18]. Для обобщения этого мирового опыта использовались учебно-методические, научные публикации, интернет-ресурсы и сайты отдельных дошкольных учреждений, национальных и региональных ассоциаций, курирующих работу семейных детских садов в разных странах.

Семейные дошкольные учреждения очень разнообразны [5–8; 10–12; 15–18]. Некоторые *семейные детские сады функционируют как общественные объединения*, в которых родители либо сами становятся воспитателями своих детей и детей соседей, либо активно участвуют в жизнедеятельности своих детей непосредственно в СДС (проводят для детей праздники, руководят их играми, организуют занятия в кружках, оборудуют помещение и т. д.). В их числе: игровая семейная группа на дому в Австралии, так называемые открытые детские сады в Шотландии и пр.

В отдельных *семейных детских садах*, расположенных в квартире или частном доме родителя-воспитателя, в качестве персонала обязательно работают профессионалы, имеющие педагогическое образование и опыт работы с детьми. Наиболее часто в роли педагогов выступают несколько человек из одной семьи, например, семейная пара или мать и дочь (например, СДС в Канаде). Кроме того, во многих практикуется привлечение в штат СДС, состоящий из родителей-педагогов, прошедших курсы, пригла-

шенных специалистов-профессионалов (СДС в России, Германии и др.).

Многие *семейные детские сады являются подразделением государственного дошкольного образовательного учреждения или специальных семейных Центров*, а мамы-воспитатели или родители-воспитатели, организующие у себя на дому семейный детский сад, являются полноценными сотрудниками такого учреждения, получают зарплату, имеют право на отпуск и другие льготы. К примеру, в Канаде в последние годы перешли к созданию СДС под патронажем Центра «День семьи», с которым семейные воспитатели заключают контракты. В Германии действуют «Материнские центры» с гибким графиком работы и содействующие решению вопросов воспитания дошкольников и оказания помощи их родителям. Во многих городах Российской Федерации активно используется модель «Семейный детский сад на базе дошкольного образовательного учреждения» [8; 12, с. 7–8; 15, с. 71–72].

В некоторых отдаленных и сельских населенных пунктах действуют *выездные или сезонные семейные детские сады*, которые располагаются в квартире одного из родителей воспитанников и к которым 2–3 раза в неделю приглашаются для консультаций и занятий профессиональные педагоги согласно составленному графику (Швейцарские домашние группы в малонаселенных горных областях, сезонные группы в Австралии и пр.) [8].

Как правило, все эти виды частных, ведомственных, государственных или общественных СДС объединяет несколько характерных особенностей.

Во-первых, это новая модель дошкольного образования, где в качестве помещения используется квартира или частный жилой дом, тем самым сохраняется уютная семейная обстановка (исключение составляют лишь *игровые семейные площадки во дворах домов микрорайона, скверах или парках, организуемые с целью педагогического просвещения молодых родителей и полноценного развития дошкольников*). Как правило, основными целями и задачами СДС являются: разностороннее и полноценное развитие ребенка с учетом самоценности дошкольного детства; обеспечение полноценного познавательного, речевого, физического и духовно-нравственного развития детей от нескольких месяцев до поступления в школу средствами игры, развивающей предметной среды, организованной и самостоятельной деятельности детей; установление партнерских отношений с семьей по созданию общности интересов, внедрение новых эффективных технологий сотрудничества с родителями в практику психолого-педагогического партнерства; социализация детей,

не посещающих дошкольные учреждения, позволяющая обеспечить успешную адаптацию к поступлению в школу, и т. д.

Во-вторых, родители воспитанников являются активными участниками педагогического процесса СДС (либо они сами мамы-воспитатели, либо соучастники многих видов детской деятельности и пр.).

В-третьих, СДС отличает малокомплектность, разновозрастной состав воспитанников и наличие родственных связей между некоторыми участниками педагогического процесса.

Основными направлениями работы СДС являются следующие: 1) осуществление присмотра и ухода за дошкольниками (группы кратковременного присмотра на дому (Австралия); 2) общеразвивающая направленность (СДС в Казахстане, СДС для многодетной семьи (Россия); 3) этнокультурное развитие и воспитание дошкольников (многофункциональные семейные группы для детей определенной национальности (Австралия), языковые СДС в Финляндии и пр.; 4) психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми потребностями (СДС «Домашний уход» в Австралии, СДС в Канаде и пр. [8; 10].

Однако для всех СДС характерны индивидуальный подход к организации режима питания, жизнедеятельности, процесса воспитания и обучения.

Очень разнообразен режим работы СДС. В отдельных СДС дети могут посещать сад ежедневно или выборочно. К примеру, в СДС Финляндии практикуется так называемое нерегулярное пребывание, т. е. дети посещают учреждение не каждый день, а лишь по определенным дням или в течение определенных недель. Практикуется гибкий или четко установленный график работы в режиме: кратковременного пребывания детей (группы кратковременного присмотра на дому, вечерние группы, дневной семейный детский сад, игровая семейная группа в Австралии, открытые детские сады в Финляндии; полного дня (семейный детский сад полного дня в Австралии), СДС полного дня в Финляндии; круглосуточного пребывания (некоторые СДС в США) и т. д. [5; 8].

Особого внимания заслуживают так называемые открытые сады, оборудованные всем необходимым во дворах жилых помещений, скверах, парках, куда родители могут привести своих детей на время прогулки. Воспитатель принимает туда всех желающих на несколько часов. Их основная цель активизировать взаимодействие между детьми и взрослыми, содействовать просвещению родителей и пр. Такие сады получили высокую оценку в Шотландии.

В мировой педагогической практике сложилось несколько способов комплектования основного штата СДС: 1) родители по очереди вы-

ступают в роли мам-воспитателей; 2) в качестве сотрудников СДС работают родители из многодетной семьи; 3) в качестве педагогов СДС работают несколько родственников (мама и дочери, семейная пара и пр.). Однако, как правило, во многих СДС наряду с родителями-педагогами в штат включены профессионалы, которые их посещают по графику и проводят специально организованную деятельность.

Особое значение во многих странах имеет педагогическое образование и профессиональная подготовленность педагогов СДС. Родители-воспитатели со специальным педагогическим образованием работают в СДС в Белоруссии, Канаде и т. д. В отдельных странах (например, в Новой Зеландии, Шотландии) на работу в качестве воспитателей принимают только лиц с педагогическим образованием или прошедших специальные курсы и периодически повышающих свою педагогическую компетентность на краткосрочных курсах. Ключевыми вопросами курсов являются возрастные особенности детей, вопросы обеспечения безопасности, особенности сотрудничества с родителями воспитанников, питание детей, создание предметно-развивающей и игровой среды и пр.

При организации семейного детского сада родители-воспитатели и иные категории работников сталкиваются с некоторыми трудностями разной степени преодолемости. В их числе: недостаточное количество программно-методических материалов для разновозрастной группы, учитывающих специфику СДС и необходимых в условиях постоянной модернизации дошкольного образования; трудности планирования воспитательно-образовательной работы на первых этапах практической деятельности и проектирования индивидуального маршрута образования и развития дошкольников, которые могут быть связаны как с отсутствием специального педагогического образования, так и с особой спецификой СДС; сложности создания равных и благоприятных психолого-педагогических условий для разностороннего развития родных детей и других дошкольников-воспитанников (матерям трудно абстрагироваться от основной роли и выстроить общение со всеми своими воспитанниками не вызывая в них чувство ревности и обеспечить психологический комфорт для всех (быть одинаково объективной, ласковой и т. д.); открытие первого СДС в отдельных населенных пунктах иногда опережает процесс создания системы подготовки и повышения квалификации родителей-воспитателей или консультативных пунктов, тем самым затрудняет процесс адаптации родителей-воспитателей к новой профессиональной деятельности и пр.

Перспективным для развития сети семейных детских садов, обеспечивающих высо-

кое качество дошкольного образования, следует считать комплексное решение организационно-практических, программно-методических и кадровых проблем. Наиболее целесообразным следует считать организацию и функционирование СДС под патронатом специальных центров или государственных дошкольных учреждений, которые могут оказать консультативную помощь, методическую и психологическую поддержку мама-воспитателям и пр. Очень важны СДС для сельских и горных населенных пунктов, где нет зданий для организации государственных или ведомственных дошкольных учреждений, но много детей.

В Российской Федерации, в отличие от многих зарубежных стран, работа по созданию сети СДС налаживается и должна быть переосмыслена в условиях стандартизации и модернизации дошкольного образования в стране в целом и отдельных ее субъектах [2; 9; 14]. Поэтому важно переосмыслить систему обучения педагогов дошкольного образования и продумать инновационную модель подготовки воспитателей для различных видов дошкольных образовательных организаций и новых моделей дошкольного образования, решить вопросы с программно-методическим и учебно-методическим обеспечением СДС в соответствии с ФГОС дошкольного образования, продумать вопрос о Центрах поддержки родителей-воспитателей и пр.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что СДС различных видов успешно функционируют во многих странах в режиме кратковременного пребывания, полного продленного дня и пр. Обобщая накопленный опыт, следует подчеркнуть, что к числу СДС следует относить малокомплектные учреждения с разновозрастным составом воспитанников, расположенные в жилых помещениях, среди педагогов которых есть родители воспитанников, обеспечивающие разностороннее развитие дошкольников и личностно-ориентированный подход, совместную деятельность детей и родителей и т. д.

Список использованных источников

1. Белая, К. Ю. Семейный детский сад и другие формы взаимодействия с семьей : учеб. пособие / К. Ю. Белая, М. М. Цапенко. – М. : Чистые пруды, 2009. – 32 с.
2. Винокурова, Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 46–48.
3. Волкова, Т. В. Семейный детский сад : практическое пособие / Т. В. Волкова. – М. : Айрис, 2011. – 208 с.
4. Волкова, Т. Особенности работы воспитате-

ля семейного детского сада / Т. Волкова, А. Червова // Дошкольное образование. – 2013. – № 4. – С. 22–23.

5. Детские сады в Австралии [Электронный ресурс]. – URL : http://letidor.ru/article/116_detskie_sadyi_v_avstralii_29650 (дата обращения 14. 04.2014)

6. Детские сады в Беларуси на дому становятся всё более популярными [Электронный ресурс]. – URL : <http://para.by/articles/text/detskie-sady-v-belarusi-na-domu-stanovjatsja-vsjo-bolee-> (дата обращения 15.04.2014)

7. Детский сад на дому // Обруч. – 2007. – № 2. – С. 45.

8. Зарубежные семейные детские сады. [Электронный ресурс]. – URL : <http://rodnaya-tropinka.ru/zarubezhnye-semejnye-detskie-sady> (дата обращения 10.05.2014)

9. Кондрашова, Н. В. Создание, развитие и модернизация системы дошкольного образования Мордовии с 1913 по 2013 гг. / Н. В. Кондрашова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 44–50.

10. Кузнецова, Н. Е. Организация семейного детского сада для многодетной семьи / Н. Е. Кузнецова, Н. В. Грачева // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 11. – С. 55–59.

11. Низенко, Е. Рекомендации по организации семейных дошкольных групп в качестве структурных подразделений муниципальных дошкольных учреждений / Е. Низенко // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 1. – С. 18–41.

12. Примерное положение о порядке создания групп семейного типа при муниципальных дошкольных образовательных учреждениях // Обруч. – 2007. – № 2. – С. 7–8.

13. Сидорова, В. И. О новых формах дошкольного образования на селе / В. И. Сидорова, Н. А. Мерзлякова // Управление ДООУ. – 2006. – № 7. – С. 30–32.

14. Спиренкова, Н. Г. Разработка ФГОС дошкольного образования: состояние, проблемы и перспективы развития / Н. Г. Спиренкова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 65–70.

15. Степанова, М. ФРГ. Материнские центры / М. Степанова // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 11. – С. 71–72.

16. Телицына, Л. В. Планирование воспитательно-образовательной работы в условиях работы семейного детского сада / Л. В. Телицына, И. В. Рогачева, О. К. Журавель // Детский сад от А до Я. – 2013. – № 1. – С. 38–57.

17. Фуряева, Т. В. Теория и практика дошкольного воспитания в западно-европейских германоязычных странах : дис. ... д-ра пед. наук / П. В. Фуряева. – Челябинск, 1995. – 450 с.

18. Цапенко, М. М. Создание семейных детских садов / М. М. Цапенко, К. Ю. Белая // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 6. – С. 25–30.

References

1. Belaya K.Yu, Tsapenko M.M. Family kindergarten and other forms of interaction with families: manual. Moscow, Chistye Prudy, 2009, 32 p. (in Russian)
2. Vinokurova N.V. Innovative model of practical preparation of future teachers, *The Humanities and education*, 2012, № 2 (10), pp. 46–48. (in Russian)
3. Volkova T. Children's family kinder garden: a practical guide. M. Ajris, 2011, 208 p. (in Russian)
4. Volkova T., Chervova A. Peculiarities of the educator's work in a family kindergarten, *Pre-school education*, 2013, № 4, pp. 22–23. (in Russian)
5. Kindergartens in Australia [Electronic resource]. URL http://letidor.ru/article/116_detskie_sadyi_v_avstralii_29650. (the date of address: 14.04.2014) (in Russian)
6. Home kindergartens in Belarus are becoming more and more popular [Electronic resource]. URL: <http://para.by/articles/text/detskie-sady-v-belarusi-nadomu-stanovjatsja-vsjo-bolee>. (the date of address: 15.04.2014) (in Russian)
7. Kindergarten at home, *The Hoop*, 2007, № 2, p. 45. (in Russian)
8. Foreign family kindergartens. [Electronic resource]. URL: <http://rodnaya-tropinka.ru/zarubezhnye-semejnye-detskie-sady>. (the date of address: 10.05.2014) (in Russian)
9. Kondrashova N.V. Creation, development and modernization of the system of preschool education in Mordovia from 1913 to 2013, *The Humanities and education*, 2013, № 4 (16), pp. 44–50. (in Russian)
10. Kuznetsova N. E., Gracheva N.V. Organization of family daycare for large families, *Directory of a senior preschool teacher*, 2008, № 11, pp. 55–59. (in Russian)
11. Nizenko E. Recommendations on the organization of family preschool groups as structural subdivisions of municipal preschool, institutions, *Pre-school education*, 2013, № 1, pp. 18–41. (in Russian)
12. Model regulations on the procedure of establishment of groups of a family type in municipal preschool educational institutions, *The Hoop*, 2007, № 2, pp. 7–8. (in Russian)
13. Sidorova V.I., Merzlyakova N.A. About new forms of preschool education in the rural areas, *Management preschool educational institutions*, 2006, № 7, pp. 30–32. (in Russian)
14. Spirenkova N.G. Elaboration of the Federal State Educational Standard of Pre-School Education: status, problems and prospects, *The Humanities and education*, 2013, № 4(16), pp. 65–70. (in Russian)
15. Stepanova M. FRG. Maternal Centers, *Pre-school education*, 1990, № 11, pp. 71–72. (in Russian)
16. Telitsyna L.V., Rogacheva I.V., Zhuravel O.K. Planning of educational work in the conditions of a kindergarten, *Kindergarten from A to Z*, 2013, № 1, pp. 38–57. (in Russian)
17. Furyaeva T.V. Theory and practice of preschool education in Western European German-speaking countries: Diss... Doctor of Pedagogic of Sciences. Che-lyabinsk, 1995, 450 p. (in Russian)
18. Tsapenko M.M., Belaya K.Yu. Creation of family kindergartens, *Reference book of a senior preschool educator*, 2008, № 6, pp. 25–30. (in Russian)

Поступила 12.04.2014 г.

УДК 378 (45)
ББК 74.58

Кузнецова Наталья Викторовна

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

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье рассматриваются аспекты подготовки будущих учителей начальной школы к организации литературного образования в контексте преемственности дошкольного и начального образования. Особое внимание уделяется осознанию студентами взаимосвязи всех компонентов

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

образовательной системы двух ступеней (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения).

Ключевые слова: преемственность, Федеральные государственные образовательные стандарты, дошкольное образование, начальное образование, литературная деятельность.

Kuznetsova Natalya Victorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Methods of Primary Education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PREPARING STUDENTS FOR THE ORGANIZATION OF LITERARY ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF REFORMING PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Abstract: This article examines the aspects of preparation of future primary school teachers to the organization of literary education in the context of continuity of preschool and primary education. Special attention is paid to realization of students' interaction of all the components of the educational system of two steps (goals, objectives, content, methods, forms of organization of education and training).

Key words: continuity, Federal State Educational Standards, preschool education, primary education, literary education.

Вопрос о подготовке современного учителя начальной школы в условиях реформирования является весьма актуальным. Предъявление к учащимся начальной школы новых требований к усвоению образовательной программы начального общего образования повлекло за собой формирование у студентов специальных компетенций, востребованных современной школой. Одной из значимых компетенций является осознание специфики начального образования, способности создавать оптимальные условия воспитания, развития, социализации детей младшего школьного возраста, способности реализовывать преемственность дошкольного и младшего школьного возрастов, готовность к организации досуговой и творческой деятельности обучающихся. Рассмотрим возможности формирования важной составляющей этой компетенции – способности реализовывать преемственность дошкольного и младшего школьного возрастов – на примере подготовки студентов к организации литературной деятельности в начальной школе, что «повлекло за собой обновление содержания методической подготовки студентов к осуществлению образовательной деятельности в новом формате» [4, с. 22].

С этой целью на занятиях по методике обучения русскому языку рационально обращаться к вопросам преемственности различных образовательных ступеней. В настоящее время необходимость сохранения преемственности и целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования в России. Вопросам преемственности дошкольного образования и начальной ступени школьного образования в последнее время уделяется большое внимание. Поднимаются вопросы недостаточной

управленческой и организационной преемственности деятельности, к которой «необходимо стремиться всем образовательным учреждениям» [3, с. 22], отсутствия единых образовательных программ, когда от педагога требуется «наличие собственной позиции в обучении и воспитании» [1, с. 47], несогласованности в содержании образовательных программ детского сада и школы, где «обе системы «не знают», каким может быть ребенок, освоивший основную образовательную программу дошкольного образования» [7, с. 67].

В современных условиях обострению проблемы преемственности способствует переход дошкольного образования и начальной школы на осуществление образовательной деятельности по Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО). Важно отметить, что приоритет в этих документах задается вектором формирования у детей компетенций, способствующих самореализации личности ребенка. Поэтому перед преподавателями высших учебных заведений «стоит экстренная задача: подготовить студентов – будущих педагогов к работе в новых условиях» [10, с. 27].

Как же организовать работу студентов по подготовке к осознанию системности и синкретичности образовательного процесса, исключив избирательность восприятия отдельной школьной ступени? Для этого на практических занятиях в вузе рационально сравнивать преемственность дошкольного и начального литературного образования на уровне взаимосвязи методической системы в целом, используя при этом различные формы работы со студентами.

Так, студентам предлагается внимательно познакомиться с основными документами, регламентирующими образовательную деятельность начального и дошкольного образования [5; 6; 8; 9]. В ходе фронтальной работы будущие учителя начальных классов обобщают полученные знания и пытаются выстроить критическую взаимосвязь литературного образования двух ступеней. Студентами, как правило, выявляется то, что подготовка к литературному образованию в дошкольный период осуществляется через интегративную образовательную область «Речевое развитие», а в начальной школе через образовательную область «Филология», в частности, школьный предмет «Литературное чтение». Содержание образовательной области дошкольного образования, в соответствии с ФГОС ДО, предполагает «знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы, а также развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений» [5]. Приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе, согласно ФГОС НОО, является формирование читательской компетентности младшего школьника. Обозначенная цель конкретизируется рядом содержательных задач: освоение общекультурных навыков чтения и понимание текста; воспитание интереса к чтению и книге; овладение речевой, письменной и коммуникативной культурой; воспитание эстетического отношения к действительности, отраженной в художественной литературе; формирование нравственных ценностей и эстетического вкуса младшего школьника; понимание духовной сущности произведений [6].

Сравнивая целевую направленность литературного образования двух ступеней, студенты приходят к выводу о том, что основное назначение литературного образования на дошкольной ступени трансформируется в одну из ведущих задач литературного образования на начальном этапе образования. Задача формирования целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений, дает основу для реализации воспитания эстетического отношения к действительности, отраженной в художественной литературе. В то же время формирование нравственных ценностей и эстетического вкуса младшего школьника базируется на задаче приобщения дошкольников к словесному искусству.

Итак, студентами было выявлено, что задачи, решаемые в дошкольный период, представляют собой базу для формирования читательской компетентности учащихся начальных классов.

Кроме того, будущие педагоги сравнивают формы литературной деятельности, используемые в дошкольных образовательных учреждениях и в начальной школе [5; 6]. Для этого организуется работа в микрогруппах. В ходе дискуссий внутри своей группы студенты приходят к мнению о том, что все формы литературной деятельности дошкольников (театрализованные игры, игры-драматизации; рассматривание и обсуждение познавательных и художественных книг, детских иллюстрированных энциклопедий; викторины, сочинение загадок; рисование иллюстраций к художественным произведениям и др.) согласуются с ведущим видом деятельности детей данного возраста – игрой. Важная роль последней, по сути, неоспорима, поскольку игровая деятельность представляет собой пропедевтический характер обучения, способствующего дальнейшей организации литературной деятельности учащихся на начальном звене, где основным видом деятельности является учение. Таким образом, происходит переход детей от игровой деятельности и слушания к обучающей читательской деятельности. Такие виды учебной деятельности, как эмоциональный отклик на прочитанное, обсуждение прочитанного, коллективная драматизация художественных произведений и игры с исполнением, переходят из дошкольного образования в начальную школу и продолжают совершенствоваться на уроках литературного чтения.

Особое внимание студенты акцентируют на том, что одним из значимых разделов основной образовательной программы предмета «Литературное чтение» является раздел «Виды речевой и читательской деятельности» [6]. Он включает в себя несколько деятельностных линий: аудирование, чтение, работу с разными видами текста, библиографическую культуру, работу с текстом художественного произведения, работу с учебными и научно-популярными текстами, говорение, письмо. Все перечисленные виды речевой деятельности используются и в дошкольный период. Фактически это означает, что начальная школа опирается на целевые ориентиры, которые будут сформированы у дошкольников, а младшие школьники активно используют их для дальнейшего всестороннего развития и самореализации учащихся.

Анализируя «Круг детского чтения» детей двух образовательных ступеней [5; 6], была выявлена взаимосвязь изучения произведений фольклора, произведений классиков детской литературы, а также современной отечественной

и зарубежной литературы. При этом отмечается жанровое и тематическое многообразие. В целом в начальной школе, конечно же, происходит расширение и углубление содержания изучаемого материала.

Особое внимание уделяется анализу раздела «Литературоведческая пропедевтика», который содержит ряд литературоведческих понятий для их практического освоения детьми. К дошкольному периоду дети имеют представления о некоторых средствах выразительности (эпитеты, сравнения, метафоры), о таких литературоведческих понятиях, как художественное произведение, автор, герой, о различных малых фольклорных формах, народных и литературных сказках, о жанрах рассказа и стихотворении. Все эти понятия повторяются и в условиях обучения в школе I ступени.

Таким образом, в ходе использования различных форм организации деятельности студентов – будущих учителей начальной школы – была доказана преемственность литературного образования между дошкольным и начальным звеном на уровне целей и методической системы. Однако возникло много вопросов, касающихся собственно построения систем взаимосвязанных образовательных звеньев. Решение всего комплекса задач может достигаться различными путями. Один из них – создание непрерывных комплексных программ дошкольного и начального образования либо единым авторским коллективом, либо взаимодействующими коллективами. Примером такого подхода к решению проблемы является Образовательная модель «Школа 2100».

Однако в ходе рассмотрения преемственности литературного образования двух ступеней было отмечено и то, что изучение произведений национальной художественной литературы должно идти также в контексте взаимосвязи между дошкольным и начальным образованием. Важным средством воспитания и литературного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста является национальная художественная литература и устное народное творчество. Это неиссякаемые источники выразительности детской речи, богатый познавательный, нравственный и эстетический ресурс. Мордовская детская художественная литература (сказки, рассказы, стихотворения), открывает ребенку мир человеческих чувств и взаимоотношений, дает прекрасные образцы литературного языка, несет в себе черты национальных традиций, а также содержит много информации о родном крае, верованиях, культуре народа, что в свою очередь побуждает детей наблюдать, размышлять.

Вопрос о содержании примерного регионального модуля программы дошкольного об-

разования, отражающего специфику работы над произведениями родного края, рассматривался Е. Н. Киркиной. Автор указывает на то, что «задача детского сада заключается в подготовке к долгосрочному литературному образованию, которое начинается в школе» [2, с. 194]. В разработанном модуле программы дошкольного образования «Мы в Мордовии живем» включается в образовательный процесс мордовский фольклор (народные сказки, легенды, мифы, калядки, заклички, прибаутки, пестушки, скороговорки, считалки), а также произведения мордовских писателей и поэтов (переводы произведений устного народного творчества, стихи, рассказы, повести, сказки).

Литературное образование в начальной школе осуществляется как на уроках литературного чтения, так и на уроках внеклассного чтения. Так, в Требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования представлены предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования с учетом специфики содержания предметных областей. Одним из основных результатов освоения учебного предмета «Литературное чтение» является «понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций» [6, с. 143]. Поэтому при создании образовательной программы образовательного учреждения (начальная школа), разрабатываемой в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6.10.2009 г. № 373, необходимо осуществлять коррекцию части программы, формируемой участниками образовательного процесса. Это возможно сделать, отразив среди прочих особенностей образовательного учреждения *специфику национально-культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс.*

В связи с этим учителя начальных классов, ориентируясь на общие требования к отбору учебного материала по чтению, могут включать в круг чтения младших школьников до 20 % произведений мордовских авторов и национального фольклора. Это особенно важно для тех школ, где дети учатся не только на русском, но и на национальном языке и где формирование активного интереса к чтению легче всего организовать через восприятие детьми специфики родной литературы и произведений о ближайшем и хорошо узнаваемом жизненном окружении: природе, быте, людях, традициях. За период своего суще-

ствования мордовская детская литература (она возникла после революции) сумела накопить довольно большой золотой фонд книг. Написанные по законам подлинного искусства, эти книги, эта духовная пища, удовлетворяют потребности детей всех возрастов, начиная с дошкольного и кончая старшим школьным возрастом.

Арсенал нашей национальной детской литературы располагает многими поэмами, книгами стихов и рассказов на различные темы, привлекающими к себе внимание юных читателей. Здесь следует упомянуть книги В. Ивенина, Л. Макулова, Я. Пинясова, В. Радина-Аловского, Т. Тимохиной, А. Тяпаева, Н. Эркайя и других, которые полюбились детям. Интересные произведения создают и такие писатели, как Г. Балабаев, А. Ежов, М. Имяреков, В. Мишанина и многие другие. Важным вкладом в мордовскую детскую литературу является клад сказок. Большой популярностью как у юного, так и у взрослого читателя пользуются стихотворные сказки Ф. Атянина, А. Ежова, Д. Куляскина, С. Люлякиной, Э. Симдяновой, прозаические сказки А. Машканцева, Н. Трemasова, Я. Пинясова и других авторов, а также мордовские народные сказки.

Каким же образом можно использовать на уроках литературного чтения произведения мордовских авторов? Практически все учебные книги построены на основе традиционного тематического принципа группировки материала. Самыми распространенными темами являются следующие (темы представлены в общем виде): «Родина любимая», «Делу время – потехе час», «Что такое хорошо и что такое плохо», «Произведения о детях», «Сказки разных народов», «О братьях наших меньших», «Уж небо осенью дышало...», «Ой, ты зимушка-зима...», «Весна идет к нам молодая...», «Лето красное», «Героические поступки людей», «И в шутку, и всерьез» и др. Учитель может, придерживаясь программной тематики занятий и требований к отбору книг, подбирать произведения мордовских писателей на аналогичные темы и рассматривать их в контексте урока. С этой целью студентам было предложено исследовательское задание – подобрать мордовские произведения, соответствующие основным темам уроков литературного чтения, соблюдая при этом содержательную преемственность.

В настоящей статье были затронуты только некоторые аспекты подготовки будущих учителей начальной школы к организации литературного образования в контексте преемственности дошкольного и начального образования. Осознание студентами взаимосвязи всех компонентов образовательной системы двух ступеней (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) обеспечивает системную подготовку будущих специалистов к практической деятельности.

Список использованных источников

1. Винокурова, Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 46–48.

2. Киркина, Е. Н. Разработка содержания образовательной области «Чтение художественной литературы» примерного регионального модуля программы дошкольного образования / Е. Н. Киркина // Образование и социализация личности в условиях этнокультурной образовательной среды / под ред. Т. И. Шукшиной. – Саранск, 2011. – С. 192–195.

3. Кондрашова, Н. В. Создание, развитие и модернизация системы дошкольного образования в Мордовии с 1913 по 2013 гг. / Н. В. Кондрашова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 44–50.

4. Кузнецова, Н. В. Подготовка студентов к проведению уроков литературного чтения в условиях перехода на ФГОС НОО / Н. В. Кузнецова // Начальная школа. – 2013. – № 2. – С. 21–27.

5. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – URL : http://www.firo.ru/?page_id=11684

6. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. – М. : Просвещение, 2010. – С. 135–226.

7. Спиренкова, Н. Г. Разработка ФГОС дошкольного образования: состояние, опыт и перспективы развития / С. Г. Спиренкова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 65–70.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 31 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL : http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=29553/

10. Федина, Н. В. О концептуальных подходах к разработке Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] / Н. В. Федина. – URL : http://do.isiorao.ru/news/fgos_DO_Fedina.php

References

1. Vinokourova N.V. Innovative model of practical training of future teachers, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 46–48. (in Russian)

2. Kirkina E.N. Content Development of the educational field «Reading Fiction» of a regional indicative module of preschool education program, *Education and socialization of the individual in terms of ethno-cultural educational environment*, 2011, pp. 192–195. (in Russian)

3. Kondrashova N.V. Creation, development and modernization of the system of preschool education in Mordovia from 1913 up to 2013, *The Humanities and Education*, 2013, № 4 (16), pp. 44–50. (in Russian)

4. Kuznetsova N.V. Preparing students to teach literary reading in the transition to the Federal State Educational Standard of primary education (FSES PE), *Primary School*, 2013, № 2, 21–27. (in Russian)

5. From birth to school. Approximate comprehensive preschool program. Edited by N.E. Veraksa, T.S. Komarova, M. A. Vasilieva. Moscow, MOSAIC-Synthesis, 2014. [Electronic resource]. URL: http://www.firo.ru/?page_id=11684. (in Russian)

6. Approximate programs for academic subjects. Elementary School. In 2 hours. Moscow, Education, 2010, pp. 135–226. (in Russian)

7. Spirenkova N.G. Elaboration of FSES of preschool education: state and prospects of development experience, *The Humanities and Education*, 2013, № 4 (16), pp. 65–70. (in Russian)

8. The Federal State Educational Standard of primary education. The ministry of Education and Science of the Russian Federation. Moscow, Education, 2011, 31 p. (in Russian)

9. The Federal State Educational Standard of preschool education [Electronic resource]. URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=29553 / (in Russian)

10. Fedina N.V. On the conceptual approaches to the development of the Federal state educational standard of preschool education [Electronic resource]. URL: http://do.isiorao.ru/news/fgos_DO_Fedina.php. (in Russian)

Поступила 19 апреля 2014 г.

УДК 378 (045)
ББК 74.58

Наумова Татьяна Андреевна

кандидат педагогических наук, профессор,
и. о. заведующего кафедрой литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
tatnasem@yandex.ru

Рябова Наталья Владимировна

доктор педагогических наук, профессор,
и. о. заведующего кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ryabovanv@bk.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье раскрыта сущность проектирования фонда оценочных средств по учебной дисциплине в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (педагогического); приведены примеры контрольно-измерительных материалов, обеспечивающих проведение контрольно-оценочных мероприятий (пропедевтический (входной), промежуточный (рубежный), заключительный (итоговый) и текущий контроль) в период изучения дисциплины.

Ключевые слова: Основная образовательная программа (ООП), Фонд оценочных средств (ФОС), оценочные средства (ОС), контрольно-измерительные материалы (КИМ), уровневая модель педагогических измерительных материалов (ПИМ), компетентностный подход, подготовка педагогов, проектирование.

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

Naumova Tatyana Andreevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Acting as the Head of the Department of Literature and methods of training literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Ryabova Natalya Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Special pedagogics and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

DESIGN OF THE FUND OF ESTIMATED MEANS IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF THE COMPETENCE-BASED FOCUSED MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract: In the article the essence of design of the fund of estimated means on a subject matter in the conditions of implementation of the Federal state educational standards of higher education (pedagogical) is opened; examples of the control and measuring materials providing carrying out control and estimated actions (propaedeutic (entrance), intermediate (rubezhny), final (total) and current control) during discipline studying are given.

Key words: Main Educational Program (MEP), Fund of Estimated Means (FEM), estimated means (EM), control and measuring materials (CMM), -level model of the pedagogical measuring materials (PMM), competence-based approach, training of teachers, design.

Одной из глобальных проблем современного реформирования и модернизации российской образовательной системы является проблема качества образования. Проектирование, создание и использование фондов оценочных средств (ФОС) для контроля качества подготовки будущих педагогов, получающих многоуровневое образование в вузе, напрямую связано с обозначенной проблемой в рамках профессионального педагогического образования.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечено, что высшее профессиональное образование вступило в новый этап своего развития – осознания себя в качестве национального приоритета, ориентирующего высшее образование на свободное развитие человека, на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов [5]. На реализацию данной инициативы направлено введение ФГОС ВПО нового поколения, что ставит перед вузами задачу разработки практико- и компетентностно-ориентированных Основных образовательных программ (ООП), нацеленных на формирование универсальных (общекультурных) и профессиональных компетенций. В исследованиях Н. Ф. Ефремовой ООП определяется в узком и широком контекстах, а именно: во-первых, как совокупность учебно-методической документации, регламентирующей цели, ожидаемые результаты, содержание и реализацию образовательного процесса по конкретному направлению высшего профессионального образования; во-вторых, комплексный проект образовательного процесса в вузе, организа-

ция которого обеспечивает достижение основных заявленных вузом целей по конкретному направлению и уровням подготовки выпускников [4]. Таким образом, по мнению исследователя, ООП в компетентностном формате призвана создать целевую, содержательно-информационную, управленческую, технологическую и ресурсную основу для реализации ФГОС ВПО. При этом в свете разработки общей методологии проектирования ООП значимым является создание документов сопряженного характера в составе программы, где особое место отводится проектированию и созданию фондов оценочных средств (ФОС).

С ориентацией на результаты исследований (Л. А. Петровской, Н. И. Кузьминой, А. К. Марковой) можно констатировать, что компетентностный характер образования, положенный в основу создания ФГОС ВПО, ориентирован на конечный практический результат. Анализ работ отечественных ученых (В. А. Богословский, М. В. Дубова, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун, С. В. Коршунов, Н. И. Максимов, В. Л. Петров, Б. А. Сазонов, Д. В. Строганов, Ю. Г. Татур) позволяет заключить, что сегодня особо актуально выработать образовательные технологии и научиться создавать оценочные средства, которые позволяют, во-первых, формировать у обучающихся широкие универсальные (общекультурные) и профессиональные компетенции, во-вторых, проводить комплексную оценку всех составляющих понятия «компетенция» [11; 3]. Далее исследователи подчеркивают, что при этом необходимо в полной мере осознавать тесную взаимосвязь двух сторон учебного процесса – образовательных технологий (путей

и способов выработки компетенций) и методов оценки степени их сформированности (соответствующие оценочные средства) [11]. С учетом изложенного можно заключить, что компетентностный подход основан на более сложных (многоуровневых) оценочных и диагностических средствах, требующих создания ФОС как доказательной базы гарантии качества подготовки выпускников.

Анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность проектировщиков ООП, позволяет определить *ФОС как комплекты методических и оценочных материалов, методик и процедур, предназначенных для определения соответствия или несоответствия уровня достижений студентов планируемым результатам обучения* [9; 10]. Анализ нормативно-правовых документов и научно-методических материалов позволяет дифференцировать ФОС по уровням, а именно: во-первых, ФОС на уровне вуза как общая база данных оценочных средств (ОС); во-вторых, ФОС на уровне ООП; в-третьих, ФОС на уровне рабочих программ учебных дисциплин (РПУД), модулей, практик [2; 4].

Говоря о проектировании и создании ФОС на уровне рабочих программ учебных дисциплин, следует определиться с некоторыми ключевыми понятиями, а именно: *оценочные средства (ОС)* – контрольные задания, а также описания форм и процедур, предназначенных для определения качества освоения обучающимися учебного материала, учебной дисциплины, профессионального модуля, направленные на измерение степени сформированности компетенции как в целом, так и отдельных ее компонентов [12, с. 8]; *контрольно-измерительные материалы (КИМ)* – это специально разработанные материалы контроля уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся, выраженные в количественных и качественных показателях, способные наглядно продемонстрировать степень знаний, умений студента и их готовность, способность, владение различными формами и видами профессиональной деятельности [12, с. 8].

Анализ основных законодательных и иных нормативно-правовых актов в сфере ВПО позволяет констатировать, что применение современных оценочных средств рекомендуется обеспечивать через *эталонные процедуры*, направленные на количественные и качественные оценки, их *достоверность и сопоставимость*. Все *оценочные средства*, а также *описание форм и процедур*, предназначенных для определения качества освоения студентом учебного материала, являются неотъемлемой частью ООП ВПО в це-

лом и Программы учебной дисциплины в частности [11; 12; 13]. Отметим, что отличительной чертой рабочих программ учебных дисциплин (РПУД) в настоящее время является то, что в качестве результатов указывается перечень знаний и умений, составляющих компетенции, которые предъявляются к оцениванию. Поэтому можно выделить три категории, отражающие результаты обучения, а именно: знание, умение, владение. Первая категория характеризует уровень освоения знаний. Две другие относятся к интеллектуальным качествам более высокого уровня – уровня деятельности [12].

Проектировщики КИМов, составляющих основу ФОС, указывают на то, что при оценке компетенций в рамках компетентностного подхода целесообразно использовать *уровневую модель педагогических измерительных материалов (ПИМ)*, которая представлена в трех взаимосвязанных блоках [7]. С ориентацией на данную модель *первый блок* может быть представлен *заданиями на уровне «знать»*, в которых очевиден способ решения, усвоенный студентом при изучении дисциплины [7]. С этой целью эффективно используется такое оценочное средство, как тест (это простейшая форма контроля, направленная на проверку владения терминологическим аппаратом, современными информационными технологиями и конкретными знаниями в области фундаментальных и прикладных дисциплин) [12, с. 23].

Второй блок может быть представлен заданиями на уровне *«знать» и «уметь»*, в которых нет явного указания на способ выполнения, и студент для их решения самостоятельно выбирает один из изученных способов. С этой целью можно использовать различные *кейс-измерители* (это учебное задание, состоящее из описания реальной практической ситуации и совокупности сформулированных к ней вопросов) [7].

Третий блок включает задания на уровне *«знать»*, *«уметь»*, *«владеть»*, представляющие собой практико-ориентированные задачи, содержание которых предполагает использование комплекса умений и навыков, для того чтобы студент мог самостоятельно сконструировать способ решения, комбинируя известные ему варианты и привлекая знания из разных дисциплин [7]. К числу таких заданий, например, можно отнести *задания на реализацию проектной деятельности студентов (ПДС)*, которая включает следующие компоненты: диагностику, целеполагание, планирование, выполнение, оценивание, контроль, корректировку, презентацию [12, с. 36]. В отличие от первых двух блоков задания третьего блока носят интегральный (summative) характер и позволяют формировать

нетрадиционный способ мышления, характерный и необходимый для современного человека.

Таким образом, сконструированные с учетом модели педагогических измерительных материалов оценочные средства могут составлять основу ФОС. В соответствии с Положением о фонде оценочных средств дисциплины в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» выделяют следующие виды контроля обучающихся: текущий контроль успеваемости, промежуточная и государственная (итоговая) аттестация. В качестве дополнительных видов контроля Положением рекомендовано применять пропедевтический (входной) контроль, рубежный (модульный) контроль, резидуальный (остаточный) контроль. [8, с. 7–8]. С ориентацией на данные виды контроля целесообразно создание оценочных средств, составляющих основу ФОС по учебной дисциплине.

В ходе проектирования ФОС мы ориентировались на исследования Н. С. Михайловой, Е. А. Муратовой, М. Г. Минина, которые предлагают следующую процедуру создания ФОС: во-первых, *предварительный этап* (связан с планированием контролируемых мероприятий и позволяющий уточнить, какие результаты обучения необходимо оценивать; как обеспечить процедуру оценивания этих объектов контроля и какие способы деятельности будут наиболее оптимальны для оценивания именно этих объектов контроля; какие средства необходимы для осуществления этой деятельности при оценке указанных объектов); во-вторых, *основной этап* (предполагает формирование содержания ФОС, ориентированное на содержание конкретных контролируемых мероприятий и определение критериев оценивания результатов выполнения контрольных заданий в заданных условиях); в-третьих, *завершающий этап* (включает разработку методических материалов для каждого участника контролирующего мероприятия, а именно: методические указания для студентов, преподавателей, методистов и др.) [6]. С учетом целесообразности создания ФОС по учебной дисциплине, ориентируясь на ряд методических материалов, полагаем, что его структура может быть представлена следующим образом: «Пояснительная записка», «Паспорт фонда оценочных средств по дисциплине», «План-график проведения контрольно-оценочных мероприятий на весь период изучения дисциплины», «Оценочные средства для различных видов контроля», «Методические рекомендации по проведению процедур оценивания».

Пропедевтический (входной) контроль может рассматриваться как предварительный кон-

троль, направленный на получение оценки и констатацию уровня начальных знаний обучающихся по учебной дисциплине как в количественном, так и в качественном отношении. В качестве *основной формы* «входного» контроля целесообразно выбирать различные виды тестовых заданий, позволяющих выявлять ориентацию обучающихся в основных терминах, понятиях и положениях изучаемой дисциплины [4; 12].

Промежуточный (рубежный) контроль на уровне учебной дисциплины призван определить качество усвоения учебного материала обучающимися по разделам, темам учебной дисциплины. Данное контрольно-оценочное мероприятие является значимым при выставлении семестровой оценки по учебной дисциплине. *Основные формы промежуточного (рубежного) контроля* могут быть представлены следующим образом: тест, письменная контрольная работа, кейс-измерители и другие формы практико-ориентированных заданий [4; 12]. Кроме этого, в числе оценочных средств должны быть разработаны тематика семестровых исследовательских проектов, тематика курсовых работ; определены структура и содержание портфолио по дисциплине (модулю).

Заключительный (итоговый) контроль по учебной дисциплине служит для проверки результатов освоения обучающимися содержания программы конкретной учебной дисциплины. С этой целью применяются задания на реализацию проектной деятельности студентов (ПДС), а также проводятся зачеты и экзамены, где в качестве оценочных средств используются теоретические вопросы и предлагаются учебно-профессиональные задачи.

Текущий контроль на уровне учебной дисциплины используется для оперативного и регулярного управления учебной деятельностью (в том числе самостоятельной) студентов. Данный вид контроля ориентирован на проверку усвоения учебного материала теоретического и практического характера, регулярно осуществляемую на протяжении всего периода изучения учебной дисциплины. Оценочные задания для текущего контроля могут быть представлены в различных формах, наиболее часто встречаемые – это тесты, вопросы для собеседования, письменные контрольные работы, кейс-измерители и другие практико-ориентированные задания [4; 12].

Таким образом, в ходе реализации ФГОС ВПО педагогического и психолого-педагогического образования становится актуальным и значимым проектирование, создание и использование ФОС для контроля качества подготовки будущих педагогов и психологов, получаю-

щих многоуровневое образование в вузе. В этой связи особое значение придается проектированию ФОС, позволяющих как формировать у обучающихся широкие универсальные (общекультурные) и профессиональные компетенции, так и проводить комплексную оценку всех составляющих понятия «компетенция» («знать»; «знать» и «уметь»; «знать», «уметь» и «владеть»). При этом проектировщики ФОС должны осознавать необходимость взаимосвязи таких сторон учебного процесса, как образовательные технологии (пути и способы выработки компетенций) и методы оценки степени сформированности компетенций (соответствующие оценочные средства). Сегодня существует множество оценочных средств, обеспечивающих оценку сформированности компетенций; при этом применение данных средств рекомендуется обеспечивать через эталонные процедуры, направленные на количественные и качественные характеристики оценки как на уровне освоения студентами ООП, так и на уровне освоения конкретной учебной дисциплины. Поэтому сегодня значительно создание ФОС, ориентированных на уровневую модель педагогических измерительных материалов (ПИМ) при оценке компетенций будущих педагогов и психологов в условиях реализации компетентностного подхода. Контрольно-измерительные материалы, создаваемые таким образом, обеспечивают проведение контрольно-оценочных мероприятий в период изучения учебной дисциплины, а именно: пропедевтический (входной), промежуточный (рубежный), заключительный (итоговый) и текущий контроль.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Подготовка специалистов для инклюзивного образования / И. В. Абрамова, И. Е. Пушкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 30–33.

2. Александров, А. А. Уровневая система, федеральные государственные образовательные стандарты и примерные основные образовательные программы высшего профессионального образования России / А. А. Александров. – СПб : Изд-во политехнического ун-та, 2010. – 197 с.

3. 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.

4. Ефремова, Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании : учеб. пособие / Н. Ф. Ефремова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 216 с.

5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/194365/#ixzz30pS3VYe3>

6. Михайлова, Н. С. Разработка фонда оценочных средств в проектировании образовательных программ : учебное пособие / Н. С. Михайлова, Е. А. Муратова, М. Г. Минин. – Томск : Томский политехнический университет, 2010. – 217 с.

7. Модели педагогических измерительных материалов /ФЭПО: соответствие требованиям ФГОС и ГОС-П [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fepo.i-exam.ru/node/155>

8. Положение о фонде оценочных средств дисциплины в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» / Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева. – Саранск, 2014. – С. 7–8.

9. Постановление Правительства РФ от 5 августа 2013 г. № 661 «Об утверждении Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://273-фз.пф/akty_pravitelstva_rf/postanovlenie-pravitelstva_rf-ot-05082013-no-66

10. Приказ Федерального агентства по образованию от 10 февраля 2010 г. № 109 «О задачах высших учебных заведений по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ed.gov.ru/actual/uobgr/12552/>

11. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / под ред. С. В. Коршунова. – М. : МИПК МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2010. – 212 с.

12. Рекомендации по проектированию и использованию оценочных средств при реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования нового поколения : методические рекомендации / отв. ред. В. В. Минаев. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2013. – 75 с.

13. Рябова, Н. В. Моделирование профессиональной деятельности педагога с высшим образованием / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 54–59.

References

1. Abramova I.V. Training of specialists for inclusive education, *The Humanities and education*, 2011, No 1 (5), pp. 30–33. (in Russian)

2. Aleksandrov A. A. Level system, federal state

educational standards and approximate main educational programs of higher professional education of Russia. St. Petersburg: Publishing house of the polytechnical university, 2010, 197 p. (in Russian)

3. Dubova M.V. Competence and competency as three pedagogical categories: definition, structure, classification, *The Humanities and education*, 2011, No 2 (6), pp. 17–23. (in Russian)

4. Yefremova N.F. Approaches to estimation of competences of higher education: teaching appliance. Moscow, Research center of the problems of the quality of specialists' training, 2010, 216 p. (in Russian)

5. The concept of long-term social and economic development of the Russian Federation for the period till 2020 (appr. By the Government of the RF from 17.11.2008 No 1662-p) [Electronic resource], URL : <http://base.garant.ru/>. (in Russian)

6. Mikhaylova N.S., Muratov E.A., Minin M.G. Development of the fund of estimated means in designing educational programs training appliance. Tomsk, Tomsk polytechnical university, 2010, 217 p. (in Russian)

7. Models of pedagogical measuring materials/ FEPO: compliance to FSES and SES requirements – II [Electronic resource], URL: <http://fepo.i-exam.ru/>. (in Russian)

8. The provision on the fund of estimated means of a branch of science in FSBEI HPE «The Mordovian

State Pedagogical Institute after M.E. Evseyev». Saransk, 2014, pp. 78. (in Russian)

9. The resolution of the Government of the Russian Federation of 05.09. 2013 No 661 «About the approval of the Rules of elaboration, the approval of the Federal state educational standards and inserting amendments into them» [Electronic resource], URL : http://akty_pravitelstva_rf/. (in Russian)

10. The order of the Federal educational agency of 10.02.2010 No 109 «On the problems of higher educational institutions in connection with the transition to the level system of higher professional education» [Electronic resource], URL : <http://www.ed.gov.ru/>. (in Russian)

11. Design of the main educational programs of higher schools while realizing level-training of specialists the basis of the federal state educational standards. Moscow, MIPK MSTU after N. E. Bauman, 2010, 212 p. (in Russian)

12. Recommendations on the design and use of estimated means while realizing the main educational program of higher professional education of a new generation: methodical recommendations. Ed. V.V. Minayev. Moscow, Russian State Humanitarian University, 2013, 75 p. (in Russian)

13. Ryabova N.V. Modelling of the higher school pedagogue's professional activity, *The Humanities and education*, 2012, No 3 (11), pp. 54–59. (in Russian)

Поступила 12.06.2014 г.

УДК 796.56

ББК 75.81

Немытов Дмитрий Николаевич

старший преподаватель

кафедра спортивных дисциплин

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

г. Ульяновск, Россия

nemytoff@gmail.com

Кокурин Александр Владимирович

кандидат педагогических наук,

декан факультета физической культуры

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

kokurin68@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПОРТСМЕНОВ-ОРИЕНТИРОВЩИКОВ

Аннотация: В статье описана методика использования средств компьютерных технологий как одного из компонентов технико-тактической подготовки квалифицированных спортсменов-ориентировщиков, специализирующихся на спринтерских дистанциях.

Ключевые слова: спортивное ориентирование бегом, спортивная карта, спринтерская дистанция, компьютерная технология.

Nemytov Dmitriy Nikolaevich

Senior Lecturer

Department of sports disciplines

Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

Kokurin Aleksandr Vladimirovich

Candidate of Pedagogical Sciences,

Dean of the Faculty of Physical Culture

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

INNOVATIVE TOOLS OF TECHNICAL AND TACTICAL TRAINING OF QUALIFIED ORIENTEERS

Abstract: This paper describes the methods of using computer technologies as one of the components of technical and tactical training of qualified orienteers specializing in sprint.

Key words: foot orienteering, map, sprint distance, computer technologies.

На сегодняшний день в спорте высших достижений актуальным вопросом является разработка методов и средств повышения эффективности тренировочного процесса за счет внедрения различных компьютерных технологий.

Спортивное ориентирование – с технической точки зрения сложный вид спорта, требующий от спортсменов наличия широкого спектра действий, доведенных до автоматизма: непрерывное чтение карты, азимутальные ходы, визуализация, генерализация, выбор варианта и т. д. Метод моделирования дистанции на местности позволяет развивать данные навыки по отдельности или группами, вплоть до полноценной системы ориентирования [1; 4; 5]. Однако в силу природных особенностей в нашей стране существуют периоды, когда нет возможности широко использовать местность для технико-тактических тренировок. Это зимние периоды, которые в средней полосе РФ могут растягиваться до 4 месяцев.

Навыки ориентирования квалифицированным спортсменам необходимо поддерживать в течение всего года, так как даже за 2–3 недели без тренировок происходит снижение уровня технико-тактической подготовленности. Выходом в данной ситуации является тренировочный сбор в южных бесснежных регионах, тренировки по снегу или ориентирование в городских условиях.

По нашему мнению, одним из перспективных направлений в спортивном ориентировании на спринтерских дистанциях является использование в качестве компонента технико-тактической тренировки квалифицированных спортсменов-ориентировщиков симулятора-тренажера «CatchingFeatures» [2]. Его применение становится весьма популярным среди мировой спортивной элиты. Так, многократный чемпион мира француз Тьерри Жоржу (по данным интервью журнала «Orienteering» в сентябре 2013 г.)

при подготовке к последнему мировому первенству в Финляндии уделял данному средству тренировочного процесса особое внимание и время.

Применение симулятора-тренажера «CatchingFeatures» в спортивной подготовке квалифицированных спортсменов позволяет модифицировать тренировочный процесс и гарантирует большую эффективность в достижении высоких результатов [2]. Возможность использования компьютерных технологий позволяет решить такие задачи, как:

- повысить информационную насыщенность тренировки;
- выйти за рамки тренировочного процесса;
- дополнить и расширить содержание технико-тактической подготовки;
- ознакомить с типом местности предстоящих соревнований, когда нет возможности организовать тренировочный сбор на ландшафте состязаний;
- контролировать скорость передвижения по местности в зависимости от сложности и насыщенности карты, а также предлагаемой дистанции;
- прогнозировать профиль предстоящей соревновательной дистанции;
- анализировать прошедшие соревнования для выявления и исключения допущенных ошибок;
- сохранить «чувство соревновательности» в межсезонье;
- проводить соревнования в условиях помещения.

Для проведения эффективных тренировочных занятий на тренажере-симуляторе спортивного ориентирования «CatchingFeatures» должно быть следующее оборудование: персональный компьютер или ноутбук с установленной операционной системой Windows XP, 7, 8, компьютерная мышь. Тренажер имеет несколько ре-

жимов: индивидуальная гонка с раздельного или общего старта (соревнование происходит с компьютерными оппонентами), сетевой режим (соревнование происходит с реальными соперниками за другими персональными компьютерами, объединенными общей сетью), режим мультиплеера (соревнование происходит в реальном времени с соперниками в сети Интернет). При первом знакомстве с симулятором-тренажером необходимо установить программу на компьютер, скачав ее с официального сайта по адресу: <http://www.catchingfeatures.com/>, запустив приложение «CatchingFeatures», выбрать русский интерфейс в «options» и «language», после этого комплект карт нужно разархивировать в игровую папку «maps» или сконвертировать нужную карту из OCAD (программный пакет для рисования карт) [3].

Использование тренажера «CatchingFeatures» как инновационного средства технико-тактической подготовки квалифицированных спортсменов на начальных этапах применения требует от ориентировщиков определенного навыка управления программой, поэтому обучение игре осуществляется совместно с тренером. Управление в симуляторе осуществляется с помощью следующих клавиш клавиатуры:

– при нажатии и удерживании клавиши *пробел* появляется карта;

– ориентирование карты по текущему отрезку дистанции с одного КП на другой осуществляется нажатием клавиши «R»;

– движение игрока за счет компьютерной мыши (нажимая и удерживая левую кнопку, происходит движение вперед, поворачивая мышку вправо-влево или вверх-вниз, делается обзор местности в соответствующих направлениях);

– клавишами «1» и «2» можно приблизить или уменьшить спортивную карту соответственно (имитация приближения карты во время бега);

– клавиши «W», «S», «A» и «D» осуществляют функцию разворота спортивной карты.

Мы советуем применять тренажер-симулятор спортивного ориентирования «CatchingFeatures» для совершенствования и интенсификации технико-тактической подготовки квалифицированных ориентировщиков-спринтеров в круглогодичном макроцикле, исключая переходный период.

Во время подготовительного периода симулятор следует использовать в качестве отдыха во время интервальных тренировок в спортивном зале: ставится задача на преодоление спринтерской дистанции за кратчайшее время, если спортсмен не успевает выполнить задание, то он продолжает тренировку, дистанцию же он заканчивает во время следующего интервала отдыха. Целесообразно применять тренажер после ин-

тенсивных энергозатратных тренировок, чтобы технико-тактическая подготовка происходила на фоне утомления организма спортсменов. Также в этот период тренажер может быть использован в качестве определенного «домашнего задания», которое направлено на преодоление соревновательной трассы в режиме мультиплеера, где спортсмены соперничают между собой в сети Интернет.

Уровень современных карт позволяет в высокой степени моделировать местность предстоящих соревнований, учитывая многие важные факторы: рельеф, видимость, скорость в разных грациях проходимости местности и др. У спортсмена в процессе выполнения заданий в программе на местности, похожей на соревновательную, вырабатываются определенные стереотипы действий, необходимые в реальной спортивной деятельности. Использование тренажера в соревновательном периоде состоит в конвертировании спортивных карт, моделирующих характер местности предстоящих соревнований.

В настоящее время вырос уровень детализации городских «спринтерских» карт, которые по ощущениям приближаются к реальным полигонам. Таким образом, использование инновационных средств технико-тактической подготовки расширяет возможное поле тренировочной и соревновательной деятельности для ориентирования на спринтерских дистанциях.

Список использованных источников

1. Кокурин А.В. Формирование спортивного мастерства учащихся детско-юношеских спортивных школ : учебное пособие / А. В. Кокурин. – Саранск, 2008. – 54 с.

2. Немытов, Д. Н. Содержание и параметры современной спортивной подготовки квалифицированных ориентировщиков-спринтеров / Д. Н. Немытов // Физическая культура и спорт в системе образования России: инновации и перспективы развития : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – СПб : Золотое сечение. – 2013. – С. 268–273.

3. Официальный сайт Ассоциации спортивного ориентирования Мурманской области [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.orient-murman.ru/index.php/2011-01-03-12-09-22/120-catching-features-.html> (дата обращения: 10.03.14).

4. Федотова, Г. Г. Физическая культура в контексте гуманитарного образования студенческой молодежи / Г. Г. Федотова, Г. В. Пожарова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 74–77.

5. Ширинян, А. А. Современная подготовка спортсмена-ориентировщика : учеб.-метод. пособие / А. А. Ширинян, А. В. Иванов. – 2-е изд., испр. – М. : Сов. спорт, 2010. – 112 с.

Referenses

1. Kokurin A.V. Formation of sports skills students Sports school: a tutorial. Saransk, 2008, 54 p.
2. Nemytov D.N. Content and settings of a modern sports training of qualified orienteers specializing in sprint, Physical culture and sports in Russia's education system: innovations and perspectives of development: Materials of the Russian scientific and practical conference with international participation. St. Petersburg, 2013, pp. 268–273. (in Russian)
3. Official website of the Association of Murmansk region orienteering [electronic resource]. URL: <http://www.orient-murman.ru/index.php/2011-01-03-12-09-22/120-catching-features-.html> (the date of address: 10.03.14). (in Russian)
4. Fedotova G.G., Pozharova G.V. Physical culture in the context of humanitarian education of students, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 74–77. (in Russian)
5. Shirinyan A.A., Ivanov A.V. Modern training orienteers: Training appliance. Moscow, Soviet sport, 2010, 112 p. (in Russian)

Поступила 11.02.2014 г.

УДК 373 (045)
ББК 74.2

Неясова Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, докторант
кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева» г. Саранск, Россия
25909101@mail.ru

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ***

Аннотация: В статье представлены структурно-процессуальные компоненты модели формирования социального опыта у младших школьников в образовательном процессе.

Ключевые слова: социальный опыт, младший школьник, образовательный процесс.

Neyasova Irina Aleksandrovna

Candidate of pedagogical Sciences, Docent, Doctoral candidate
Department of Pedagogy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**FORMATION MODEL OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S
SOCIAL EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

Abstract: The article presents the structural and procedure components of the model forming junior schoolchildren's social experience in the educational process.

Key words: social experience, junior schoolchild, educational process.

На современном этапе развития общества, характеризующемся преодолением кризиса в различных сферах жизнедеятельности, становлением элементов гражданского общества, развитием национального самосознания, особую значимость приобретает процесс формирования социального опыта, обеспечивающий эффективную социализацию личности.

Поэтому одной из основных функций школы становится создание оптимальных условий для формирования системы ценностей, норм и других составляющих социального опыта, которые позволят личности в будущем эффективно адаптироваться в обществе, взаимодействовать с окружающим миром, станут основой ее противостояния негативным внешним влияниям, активного участия в социальной жизни. В связи с этим возникает необходимость исследования процесса формирования социального опыта в различные возрастные периоды.

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2014 г. Проект «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

Одним из возрастных периодов, представляющих наибольший интерес в изучении формирования социального опыта, является младший школьный возраст. Именно на этом этапе развития происходит переход от преимущественно стихийного накопления элементарного опыта к относительно контролируемой социализации, к усвоению научных понятий, формированию единой системы представлений, знаний, умений, навыков, опыта общения.

На основе анализа психолого-педагогической литературы социальный опыт можно определить как «результат познавательной и практической деятельности, выражающийся в совокупности знаний о социальных явлениях, социальных умениях и навыках поведения, единстве позитивного отношения к действительности и способности выразить это отношение в практике повседневной жизни, активно участвовать в преобразовании социальной действительности» [3, с. 41]. Исследователями отмечается, что «человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразует его в собственные ценности, установки, ориентации» [5, с. 61].

Большое значение в организации формирования социального опыта у младших школьников принадлежит образовательному процессу. В современной науке под образовательным процессом понимают:

- специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных задач [1, с. 73];
- специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, учащих между собой, направленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач [4, с. 28].

Однако необходимо отметить, что изучение структуры формирования социального опыта у младших школьников в образовательном процессе является малоисследованной областью в педагогике. Вследствие этого необходимо более четко определить внутреннюю структуру и последовательность протекания данного процесса. Обратимся к обоснованию педагогической модели формирования социального опыта у младших школьников.

В науке под моделью принято понимать:

- «описание будущей системы, которую намерены создать педагоги, школьники и их родители» [4, с. 104];
- «обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении педагогического процесса, ее основу составляет преобладающая деятельность учащихся, которую организует, выстраивает учитель» [2, с. 27].

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно выделить следующую систему взаимосвязанных и взаимозависимых

компонентов педагогической модели формирования социального опыта у младших школьников в образовательном процессе: целевой; содержательный; организационно-деятельностный; диагностико-результативный; ресурсный.

Целевой компонент формирования социального опыта представляет собой его смысловое ядро, детерминирован целью воспитания и имеет сквозное значение для других компонентов. В ходе изучаемого процесса важно достичь *результативной цели*, то есть прогнозируемого результата, выраженного в желаемом объеме социального опыта, формирование которого планируется за определенный временной промежуток. Для работы с детьми младшего школьного возраста в качестве основных составляющих результативной цели на период начального обучения можно считать: формирование системы элементарных социальных представлений, знаний, понятий, приобретающих личностную значимость; освоение социальных навыков и умений, позволяющих ребенку самостоятельно осуществлять осознанные, положительно окрашенные социальные действия; формирование положительных эмоциональных отношений ребенка с окружающими; становление опыта выполнения социально-творческих заданий, моделирующих жизненные ситуации.

Цель может быть достигнута посредством решения ряда конкретных задач:

- определения содержания и методического обеспечения формирования социального опыта;
- рационального использования воспитательного потенциала окружающей социальной и природной среды;
- подбора методических приемов и средств формирования каждого из компонентов социального опыта;
- организации управления и самоуправления процессом формирования социального опыта.

Содержательный компонент предполагает обращение к содержанию каждой из составляющих социального опыта. Он определяется содержанием воспитания и конкретизируется педагогом исходя из возрастных особенностей детей.

Организационно-деятельностный компонент формирования социального опыта является системообразующим фактором, обеспечивающим упорядоченность и целостность изучаемой системы, функционирование и развитие ее составляющих и связей между ними.

Организационно-деятельностный компонент указывает на необходимость организовать образовательный процесс так, чтобы жизнь детей в рамках этого процесса была для них значима, интересна, имела бы личностный смысл, удовлетворяла бы их потребности в общении, в

творчестве, в самоутверждении. Вследствие этого для организации формирования социального опыта у младших школьников необходимо соблюдение определенных принципов, условий, в соответствии с которыми должен осуществляться подбор разнообразных методов, приемов, форм, средств, способствующих эффективности протекания данного процесса.

Диагностико-результативный компонент включает в себя критерии и показатели эффективности процесса формирования социального опыта, методы и приемы изучения анализа и оценки результативности функционирования изучаемого процесса.

Исходя из анализа теоретических источников и особенностей формирования социального опыта у младших школьников в образовательном процессе можно выделить следующие критерии: *когнитивный* критерий выражается в наличии системы знаний, представлений, понятий как основы убеждений и фактора, положительно влияющего на процесс вхождения человека в общество; *оценочно-эмоциональный* критерий включает уровень сформированности оценочных суждений и эмоциональных отношений к явлениям социальной действительности, отдельных действий и поступков; *мировоззренческий* критерий предполагает наличие системы целей, ценностей, чувств, убеждений, которая определяет социально-активную позицию личности; *поведенческий* критерий определяет ориентированность действий на социально одобряемые нормы, ценности, суждения, убеждения, устойчивость и самостоятельность линий поведения.

В качестве компонента формирования социального опыта у младших школьников выделяется **ресурсный компонент**. Этот компонент связывает все элементы системы в единое целое и обеспечивает связь с внешней средой, определяет влияние реальных условий на протекание изучаемого процесса. Благодаря этому создается воспитательное пространство, в котором осуществляется деятельность и общение, развиваются эмоциональные и социальные отношения, самореализуется и самоутверждается личность ребенка и взрослого.

Обращаясь к рассмотрению условий, необходимых для организации эффективного формирования социального опыта, следует отметить, что лишь их совокупность может обеспечить достижение цели. В систему условий, на наш взгляд, следует включить условия социальные, педагогические и личностные. Относительно формирования социального опыта основными педагогическими условиями являются: 1) реализация системы целей и задач; 2) разработка содержательного аспекта организации формирования социального опыта в образовательном процессе; 3) использование комплекса активных

методов, обеспечивающих эффективность формирования социального опыта; 4) диагностика и учет уровня сформированности социального опыта.

Не меньшую значимость для формирования социального опыта у младших школьников имеют *личностные условия*, которые предполагают определенный тип взаимоотношений между субъектами образовательного процесса.

В систему личностных условий следует включить учет личностных особенностей учащихся и педагога. Это мотивируется зависимостью результативности личностно-ориентированного педагогического процесса от личностного фактора: с одной стороны, от уровня профессиональной компетентности, владения системой педагогических умений, наличия личностных качеств, способствующих осуществлению педагогической деятельности, с другой – от уровня восприятия или отторжения воспитательных воздействий, стремления к восприятию социальной информации и следованию нормам.

Система *социальных условий* представляет собой совокупность социальной, экономической, идеологической составляющих.

Таким образом, представленная модель позволяет более системно и детально изучить особенности исследуемого процесса при условии рассмотрения социального опыта как совокупности следующих компонентов: знаний, способов деятельности, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности, которые формируются при наличии следующих взаимосвязанных составляющих процесса формирования социального опыта: целевого, содержательного, организационно-деятельностного, диагностико-результативного, ресурсного.

Список использованных источников

1. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 223 с.
2. Матвеева, Л. А. Познание, общение и труд в учебной деятельности младшего школьника / Л. А. Матвеева // Умственное и нравственное развитие младшего школьника в условиях непрерывного образования. – СПб : Образование, 1995. – С. 24–35.
3. Неясова, И. А. Социальный опыт как педагогическая категория / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – № 4 (8). – 2011. – С. 41–44.
4. Новик, И. Б. О моделировании сложных систем / И. Б. Новик. – М. : Мысль, 2000. – 335 с.
5. Рябова, Н. В. Диагностика сформированности личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова, Т. А. Парфенова // Гуманитарные науки и образование. – № 1 (13). – 2013. – С. 61–68.

References

1. Clarin M.V. The innovative training models in foreign pedagogical search. Moscow, Arena, 1994, p. 223. (in Russian)
2. Matveeva L.A. Cognition, communication and work in junior schoolchildren's training, Mental and moral development of junior students providing continuing education, 1995, pp. 24–35. (in Russian)
3. Neyasova I.A. Social experience as a pedagogical category, *The Humanities and Education*, 2011, No 4 (8), pp. 41–44. (in Russian)
4. Novik I. B. On the modelling of complex systems. Moscow, Thought, 2000, pp. 335. (in Russian)
5. Ryabova N.V., Parfenova T.A. Diagnostics of formation of the personal component of readiness for social and consumer orientation of students with disabilities, *The Humanities and Education*, 2011, No 1 (13), pp. 61–68. (in Russian)

Поступила 30.06.2014 г.

УДК 343.851
ББК 74.200.55

Пестриков Владимир Анатольевич

кандидат технических наук, профессор
кафедра специальных дисциплин

ФКОУ ДПО «Уфимский филиал Северо-Западного института повышения квалификации
Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков», г. Уфа, Россия
vpestrik@rambler.ru

Хабибова Наталья Евгеньевна

кандидат философских наук
ведущий научный сотрудник

ФКОУ ДПО «Уфимский филиал Северо-Западного института повышения квалификации
Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков», г. Уфа, Россия
khabibova@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ АНТИНАРКОТИЧЕСКОЙ
ПРОФИЛАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Аннотация: В статье проводится анализ понятия «педагогическая профилактика» в аспекте целей и задач. Разрабатывается системное представление о педагогических инструментах антинаркотической профилактики, выделяются элементы, мишени, на которые направляются воздействия со стороны института образования с целью минимизации уровня наркомании на основе применения дидактической многомерной технологии, разработанной В. Штейнбергом.

Ключевые слова: наркомания, антинаркотическая профилактика, педагогические инструменты, факторы девиации, факторы защиты.

Pestrikov Vladimir Anatolyevich

Candidate of Technical Sciences, Professor
Department of Special Disciplines

North-West Institute of Advanced Training of the Federal Drug Control Service of the Russian Federation,
Ufa, Russia

Khabibova Natalia Evgenyevna

Candidate of Philosophical Sciences
leading researcher

North-West Institute of Advanced Training of the Federal Drug Control Service of the Russian Federation,
Ufa, Russia

PEDAGOGICAL TOOLS OF DRUG PREVENTION IN EDUCATIONAL SPACE

Abstract: The article analyzes the concept of «pedagogical prevention» in terms of goals and objectives. Systemic understanding of pedagogical tools of anti-drug prevention is elaborated, there have

been singled out elements, the targets which are influenced on the part of the Institute of Education in order to minimize the level of drug abuse through the use of didactic multidimensional technology developed by B. Steinberg.

Keywords: drug abuse, drug prevention, pedagogical tools, the factors of deviation, protective factors.

Актуальность исследования проблем профилактики наркотических средств и психотропных веществ (далее – НС и ПВ) в образовательном пространстве обусловлена следующими факторами:

- уровнем и масштабами проблем наркомании (рост уровня и «проблема неуправляемого роста» [4], прогнозы дальнейшего роста, ювенализация и т. д.);

- выделением образовательного пространства зоной риска и соответственно важнейшим элементом профилактики НС и ПВ;

- негативными оценками специалистов состояния системы профилактики наркомании в целом и в образовательном пространстве в частности, а также выделением разнородных причин данного состояния.

В конце 2013 г. директор ФСКН В. Иванов выделил два ключевых блока в профилактике НС и ПВ. Это:

- организация устойчивого социально-экономического развития территорий, качественное образование и здравоохранение, полноценная и достойная занятость молодежи;

- массированное выявление и мотивирование наркопотребителей на реабилитацию.

«Сложно представить, – замечает В. Иванов, – как лекцией или видеороликом вытащить человека из бездны наркопотребления ... Государство и общество изо всех сил изображают борьбу с наркоманами. Школьники, студенты и тем более наркопотребители получают удовольствие от такой заботы, которая беззубая и ничего реально ни от кого не требует, никого не понуждает» [2].

Основная цель нашего исследования видится в проведении анализа понятия «педагогическая профилактика» в аспекте целей и задач и разработке целостного представления о педагогических инструментах профилактики НС и ПВ на основе применения дидактической многомерной технологии, разработанной В. Штейнбергом.

По определению педагогическая профилактика наркомании представляет собой целенаправленный, систематический, организованный социально-педагогический процесс выявления причин и условий отклонений в поведении, поиск путей и способов недопущения и предотвращения фактов наркотического поведения путем совместного взаимодействия педагогического коллектива образовательного учреждения, коллектива учащихся, организаций государства, а также других субъектов социальной среды.

Алгоритм процесса антинаркотической профилактики представлен следующими действиями: во-первых, выявлением совокупности причин, факторов отклонений (девиаций) в поведении личности в целях определения направлений профилактических действий, выбора средств, форм и методов их осуществления; во-вторых, устранением или минимизацией первопричин девиаций.

Возникает вопрос, о каких причинах или совокупностях причин (факторов) девиантности идет речь. Так, на основании теоретического анализа И. Гурвич и Л. Цветкова выделяют четыре группы факторов:

- индивидуально-биологические;
- социально-структурные;
- социально-динамические (процессуальные);
- социально-инструментальные [8].

Что касается индивидуально-биологических характеристик, то, как правильно указывают исследователи, они являются предрасполагающими и ими не может исчерпываться личностный уровень.

Объективистские теории, определяющие отклонения как объективные данности, присущие обществу, представлены: теорией аномии (Э. Дюркгейм, Р. Мертон), теорией нелегитимных возможностей (Р. Кловард и Л. Олин), теорией статуса фрустрации (Э. Коэн), неомарксистскими теориями (Я.Тейлор, Д. Янг, Л. Козер), теорией нейтрализации (Г. Сайкс, Д. Матза), теорией социального сдерживания (Т. Хирши), теорией дифференцированной связи (Э. Сазерленд).

К субъективистским теориям, рассматривающим отклонения как predetermined самим обществом, относятся: теории капиталистических интересов и определения девиаций (Р. Квинней), организационные теории определения девиации (Д. Блэк, Э. Гоффман, Р. Скотт), определительные теории (Дж. Китсус, Д. Стиффенсмейер, Р. Террей), теория стигматизации (Г. Беккер), теория драматизации зла (Ф. Танненбаум), теория вторичной девиации (Э. Лемерт).

К вышеперечисленным теориям девиации (причинным теориям) необходимо добавить следующий важный момент, выделенный основателем российской девиантологии Я. Гилинским, который заключается в том, что многие факторы влияют на распространение наркотиков, «однако на личностном уровне, в конечном счете, «уход» в наркотики (равно как в пьянство или тоталь-

ный уход из жизни – самоубийство) – результат прежде всего социальной неустроенности, исключенности (*exclusive*), неблагополучия, «заброшенности» в этом мире, утраты или отсутствия смысла жизни» [3].

Г. Силласте к специфическим свойствам наркомании относит множественность детерминант, в силу того, что табакокурение и алкоголизм представляются в форме «провокаторов», ускоряющих переход к потреблению наркотиков, в том числе и сильнодействующих [5]. В свою очередь и наркомания выступает детерминантой для других форм девиации.

Заслуживает внимания и точка зрения Т. Шипуновой, которая в качестве предикторов формирования отклоняющегося поведения подростков выделяет такие личностные факторы, как самооценка, локус контроля личности, а также феномен личностного инфантилизма и трансформацию гендерной обусловленности [7].

Путь, по которому идут современные исследователи профилактики, это выделение ключевых или специфических факторов. Например, выделенная С. Татаровой специфика возникновения отклонений подростков, а именно «трансформация структуры и функционирования семьи, снижение ее воспитательного потенциала, изменение ценностного континуума в обществе, ухудшение работы воспитательных и досуговых учреждений с подростками» [6], на которую в дальнейшем и направляется исследование.

Эффективность профилактики чаще всего рассматривается исходя из учета взаимодействия объективных и субъективных факторов, детерминирующих поведение, интеграции возможностей подходов (моделей) профилактики и т. д.

Что же касается сущности подходов (моделей) профилактики, то, как известно, в их основе лежит различное понимание ключевых факторов девиации.

Так, обобщая мировой опыт профилактики наркотизации, В. М. Ялтонский и Н. А. Сирота выделяют шесть основных подходов: информационный, обучение управлению эмоциями, поведенческий (обучение противостоянию давлению), формирование жизненных навыков, обучение альтернативной наркотикам деятельности, укрепление здоровья.

Мы рассмотрим возможности существующих педагогических инструментов на примере следующих основных моделей: информационной, поведенческих навыков и конструктивно-позитивной.

Применение дидактической многомерной технологии, разработанной В. Штейнбергом [9], на наш взгляд, дает возможность системного представления существующих моделей, фак-

торов (причин) возникновения девиации, педагогических профилактических средств и т. д.

Напомним, что дидактические многомерные инструменты определяются как логико-смысловые модели (ЛСМ) представления и анализа определенных знаний. Модель содержит два компонента: логический – в виде порядка расстановки координат и узлов (представлен координатно-матричной графикой) и смысловой – в виде содержания координат и узлов (представлен ключевыми словами). Микрооператоры заполнения координат и узлов, по определению В. Штейнберга, могут изменяться в зависимости от назначения будущей модели или решаемой задачи, при этом конфигурация и функциональные свойства инструментов остаются неизменными (рис. 1).

Конструирование модели включало нижеследующие процедуры:

- в центр системы координат был помещен объект конструирования – проблемная ситуация – содержание процесса педагогической профилактики НС и ПВ;

- определен набор координат по проектируемой ситуации (смысловые группы – цели и задачи, объект, подходы, существующие педагогические технологии профилактики и т. д.;

- определен набор опорных узлов для каждой координаты путем логического и экспертного выявления узловых – главных элементов содержания, ключевых факторов для решаемой проблемной ситуации и т. п.;

- проранжированы опорные узлы и расставлены на координатах;

- переформулированы информационные фрагменты для каждого опорного узла путем замены развернутых информационных блоков ключевыми словами, словосочетаниями или аббревиатурой.

Как видно из разработанной модели педагогической профилактики, в образовательном пространстве имеется: весьма ограниченное число педагогических технологий, существующие модели профилактики «закрывают» минимальное количество факторов девиации, не используется система факторов защиты и т. д.

Вполне вероятно, замечает К. Белоусов, что меры профилактического характера имеют отсроченный результат действия в будущем, но они менее финансово затратные (чем, например, диагностические процедуры, связанные с наркотестированием) [1].

На наш взгляд, необходимо введение такого элемента профилактики, как устойчивость ценностных ориентаций личности. Выделяемая социально-психологическая характеристика не только влияет на употребление наркотических средств, но и является действенным фактором защиты.

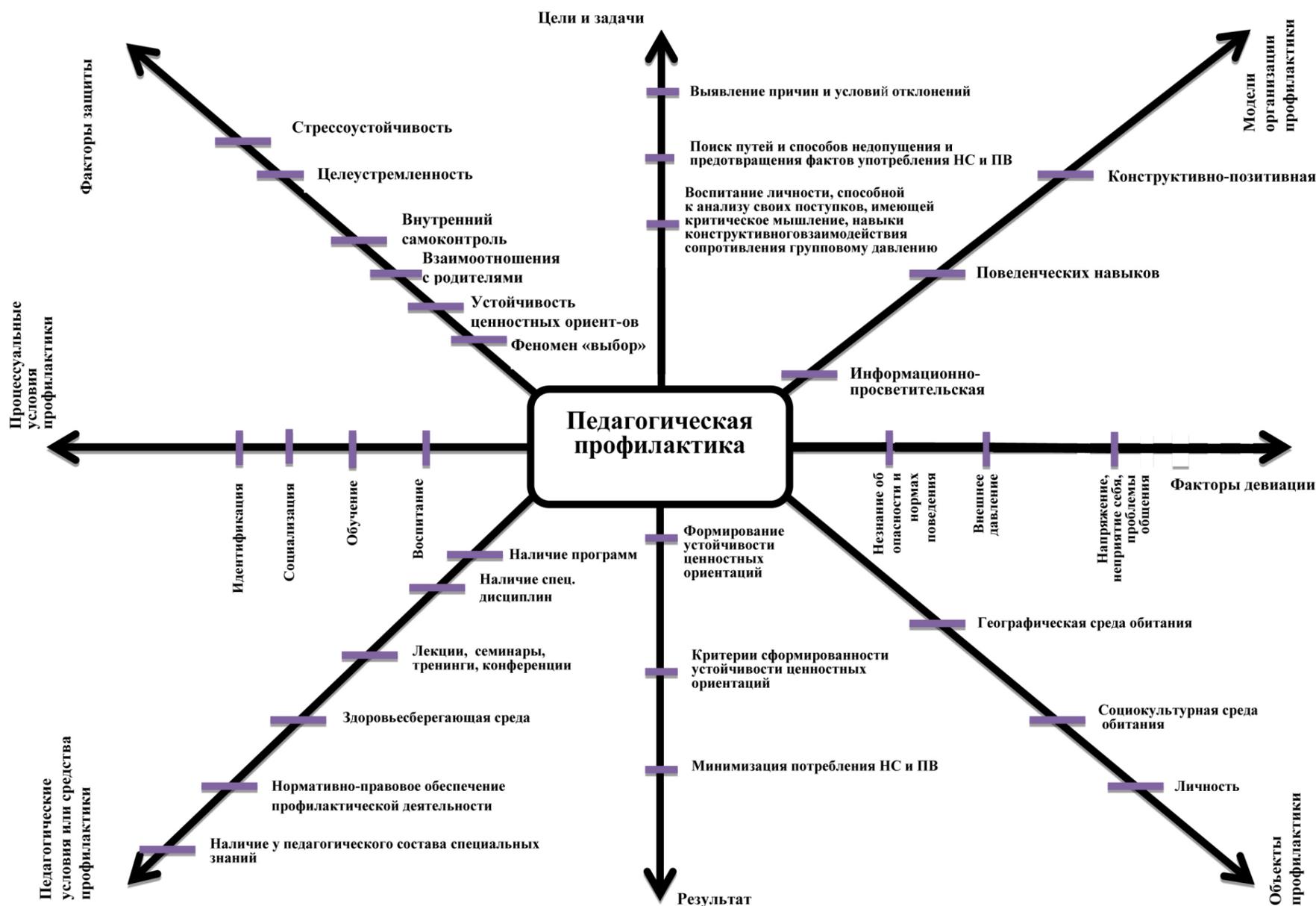


Рис.1. Модель педагогической профилактики

Список использованных источников

1. Белоусов, К. Ю. Социальный контроль девиантности в среде студенческой молодежи / К. Ю. Белоусов // Вестник Орловского государственного университета. – 2012. – № 5 (25). – С. 11.
2. Выступление председателя Государственного антинаркотического комитета, директора ФСКН В. П. Иванова на заседании круглого стола по теме «О дополнительных мерах законодательного регулирования по профилактике наркомании и обеспечения безопасности» [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.davydov.fsknmsk.ru/official/ivanov/> (дата обращения: 16.02.2014).
3. Гишинский, Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других отклонений / Я. И. Гишинский. – СПб : Юридический центр Пресс, 2004. – С. 294.
4. Русакова, М. М. Молодежный наркотизм в условиях крупного города: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук / М. М. Русакова. – СПб, 2002. – 16 с.
5. Силласте, Г. Г. Наркомания – угроза национальной безопасности / Г. Г. Силласте // Ежемесячный информационно-аналитический журнал «Обозреватель-Observer». – 2002. – № 9–10. – С. 152–153.
6. Татарова, С. П. Девиантное поведение подростков и социальные технологии его профилактики в условиях перехода российского общества к ры-

ночным отношениям : автореф. дис. ... д-ра социол. наук / С. П. Тагирова. – Улан-Удэ, 2007. – 44 с.

7. Учебный план краткосрочной дополнительной образовательной программы повышения квалификации «Профилактика девиантного поведения детей и подростков». СПбГУ. 2011. [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.soc.spbu.ru> (дата обращения: 16.03.2014).

8. Цветкова, Л. А. Теоретические модели формирования, контроля и коррекции наркопотребления / Л. А. Цветкова, И. Н. Гурвич, А. В. Шаболтас и др. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – С. 7.

9. Штейнберг, В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика / В. Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.

References

1. Belousov K.Yu. Social control of misbehavior among students, *Bulletin of the Orlov State University*, 2012, № 5 (25), p. 11. (in Russian)
2. Speech of the Chairman of the State Antidrug Committee director SKN V. P. Ivanov at the sitting of the round table on the problem “On additional measures of legislative regulation on prophylaxis of drug abuse and providing safety [Electronic resource], URL: <http://www.davydov.fsknmsk.ru/official/ivanov/> (the date of address: 16.02.2014). (in Russian)

3. Gilinski Ya.I. Deviantology: sociology of crime, drug abuse, prostitution, suicides and others. SPb., Legal Centre Press, 2004, 294 p. (in Russian)

4. Rusakova M.M. Youth narcotics in the conditions of a city: sociological analysis: syn. of the ... Cand. of Soc. Sciences. SPb., 2002, 16 p. (in Russian)

5. Sillaste G.G. Drug abuse is a threat of national security, *Observer*, 2002, № 9–10, pp. 152–153. (in Russian)

6. Tatarova S.P. Misbehavior of adolescences and social technologies of its prevention under the condition of the Russian society transition to market relations: syn. of thesis.... Doctor of Sociology. Ulan-Udje,

2007. 44 p. (in Russian)

7. The curriculum for a short-term additional program of skill improvement “Prophylaxis of children’s and teenager’s’ misbehavior. SPbGU, 2011. [Electronic resource]. URL: <http://www.soc.spbu.ru> (the date of address: 16.03.2014). (in Russian)

8. Tsvetkova L.A. Theoretical models of formation of control and correction of drug use. SPb, Izd-vo S.-Peterb. u-ta, 2006, 7 p. (in Russian)

9. Shteynberg V.E. Didactical multimeasure means: theory, methodics, practice. Moscow, Narodnoe Obrazovanie, 2002, 304 p. (in Russian)

Поступила 03.04.2014 г.

УДК 811’42: 378.662
ББК Ш100.3: Ч 481.2

Прохорец Елена Константиновна

доктор педагогических наук, доцент
кафедра немецкого языка

ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»
г. Томск, Россия
lenpro@tpu.ru

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация: В статье определяются уровни культурно-языковой личности на основе художественного текста современной зарубежной литературы с учетом актуальной научной дискуссии.

Ключевые слова: иноязычный художественный текст, культурно-языковая личность, адаптация, тезаурус, фрейм, толерантность, эмпатия.

Prokhorets Elena Konstantinovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent
Department of the German Language

National research Tomsk polytechnic university, Tomsk, Russia

DEVELOPMENT OF CULTURAL AND LINGUISTIC PERSONALITY OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS THROUGH THE MEDIUM OF MODERN FOREIGN FICTION

Abstract: The article defines cultural and linguistic personality’s levels development of technical students on the basis of modern foreign fiction taking scientific debates into consideration.

Key words: modern foreign fiction, cultural and linguistic personality, adaptation, thesaurus, frame, tolerance, empathy.

В настоящее время в соответствии с требованиями Министерства образования и науки Российской Федерации, а также международными запросами к современному специалисту одной из важных целей высшего профессионального образования становится развитие лич-

ности, не только владеющей специальными знаниями по своему направлению подготовки, но и способной позиционировать российскую науку и образование в процессе международного сотрудничества и межкультурной коммуникации и выполнять функцию посредника в диалоге

культур [5, 10]. В этой связи представляется важным рассмотрение потенциала дисциплины «иностранный язык» (далее – ИЯ) для достижения названной цели.

Целенаправленное преподавание ИЯ в техническом вузе обеспечивает развитие качеств и способностей личности, соответствующих данному запросу. Ученые отмечают теоретическую и практическую значимость проблемы корреляции культуры и языка в целом [2; 4; 7; 8; 9], подчеркивая значение личностно-формирующего компонента цели. Еще в 1987 г. говорилось о том, что «только культура в различных ее проявлениях содействует формированию личности» [4], поскольку в ролевой репертуар личности входит и национальная роль, которая формируется на первых этапах социализации и является общей для всех носителей данного языка [7]. Перед преподавателем ИЯ в техническом вузе стоит задача выбора средств, возможностей обучения, которые бы наилучшим образом соответствовали приобщению обучающихся к культуре другого народа, что делает изучение ИЯ более привлекательным, способствует адекватному пониманию менталитета носителей языка и другой культуры.

В данном контексте следует говорить не просто о личности, а о личности, связанной с языком и культурой. В качестве предмета исследования выбирается художественный текст современной иностранной литературы, который обладает большим языковым и культурологическим потенциалом, не сравнимым ни с каким другим типом текста. Под современной художественной литературой в контексте статьи понимаются произведения зарубежных авторов стран изучаемого языка не ранее последних 30 лет.

Целью статьи является определение уровней культурно-языковой личности студентов технических вузов, которые могут быть развиты в процессе обучения чтению современных художественных текстов страны изучаемого языка (далее – ХТ), иначе говоря, в условиях иноязычной языковой среды аутентичных ХТ.

Не умаляя значимости образовательного потенциала и других типов текстов (научно-технических, прагматических профессионально-направленных, публицистических и др.), попытаемся обосновать роль ХТ текстов в техническом вузе. Использование в учебном процессе по ИЯ именно ХТ актуально в особенности для обучающихся сибирского и дальневосточного федерального округов, так как мобильность академических кадров – в данном случае студентов, магистрантов и аспирантов, а также специалистов технических профилей все более востребована,

но ограничена географическими и социально-экономическими условиями. Возрастает количество интернациональных контактов, особенно между представителями технических специальностей. Для успешного заключения международного контракта, развития сотрудничества в рамках международных научно-образовательных лабораторий и просто для установления и поддержания прочных плодотворных контактов с зарубежными специалистами как представителями иной культуры важно не только владеть специальными предметными знаниями, но и уметь грамотно участвовать в межкультурной коммуникации, соблюдая тонкие нюансы общения с представителями той или иной иноязычной лингвокультуры.

Обоснованность выбора ХТ в качестве основной базы для развития культурно-языковой личности объясняется также тем, что в текстах других жанров иноязычный читающий может почерпнуть лишь фактологическую информацию, зачастую уже не актуальную на момент прочтения, если это не новостные зарубежные сайты. Такие тексты богаты речевыми образцами современного иностранного языка, но не раскрывают (что в общем-то и не является их основной функцией) ментальной сущности культуры носителей языка. В то же время в ХТ современной литературы представлена актуальная социокультурная действительность на основе житейских ситуаций, эксплицируются мысли и обосновываются поступки героев как репрезентантов современной иноязычной культуры.

Исследуя личность в процессе изучения языка, многие ученые выделяют понятие «языковая личность». В то же время практически все исследователи, изучающие взаимообусловленность языка и культуры, исходят из того, что в отношении друг к другу язык и культура прежде всего представляются факторами взаимного развития и существования. При определении структурной организации культурно-языковой личности автор статьи опирается на имеющиеся концепции в лингвистике и лингводидактике [1; 2; 8; 9].

В своем известном исследовании «Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов» Г. И. Богин выделяет пять уровней языковой личности (уровень правильности, уровень интериоризации, уровень насыщенности, уровень адекватного выбора, уровень адекватного синтеза), соотнося их с типами понимания текста (семантизирующее, когнитивное и распределенное понимание) и ситуациями, на которые делится опыт человека. С того момента, когда языковая личность усвоила хотя

бы часть принятой в обществе знаковой системы, начинается собственно понимание и рефлексия над опытом вербальной памяти. Каждый последующий уровень в развитии языковой личности вносит новые черты в образ ситуации, над которой осуществляется рефлексия при освоении нового опыта через текст [1, с. 129]. Черты, внесенные в образ ситуации при рефлексии, доступной в связи с освоенностью того или иного нижележащего уровня развития языковой личности, сохраняются и тогда, когда человек овладевает следующим уровнем языковой личности. Поэтому образ ситуации при выходе человека на высшие уровни языковой личности обладает все более значительным числом характерных черт, благодаря чему понимание у высокоразвитой языковой личности оказывается намного более полным, чем у языковой личности, овладевшей лишь низшими уровнями своего развития.

С точки зрения Ю. Н. Караулова, в языковой личности объективируется «эталонный потенциал» языкового и когнитивного сознания «природного инофона» как носителя языка и «глобальной картины мира». Он выделяет три уровня языковой личности: 1) вербально-семантический уровень (лексикон, включающий и грамматические знания); 2) лингво-когнитивный (тезаурус, в котором запечатлен «образ мира» или система знаний о мире); 3) мотивационный уровень (прагматика, отражающая систему целей, мотивов, установок и интенциональностей). Все три уровня представляют собой единство инвариантной и переменной составляющих, причем «инвариантная часть является продуктом длительного исторического развития и является тем стержнем, который оснащается переменными чертами, специфичными для каждой языковой личности» [2].

И. И. Халеева в этой связи, принимая трехуровневую модель Ю. Н. Караулова, выделяет тезаурус-і и тезаурус-іі. Тезаурус-і восходит к ассоциативно-вербальной сети языка и формирует «языковую картину мира»; тезаурус-іі – это система пресуппозиций и импликаций языковой личности, формирующая ее «концептуальную или глобальную картину мира» [9, с. 76]. И. И. Халеева различает «первичную» и «вторичную» языковую личность. При обучении ИЯ в рамках межкультурной коммуникации одной из центральных является задача построения в когнитивной системе обучаемого вторичных когнитивных конструкций (знаний, которые соотносились бы со знаниями о мире представителя иной социокультурной общности) [9, с. 203].

В. П. Фурманова оперирует понятием «культурно-языковая личность», принимая во внимание «понятие субъекта как носителя опре-

деленной структуры, которая принадлежит конкретной лингвокультурной общности, объединенной преемственностью культуры, общностью ее форм и соотносительностью «культурного» и «языкового» сознания [8, с. 111]. При определении понятия «культурно-языковая личность» она проводит анализ конституента «языковая личность», трактуя ее следующим образом: «языковая личность – это прежде всего субъект, обладающий знанием системы языка и способный производить речевые поступки» [8, с. 113]. Это означает, что личность обладает не только языковым, но и культурным статусом и на этом основании может рассматриваться как культурно-языковая в единстве познавательной и коммуникативной сфер деятельности, направленной на формирование информационного запаса о культурном фоне страны и моделировании речевого / неречевого поведения.

Определение В. П. Фурмановой, согласно которому «культурно-языковая личность – это интегративное и целостное качество субъекта, обладающего определенным этно- и социокультурным статусом, языковым и культурным информационным запасом, представленным в виде тезауросов, и способностью его адекватного применения, которое свидетельствует об уровнях владения языком и культурой» [8, с. 115], представляется достаточной емким и всеобъемлющим. В то же время экстерииоризация структуры культурно-языковой личности приводится на основе градации уровней языковой и культурной личности. Исследователь выделяет уровни владения языком (коммуникативно-адекватный, профессионально-адекватный, художественно-адекватный) и культуры (нормативно-адаптивный, социально-адаптивный, креативный) [8, с. 118].

Однако с точки зрения автора статьи, целостная система изучения языка и культуры предполагает разработку единого понятия и выделение интегративных уровней культурно-языковой личности. Таким образом, опираясь на исследования ведущих ученых в данной области, далее выделяются уровни культурно-языковой личности студентов неязыковых специальностей технического вуза в условиях иноязычной среды современных иноязычных художественных произведений.

Цельная и высокоразвитая культурно-языковая личность (на уровне студентов неязыковых специальностей технического вуза) включает в себя три уровня, каждый из которых в свою очередь подразумевает два подуровня:

- I. Коммуникативно-адаптивный уровень:
 - 1) адаптивный подуровень;
 - 2) адаптивно-релевантный подуровень.

II. Коммуникативно-адекватный уровень:

- 1) ситуативно-релевантный подуровень;
- 2) интерпретативный подуровень.

III. Уровень интересубъективного взаимодействия с ХТ:

- 1) подуровень общения с персонажами и автором;
- 2) подуровень изменения стереотипных установок [6].

Рассмотрим эти уровни подробнее. Первый уровень – коммуникативно-адаптивный, включает в себя адаптивный и адаптивно-релевантные подуровни. На адаптивном подуровне происходит первичная адаптация к иноязычной среде ХТ, обучающиеся владеют умением глобального понимания содержания текста на структурно-вербальном, спонтанном уровне. Адаптивный подуровень является начальной точкой отсчета и необходимым условием для дальнейшего развития культурно-языковой личности.

Второй подуровень – адаптивно-релевантный – предусматривает более глубокое понимание содержания текста с элементами осознания социокультурного фона иноязычной действительности на уровне нечеткого, интуитивного, но в то же время релевантного представления.

Итак, коммуникативно-адаптивный уровень развития культурно-языковой личности можно охарактеризовать таким образом: тезаурус студентов позволяет понимать текст на глобальном уровне и адаптироваться к социокультурному фону иной действительности, изображенной в тексте.

Второй уровень – коммуникативно-адекватный – в указанной иерархии стоит выше первого и включает ситуативно-релевантный и интерпретативный подуровни. Ситуативно-релевантный подразумевает релевантное понимание представленной в тексте ситуации, то есть обучающиеся, во-первых, чувствуют различия между такими ситуациями в родной и иноязычной культуре; во-вторых, могут выявить проблему, содержащуюся в данной ситуации; в-третьих, они способны охарактеризовать особенности этой ситуации с привлечением своего субъективного жизненного опыта и личностной оценки [6].

На интерпретативном уровне обучающиеся интерпретируют не только события, но и поступки персонажей, обосновывают мотивы их действий со своей точки зрения на основе имплицитной информации текста; интерпретация носит межличностный (межсубъективный) характер, так как учащиеся «оперируют не произвольным набором толкований, а тем, который им предоставляет текст (автор)» [3, с. 33]. Студенты не только в состоянии ответить на интер-

претационные вопросы учителя, но и самостоятельно ставят подобные вопросы к тексту.

Исходя из этого, можно дать следующую характеристику коммуникативно-адекватного уровня: степень владения студентами иностранным языком и инокультурными фреймами на коммуникативно-адекватном уровне позволяет обучающемуся адекватно интерпретировать ситуации и характеризовать поступки персонажей художественного произведения как носителей языка и культуры.

Применительно к чтению иноязычных ХТ высшим уровнем развития культурно-языковой личности является уровень интересубъективного взаимодействия с ХТ, включающий: 1) личностное общение с автором и персонажами и 2) изменение стереотипных установок и представлений читателя.

Первый подуровень характеризуется таким проникновением в инокультурную атмосферу, когда имеет место эмпатия – принятие взгляда на вещи чужими глазами, принятии презумпции автора текста, сочувствие эмоциям и глубинное понимание подтекста поступков. Студенты могут общаться с персонажами и автором на уровне диалога культур, взглянуть на данную проблему, происходящие события с точки зрения персонажей как представителей иной культуры.

Формулировка второго подуровня трактуется здесь таким образом: происходит изменение «меры этноцентризма в межэтническом общении» [3, с. 177], проявляющейся в постоянном выделении «своего» в противовес «чужому», в сторону ее уменьшения. Содержание стереотипа меняется от «отрицающего (а потому агрессивного) к утверждающему (безобидному)» [Там же, с. 178].

Следовательно, уровень интересубъективного взаимодействия с ХТ предусматривает личностное общение с персонажами и автором инокультурного художественного произведения, которое включает в себя изменение стереотипных установок на основе толерантного отношения к отсутствующим фактам и явлениям иной культуры.

При чтении аутентичных ХТ происходит постижение культуры носителей языка в лице автора и персонажей в процессе общения, включение опыта культуры в свой внутренний мир и сравнение «инокультурного стереотипа с собственным» [8, с. 126], постижение образа жизни носителей языка, их социокультурной действительности.

Таким образом, можно сформулировать научно-обоснованные выводы по статье. Подтверждается релевантность выбора предмета исследования, поскольку в процессе чтения

именно иноязычных ХТ современной зарубежной литературы у студентов технических вузов происходит расширение собственного субъективного жизненного опыта, изменение стереотипов и постепенное повышение уровня развития культурно-языковой личности. Кроме того, согласно цели данной статьи, рассмотрены уровни развития культурно-языковой личности в условиях иноязычной среды ХТ. Развитие названных уровней будет способствовать эффективному развитию толерантности и эмпатии к другой культуре и впоследствии выполнению выпускниками российских вузов функции посредника в диалоге культур в процессе профессиональной межкультурной коммуникации, что является неотъемлемой задачей современного высшего профессионального образования.

Список использованных источников

1. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : дис. ... д-ра филол. наук / Г. И. Богин. – Л., 1984.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов ; отв. ред. Д. Н. Шмелев, АН СССР, отд-ние лит. и яз. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
3. Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. В. Д. Демьянкова [и др.]. – М., 1996.
4. Пассов, Е. И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 14–17.
5. Постановление совета российского союза ректоров «о мерах по развитию высшего образования» № 1 от 23.12.2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/901894498> (дата обращения: 30.03.2014).
6. Прохорец, Е. К. Уровни языковой личности и понимание иноязычного текста / Е. К. Прохорец // Молодежь, наука и образование: проблемы и перспективы : материалы IV межвуз. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. – Томск : ТГПУ, 2000. – С. 28–31.
7. Соловьева, Н. Г. Обучение устной речи с использованием аутентичных материалов культурно-страноведческого характера : дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 1997. – 251 с.
8. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994.
9. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 236 с.
10. Указ Президента Российской Федерации № 599 от 7 мая 2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html> (дата обращения: 12.02.2014).

References

1. Bogin G.I. Model of linguistic identity in its relation to the varieties of texts: thesis ... Doctor of Philology. Leningrad, 1984, 335 p. (In Russian)
2. Karaulov Yu.N. The Russian language and linguistic identity. Chief editor D.N. Shmelev, Academy of Science UDSSR. Department of literature and language. Moscow, Science, 1987, 261 p.
3. Concise dictionary of cognitive terms. Edition by V.D. Demyankov, etc. Moscow, 1996, 315 p. (In Russian)
4. Passov E.I., Kuzovlev W.P., Korostelev W.S. Foreign language goals at the society's modern stage of development, Foreign languages at school, 1987, №. 6, pp. 14–17. (In Russian)
5. Resolution of the council of the Russian union of rectors “On measures for development of higher education” [Electronic resource], URL: <http://docs.cntd.ru/document/901894498> (the date of address: 30.03.2014). (In Russian)
6. Prokhorets E.K. Levels of cultural and linguistic identity and understanding foreign literature. Youth, science and education: problems and prospects, Proceedings of the IV intercollegiate conference of students, post-graduates and young scientists. Tomsk, TSPU 2000, pp. 28–31. (In Russian)
7. Solovyova N.G. Oral speech teaching with the use of authentic materials about culture and countries: thesis ... Candidate of philology. Tomsk, 1997, 251 p. (In Russian)
8. Furmanova W. P. Intercultural communication, cultural and linguistic pragmatics in the theory and practice of teaching foreign languages: thesis ... Doctor of pedagogy. Moscow, 1994, 441 p. (In Russian)
9. Khaleeva I.I. Fundamentals of the theory of teaching foreign speech understand. Moscow, Higher school, 1989, 236 p. (In Russian)
10. The presidential decree number 599 of May 7, 2012 «On measures of implementation the state policy in the field of education and science» [Electronic resource], URL: <http://www.rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html> (the date of address: 12.02.2014). (In Russian)

Поступила 29.05.2014 г.

УДК 159.923.2
ББК 88.323

Семенов Дмитрий Владимирович

кандидат психологических наук, доцент
кафедра общей и практической психологии

ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»,
г. Москва, Россия
dv_semenov@mail.ru

ОБРАЗ «МОЕЙ ЖЕНЩИНЫ» У МОЛОДЫХ МУЖЧИН

Аннотация: У 30 молодых мужчин с помощью психологических тестов изучены самооценка, степень удовлетворенности основных потребностей, особенности личности и отношений. Также изучены составные образа идеальной для испытуемых женщины: характеристики внешности, социальное, семейное, финансовое положение, профессия, уровень образования, личностные качества. Определены стереотипные тенденции в представлениях о внешнем облике и социально-демографическом содержании образа «моей женщины». Обнаружено, что социально-адаптивные характеристики значимых женщин являются для молодых мужчин актуальными. Молодые мужчины чаще проявляют высокий уровень самооценки, самопонимания, удовлетворения собой и не ориентированы на мнения окружающих в том числе относительно образа идеальной женщины. В зависимости от доминирования конкретных потребностей выделены пять типов молодых мужчин со спецификой образа «моей женщины»: «Неактивный», «Самоутверждающийся», «Неадаптивный», «Тревожный», «Рациональный».

Ключевые слова: образ женщины, идеал, эталон, самооценка, потребности, отношения, адаптивность.

Semenov Dmitry Vladimirovich

Candidate of Psychological Sciences, Docent

Department of General and Applied Psychology

Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Moscow, Russia

THE IMAGE OF «MY WOMAN» BY YOUNG MEN

Abstract: 30 young men were investigated with the help of psychological tests on self – assessment and the level of satisfaction of main needs personality’s peculiarities and relations. Component parts of an ideal woman under investigation are also studied: appearance characteristics, social, family and financial status, profession, level of education and personal traits. Stereotypical trends in views about the appearance and the social-demographic content of the image “My woman” are defined. It is found out, that social-adaptive characteristics, which are important for women, are also actual for young men. Young men are more often showing a high level of self - assement, self-understanding, satisfaction with themselves and they are not oriented on the opinion of others concerning the image of an ideal woman. There are 5 types of young men with the specificity of the image “My woman” depending on concrete needs. They are: “Inactive”, “Self-assured”, “Non-adaptive”, “Anxious”, “Rational”.

Key words: the image of my woman, an ideal, a standard, self-rating, needs, relationships, adaptation.

На сегодня проблема становления, устойчивости, гармоничности брачных, семейных отношений является одной из самых актуальных социальных и психологических проблем. Отсутствие семьи, растущее число разводов, конфликтных отношений в семьях приводят к разнообразным психологическим проблемам, социальной дезадаптации и психическим расстройствам участников таких нарушенных отношений.

Информационное общество создало уникальные возможности для виртуальной коммуникации, но сократило реальные межличностные взаимодействия и контакты между людьми,

особенно молодыми, наиболее вовлеченными в «цифровое» общение. Средства массовой коммуникации и массовой культуры на сегодня во многом влияют на создание у молодого человека образа значимого другого, референтной или эталонной группы, «преломляясь» через актуальные потребности, устойчивые отношения обуславливают привлекательность другого человека [4]. Наиболее значимыми потребностями и отношениями в молодом возрасте являются потребности и отношения связанные с общением между мужчинами и женщинами, еще не вступившими в брак. Как отмечает А. Н. Елизаров [2], добрачное общение между мужчиной и

женщиной сопровождается поисками эстетически идеальных и чутких, психотерапевтических отношений.

Традиционно инициатором гендерных отношений считается мужчина, проявляющий активность относительно понравившейся ему женщины. Данная активность обусловлена здесь имеющимся образом «моей женщины». Несответствие образа и реального поведения, личностных особенностей женщины может лежать в основе конфликтных гендерных взаимоотношений, невозможности создать семью или брачных разрывов.

Исследования образа женщины в социальной психологии касаются в основном социальных стереотипов, а полученные в них результаты основываются на опросах, интервью. Так, Е. П. Ильин [3, с. 70], обобщая результаты исследований проблемы образа мужчин и женщин в массовом сознании отмечает, что к психофизиологическим характеристикам женщин обычно относят зависимость, кротость, боязливость, мечтательность, суеверность, эмпатичность, тревожность, эмоциональность, а также то, что в общественном сознании женщина воспринимается в большей мере эстетически, как красивая, обаятельная, женственная. Данные стереотипы являются крайне обобщенными и не отражают личностных особенностей, влияющих на конкретные межличностные отношения между мужчиной и женщиной.

Полагаем, что образ «моей женщины», как и образ значимого другого, складывается на основе имеющихся актуальных мужских потребностей, а привлекательным данный образ становится за счет отношений и моделей поведения женщины, в которых они в отличие от мужчин более успешно реализуют схожие потребности.

С точки зрения каузальной психодиагностики [1] важно ориентироваться на теоретический конструкт под имеющийся запрос, который в нашем исследовании представляет собой создание благополучной семьи с гармоничными межличностными отношениями между супругами. В рамках рассмотренного выше понимания проблемы было проведено исследование особенностей оценки молодыми мужчинами образа эталонной женщины или «моей женщины», с которой бы они мечтали быть вместе, создать семью и т. п. В исследовании приняли участие 30 испытуемых мужчин, студентов старших курсов технических и гуманитарных специальностей университета (средний возраст = 19,7 года). Изучение проходило на практических занятиях по психологии.

Методики исследования: метод диагностики межличностных отношений «ДМО» Л. Н. Соб-

чик (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири), анкета «Моя женщина» (Д. В. Семенов, А. Татаркина), «Экспресс-диагностика уровня самооценки» (Н. П. Фетискин и др.), методика «Личностный дифференциал» (НИПНИ им. В. М. Бехтерева), опросник самоотношения «ОСО» (В. В. Столин, С. Р. Пантлеев), методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (В. В. Скворцов).

Для изучения характеристик «моей женщины» была разработана анкета, в которой испытуемые описали субъективно эталонную женщину по следующим признакам: социальное положение (рабочий, служащий, предприниматель, безработный, свой вариант), уровень дохода в месяц (низкий, средний, выше среднего, высокий, свой вариант), наличие детей (есть, нет), наличие собственного жилья (да, нет, желательно), наличие профессии (безразлично, определенная, любая), образование (любое, среднее специальное, неполное высшее, высшее, бакалавр, магистр, не важно какое), рост (низкий, средний, высокий), тип телосложения (нормостеник, гиперстеник, астеник), цвет волос (блондинка, брюнетка, шатенка, русые волосы), длина волос (не важно, средняя, до плеч, длинные), форма волос (прямые, волнистые, кудрявые), стиль одежды (классический, деловой, спортивный, неформальный, другие варианты), употребление табачных изделий (да, нет), употребление спиртных напитков (не употребляет, употребляет несколько раз в год, употребляет каждую неделю, свой вариант), крепость употребляемых спиртных напитков (слабоалкогольные, крепкие алкогольные, не употребляет).

Ход исследования. В начале испытуемым предложили оценить себя с использованием стимульного материала психодиагностических методик «ДМО», «Личностный дифференциал», «Диагностика степени удовлетворенности основных потребностей», «ОСО» после внимательного ознакомления с инструкциями. Также студенты предоставили данные о себе относительно возраста, специальности, социального положения семьи.

После диагностики самооценки испытуемых им была предоставлена анкета «Моя женщина» с инструкцией и ответные бланки, стимульный материал диагностических методик «ДМО» и «Личностный дифференциал» с целью оценить субъективно эталонную женщину.

Полученные в ходе исследования данные были занесены в массив данных, построенный в электронной таблице MS Excel for Windows, где были подвергнуты математической и статистической обработке с использованием процентного и корреляционного анализа.

Рассмотрим результаты исследования межличностных отношений испытуемых мужчин, полученных с помощью методики «ДМО».

Как видно из таблицы 1, в самооценке мужчин, в отличие от оценки ими «женщин мечты», значительно выше показатели первых четырех октант, а последние четыре октанты в своих показателях самооценки мужчин и оценки ими женщин практически равны.

Первые четыре октанты указывают в целом на дезадаптивные, неконформные, конфликтные проявления. Другие четыре октанты, напротив, являются индикаторами преобладания адаптивности, конформизма, искренности в отношениях с людьми.

Таблица 1

Показатели результатов по методике «ДМО» в самооценке испытуемых мужчин и в оценке ими эталонных женщин, среднее

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Само-оценка мужчин	8,3	7,4	7,0	5,2	5,0	4,9	6,6	7,1
Оценка женщин	7,1	4,9	4,0	2,0	5,5	4,7	7,1	7,9

I – властный-лидирующий; II – независимый-доминирующий; III – прямолинейный-агрессивный; IV – недоверчивый-скептический; V – покорно-застенчивый; VI – зависимый-послушный; VII – сотрудничающий-конвенциональный; VIII – ответственно-великодушный.

В нашем случае это указывает на оценку «моей женщины» молодым мужчиной как менее конфликтной, неконформной, чем он сам. В самооценке конформных качеств молодые мужчины выявляют схожие показатели с показателями оценки данных качеств у женщин. То есть испытуемые мужчины не разделяют выраженность конформных характеристик как у себя, так и у женщины своей мечты.

Таким образом, в своих представлениях о «моей женщине», касающихся социального взаимодействия, адаптивности, бесконфликтности, молодые мужчины отдают предпочтение таким социальным характеристикам личности женщины, которые у них недостаточно выражены и могут быть скомпенсированы более адаптивными тенденциями в поведении потенциальной избранницы. В обобщенной форме основной посыл со стороны мужчин следующий: «Моя женщина» должна быть в различных взаимоотношениях с другими людьми доброжелательнее, адекватнее, бесконфликтнее. Она должна сдерживать меня как мужчину в присущих мне агрессивных, конфликтных, дезадаптивных проявлениях. В хороших, приятных отношениях с други-

ми людьми, дружбе она должна быть такой же, как я».

Результаты изучения уровня самооценки молодых мужчин заключаются в том, что большинство (60%) испытуемых проявили высокий уровень самооценки. На среднем уровне самооценки находится более трети (36,6%) обследованных. И лишь 3,3% мужчин выявили низкий уровень самооценки по результатам тестирования.

Корреляционный анализ выявил, что показатели переменной «Высокий уровень самооценки» значимо коррелирует с показателями тест-опросника самоотношения ($IIr=0,472$; $p \leq 0,05$), ($IIIr=0,411$; $p \leq 0,05$), ($Ir=0,401$; $p \leq 0,05$), ($IIIr=0,457$; $p \leq 0,05$), методики «Личностный дифференциал» (испытуемый принимает себя как личность, склонен осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворен собой ($Or=0,363$; $p \leq 0,05$), методики «ДМО» (IV реалистическая база суждений, скептицизм и неконформность = $-0,464$; $p \leq 0,05$). Также обнаружилось корреляции данного фактора с результатами анкетирования, указывающими на следующие тенденции в отношении образа идеальной женщины: женщина должна заниматься предпринимательской деятельностью ($r=0,450$; $p \leq 0,05$), уровень дохода у нее не должен быть неопределенным и соответствовать ожиданиям мужчины ($r=-0,472$; $p \leq 0,05$), волосы не должны быть волнистыми ($r=-0,367$; $p \leq 0,05$), она не должна носить одежду в неформальном стиле ($r=-0,365$; $p \leq 0,05$).

Относительно профессии предпочитаемых женщин, испытуемые мужчины отметили, что 23,3% своих избранниц хотели бы видеть предпринимателями, 16,6% – служащими, 13,3% – безработными, 10% – занимающимися рабочими профессиями. У 36,6% мужчин определенных предпочтений относительно профессиональной принадлежности эталонной женщины нет. Каждый пятый (20%) обследованный желает, чтобы его женщина имела конкретную профессию.

Представления мужчин о желаемом уровне дохода от профессиональной деятельности потенциальных идеальных жен заключается в том, что более трети испытуемых (36,6%) предпочитают, чтобы их избранницы имели средний уровень дохода. У 16,6% мужчин такие представления относятся к уровню дохода женщины выше среднего. Низкий доход у «дамы сердца» хотели бы видеть 13,3% мужчин, а о женщине с высоким уровнем дохода мечтают лишь 6,6% молодых мужчин. Более четверти (26,6%) обследованных молодых мужчин не дали определенного ответа относительно уровня дохода у предпочитаемой женщины.

Вопрос о наличии или отсутствии детей у «моей женщины» получил у испытуемых молодых мужчин ответ о том, что большинство из них желают женщину без детей (90%), 7% хотели бы связать свою жизнь с женщиной, уже имеющей ребенка, а для 3% испытуемых этот вопрос незначим.

Половина (50%) обследованных мужчин отметили, что наличие собственного жилья у избранницы желательно. Более четверти (26,6%) мужчин полагают, что собственное жилье у женщины их мечты должно быть. И наоборот, 16,6% мужчин не хотят, чтобы их женщина имела собственное жилье, а 6,8% не придают этому обстоятельству какого-либо значения.

Высший уровень образования у эталонной женщины желаем для 73,3% мужчин, причем 6,6% хотят, чтобы она имела степень магистра, а 3,3% – бакалавра. Для 10% мужчин достаточным является неполное высшее образование избранницы, для 3,3% – среднее специальное, а для 6,6% уровень образования женщины незначим.

При ответе на вопросы относительно внешнего облика «женщины-мечты» молодые мужчины отметили средний рост (83,3%). Значительно реже предпочтительным является высокий рост (10%) или низкий рост (6,6%) идеальной женщины. В процессе исследования испытуемым описывались типы телосложения, а в анкете предлагались варианты телосложения женщин, которое привлекательно для конкретного испытуемого. Оказалось, что большинство (83,3%) испытуемых мужчин предпочитают женщин с нормостеническим типом телосложения, гораздо реже нравятся дамы с астенической (10%) или гиперстенической (6,6%) конституцией.

При оценке цвета волос у «женщины-мечты» мужчины предпочли брюнеток в 40% случаев. По 20% мужчин отдали свое предпочтение блондинкам и женщинам с русыми волосами. Шатенки нравятся 13,3% обследованных, а 6,6% не придают значения относительно цвета волос желаемой дамы. Длинные волосы у эталонной женщины отмечают 46,6% респондентов, средняя длина волос привлекательна для 43,3% мужчин. Волосы «до плеч» привлекают 16,6% мужчин, а для 6,6% испытуемых длина волос эталонной женщины не значима. Прямые по форме волосы предпочтительны для 63,3% обследованных мужчин, волнистые – для 36,6%, а кудрявые нравятся 6,6% испытуемых.

Представления о стиле одежды, которого должна придерживаться избранница обследованных молодых мужчин, имеют следующие особенности: почти половина (46,6%) мужчин хотели бы видеть «эталонную женщину» в одежде

классического стиля, четверть респондентов (26,6%) предпочитают женщин в деловой одежде. Меньшему числу мужчин нравятся женщины в спортивной (16,6%) и неформальной одежде (16,6%). И только 10% респондентов представляют своих идеальных женщин в одеждах других стилей.

Все (100%) участвовавшие в исследовании мужчины не хотят, чтобы предпочитаемая ими женщина курила. А вот полными трезвенницами видят своих идеальных дам лишь 20% мужчин. Большинство (76,6%) представляют идеальных дам употребляющими слабоалкогольные напитки, а 3,4% мужчин не против того, чтобы женщина употребляла крепкий алкоголь.

Таким образом, профессиональная принадлежность эталонной женщины более чем для трети мужчин не значима, для других она представляется предпринимателем или служащей. Другая четверть испытуемых мужчин видит своих избранниц не работающими или занятыми рабочими профессиями. Для большинства мужчин не важно, какая конкретная профессия имеется у эталонной женщины.

Более трети испытуемых предпочитают, чтобы их избранницы имели средний уровень дохода, для более четверти мужчин желанны женщины с любым доходом. Низкий доход у «дамы сердца» хотели бы видеть 13,3% мужчин, а о женщине с высоким уровнем дохода мечтают лишь 6,6% молодых мужчин. Более четверти (26,6%) обследованных молодых мужчин не дали определенного ответа относительно уровня дохода у предпочитаемой женщины.

Таблица 2

Результаты теста «Личностный дифференциал» в самооценке испытуемыми мужчинами и в оценке ими эталонных женщин, среднее

	Оценка	Активность	Сила
Самооценка муж.	11,3	8,8	4,5
Оценка эталона жен.	16,1	4,5	6,9

Результаты исследования молодых мужчин с помощью теста «Личностный дифференциал» показали, что испытуемые принимают себя как личность, осознают себя носителями положительных, социально желательных характеристик и в целом удовлетворены собой ($O = 11,3$). Также им присуща высокая активность, общительность, импульсивность ($A = 8,8$) на фоне слабого самоконтроля, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок ($C = 4,5$).

При оценивании испытуемыми мужчинами субъективно эталонной женщины с помощью

методики «Личностный дифференциал» показатели методики указывают на высокий уровень симпатии, предпочтения, привлекательности оцениваемых женщин ($O = 16,1$), на доминирующую роль избранницы, ее более высокие волевые характеристики ($C = 6,9$), на более спокойный, не такой общительный, импульсивный ($A = 4,5$) в отличие от мужского нрав.

Таблица 3

**Результаты исследования самоотношения молодых мужчин по методике «ОСО»
В. В. Столина, С. Р. Панталева**

S	I	II	III	IV	1	2	3	4	5	6	7
69,1	68,9	62,4	49,0	66,7	62,2	49,2	71,5	62,1	57,7	53,4	73,8

S – интегральное чувство «за» или «против» собственно «Я» испытуемого; I – самоуважение; II – аутосимпатия; III – ожидаемое отношение от других; IV – самоинтерес; 1 – самоуверенность; 2 – отношение других; 3 – самопринятие; 4 – саморуководство, самопоследовательность; 5 – самообвинение; 6 – самоинтерес; 7 – самопонимание. Меньше 50 – признак не выражен; 50–74 – признак выражен; больше 74 – признак ярко выражен.

Как видно из таблицы 3, результаты исследования характеристик самоотношения молодых мужчин показали, что ярко выраженным признаком испытуемых является самопонимание ($7 = 73,8$). То есть мужчины в данном возрасте на высоком уровне осознанно оценивают те внутренние психические состояния и переживания, которые у них проявляются.

Также выражены показатели шкал самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, самоуверенность, самопринятие, саморуководство, самопоследовательность, самообвинение, интегральное чувство «за» собственное «Я» испытуемых. В то же время у испытуемых не проявились признаки, связанные со значимостью влияний, оценок, отношений со стороны других людей ($III = 49$), ($2 = 49,2$), что указывает на самостоятельность в выборе, в том числе и женщины, с которой они готовы создать семью.

Таким образом, молодые мужчины сконцентрированы на себе, а мнение окружающих для них не является значимым, в том числе относительно выбора будущей жены, что может привести к ошибкам при становлении и развитии межличностных отношений с женщинами.

Рассмотрим результаты изучения потребностей молодых мужчин.

Таблица 4

Результаты исследования доминирующих потребностей испытуемых мужчин по методике В. В. Скворцова, среднее

Материальные	Безопасности	Социальные	Признания	Самовыражения
19,1	16,0	20,2	21,3	27,0

У молодых мужчин сильнее проявляются потребности самовыражения (27%). Слабее проявляются потребности признания (21,3%), социальные (20,2%) и материальные (19,1%) потребности. Самые низкие показатели (16%) у потребностей в безопасности. Всё это соответствует возрастным поведенческим тенденциям в виде бесшабашного бесстрашия, агрессивности субъективно позволяющим юношам самоутвердиться, как в самооценке, так и в оценке окружающих.

Корреляционный анализ определил, что для мужчин с доминированием потребностей самовыражения оказались наиболее привлекательны женщины с сотрудничающим типом межличностных отношений ($r = 0,438$) и оригинальным, нетипичным стилем одежды ($r = 0,367$). Также для мужчин с преобладанием данной потребности незначимо наличие собственного жилья у женщины мечты ($r = -0,362$), их не интересуют женщины, одевающиеся в классическом стиле ($r = -0,353$), а сами испытуемые мужчины данной категории не являются людьми активными ($r = -0,460$).

Для мужчин с доминированием потребности признания свойственны показатели силы ($r = 0,405$), отсутствие склонности к самообвинению ($r = -0,374$), покорно-застенчивому ($r = -0,462$) и зависимо-послушному ($r = -0,348$) стилям межличностных отношений. Не нравятся мужчинам из данной категории девушки со спортивным стилем одежды ($r = -0,350$) и покорно-застенчивыми чертами характера ($r = -0,370$). Для испытуемых мужчин с выраженными социальными потребностями не типична самоуверенность ($r = 0,440$), а женщина ими предпочитается в неформальной одежде и часто, еженедельно употребляющая алкоголь ($r = 0,393$).

Преобладание потребности в безопасности у испытуемых сопровождается отсутствием интегрального чувства «за» собственное «Я» ($r = -0,364$) и нежеланием видеть в своей потенциальной избраннице зависимо-послушного ($r = -0,355$) и сотрудничающего ($r = -0,444$) стиля в отношениях с людьми.

Молодые мужчины, у которых доминируют материальные потребности, обычно из семьи предпринимателей ($r = 0,387$), проявляют сотрудничающий ($r = 0,373$) стиль в межличностных отношениях, избранница у таких мужчин должна иметь высокий уровень дохода ($r = 0,413$), иметь собственное жилье ($r = 0,513$) и высшее образование ($r = 0,350$).

Обобщим результаты проведенного исследования.

1. Более трети мужчин не придают значения профессии идеальной женщины, для других она представляется предпринимателем или служащей. Почти все мужчины идеальной считают женщину без детей, с собственным жильем,

высшим образованием, средним или любым уровнем дохода. Внешне «моя женщина» должна быть среднего роста, нормального телосложения, брюнетка, реже блондинка с длинными или средней длины волосами прямой или волнистой формы. Стиль одежды у нее должен быть классический или деловой. Она не курит, но употребляет слабоалкогольные напитки.

2. В образе «моей женщины» характеристики, касающиеся социального взаимодействия, адаптивности, бесконфликтности, испытываемые выделяют как более развитые, которые у них самих недостаточно выражены и могут быть скомпенсированы этими более адаптивными тенденциями в поведении потенциальной избранницы.

3. Образ «моей женщины» является для молодых мужчин более привлекательным, симпатичным, чем собственный образ. Также идеальная женщина относительно молодых мужчин является более волевой, спокойной, менее общительной и импульсивной.

4. Большинство мужчин молодого возраста имеют достаточно высокую самооценку, принимают себя как социально позитивную личность, удовлетворены собой. Многие из них хотели бы, чтобы женщина их мечты занималась предпринимательской деятельностью, имела определенный, соответствующий ожиданиям мужчины, уровень дохода. Во внешнем облике идеальная (для мужчин с высокой самооценкой) женщина не имеет волнистых волос и неформального стиля в одежде.

5. Молодые мужчины проявляют высокий уровень самопонимания, других показателей самоотношения, а также малую значимость имеющихся и ожидаемых отношений от других людей. То есть они сконцентрированы на себе, а мнение окружающих для них не является значимым, в том числе относительно образа идеальной женщины.

6. Устойчивые потребности различного содержания у молодых мужчин взаимосвязаны с различными образами «моей женщины». Данные взаимосвязи выявили типы мужчин с конкретными образами идеальной женщины.

Тип «Неактивный». Преобладает потребность самовыражения. В поведении низкая активность. Привлекательны женщины с сотрудничающим типом межличностных отношений и оригинальным, нетипичным стилем одежды. Таких мужчин не интересуют женщины, одевающиеся в классическом стиле. Для них не имеет значения, имеется ли у женщины собственное жилье или нет.

Тип «Самоутверждающийся». Преобладает потребность признания. С сильным характером,

без склонности к самообвинению, покорно-застенчивому и зависимо-послушному стилям межличностных отношений. Им не нравятся девушки со спортивным стилем одежды и покорно-застенчивыми чертами характера.

Тип «Неадаптивный». Выражены социальные потребности. Не уверены в себе. Нравятся женщины в неформальной одежде и часто употребляющие спиртные напитки.

Тип «Тревожный». Преобладают потребности в безопасности. Не нравятся и не принимают себя такими, какие есть. Не нравятся женщины, зависимо-послушные или склонные к сотрудничеству во взаимоотношениях.

Тип «Рациональный». Доминируют материальные потребности. Часто из семьи предпринимателей. Склонны к сотрудничеству в межличностных отношениях. Женщин предпочитают с высоким уровнем дохода, собственным жильем, высшим образованием.

Список использованных источников

1. Ануфриев, А. Ф. Научные основы психодиагностики: два подхода / А. Ф. Ануфриев // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 3. – С. 4–13.

2. Елизаров, А. Н. Категории «общение» и «деятельность» в анализе семейных отношений / А. Н. Елизаров // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 81–86.

3. Ильин, Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2010. – 689 с.

4. Семенов, Д. В. Социально-психологические причины и профилактика употребления подростками токсических и наркотических веществ / Д. В. Семенов // Наркология. – 2004. – № 10. – С. 76–80.

References

1. Anufriev A.F. Scientific bases of psychodiagnostics: two methods, *Bulletin of Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Pedagogy and psychology*, 2010, № 3, pp. 4–13. (in Russian)

2. Elizarov A.N. The categories “Communication” and “activity” in the analysis of family relationships, *Bulletin of Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Pedagogy and psychology*, 2011, № 1, pp. 81–86. (in Russian)

3. Ilyin E.P. Sex and Gender. SPb., Piter, 2010, 689 p. (in Russian)

4. Semenov D.V. Socio-psychological causes and prevention of adolescents from the use of toxic and narcotic substances, *Narcology*, 2004, № 10, pp.76–80. (in Russian)

Поступила 13.05.2014 г.

УДК 811.11 (470.345) (045)
ББК 81.43

Тукаева Ольга Евгеньевна

кандидат филологических наук, доцент

кафедра иностранных языков

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

tukaevaolga@yandex.ru

РЕГИОНАЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ*

Аннотация: В данной статье рассматривается региональный компонент содержания с точки зрения его использования в процессе обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: иностранный язык, региональный компонент содержания, культура, социокультурная компетенция, коммуникация, диалог культур.

Tukaeva Olga Evgenyevna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of the Foreign Languages

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE REGIONAL MATERIAL AS A COMPONENT OF THE CONTENTS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Abstract: The article touches upon the regional component of the content from the point of its usage in the process of teaching foreign languages.

Key words: foreign languages, the regional component of the content, culture, socio-cultural competence, communication, dialogue of cultures.

В современном стремительно развивающемся мире, возникает потребность в специалистах, владеющих иностранными языками. Одним из приоритетных направлений развития Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева является политика повышения качества преподавания иностранного языка. В условиях информационного общества знания и квалификация приобретают первостепенное значение. Чтобы быть в курсе мировых событий необходимо коммуницировать на иностранных языках [7, с. 32]. Как отмечает Н. В. Винокурова, перед вузом стоит задача по подготовке педагогов, владеющих способами эффективных коммуникаций в поликультурной среде [4, с. 46].

В связи с этим на первый план выступает задача формирования социокультурной компетенции студентов. Вопросы развития социокультурной компетенции студентов рассматриваются в работах Л. Е. Бабушкиной [1], А. В. Войновой [5], Е. К. Прохорец [9] и др. Так, А. В. Войнова отмечает, что формирование социокультурной компетенции у студентов напрямую зависит от организации знаний о действительности,

культуре, лексических средствах, описывающих определенную часть иноязычной лингвистической культуры [5, с. 21].

Ряд исследователей (Л. Е. Бабушкина, А. В. Войнова и др.) трактуют социокультурную компетенцию в логике проектирования федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования как составляющую общекультурной компетенции и общую результирующую высшего образования [2; 5]. В связи с этим представляется актуальным организовать процесс обучения говорению на иностранном языке в культурологическом контексте.

Язык как зеркало отражает не только реальный мир, окружающий человека, но и менталитет народа, он хранит культурные ценности в лексике и грамматике, в идиомах, пословицах и поговорках, в фольклоре, художественной и научной литературе [6, с. 70].

Существует множество определений понятия «культура». Е. И. Пассов дает дефиницию культуры как системы духовных ценностей, воплощенных или не воплощенных материально, которые созданы и накоплены народом, обществом во всех сферах бытия – от быта до философии. Познание культуры народа, включая его язык как неотъемлемый компонент этой куль-

* Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России»

туры в ее диалоге с родной культурой представляет собой познавательный аспект образования [8, с. 9].

Однако в практике преподавания зачастую иностранный язык рассматривается в основном как средство приобщения к культуре страны изучаемого языка, изучающие иностранный язык, обучающиеся в большей степени слушают и читают о стране изучаемого языка, а не о своей жизни и своей стране. Вследствие этого обучающиеся испытывают затруднения при передаче информации о фактах и явлениях, связанных с родной региональной культурой средствами иностранного языка, и, следовательно, в процессе реальной коммуникации не способны раскрывать и передавать ее своеобразие и уникальность. Для того чтобы изучающие иностранный язык говорили и писали на нем о своей малой родине, необходимо обращение к региональному компоненту, выражающемуся во включении в содержание говорения региональной специфики содержания, рассматриваемого в культурологическом контексте и позволяющего изучать культуру родной страны и страны изучаемого языка в сопоставлении друг с другом [3, с. 69–70].

Региональный компонент представляет собой систему фундаментальных знаний не только о родных местах и о своем народе, об особенностях быта и трудовой деятельности, о национальном характере и культуре, но также и о своей семье, родословной, о родном крае и обо всем, что связано с ним.

Регионоведческие знания представляют собой определенный объем информации о своем регионе, являющейся значимой для проживающих в нем. Это должна быть интересная, достопримечательная информация, способная привлечь внимание при презентации своей родины всем, кто в этом заинтересован. Данная информация должна также содержать специфические, отличные от других регионов, характеристики. Под региональной спецификой понимаются отличительные особенности всех составляющих региона: его природа, климат, история, культура, условия жизни населения, его физиолого-антропологические особенности, склад мышления и модель мира, экономические связи, политическая организация общества, язык. Расширение регионоведческого кругозора является не просто знанием регионоведческих фактов, но и подразумевает их осмысление, включая осознание возможностей их использования.

В педагогике региональный материал рассматривается как дополнительная возможность воспитания и обучения. Одной из задач педагогики является формирование познавательной ак-

тивности обучающихся. Как известно, познавательная активность возрастает, если приобретаемые знания касаются личности, ее жизненных условий и возможностей, а также ее окружения. Сведения, касающиеся малой родины, соответствуют этому требованию. Кроме того, регионоведческий материал позволяет расширить возможности применения имеющихся знаний, как в учебной деятельности, так и в профессиональной и общественной деятельности.

С помощью регионоведческого материала у обучающихся развиваются такие универсальные учебные действия, как умения самостоятельной исследовательской, поисковой и проектной деятельности, что имеет на сегодняшний день особую значимость. Регионоведческий материал представляет собой особую дидактическую ценность, так как современное общество требует, чтобы обучающиеся могли сами не только получать знания, но и владели бы самим процессом их приобретения, умели самостоятельно добывать и осваивать необходимые знания. Кроме того, регионоведческий материал дает возможность обучающимся осознавать свою принадлежность к малой родине, оценить известные достижения своего региона, а также побуждает обучающихся стремиться проявлять себя хозяином на своей земле, сохранять и улучшать то, что сохранилось, создавать что-то новое, что позволит сделать родину лучше.

Об образовательном значении регионоведческого материала на занятиях по иностранному языку пишут в своих работах Е. Н. Бакурова, П. В. Сысоев, М.А. Федотова и др. [3; 10; 11]. Так, П. В. Сысоев отмечает, что включение регионоведческого материала в уроки иностранного языка позволит повысить объем и глубину знаний, кругозор обучающихся [10, с. 173].

М. А. Федотова пишет о роли и месте регионоведческого материала на занятиях по иностранному языку с позиций расширения кругозора. Регионоведческий компонент на занятиях по иностранному языку дает обучающимся возможность получить информацию о своей малой родине, которая им ранее была неизвестна, вспомнить и систематизировать ранее известную. Автор отмечает необходимость воспитывать ценностную ориентацию, четкость жизненной позиции, принципиальность в условиях современного диалога культур и межкультурного обмена. Вопрос о ценностной ориентации связан с отношением к ценностям своей и иной культур, к ранжированию ценностей, к возможностям взаимовлияния культур, их относительной автономности и открытости, самоидентификации и дифференциации в рамках определенного культурного пространства [11, с. 31–34]. Эти по-

ложения можно отнести и к пространству культуры малой родины. Ведь ценностные ориентации обучающихся являются ничем иным, как результатом их отношения к своей малой родине и к ее ценностям. Исходя из этого, можно говорить о диалоге культур, о взаимообогащении культурными ценностями других регионов нашей страны и зарубежных государств.

П. В. Сысоев отмечает, что региональный компонент является обязательной вариативной частью языковой подготовки обучающихся. На настоящий момент принят федеральный компонент государственного стандарта по иностранным языкам, который включает ряд требований, отражающих соизучение культур стран родного и изучаемого языков. В соответствии с целями и задачами, которые ставятся перед региональным компонентом учебного плана по иностранным языкам, разработан перечень требований к сформированности социокультурной компетенции (региональный компонент) [10, с. 173].

По мнению П. В. Сысоева, включение регионоведческого материала на занятиях по иностранному языку позволяет увеличить возможности обучающихся в межкультурном общении [10, с. 195]. Они учатся объяснять сходства и различия в традициях своей страны, своего региона и страны изучаемого языка, рассказывать о себе, своем окружении, своем регионе, своих планах, способны познакомить представителей зарубежных стран с культурой, особенностями жизни и достижениями своего региона, разъяснить региональные социокультурные реалии представителям других стран.

Кроме того, обучающиеся, умеющие говорить о своей малой родине на иностранном языке, могут не только участвовать в диалоге с иностранцами как собеседники, но и выступать в качестве посредника между представителями родной (региональной) культуры и культуры страны изучаемого языка [10, с. 173].

В процессе обучения общению на иностранном языке с использованием регионального компонента целесообразно опираться на принципы Концепции коммуникативного иноязычного образования и развития индивидуальности в диалоге культур (Е. И. Пассов). Для реализации сопоставления фактов культур следует осуществить определенный отбор материалов для обучения. При этом важно учитывать специфику своего региона для того, чтобы уточнить предметное содержание. Уточнение предметного содержания складывается из дополнения, исключения или замены отдельных предметов обсуждения в зависимости от того, насколько они актуальны для данного региона (учет региональной специфики).

При реализации регионального компонента на занятии необходимо проводить параллели между культурой своей страны и культурой стран изучаемого языка, необходимо побуждать студентов сравнивать, анализировать, использовать свой личный опыт, а также применять знания, полученные как на занятиях по иностранному языку, так и из других источников, что приводит к обсуждению предметов речи на более высоком уровне проблемности.

В Мордовском педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева реализация регионального компонента в содержании учебной дисциплины «Иностранный язык» осуществляется в рамках изучаемых модулей. Регионоведческий материал соответствует темам программы. Так, в процессе изучения модуля «Я и моя семья» изучаются темы «Взаимоотношения в семье. Семейные традиции, уклад жизни», «Дом, жилищные условия», «Досуг и развлечения в семье». При изучении модуля «Я и мое образование» региональный компонент представлен темами «Мой вуз», «Студенческая жизнь в России». Студенты учатся расспрашивать о вузах города Саранска, давать подробную информацию о своем институте. В модуле «Я и мой мир» региональный компонент представлен темами «Общее и различное в странах и национальных культурах», «Родной край». Студенты учатся описывать любимый ландшафт, сообщать краткие сведения о природе своего региона, рассказывать о климате Мордовии, рассказывать о городских достопримечательностях.

Таким образом, введение в предметное содержание по иностранному языку регионального компонента, включение его в культурологический контекст и соответствующая организация процесса обучения дают возможность сформировать у обучающихся умение представлять родную культуру, побуждают осознать принадлежность к малой родине, оценить ее достижения, формируют у них чувство гордости за свой край.

Список использованных источников

1. Бабушкина, Л. Е. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов педагогического вуза / Л. Е. Бабушкина // Интеграция образования. – 2010. – № 1. – С. 9–14.
2. Бабушкина, Л. Е. Реализация педагогических условий формирования социокультурной компетенции у студентов педагогического вуза при изучении иностранных языков средствами информационно-коммуникационных технологий / Л. Е. Бабушкина // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 1. – С. 61–65.
3. Бакурова, Е. Н. Регионально окрашенная лексика как средство передачи фактов культуры реги-

она на иностранном языке / Е. Н. Бакурова // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Филологические науки. – 2010. – № 4. – С. 69–77.

4. Винокурова, Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 46–48.

5. Войнова, А. В. Стратегии и приемы совершенствования социокультурной компетенции у студентов бакалавриата на занятиях по второму иностранному языку / А. В. Войнова // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 11. – С. 21–24.

6. Ганина, Н. Н. Обучение основам межкультурного общения в процессе преподавания иностранного языка / Н. Н. Ганина // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. Вып. 30. – 2013. – № 33 (324). – С. 68–72.

7. Митина, С. И. Традиции и инновации в преподавании иностранных языков (Опыт факультета иностранных языков МордГПИ) / С. И. Митина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 32–34.

8. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

9. Прохорец, Е. К. Иноязычный художественный текст как средство развития социокультурной компетенции у студентов неязыковых вузов / Е. К. Прохорец // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 37–41.

10. Сысоев, П. В. Концепция языкового поликультурного образования : на материале культуроведения США : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Сысоев Павел Викторович. – М., 2004. – 546 с.

11. Федотова, М. А. Регионоведческое содержание в контексте школьного языкового образования : методический материал / М. А. Федотова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 31–34.

References

1. Babushkina L.E. Pedagogical Conditions of Shaping Socio-cultural Competence of Students of a Teachers' Training Institute, *Integration of Education*,

2010, № 1, pp. 9–14. (in Russian)

2. Babushkina L.E. Implementation of Pedagogical Conditions of Creation of Socio-cultural Competence of Students' Pedagogical Universities' When Learning Foreign Languages by Means of the Information-Communication Technologies, *Higher Education Today*, 2014, № 1. pp. 61–65. (in Russian)

3. Bakurova E.N. Regionally Coloured Language as a Means of Communicating Facts of Region Culture in a Foreign Language, *Bulletin of the Sholokhov Moscow State University. Philological sciences*, 2010, № 4, pp. 69–77. (in Russian)

4. Vinokurova N.V. An Innovative Model of Practical Training of Future Teacher, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 46–48. (in Russian)

5. Voynova A.V. Strategies and Techniques of Enhancing Socio-Cultural Competence in Undergraduate Classes on the Second Foreign Language, *Higher Education Today*, 2013, № 11, pp. 21–24. (in Russian)

6. Ganina N.N. Training the bases of intercultural communication in the process of teaching a foreign language, *Bulletin of the Chelyabinsk State University. Philosophy. Sociology. Cultural studies*. Issue 30, 2013, № 33 (324), pp. 68–72. (in Russian)

7. Mitina S.I. Traditions and Innovations in Teaching Foreign Languages (On the Experience of the Faculty of Foreign Languages of MordSPI), *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 32–34. (in Russian)

8. Passov E.I., Kusovleva N. E. A foreign language lesson. Rostov n/D, Phenix; M, Glossa-Press, 2010. 640 p. (in Russian)

9. Prokhorets E.K. A Foreign Language Literary Text as a Means of Development of Sociocultural Competence of the Students of Non-Language Institutions of Higher Education, *The Humanities and Education*, 2012, № 3 (11), pp. 37–41. (in Russian)

10. Sysoev, P.C. The Concept of Linguistic Multicultural Education : On the basis of Culture Sciences of the USA : thesis ... Dr. PeD. Sciences: 13.00.02, Moscow, 2004, 546 p. (in Russian)

11. Fedotova M.A. Regional Content in the Context of School Language Education: Methodological Material, *Foreign Languages at School*, 2008, № 3, pp. 31–34. (in Russian)

Поступила 11.05.2014 г.

УДК 377.5
ББК 74.57

Хабарова Людмила Павловна

преподаватель частных методик

ГАОУ СПО РК «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И. А. Куратова»,

г. Сыктывкар, Россия

alinka0823@gmail.com

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОЛИМПИАДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования исследовательской позиции студентов. Представлен опыт проведения дистанционной интернет-олимпиады, направленной на становление исследовательской позиции студентов гуманитарно-педагогического колледжа.

Ключевые слова: исследовательская позиция, учебно-исследовательская деятельность, дистанционное обучение, дистанционная олимпиада.

Khabarova Lyudmila Pavlovna

Teacher of Particular Methods

Syktyvkar humanitarian-pedagogical College, Syktyvkar, Russia

REMOTE OLYMPICS AS ONE OF THE MEANS OF FORMING COLLEGE STUDENTS' RESEARCH POSITION

Abstract: The article reviews the problem of forming students' research position. The experience presents the practical implementation of remote Internet-Olympiad aimed at the students' establishment of the research position in the Humanitarian Pedagogical College.

Key words: research position, teaching and research activities, distance learning, distance olympiad.

В современном, стремительно меняющемся мире развитое исследовательское поведение рассматривается как неотъемлемая характеристика личности, входящая в структуру представлений о профессионализме и компетентности в любой сфере деятельности.

Целями организации и осуществления научно-исследовательской деятельности студентов является создание предпосылок, обеспечивающих развитие интеллектуального потенциала и творческих способностей студентов, формирование навыков самостоятельного ведения научного исследования [4, с. 46; 6, с. 119].

А. С. Обухов считает, что эффективность исследовательской деятельности связана с развитой и устойчивой исследовательской позицией личности, позволяющей человеку успешно взаимодействовать с изменяющимися реалиями внешнего мира, социального окружения, а также с субъективной реальностью [7, с. 4].

Согласно А. С. Обухову, исследовательская позиция как свойство и проявление личности формируется в результате рефлексии по отношению к собственной исследовательской деятельности, к контексту ее разворачивания и к себе как субъекту исследования, и реализуется при столкновении с проблемами при необходимости выбора способа поведения. Исследовательская

позиция требует от учащегося проявления исследовательской активности, знания основных этапов исследования [7, с. 23].

Исходя из данного понятия, в структуре исследовательской позиции студентов можно выделить следующие взаимосвязанные компоненты:

– мотивационный компонент – наличие системы мотивов, лежащих в основе положительного отношения к учебно-познавательной деятельности исследовательской направленности (процессуально-содержательные мотивы, мотив саморазвития, достижения успеха и др.), интереса к процессу организации, осуществления и результату научно-исследовательской деятельности, к усвоению новых знаний, овладению умениями и навыками, необходимыми в процессе становления активной исследовательской позиции; стремление к установлению, развитию и поддержанию положительных взаимоотношений с участниками научно-исследовательской деятельности; способность находить в исследовательской деятельности значимый для себя смысл [6, с. 152–154];

– когнитивный компонент – овладение теоретико-методологическими основами исследовательской деятельности, ее особенностями и закономерностями в различных областях науч-

ного знания; овладение эффективными познавательными стратегиями; формирование творческого мышления [9, с. 183];

– деятельностно-творческий компонент – опыт использования системы общих интеллектуальных и исследовательских умений и навыков в познавательной деятельности; открытость новому опыту и изменениям, творческому преобразованию и познанию;

– рефлексивный компонент – способность к оценке и осознанию собственных ментальных процессов, которая позволяет управлять исследовательской деятельностью на разных этапах; способность к организации полученных знаний в систему; способность к оценке эмоциональных реакций и состояний, проявившихся в процессе организации и осуществлении научно-исследовательской деятельности; способность к осуществлению коммуникации между участниками; готовность к последующей сознательной исследовательской активности и творческой самореализации в исследовательской деятельности [3, с. 19–20].

Становление у студентов позиции исследователя напрямую зависит от организации научно-исследовательской деятельности в образовательном учреждении, выбора использующихся в работе форм и методов [1; 12].

Сегодня развитие глобальной компьютерной сети Интернет открыло новые перспективы совершенствования мировой образовательной системы. Это отражается как на технической оснащенности образовательных учреждений, их доступе к мировым информационным ресурсам, так и на использовании новых видов, методов и форм обучения, ориентированных на активную познавательную деятельность учащихся, обучение в сотрудничестве и т. д. Благодаря средствам новых информационных и коммуникационных технологий появилась инновационная технология обучения, а именно – дистанционное обучение [9, с. 9–10]. Положительный опыт внедрения интернет-технологий в учебный процесс освещен в работах А. А. Андреева, М. Ю. Бухаркиной, И. М. Ибрагимова, М. В. Моисеевой, Е. С. Полат, А. В. Хуторского и др.

Среди мероприятий, дополняющих учебный процесс, выделяют самостоятельную научную деятельность студентов, осуществляемую вне рамок учебных программ. Наиболее интенсивной и успешной формой развития научной активности на основе технологии дистанционного обучения являются соревновательные телекоммуникационные проекты – олимпиады.

Анализ работ Г. А. Андриановой, А. В. Хуторского показал, что дистанционная олимпиада предполагает опосредованное взаимодействие

пространственно отдаленных друг от друга субъектов обучения, дает возможность максимального охвата целевой аудитории, обеспечивает социопсихологическую свободу участников, базируется на самостоятельной познавательной активности учащегося и направлена на самообразование с использованием современных средств информатизации. Последний аспект приобретает всё большую важность в контексте современного развития человеческого общества, поскольку именно навыки работы с компьютером и интернет-сервисами во многом определяют успешность профессионала в любой области [2; 5; 11].

Рассмотрим, как в процессе дистанционной олимпиады возможно формирование компонентов исследовательской позиции студента.

И. В. Яковлева [13] выделяет следующие функции сетевых сервисов: мотивационную, ориентировочную, инструментальную и контрольно-оценочную, что соизмеримо с компонентами исследовательской позиции.

Деятельность студентов в дистанционной олимпиаде с использованием сетевых сервисов может поддерживаться разными мотивами и как следствие способствует их развитию, наличие связи между группами мотивов позволяет управлять развитием познавательной мотивации к исследовательской деятельности [13, с. 121].

В процессе работы с заданиями олимпиады студент должен оценить свои возможности в выполнении разных по сложности заданий, творческих видов деятельности, представить, из каких операций, познавательных и творческих направлений будет складываться его дистанционная деятельность, достаточно ли у него теоретической подготовки, имеются ли навыки работы с интернет-сервисами. Для устранения пробелов и пополнения базовых знаний, формирования необходимых умений и навыков, культуры умственного труда, саморазвития студенты могут организовать поиск информации, используя электронные энциклопедии, библиотеки, видеоуроки и др. [10, с. 131]. Таким образом, суть ориентировочной функции сетевого сервиса и когнитивного компонента исследовательской позиции состоит в выделении и осознании системы общих и частных условий, необходимых для достижения результата, а также условий для самопроектирования в исследовательской деятельности позиции исследователя на основе процессов саморегуляции и самоорганизации. С точки зрения В. И. Моросанова, феномен саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует достижения жизненных целей, учитывает внешние и внутренние условия, оценивает свои результаты и

корректирует свою активность. Через саморегуляцию студент легко адаптируется в сложных условиях, мобилизует потенциальные возможности, сознательно управляет и контролирует свое поведение и деятельность на основе личностно-профессиональных установок, позиций [9, с. 185–186].

Исполнительная часть (деятельностно-творческий компонент) обеспечивает выполнение заданий и создание творческого продукта с использованием разнообразных средств, представленных сетевыми сервисами: размещение и хранение текстовой информации, таблиц; подбор материалов и создание творческих медиа-продуктов совместного доступа (изображений, презентаций, видеофильмов, лент времени, слайд-шоу и др.); осуществление персональных коммуникаций посредством электронной почты, гостевой книги и др. [13, с. 122].

По мнению А. И. Попова, исследовательская реакция участника олимпиадного движения в реализации исполнительской функции рассматривается и как деятельность по творческому разрешению поставленных конкретных ситуаций, и как изменение характеристик самой личности, прежде всего креативных, и как деятельность по воспроизводству подобной ситуации, позволяющей участнику выразить свой внутренний мир и обогатить его, что влияет на формирование положительного отношения к процессу исследования, стимулирующего исследовательскую позицию [8, с. 31].

Интернет-сервисы позволяют реализовать и контрольно-оценочный компонент дистанционной олимпиады, который может выполняться в автоматическом режиме (формально), либо администрацией сайта, сервиса, а также самим пользователем и другими участниками при совместном доступе (неформально, оценка студентами работ друг друга, написание отчета). Размещение результатов заданий, творческих продуктов в открытом доступе создает условия для анализа студентами собственной деятельности и повышает мотивацию для дальнейшего выполнения олимпиадных заданий. Таким образом, рефлексивный компонент формирует умения самоконтроля и адекватной оценки себя и других участников в дистантном режиме [13, с. 122] как значимого компонента исследовательской позиции.

Итак, через дистанционные олимпиады формируется интеллектуальная образовательная среда, создающая возможности для определения обучающимся индивидуальной учебно-познавательной деятельности в открытом образовательном пространстве и становления исследовательской позиции.

В ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И. А. Куратова» в рамках учебной дисциплины «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов» была проведена внутриколледжская студенческая дистанционная олимпиада, сайт которой создан на платформе Google и расположен по адресу: <https://sites.google.com/site/olimpiadanauka/>. В разработке сайта и материалов олимпиады использовались инструменты Google Docs – формы, таблицы. Основной целью олимпиады являлось стимулирование у обучающихся мотивации к учебно-исследовательской деятельности, научному поиску и популяризации научных знаний.

В ходе олимпиады участники должны были продемонстрировать теоретическую и практическую подготовку в области методологии научного исследования, навыки самостоятельной работы, исследовательскую активность, умение использовать информационно-коммуникационные технологии для осуществления дистанционного участия в олимпиаде.

Олимпиада проводилась в четыре этапа:

Первый этап – теоретический, включал выполнение теста по дисциплине «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов», состоящего из 40 вопросов.

Второй этап – практический, предполагал формулирование из ключевых слов темы исследования и написание категориального аппарата (цели, объекта, предмета, предположительной гипотезы (описательной и объяснительной), задач исследования).

Третий этап – аналитический, состоял из написания рецензии на научную статью.

Четвертый этап – творческий, позволял студентам создать творческий проект на любую тему с использованием сетевых сервисов: создание презентаций в онлайн-среде (<http://www.calameo.com/>, <http://prezi.com/> и др.), фотофильмов (<http://fotofilmi.ru/index.php>, <http://tripwow.tripadvisor.com/> и др.), конструктора ленты времени (<http://www.dipity.com/>, <http://www.timerime.com> и др.) (на выбор участников). В заключительном этапе приняли участие студенты, набравшие наибольшее количество баллов по результатам трех этапов.

Результаты (баллы) участников по каждому этапу фиксировались в таблице, находящейся на сайте олимпиады в свободном доступе для обучающихся. На странице заключительного четвертого этапа были размещены ссылки на онлайн-работы студентов.

Олимпиадой было охвачено 135 участников – студентов разных отделений колледжа (см. табл. 1).

Таблица 1

**Количественное соотношение участников интернет-олимпиады
по отделениям ГПОУ СГПК имени И. А. Куратова**

Курс	Отделение					
	Дошкольное	Специальное дошкольное	Школьное	Физкультурное	Туризма	Социальное
II	6	9	–	–	11	11
III	32	12	29	19	–	–
IV	2	–	–	4	–	–
Всего:	40	21	29	23	11	11
Итого:	135 участников					

В ходе проведения олимпиады отмечался высокий интерес студентов к данной форме организации внеучебной деятельности, что проявилось в положительных отзывах. Приведем примеры рефлексивных высказываний студентов об олимпиаде, оставленных в гостевой книге: «Олимпиада – это хороший способ развития, проверки и расширения своих знаний. И очень неожиданно, что выбрана дисциплина «Основы исследовательской деятельности». Задания олимпиады разные по содержанию и сложности, что позволило получить опыт поиска информации и формулирования своих ответов, самостоятельно разобраться с работой интернет-сервисов и получить в итоге желаемый продукт»; «Дистанционная олимпиада развивает технические навыки, дает преимущества во времени, позволяет проявить свою фантазию, творчество, креативность», «Очень порадовала прозрачность олимпиады, возможность узнать результаты после каждого этапа»; «Олимпиада – это отличное интеллектуальное состязание для студентов, позволяющее раскрыть себя как исследователя. Задания олимпиады разнообразные. Были, конечно, сложные моменты, особенно в тестах, где требовалось выполнить задания на соотнесение. Страшно было ошибиться, иначе весь ответ оказался бы «мимо». Интересны задания практической направленности, научилась работать с конструктором ленты времени»; «Приходилось искать информацию в интернете, литературе, чтобы правильно ответить на тестовые вопросы; читать разные рецензии на научные статьи, прежде чем написала сама» и др. Практически все студенты говорили о своем желании участвовать в подобных проектах и в дальнейшем, многие из них использовали созданные творческие продукты для участия в республиканских конкурсах: мультимедийных презентаций «5 минут о ...», «Путь к здоровью – путь к себе», информационных проектов «Машина времени», «Край наш Северный» и др.

Таким образом, дистанционные олимпиады значительно расширяют образовательное пространство, формы работы со студентами, позволяют им проявить свои способности, ориентируют на исследовательский поиск, определение места интернет-технологий в самообразовании. Причем студенты занимают активную исследовательскую позицию субъекта своей деятельности, планируя, регулируя, направляя и контролируя ее, организуя поиск информации, а внеурочная исследовательская деятельность в виде дистанционной олимпиады становится привлекательной формой, приносящей удовлетворение от участия в ней.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Значение научно-исследовательской деятельности студентов для формирования профессиональной компетентности / И. В. Абрамова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 28–31.
2. Андрианова, Г. А. Система дистанционных эвристических олимпиад как инновационный образовательный процесс / Г. А. Андрианова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 23 июля [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0723-1.htm>.
3. Белых, С. Л. Управление исследовательской активностью студента : метод. пособие для преподавателей вузов и методистов / С. Л. Белых ; под ред. А. С. Обухова. – Ижевск, 2008. – 78 с.
4. Винокурова, Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 46–48.
5. Вознесенская, Н. В. Информационно-образовательная среда учебного заведения: порталные решения или облачные сервисы? / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4. – С. 14–17.
6. Галустов, А. Р. Научное творчество и организация НИДС в вузе : курс лекций / А. Р. Галустов, В. С. Глухов. – Армавир : АГПА, 2011. – 281 с.

7. Обухов, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А. С. Обухов. – М. : Прометей, 2006. – 224 с.

8. Попов, А. И. Теоретические основы формирования кластера профессионально важных творческих компетенций в вузе посредством олимпиадного движения : монография / А. И. Попов. – Тамбов : Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2011. – 80 с.

9. Рындина, Ю. В. Формирование исследовательской компетенции будущего учителя в процессе профессиональной подготовки / Ю. В. Рындина // Человек и образование. – 2011. – № 3 (28). – С. 183–188.

10. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.

11. Хуторской, А. В. Дистанционное обучение и его технологии / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm>.

12. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин, И. И. Парватова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 84–89.

13. Яковлева, И. В. Образовательное назначение сетевых социальных сервисов [Электронный ресурс] / И. В. Яковлева // Вестник ПГПУ. – Пермь : ПГПУ, 2010. – Вып. 6. – С. 115–125. – Режим доступа : http://mdito.pspu.ru/files/vestnik/6/09_v6_yakovleva.pdf.

References

1. Abramova I.V. The importance of the students' research activity for formation of their professional competence, *The Humanities and Education*, 2013, № 2 (14), pp. 28–31. (in Russian)

2. Andrianova G.A. The system of remote heuristic competitions as an innovative educational process, Internet-journal «Eidos», 2006, July 23 [Electronic resource], URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0723-1.htm> (the date of address: 24.04.2014). (in Russian)

3. Belykh S.L. Management of the student's research activity: meth. manual for university teachers and trainers / Ed. A.S. Obukhov. Izhevsk, 2008, 78 p.

4. Vinokourova N.V. Innovative model of practical training of future teachers, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 46–48. (in Russian)

5. Voznesenskaya N.V., Safonov V.I. Informative and educational environment of educational institution: portal decisions or cloudy services, *The Humanities and Education*, 2012, № 4 (12), pp. 14–17. (in Russian)

6. Galustov A.R., Gluhov V.S. Scientific creativity and organization of SRAS at a higher school: Lectures. Armavir, AGPA, 2011, 281 p.

7. Obukhov A.S. The development of student's research work. Moscow, Prometheus, 2006, 224 p. (in Russian)

8. Popov A.I. The theoretical bases for the formation of the cluster of professionally important creative skills at a higher school through Olympiad movement: monograph. Tambov, Publishing House of the HPE TGTU, 2011, 80 p. (in Russian)

9. Ryndina Y. Formation of research competence of future teachers in the process of professional training, *Man and education*, 2011, № 3 (28), pp. 183–188. (in Russian)

10. Bukharkina M.U., Moiseeva M.V., Polat E.S. Theory and practice of distance education: Training appliances for students of a higher school. ed. E.S. Polat. Moscow, Academy, 2004, 416 p. (in Russian)

11. Hutorskoi A.V. E-learning and its technology. Internet-journal «Eidos», 2005, September 10 [Electronic resource], URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm> (the date of address: 30.04.2014). (in Russian)

12. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Parvatova I.I. Development of the system of students' research and design activity in the conditions of the multilevel system of higher pedagogical education, *The Humanities and Education*, 2013, № 4 (16), pp. 84–89. (in Russian)

13. Yakovleva I.V. Educational purpose of social networking services, Bulletin PGPU. Perm, PGPU, 2010. Issue. 6. pp. 115–125 [Electronic resource], URL: http://mdito.pspu.ru/files/vestnik/6/09_v6_yakovleva.pdf (the date of address: 24.04.2014). (in Russian)

Поступила 17.05.2014 г.

УДК 37.013.8
ББК 74.489

Харитонов Михаил Григорьевич

доктор педагогических наук, профессор,
декан психолого-педагогического факультета

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»,
г. Чебоксары, Россия
Mgkhar@mail.ru

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация: В статье обосновывается актуальность этнопедагогического образования учителей начальных классов национальной школы в системе повышения квалификации. Раскрыты критерии этнопедагогической подготовки и переподготовки учителей. Рассмотрены направления этнопедагогического образования учителей.

Ключевые слова: этнопедагогическое образование, этнопедагогическая подготовка и переподготовка, повышение квалификации.

Kharitonov Mikhail Grigorievich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Dean of the Psycho-Pedagogical Department,
Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

ETHNOPEDAGOGICAL EDUCATION OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF ADVANCED TRAINING OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract: The article substantiates the relevance of ethnopedagogical education of primary school teachers of national schools in the system of advanced training of their professional of skill. The article reveals the criteria of ethnopedagogical training and retraining of teachers. The directions of ethnopedagogical education of teachers are considered in the article.

Key words: ethnopedagogical education, ethnopedagogical training and retraining, professional development.

Вопросам повышения квалификации придается исключительно большое значение в связи с необходимостью этнопедагогической переподготовки учителей начальных классов национальной школы, внедрения традиционной педагогической культуры и народного опыта воспитания в практику работы школы, актуальностью проблемы непрерывного образования. Ведущее место в системе повышения квалификации учителей начальных классов национальной школы занимает Чувашский республиканский институт образования, который и сформулировал важнейшие задачи совершенствования этнопедагогических знаний учителей:

- обеспечить опережающий рост квалификации слушателей по сравнению с достигнутым уровнем состояния учебного процесса;
- воспитать потребности самосовершенствования учителей на основе традиционной педагогической культуры;
- формировать у слушателей систему этнопедагогических знаний, умений и навыков;
- обеспечить необходимый уровень этнопедагогической подготовленности учителей к работе в школе;

– содействовать овладению основами традиционной культуры воспитания, освоению факторов, форм, методов и средств традиционной педагогической культуры (народной педагогики);

– включить учителей в активную этнопедагогическую деятельность по освоению, восстановлению, возрождению, реализации и приумножению ценностей этнокультурных традиций.

Разработка модели повышения квалификации позволили нам определить первоочередные задачи формирующего эксперимента:

- поиск оптимальной структуры содержания, форм и методов переподготовки слушателей курсов к использованию традиционной педагогической культуры и народной педагогики как уникального инструмента духовно-нравственного и эстетического воспитания личности;
- установление взаимосвязи и преемственности этнопедагогических курсов;
- разработку технологии и этнопедагогической переподготовки слушателей.

Основной идеей, определяющей содержание, формы и методы учебного процесса, явля-

ется идея целостной переподготовки специалиста, единства его общекультурного, профессионального и этнопедагогического развития.

Целостный процесс этнопедагогической подготовки и переподготовки учителя начальных классов национальной школы осуществляется на основании диалектической взаимосвязи **трех подсистем**:

– *образовательной технологии*, включающей материально-техническое и организационное обеспечение, комплекс применяемых форм, методов, приемов и средств обучения слушателей на народной основе;

– *отношений*, предполагающих формирование творческого, эмоционально-волевого и оценочного отношения личности к коллегам и к самому себе;

– *личностных и профессиональных качеств*, составляющих результат целостного процесса профессиональной, культурологической и этнопедагогической переподготовки специалистов.

Нами разработаны **критерии этнопедагогической подготовки и переподготовки** учителей начальных классов национальной школы. Ее содержание и объем определяются с помощью сравнительно-сопоставительной методики. Назовем несколько качественных параметров, с помощью которых можно было судить о темпах продвижения слушателей курсов по пути все большей профессионализации в сфере этнопедагогической подготовки и переподготовки учителей начальных классов национальной школы.

Это прежде всего проявление у слушателей заинтересованности и озабоченности в деле возрождения и сохранения в общеобразовательной школе элементов традиционной педагогической культуры; охраны и развития прогрессивных народных традиций в среде учащихся; закрепления народных традиций, обычаев, обрядов в школе с помощью этнопедагогических методов; развития традиционной педагогической культуры в обучении и воспитании школьников.

Этнопедагогическая подготовка и переподготовка слушателей предполагает наличие нескольких функциональных направлений, вытекающих из **целей** их деятельности: **диагностической, организаторской, просветительской и прогностической функций**.

Диагностическая функция предполагает диагностику состояния приобщенности учащихся к народным традициям, «выявление потребностей и интересов младших школьников, учителей школы в сфере традиционной педагогической культуры» [2, с. 306]. Речь идет о том, чтобы практически осуществить комплексный

этнопедагогический анализ школьной среды, выявить уровень сохранности народного опыта воспитания, традиций, обычаев, обрядов, народных праздников. Здесь важно установить состояние, причинно-следственные связи, пути, формы, методы улучшения практики работы на основе укрепления, возрождения традиционной культуры воспитания, восстановления этнокультурных традиций, сохранения прогрессивных этнопедагогических традиций.

Диагностика этнопедагогических процессов служит основным средством самоконтроля специалиста, она открывает возможности для прогнозирования и проектирования этнопедагогической деятельности, оптимизирует дальнейшее осуществление функций управления и коррекции в этом направлении. Диагностическая функция решает задачи, отличавшиеся от обычного эмпирического распознавания педагогических процессов и явлений, поскольку она опирается на выводы этнопедагогических исследований.

Организаторская функция наиболее полно проявляется в стимулировании инициативы учителей, администрации школы в традиционных для народной практики формах этнопедагогической деятельности, в организационно-методической помощи по проведению уроков, внеклассных и общешкольных мероприятий на народной основе.

Просветительская функция решает следующие задачи – формирование у учителей начальных классов национальной школы «умения анализировать и оценивать свою этнопедагогическую деятельность» [1, с. 184] и осуществлять ее корректировку, содействовать раскрытию и развитию методологической и этнопедагогической культуры, творческого потенциала педагога. В период курсов повышения квалификации идет не просто наращивание этнопедагогических знаний, умений и навыков педагога, но и ставятся цели более глобальные: научить этнопедагогическому осмыслению своего этнопедагогического опыта и опыта коллег; способствовать развитию этнопедагогической культуры учителя, содействовать освоению каждым умений рациональной работы в тех условиях, в которых они трудятся. Просветительская функция еще состоит в том, чтобы через преподаваемые учебные предметы и внеклассные мероприятия способствовать раскрытию перспективных путей, направлений, форм и методов возрождения, развития и укрепления музыкального поэтического и других жанров фольклора, традиционной педагогической культуры, народных игр и праздников.

Прогностическая функция заключается в выработке стратегии и тактики целевого плани-

рования возможных образовательных и воспитательных результатов, помогает учителям разрабатывать программы возрождения, сохранения и развития в общеобразовательной школе традиционной культуры воспитания (народных обычаев, традиций, обрядов и т. д.). Она также предполагает использование источников народной мудрости, которые помогут успешно решать задачи по прогнозированию содержания этнопедагогической деятельности. От прогностических функций зависит:

– способность учителя начальных классов связать свою профессиональную деятельность с формированием будущих идеалов общества, прогнозировать национальный образ чуваша нового поколения;

– умение проектировать результаты педагогических воздействий, связанных с использованием традиционной педагогической культуры и народной педагогики, планировать пути их осуществления; прогнозировать различные по содержанию использования в учебном процессе этнопедагогического материала, выделять и точно формулировать их конкретные педагогические задачи, определять условия их решения;

– умение планировать работу по руководству разными видами этнопедагогической деятельности учащихся, теоретически обоснованно выбирать факторы, методы, средства и приемы народного воспитания и организационные формы учебно-воспитательной работы по их использованию для обеспечения решения педагогических задач.

Разработанная нами **этнопедагогическая модель подготовки и переподготовки** учителя начальных классов национальной школы включает четыре блока знаний, умений и навыков: образовательно-этнокультурный, диагностический, организационно-методический, самообразовательно-просветительский.

Базовым для модели является **образовательно-этнокультурный блок**. Он включает в себя определенный объем этнопедагогических знаний. Содержание этих знаний составляют закономерности развития личности, ее интернационализации и интерсоциализации; условия формирования и функционирования национального, этнокультурного самосознания чувашского народа; сущность и содержание национального характера, характерологические особенности чувашского и других народов и народностей, проживающих в Чувашской Республике и Поволжском регионе; народные традиции, фольклор, народное декоративно-прикладное искусство, музыкальное творчество, народные игры, игрища и т. д.; механизмы включения элементов прогрессивного опыта народного воспитания в практическую этнопедагогическую деятель-

ность; методика традиционной педагогической культуры; формы, методы, приемы и средства использования чувашской народной педагогики; педагогические воззрения мыслителей, философов, просветителей, деятелей культуры и искусства.

Диагностический блок включает умения изучать возрастные характеристики младших школьников с целью диагностики их дальнейшего развития, основанного на использовании традиционной педагогической культуры; исследовать интересы учащихся в сфере народного опыта воспитания, ясно прогнозировать развитие, предупреждать и корректировать нежелательные последствия доступными народно-педагогическими средствами.

Организационно-методический блок связан с выработкой этнопедагогических умений и навыков:

– реализовать в общеобразовательной школе самый простейший, первичный спектр национально специфических видов познавательной, игровой, художественно-творческой деятельности;

– управлять поведением и активностью детей, используя средства этнической педагогики, увлекать народными играми, обрядами, ритуалами, праздниками, обучением на основе традиционной педагогической культуры: группировать младших школьников с учетом их взаимоотношений, индивидуальных особенностей.

Самообразовательно-просветительский блок предполагает овладение традиционной педагогической культурой и технологией самообразования в области познания этнокультуры и народных традиций, опыта народного воспитания. С учетом конкретных социально-педагогических условий и обстоятельств учитель начальных классов на основе полученных на курсах повышения квалификации знаний должен методически грамотно помочь коллегам, родителям, всем желающим, не интуитивно, а сознательно приобщаться к делу укрепления, сохранения, развития и возрождения народных традиций. Как этнопедагогу ему особенно необходимо овладеть суммой эффективных путей, форм, методов и средств возрождения и укрепления народных традиций.

Таким образом, основу разработанной нами модели составляет адекватное восприятие слушателями курсов традиционной педагогической культуры (народной педагогики), которое закладывается на лекционных, практических занятиях, на круглых столах и выездных тематических занятиях. Для этого им важно обладать высокой личностной культурой, потребностью духовного самосовершенствования, навыками самообразования.

Список использованных источников

1. Харитонов, М. Г. Содержание этнопедагогической подготовки учителя национальной школы / М. Г. Харитонов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4 (72). – Ч. 2. – С. 182–186.
2. Харитонов, М. Г. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы : дис. ... д-ра пед. наук / М. Г. Харитонов. – М., 1999. – 409 с.

References

1. Kharitonov M.G. Contents of ethnopedagogical training of teachers of national schools, *Bulletin of the Chuvash state pedagogical University named after I.Y. Yakovlev*, 2011, № 4 (72), part 2, pp. 182–186.
2. Kharitonov M.G. Theory and practice of ethnopedagogical training of teachers of primary grades of national schools: Dis. ... Doctor of Ped. Sciences. Moscow, 1999, 409 p.

Поступила 20.05.2014 г.

УДК 37.048.4
ББК 74.58

Хитрюк Вера Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики

УО «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Беларусь
hvv64@tut.by

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ: СИСТЕМА ПРИНЦИПОВ

Аннотация: В статье предложена и обоснована система базовых и специальных принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Показано, что комплекс принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов обладает свойствами системы: целостности, эмерджентности, интегративности, иерархичности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное образовательное пространство, инклюзивная готовность педагогов, дидактическая модель, система принципов, свойства системы.

Khitruk Vera Valeryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogy

Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus

DIDACTIC MODEL OF BUILDING INCLUSIVE READINESS OF TEACHERS: SYSTEM OF PRINCIPLES

Abstract: The article focuses on the system of basic and special principles of didactic model of the formation of inclusive readiness of prospective teachers. The set of principles of the didactic model has the following features: integrity, emergence, integration and hierarchy.

Key words: inclusive education, inclusive education space, inclusive readiness of teachers, a didactic model, the system of principles, properties of the system.

Бесспорной инноватикой современных моделей и систем образования как России, так и Беларуси является широкое и достаточно быстрое внедрение практик инклюзивного образования. Нормативными документами Республики Беларусь инклюзивное образование определяется как «обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями

психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося» [8].

Аксиомой является понимание, что результативность таких глубоких нововведений во многом определяется готовностью педагогов к работе в новых профессиональных условиях.

Под инклюзивной готовностью будущих педагогов понимается сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях [12]. Стратегическим направлением решения задачи подготовки будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии является разработка и внедрение дидактической модели формирования их инклюзивной готовности на этапе профессионального становления – в период обучения в учреждении высшего образования.

Основу любой дидактической модели составляют ее принципы. Разработанная дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов опирается на систему, представленную как базовыми, так и специальными принципами, которые детерминируются характером и специфичностью условий инклюзивного образовательного пространства и инклюзивной образовательной среды как места профессиональной реализации будущих педагогов. Соглашаясь с позициями исследователей в определении феномена «система» как комплекса взаимодействующих компонентов [10]; совокупности элементов, находящихся в определенных отношениях друг с другом и со средой [11]; множества взаимосвязанных элементов, взаимодействующее со средой как целое [6], под системой принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов понимаем комплекс основополагающих позиций, образующих единство в выполнении задачи формирования комплекса компетенций, определяющих все компоненты инклюзивной готовности будущих педагогов. Системность обозначенного комплекса принципов подтверждается наличием свойств, определяющих данный феномен в качестве системы, а именно: целостность (сила связи между отдельными как базовыми, так и специальными принципами внутри системы выше силы связей отдельных принципов системы с элементами внешней среды); эмерджентность или системный эффект (возможности системы принципов дидактической модели превосходят возможности каждого его отдельного принципа, а характеристики и свойства системы принципов не сводятся к сумме свойств каждого принципа); интегративность (наличие качеств, характеризующих всю систему принципов и не присущих каждому отдельному принципу) и иерархичность (каждый отдельный принцип системы может быть рассмотрен с позиций системы, а сама система принципов может быть рассмотрена как элемент общей системы подготовки педагогических кадров). Результативность системы детерминируется гармоничностью свя-

зей ее отдельных компонентов, выражающейся в балансе силы влияния каждого принципа, его роли в общей структуре системы принципов.

Итак, система принципов дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов включает две подсистемы, объединяющие как стратегические (базовые), так и тактические (специальные) принципы. Среди базовых следует назвать следующие принципы:

1. *Принцип ценностно-смыслового наполнения содержания высшего педагогического образования*, основу которого составляет «постижение смыслов другого человека и уяснение целей и мотивов, стоящих за этими смыслами» [3], включение их в индивидуальную ценностно-смысловую структуру деятельности и/или ситуации. Полисубъектность инклюзивного образовательного пространства делает этот процесс многовекторным («многослойным») и циклическим: педагог, постигая смыслы детей, их родителей, участников группы сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями и включая их с матрицу собственных смыслов, преобразует ее и одновременно, транслируя смыслы в профессиональной деятельности, оказывает влияние на смыслообразование всех участников инклюзивного образовательного пространства.

Этот принцип приобретает особую значимость в процессе формирования инклюзивной готовности будущих педагогов на этапе их обучения в университете, когда происходит «выращивание» из учебной деятельности профессиональной, и образование выступает как «процесс приобретения новых смыслов» [1].

Опираясь на позиции Д. А. Леонтьева в понимании форм существования ценностей как общественных идеалов, предметных воплощений этих идеалов в деяниях или произведениях людей и мотивационных структур личности («модели должного») [7], представляется необходимым формирование смыслов инклюзии как общественного идеала, который усваивается личностью и побуждает ее активность в качестве «модели должного», предметно воплощая эти модели. В качестве условия, обеспечивающего процесс трансформации ценности в личностную ценность, выступает включение личности в коллективную деятельность по реализации соответствующей ценности [2], а также использование ресурса референтной для личности малой группы (семья, группа сверстников, профессиональное сообщество). Реализация принципа обеспечивает условия формирования когнитивного, эмоционального и рефлексивного компонентов инклюзивной готовности.

2. *Принцип комплексности* проявляется в том, что формирование инклюзивной готовности как образовательного эффекта рассматрива-

ется в комплексе достижения образовательных результатов – формирования профессиональных компетенций и профессионально-значимых качеств личности будущих педагогов. Инклюзивная готовность педагога отражает намерения в использовании образовательных результатов (профессиональных и социально-личностных компетенций) при решении практических задач в актуальных профессиональных условиях. Инклюзивная готовность, с одной стороны, является основой формирования профессиональных компетенций и социально-личностных, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности, а с другой, комплекс названных компетенций слагает компетентностную модель инклюзивной готовности.

3. *Принцип технологичности, системности и единства содержания структурных компонентов образовательного процесса* (принцип «педагогического резонанса» или «сквозного» психолого-педагогического процесса). Осуществление этого принципа основывается на системности, управляемости, воспроизводимости как критериях эффективности образовательного процесса и предполагает обеспечение управляемого образовательного процесса, ориентированного на гарантированный практический результат. Системность организуемой работы по формированию инклюзивной готовности означает включение вопросов, раскрывающих идеи, сущность, принципы, возможности, социальную значимость инклюзивного образования в содержание различных учебных дисциплин (философия, экономическая теория, иностранный язык, социология и т. д.) учебных планов подготовки будущих педагогов.

4. *Принцип позитивной межпредметной педагогической интерференции*, позволяющий добиться усиления образовательного эффекта посредством точного определения места и времени изучения учебного материала, направленного на формирование инклюзивной готовности, в общей структуре подготовки будущих педагогов, его взаимосвязи с содержанием различных предметных полей. Осуществление этого принципа предполагает анализ и установление межпредметных связей, а также их учет в определении содержания высшего педагогического образования.

5. *Принцип субъектности и интерактивности обучающихся в сочетании с проблемностью учебного материала*, обеспечивающий учет особенностей мотивации, саморегуляции, «возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам жизнедеятельности» [4; 5], с одной стороны, активное взаимодействие, предполагающее использование традиционного методического инструментария в интерактивном формате, – с другой, а также

необходимость выявлять и решать учебно-профессиональные задачи, проблемные ситуации, отражающие особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования решение, что повышает интенсивность обучения. В основе осуществления этого принципа лежит реализация когнитивной (понимание), коммуникативной (содержание субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий) и регулятивной (контроль поведения) функций субъектности. При этом нельзя не согласиться с позицией Е. А. Сергиенко, которая в контроль поведения включает когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и контроль действий [9]. Реализация принципа лежит в основе формирования коммуникативного и мотивационно-когнитивного компонентов инклюзивной готовности.

6. *Принцип модульной структуризации учебного материала в сочетании с динамичностью и гибкостью*, предполагающий объединение учебных задач в обособленные дидактические единицы (модули), обеспечивающие достижение определенных дидактических целей и позволяющий, с одной стороны, оперативно изменять (дополнять) содержание модулей в соответствии с требованиями социального заказа при сохранении целостности и последовательности его изучения. Реализация данного принципа обеспечивает широкие возможности индивидуализации процесса обучения каждого студента на основе использования необходимого диагностического инструментария.

7. *Принцип обратной связи в сочетании с рефлексивной квалитетрией формирования инклюзивной готовности как образовательного эффекта*, предполагающий определение компетентностного наполнения структурных компонентов инклюзивной готовности, измерение и сопоставление образовательных результатов, а также обеспечивающий разработку диагностических целей обучения, создание измерительных процедур, управление образовательным процессом, мониторинг качества процесса формирования инклюзивной готовности педагогов, степени достижения поставленных учебных и профессиональных целей. Реализация данного принципа предполагает разработку разноуровневых диагностических тестовых заданий, обобщенных профессиональных задач в соответствии с поставленными целями и уровнями обучения, а также критериев измерения степени достижения целей.

К специальным принципам дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов относятся:

1. *Принцип динамичности, координированности и адекватного отражения в содержании образования профессионально-педагогической деятельности, характерной для условий образо-*

вательной инклюзии, позволяющий вносить изменения и дополнения в содержание и формы образовательного процесса, отражающие появление новых обстоятельств (условий) профессиональной деятельности.

2. *Принцип ценностно-толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности в условиях инклюзивного образования*, основу которого составляет, с одной стороны, паритетность отношений и взаимовлияния принятия педагогом каждого ребенка на основе учета его индивидуальных особенностей и включения его в общение и взаимодействие, а с другой – взаимодействие и общение участников образовательного пространства на основе толерантности и уважения различий обеспечивают образовательную и социальную инклюзию и создают условия эффективной реализации принципа инклюзивности. Основой осуществления принципа является создание толерантной образовательной среды учреждения высшего образования.

3. *Принцип приоритета личностного развития будущего педагога в сочетании с соблюдением требований реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования*, определяющего первостепенность развития профессионально значимых качеств личности, профессиональных компетенций на основе ценностных ориентаций и ценностного отношения, способность актуализировать их в предстоящей профессиональной деятельности.

4. *Принцип адресности инклюзивной готовности будущих педагогов*, предполагающий контент профессиональных и социально-личностных компетенций, детерминирующих намерения педагога, отражающий учет особенностей образовательных потребностей каждого ребенка в профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. Осуществление принципа обеспечивается отбором содержания образования, раскрывающего гетерогенность детских коллективов, особенности их когнитивного и эмоционального развития, а также учебной деятельности, общения и взаимодействия.

5. *Принцип интегративности методов и средств обучения и вариативности их выбора*, предопределяющий интеграцию различных методов, методик, технологий, дидактических и методических приёмов, детерминируемую конкретными обстоятельствами инклюзивного образовательного пространства.

6. *Принцип «мягкой силы»*, основу которого составляют культурные ценности, способные притягивать других («хотеть того, чего хотите вы»). Среди таких социально значимых культурных ценностей можно назвать реальные возможности осуществления права каждого на получение образования; позиционирование историй

успеха детей и людей с инвалидностью (фильмы, видеоролики, музыка, изобразительное искусство, спорт и т. д.). Данный принцип позволяет добиваться поставленных целей и желательных результатов на основе добровольности, привлекательности, симпатии.

7. *Принцип трансформации профессионально-практических задач в учебные*, что позволяет обеспечить реализацию компетентного подхода в подготовке будущего педагога инклюзивного образования и предполагает проведение структурно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельности, выявление групп (классов) практических задач, которые предстоит решать педагогу, определения необходимых компетенций педагога, обеспечивающих их решение. Реализация этого принципа определяет способ («механику») решения педагогических задач на основе учета образовательных потребностей каждого ребенка, его индивидуальных возможностей и прогнозируемых жизненных перспектив.

Предложенная система принципов является методологической основой дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, направлена на оптимизацию содержания профессионально-педагогической подготовки педагогических кадров и позволяет обеспечить интеграцию модели в систему высшего образования.

Список использованных источников

1. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева ; под ред. И. Б. Ханиной. – М. : Наука ; Смысл, 1999. – 350 с.
2. Арутюнян, Э. А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности / Э. А. Арутюнян. – Ереван, 1979. – С. 10–16.
3. Белоусова, А. К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности / А. К. Белоусова. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2002. – 360 с.
4. Брушлинский, А. В. Психология субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский // Современная психология / под ред. В. Н. Дружинина. – М. : Инфра-М, 1999. – С. 330–346.
5. Брушлинский, А. В. О критериях субъекта / А. В. Брушлинский // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского. – М. : ИП РАН, 2002. – С. 9–33.
6. Кориков, А. М. Теория систем и системный анализ : учеб. пособие / А. М. Кориков, С. Н. Павлов. – Томск : Томс. гос. ун-т систем управления и радиоэлектроники, 2008. – 264 с.
7. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопр. филос. – 1996. – № 4. – С. 15–26.

8. Проект Закона Республики Беларусь о внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании (ст. 1.3). – <http://edu.gov.by/>. – Дата доступа : 28.05.2014.

9. Сергиенко, Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32 (1). – С. 120–132.

10. Фон Берталанфи, Л. Общая теория систем – критический обзор / Л. фон Берталанфи // Исследования по общей теории систем : сб. переводов / общ. ред. и вступ. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М. : Прогресс, 1969. – С. 23–82.

11. Фон Берталанфи, Л. История и статус общей теории систем / Л. фон Берталанфи // Системные исследования : ежегодник, 1973. – М. : Наука, 1973. – С. 20–37.

12. Хитрюк, В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – Чебоксары. – 2013. – № 3 (79). – С. 189–194.

References

1. Artemyeva E.Yu. Basic Psychology of subjective semantics. Moscow, 1999, 350 p. (in Russian)

2. Arutyunyan E.A. Microenvironment and the transformation of social values in the value orientation of the individual. Yerevan, 1979, pp. 10–16. (in Russian)

3. Belousova A.K. Self-organization of joint mental activity. Rostov-on-Don, 2002, 360 p. (in Russian)

4. Brushlinskiy A.V. Psychology of the subject and its activities. Moscow, 1999, pp. 330–346. (in Russian)

5. Brushlinskiy A.V. On the criteria of the subject. Moscow; IP RAE 2002, pp. 9–33. (in Russian)

6. Korikov A.M. The systems theory and system analysis. Tomsk, 2008, 264 p. (in Russian)

7. Leontyev D.A. Value as an interdisciplinary concept: a multidimensional experience of reconstruction, *Problems of Philosophy*, 1996, № 4. (in Russian)

8. Draft of the Law on Amendments and Additions to the Code of the Republic of Belarus on Education (item 1.3). URL: <http://edu.gov.by/> (the date of address: 28.05.2014). (in Russian)

9. Sergiyenko E.A. System-subject approach: rationale and perspective, *Psychological Journal*, 2011, № 32 (1), pp. 120–132. (in Russian)

10. Von Bertalanffy L. General systems theory – a critical review. Moscow, Progress, 1969, pp. 23–82. (in Russian)

11. Von Bertalanffy L. The history and status of general systems theory. Moscow, 1973, pp. 20–37. (in Russian)

12. Hitryuk V.V. Willingness of teachers to work in the conditions of inclusive education, *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Y. Yakovlev*, 2013, № 3 (79), pp. 189–194. (in Russian)

Поступила 24.05.2014 г.

УДК 378.663: 004.85

ББК 74.58

Царапкина Юлия Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики и психологии

ФГБОУ ВПО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева»,
г. Москва, Россия
julia_carapkina@mail.ru

Шкарупина Виктория Викторовна

студентка 501 группы гуманитарно-педагогического факультета

ФГБОУ ВПО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева»,
г. Москва, Россия
avgustinkina@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ОСНОВА САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению интерактивных технологий обучения, предложены основные понятия и сущность технологии. Представлено экспериментальное исследование по внедрению интерактивных технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: интерактивные технологии, интерактивное обучение, активные методы обучения, активность обучающихся, саморазвитие студентов.

Tsarapkina Julia Mikhailovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of pedagogy and psychology

Russian State agrarian University – Moscow agricultural Academy named after K.A. Timiryazev,
Moscow, Russia**Shkarupina Victoria Viktorovna**

Student of 501 groups of humanitarian and pedagogical faculty

Russian State agrarian University – Moscow agricultural Academy named after K. A. Timiryazev,
Moscow, Russia**THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS
AS THE BASIS OF SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS**

Abstract: The article is devoted to interactive teaching technologies, presents the main concepts and the main points of technology, experimental research on the implementation of interactive technologies in educational process.

Keywords: interactive technologies, interactive education, the main concepts, experimental research, active methods of education, students' activity, self-development of students.

Одним из основных направлений развития современной образовательной системы на сегодняшний день можно назвать ориентацию на подготовку специалистов более высокого уровня, способных мыслить творчески, самостоятельно применять решения и обладать самодостаточными качествами. Реформирование системы образования позволяет предъявлять более высокие требования к выпускникам высших учебных заведений. Они должны иметь глубокие устойчивые знания в своей профессиональной деятельности, уметь применять их на практике, быть мобильными, быстро ориентироваться в меняющихся тенденциях.

Педагогам нужно уделять особое внимание при обучении на умение студентов анализировать, проецировать теорию на практическую деятельность, обобщать и интегрировать. Важно развивать данные качества в процессе обучения. Главная цель образовательной системы состоит в создании условий для многогранного развития личности. В соответствии с основными задачами главной целью обучения становится отыскание и умелое применение эффективных технологий обучения. Поэтому в систему образования целесообразно в большей степени внедрять интерактивные технологии.

Интерактивные технологии – это новый шаг к организации учебного процесса, они позволяют увеличивать качество знаний, а также применять их на практике, помогают налаживанию межличностного взаимодействия путем внешнего диалога в процессе усвоения учебного материала, помогают развитию активности обучающегося и учат его самостоятельности [3]

В связи с вышеизложенным проблема исследования заключается в необходимости разработки и внедрения в процесс обучения интерактивных технологий с целью повышения

эффективности образовательного процесса и саморазвития студентов.

Гипотеза исследования: реализация интерактивных технологий в учебном процессе будет способствовать саморазвитию студентов и повышению эффективности обучения, если выявлены психолого-педагогические условия реализации интерактивных технологий обучения и разработана технология их использования.

Термин «интерактивное обучение» появился в педагогической практике в 90-е годы с началом развития сети Интернет. Поэтому периодически интерактивное обучение приравнивают к информационным технологиям, к электронным учебникам, работе в режиме он-лайн и главным образом к использованию компьютерных технологий и сети Интернет. Из вышесказанного выходит следующая теория, которая рассматривает интерактивное обучение как способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога, например, с человеком или чем-либо, например, с компьютером [4].

Термин «интерактивное обучение» связан с активным обучением, но «интерактивное обучение» шире, так как предполагает взаимодействие не только педагога и студента, но и студента и студента, студента и группы студентов, студента и компьютера.

С конца 1980-х гг. ряд авторов (В. В. Гузев, М. В. Кларин, Е. С. Полат, В. А. Сластенин) на практике начинают осваивать методы интерактивного обучения и выделять среди моделей обучения не только пассивную традиционную и активную, а также и интерактивную модель обучения. Полностью термин «интерактивное обучение» вошел в общее пользование после появление всемирной сети Интернет в 1991 году [1].

Благодаря интерактивным технологиям обучения студент из объекта становится субъек-

ектом взаимодействия. Теперь он сам принимает активное участие в процессе обучения, у него появляется больше возможностей для проявления активности и самостоятельности.

Каждый из обучающихся при использовании интерактивных технологий играет активную роль в учебном процессе. Между участниками педагогического процесса идет обмен знаниями, идеями, доводами, практическими примерами, каждый вносит свой личный вклад. Кроме того, осуществляется индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Благодаря всему этому на занятиях создается положительная среда образовательного общения, которая характеризуется равенством и открытостью, способствующая лучшему углубленному усвоению знаний.

Педагог при данной технологии – помощник, передавая всю активность обучающимся, его задачей становится создание условий для инициативы студентов.

В настоящее время в педагогике можно выделить множество интерактивных подходов: творческие задания; работа в малых группах; ролевые и деловые игры, имитации; социальные проекты; использование общественных ресурсов – приглашение специалиста, различные экскурсии; изучение и закрепление нового материала в форме интерактивной лекции, работы с видео- и аудиоматериалами; тестирование; рефлексия; дистанционное обучение; разрешение проблем с использованием технологии «мозговой штурм», «баллинтовская сессия», «case-study»; тренинги [2].

Экспериментальная работа по доказательству эффективности применения интерактивных технологий в процессе обучения проводилась в три этапа эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целями констатирующего этапа эксперимента является: 1) выявление уровня знаний студентов в контрольных и экспериментальных группах; 2) выявление уровня учебной мотивации. В соответствии с целью нашего исследования были выбраны две группы студентов: контрольная группа и экспериментальная.

В качестве методов исследования выступили: наблюдение, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты, математико-статистические методы обработки материалов исследования.

В результате опроса студентов контрольной и экспериментальной групп по выявлению уровня учебной мотивации и на учебные мотивы – коммуникативные, избегания, престижа, профессиональные, творческой самореализации,

учебно-познавательные, социальные мотивы, были получены следующие результаты, они представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели учебной мотивации студентов

Группы	Коммуникативные мотивы, %	Мотивы избегания, %	Мотивы престижа, %	Профессиональные мотивы, %	Мотивы творческой самореализации, %	Учебно-познавательные мотивы, %	Социальные мотивы, %
Экспериментальная	15	18	18	12	10	11	16
Контрольная	16	18	17	10	13	12	14

Исследование показало, что среди всех учебных мотивов студенты экспериментальной группы ставят мотивы избегания и мотивы престижа по 18% на каждый показатель; на втором месте социальные мотивы – 16%; коммуникативные мотивы занимают третье место – 15%, на четвертом месте профессиональные мотивы – 12%, на пятом месте учебно-познавательные мотивы – 11% и на шестом – мотивы творческой самореализации – 10%.

В контрольной группе результаты опроса следующие. На первом месте мотивы избегания 18%, на втором – мотивы престижа – 17%, на третьем месте коммуникативные мотивы – 16%, социальные мотивы занимают четвертое место – 14%, мотивы творческой самореализации на пятом месте – 13%, на шестом месте учебно-познавательные мотивы – 12% и на последнем месте профессиональные мотивы – 10%.

По результатам видно, что достаточно высока значимость факторов внешней мотивации – мотивы избегания, мотивы престижа, тогда как составляющие учебной мотивации, такие как творческая самореализации и учебно-познавательные мотивы развиты достаточно слабо.

Для выявления текущего уровня знаний у студентов было проведено тестирование в контрольной и экспериментальной группах.

В результате тестирования студентов на остаточные знания были получены результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Результаты проверки успеваемости

Показатели (оценка)	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
«5»	15	9
«4»	32	48
«3»	53	43

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы: большинство студентов знакомы с темами прошлых занятий, но их знания неглубокие. У контрольной и экспериментальной группы результаты имеют незначительное различие. Так, в контрольной группе студентов, получивших оценку «3», 43 %, а в экспериментальной 53 %. Студентов, получивших оценку «4», в контрольной 48 %, в экспериментальной 32 %. Оценка «5» получили 9 % из контрольной группы и 15 % из экспериментальной.

После того, как результаты констатирующего этапа были получены и проанализированы, был проведен формирующий этап педагогического эксперимента.

Целями формирующего этапа эксперимента явились: 1) выявление методов и технологий эффективного формирования готовности студентов к профессиональной деятельности; 2) разработка технологии проведения занятий с целью развития профессиональных качеств у студентов; 3) получение на основе промежуточных срезов данных о ходе эксперимента.

На данном этапе опытно-экспериментальная работа в группах осуществлялась по следующему принципу. В контрольной группе с применением традиционных методов обучения, чтение лекций и обсуждение тем на семинарском занятии.

В экспериментальной группе были использованы интерактивные технологии, позволяющие установить межличностное взаимодействие, обеспечить высокий уровень и прочность сформированных компетенций. Применялись следующие методы: презентация с использованием различных вспомогательных средств с обсуждением и метод кейсов.

Презентации с использованием различных вспомогательных средств представляют собой организацию процесса изучения теоретического содержания в интерактивном режиме. Задачи данного метода: совершенствование способов поиска, обработки и предоставления новой информации; развитие коммуникативных навыков; актуализация и визуализация изучаемого содержания на лекции. Перед презентацией необходимо поставить перед обучаемыми несколько ключевых вопросов. Презентацию необходимо останавливать на заранее намеченных позициях и проводить дискуссию. В конце занятия необходимо совместно со студентами подвести итоги и озвучить выводы [3].

Кейс-технология – современная образовательная технология, в основе которой лежит описание какой либо реальной ситуации и ее дальнейший анализ. Данная техноло-

гия предполагает активность всех участников образовательного процесса. Чаще всего кейс-технологии базируются на описании реальных экономических, социальных и бизнес- ситуаций. Цель кейс-технологии заключается в том, что обучающимся нужно разобраться в ситуации, найти и проанализировать проблему, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

После проведенных занятий студентам двух групп были даны тесты на проверку знаний (табл. 3).

Таблица 3

Результаты проверки успеваемости

Показатели (оценка)	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
«5»	19	14
«4»	65	52
«3»	16	34

Был проведен повторный тест по выявлению уровня учебной мотивации студентов. Результаты повторного тестирования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты повторного тестирования

Группы	Коммуникативные мотивы, %	Мотивы избегания, %	Мотивы престижа, %	Профессиональные мотивы, %	Мотивы творческой самореализации, %	Учебно-познавательные мотивы, %	Социальные мотивы, %
Экспериментальная	16	14	15	13	15	14	13
Контрольная	17	15	16	11	14	13	14

Целью контрольного этапа эксперимента являлось: 1) оценка уровня учебной мотивации студентов; 2) оценка уровня повышения усвоения знаний у студентов по сравнению с начальным этапом эксперимента.

В соответствии с задачами исследования был осуществлен анализ результатов показателей уровня учебной мотивации до проведения экспериментальной работы и после нее.

Диагностика осуществлялась по тем же диагностирующим методикам, что и на этапе проведения констатирующего этапа эксперимента.

Результаты эксперимента представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты контрольного этапа эксперимента

Группы	Коммуникативные мотивы	Мотивы избегания	Мотивы престижа	Профессиональные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Учебно-познава- тельные мотивы	Социальные мотивы
Экспериментальная группа							
Констатиру- ющий этап	15	18	18	12	10	11	16
Формирую- щий этап	16	14	15	13	15	14	13
Контрольная группа							
Констатиру- ющий этап	16	18	17	10	13	12	14
Формирую- щий этап	17	15	16	11	14	13	14

Анализ экспериментальной работы показал, что среди всех утверждений, характеризующих мотивы обучения, студенты экспериментальной группы на первое место теперь ставят коммуникативные мотивы – 16%, что выше на 1% по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Мотивы престижа и мотивы творческой самореализации занимают второе место – 15%, что соответственно на 3% ниже и на 5% выше результата констатирующего эксперимента. Мотивы избегания теперь на третьем месте – 14%, результаты снизились на 4%, также на третьем месте учебно-познавательные мотивы – 14%, результат повысился на 3% по сравнению с констатирующим этапом. Значимость профессиональных мотивов повысилась на 1% и теперь занимает четвертое место – 13%. Также на четвертом месте социальные мотивы – 13%, что на 3% ниже по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

В контрольной группе показатели изменились не так значительно. Коммуникативные мотивы занимают первое место в выборе студентов – 17%, показатель повысился на 1%. На втором месте мотивы престижа – 16%, что на 1% ниже показателей на констатирующем этапе эксперимента. Третье место занимает мотивация избегания – 15%, результат снизился на 3%. По 14% у показателей мотивации творческой самореализации и социальной мотивации. И последнее место в опросе студентов занимает профессиональная мотивация – 11%, что на 1% выше констатирующего этапа эксперимента.

Исходя из результатов эксперимента, можно сделать выводы, что студенты стали больше мотивированы на учебу, так как процент мотивов, составляющих учебную мотивацию, стал выше – мотивы творческой самореализации и учебно-познавательные мотивы, тогда как процент фак-

торов внешней мотивации уменьшился. Если в дальнейшем интерактивные технологии использовать при обучении, студенты будут еще больше заинтересованы и мотивированы на учебу.

Далее был проведен сравнительный анализ результатов тестирования остаточных знаний (табл. 6).

Таблица 6

Сравнение результатов тестирования на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

Этапы эксперимента	«5», %	«4», %	«3», %
Экспериментальная группа			
Констатирующий	15	32	53
Формирующий	19	65	16
Контрольная группа			
Констатирующий	9	48	43
Формирующий	14	52	34

Из данных таблицы видно, что показатели тестирования составили в экспериментальной группе 19% с оценкой «5», что на 4% больше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, 62% с оценкой «4», что на 33% больше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, и 16% с оценкой «3», что на 37% меньше по сравнению с констатирующим этапом. В контрольной группе: 14% с оценками «5», что на 5% больше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, 52% с оценкой «4», что на 4% больше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, 34% с оценкой «3», что на 9% меньше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

Таким образом, после занятий студенты стали более нацелены на учебный процесс, на саморазвитие и самореализацию, нежели на внешние факторы мотивации. Также после проведенных занятий знания студентов, как в контрольной, так и в экспериментальной группе улучшились. В экспериментальной группе показатели выше.

Опытно-экспериментальная работа показала, что использование интерактивных технологий в профессиональной подготовке студентов является способом улучшенного усвоения знаний, обеспечивает подготовку будущих специалистов к инновационной деятельности, повышает заинтересованность в изучении дисциплины, что способствует саморазвитию студентов.

Интерактивное обучение повышает поисковую активность участников, мотивирует обучающихся на решение обсуждаемых проблем, побуждает к конкретным действиям на занятиях. Помимо прочего, развивается творческое мышление, обучающиеся учатся мыслить нестандартно, видеть проблемную ситуацию и

находить пути ее решения. Развивается умение работать в коллективе, сотрудничать, выслушивать и принимать другую точку зрения, что является основой саморазвития студентов.

Список использованных источников

1. Гуца, Ю. В. Эволюция понятия интерактивное обучение [Электронный ресурс] // Publishing house Education and Science s.r.o. – 2013. – URL: http://www.rusnauka.com/32_PRNT_2013/Pedagogica/1_149145.doc.htm
2. Капранова, Е. А. Интерактивное обучение: концептуальные подходы / Е. А. Капранова // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2012. – № 7.
3. Царапкина, Ю. М. Педагогические технологии в профессиональном обучении : учебное пособие / Ю. М. Царапкина. – М. : РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, 2014. – 200 с.
4. Царапкина, Ю. М. Формирование инфор-

мационных компетенций на основе компьютерного тестирования / Ю. М. Царапкина, А. Г. Горожанкина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 77–80.

References

1. Gushcha Yu.V. "Concept evolution of interactive training". Publishing house Education and Science s.r.o. – 2013. [Electronic resource]. URL: http://www.rusnauka.com/32_PRNT_2013/Pedagogica/1_149145.doc.htm.
2. Kapranova E.A. Interactive training: conceptual approaches, *Bulletin of The Polotsk state university*, 2012, № 7.
3. Tsarapkina Yu.M. Pedagogical technologies in vocational training: the manual. Moscow, RSAU-MAA after K.A. Timiryazev, 2014, 200 p.
4. Tsarapkina Yu.M., Gorozhankina A.G. Development of information competencies on the basis of computer testing, *The Humanities and Education*, 2013, № 4 (16), pp. 77–80.

Поступила 16.06.2014 г.

УДК 37.016: 51 (045)
ББК 22. 1

Чиранова Ольга Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
chiranovao@yandex.ru

ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ*

Аннотация: В статье рассматриваются возможности включения национально-регионального компонента при обучении младших школьников математике. Особое внимание уделяется хронологическому анализу теоретических разработок и практике использования краеведческого материала в математическом образовании младших школьников.

Ключевые слова: краеведение, младший школьник, текстовая задача, национальный орнамент.

Chiranova Olga Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Department of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ISSUES OF USING LOCAL HISTORY MATERIAL WHEN TRAINING MATHEMATICS TO JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract: This article discusses the possibilities of including national and regional components when training junior school students to mathematics. Special attention is paid to the chronological analysis of

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

the theoretical studies and practice, use of local history material when teaching mathematics to of younger students.

Key words: local history, junior schoolchildren, word problems, national ornament.

В Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г. ведущее место отведено задачам обеспечения системой образования исторической преемственности поколений, сохранения, распространения и развития языка, национальной культуры. Отмечено, что государство в сфере образования обязано обеспечить сохранение и поддержку:

- этнической самобытности народов России, гуманистических традиций их культур;
- языков и культур малых народов Российской Федерации, гармонизацию национальных и этнокультурных отношений [1].

В силу этих причин в отечественной системе образования как одна из стойких тенденций сформировалась идея о необходимости создания этнокультурной парадигмы образования, которая была бы самобытной в своих этнокультурных истоках и одновременно способной к взаимодействию с другими культурными традициями [3, с. 10]. Рассматривая содержательную сторону культурного образования и воспитания, С. Г. Новиков отмечает, что «идеалы, ценности, технологии воспитательной деятельности всегда «программируются» содержанием культуры, или, точнее, содержанием той системы базовых ценностей и нравственных норм, которые являются едиными для всех членов общества, независимо от их социальной принадлежности» [8, с. 67].

В опыте каждой нации, любого малочисленного народа есть что-то свое неповторимое, добытое собственной мыслью, собственными усилиями, собственной национальной энергией. Знакомство и приобщение к культуре, традициям, обычаям своего народа делает человека более обогащенным и духовно, и эмоционально.

Важным фактором современного развития образования становится обращение к краеведческому аспекту в преподавании учебных предметов. При этом краеведческий материал в обучении обретает свое содержание через соотношение с понятием «край», «краеведение».

Согласно толковому словарю русского языка «край – крупная административно-территориальная единица» [9, с. 302]. Краеведение С. И. Ожегов характеризует как «изучение отдельных местностей страны с точки зрения их географических, культурно-исторических, экономических, этнографических особенностей» [9, с. 302]. Именно история края, культура, природные условия, обычаи народа дают возможность учителю сформировать у ребят национальное самосознание, чувство достоинства. Изуче-

ние своей малой родины позволяет по-новому осознать окружающую действительность, формирует нравственные качества, воспитывает духовность и чувство патриотизма. В своем Послании Госсобранию Республики Мордовия Глава республики В. Д. Волков говорит о том, что «нам как никогда ранее нужно закреплять и развивать позитивный образ республики», и значительную роль здесь играет система образования [10].

В Законе Российской Федерации «Об образовании» закреплены два компонента стандарта, учитывающие федеративный характер устройства России – федеральный и национально-региональный. Однако анализ нормативных документов свидетельствует о том, что реализация краеведческого принципа осуществляется через введение в учебный план специальных предметов (в области родного языка и литературы, географии) и совсем не затрагивает такую общеобразовательную область, как математика.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что вопросы использования краеведческого материала в обучении математике освещены недостаточно. Следует отметить ряд публикаций в этом направлении (например, работы Н. А. Корощенко, Н. А. Колеватова, Е. И. Якшина и др.). Реализация краеведческого принципа, по их мнению, возможна через задачки, дополняющие стандартные учебники по математике. Однако реализовать этот принцип в едином учебнике для всей страны невозможно из-за различных национальных, географических и производственных специфик той или иной области, республики. Один и тот же пример или задача, на основе которой разъясняется то или иное понятие, может восприниматься ребенком неодинаково, так как реальное содержание текста задачи может оказаться близким к условиям одного из них, но менее близким к условиям другого [13].

Учитывая эти факторы, учителя школ национальных республик на уроках математики стараются опираться на принцип народной педагогики – развивать самостоятельность детей, воспитывать реальной жизнью, ставя их в различные жизненные ситуации, близкие для учащихся конкретной области, края. В качестве примера приведем высказывания учителей начальной школы: «использование элементов краеведения в процессе обучения математике полезно. Справки краеведческого характера развивают познавательный интерес учащихся», «сведения из истории края, вводимые в урок, являются стимулом развития интереса к матема-

тике. Эмоции, полученные на уроке, долго владеют учащимися после его окончания», «тесная связь учебного материала по математике с элементами краеведения способствует воспитанию в детях национального самосознания» [См. об этом: 4, с. 121].

Несмотря на приведенные данные, следует констатировать недостаточное практическое использование краеведческого материала в обучении математике, одной из причин является отсутствие необходимой учебно-методической литературы. Кроме того, учебники по математике, рекомендуемые Министерством образования Российской Федерации, не содержат материала, отражающего ту или иную региональную направленность. На наш взгляд, одним из путей решения этой проблемы становятся практические материалы, дополняющие стандартный учебник по математике. Примерами подобных пособий являются следующие издания: сборник задач А. В. Абрамова, Е. В. Евсюковой и др. «Математика в профессиях Тюменского Севера», сборники задач для 5–7 классов Е. И. Якшина, система прикладных задач с региональным содержанием для учащихся 5–9 классов Республики Тыва А. С. Монгуш.

Как можно заметить, все работы разработаны для учащихся средней школы. Однако исследования, проводимые под руководством А. А. Макаренко, показывают, что региональный компонент в содержании образования целесообразно вводить на начальном его этапе (при переходе из детского сада в начальную школу, из начальной школы в базисную – основную). В этом случае компонент региона «... лучше фиксирует особенности биохимической, психической, интеллектуальной и художественной индивидуальности детей, позволяет наметить более точную программу выработки индивидуальной траектории их развития. Региональные стандарты такого рода должны учитывать особенности этнических групп, множество детей и их родителей (сельская или городская местность и т.д.); его цель – способствовать учебной, психологической и социальной адаптации детей» [11, с. 28].

Разработке системы текстовых задач с региональным содержанием и методике ее использования в обучении математике учащихся начальных школ Республики Мордовия посвятила одну из своих работ С. В. Маслова. Дидактические материалы, разработанные автором в помощь учителям начальных классов, могут быть использованы на уроках математики для закрепления пройденного материала, в качестве дополнительных заданий, для восполнения пробелов в знаниях учащихся, а также для занятий дома.

В предлагаемых заданиях используется материал, касающийся истории мордовского края,

его природных ресурсов, населенных пунктов республики, что способствует развитию кругозора младших школьников, их приобщению к культурному наследию родного края.

Приведем примеры задач из сборника С. В. Масловой:

Задача № 1

Численность животных на территории Мордовии по последним данным составляет: лосей – 653, косуль – на 446 меньше, чем лосей, а лисиц – в 7 раз больше, чем косуль. Сколько лисиц водится в лесах Мордовии?

Задача № 2

Самый старый город Мордовии Темников построен на 424 года раньше самого молодого города республики – Ковылкино, который был внесен в список городов в 1960 году. В каком году был основан город Темников?

Задача № 3

Протяженность нашей республики с запада на восток 280 км, а с севера на юг в среднем 93 км. Найдите площадь Мордовии, если она занимает территорию, равную площади прямоугольника с такими сторонами.

Использование в учебном процессе текстовых задач с региональным содержанием становится оправданным и подчиняется общим требованиям к организации изучения математики уже на начальном этапе школьного образования.

В свою очередь при подготовке будущих педагогов на занятиях по курсу «Теории и технологии начального математического образования» мы предлагаем студентам творческие задания, включающие краеведческий компонент, например: составить текстовые задачи для учащихся начальной школы с учетом особенностей своего района. Такой подход побуждает будущих учителей отойти от привычных способов работы, выводит на творческий уровень преподавания.

Приведем примеры задач, составленных студентами факультета педагогического и художественного образования Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева на основе исторического краеведческого материала Республики Мордовия.

Задача № 1

С 1641 г. по 1651 г. крепостью Саранск управляли Савва Козловский и Петр Лермант (предок М. Ю. Лермонтова). Сколько лет Саранском управляли воеводы?

Задача № 2

В 19 веке в Саранске действовали 4 учебных заведения – уездное училище, приходское мужское училище, приходское женское училище. В них училось 297 человек, из них 49 девочек. Сколько мальчиков училось в учебных заведениях г. Саранска в 19 веке?

Задача № 3

На месте мордовской деревеньки воевода Савва Козловский решил возводить крепость там, где сливались две реки. Назывались те реки Саранка и Инсар. Длина реки Инсар 168 км, а длина реки Саранка 296 км. Какая из рек длиннее и на сколько километров?

Решение подобных задач способствует развитию абстрактного мышления учащихся, формированию любознательности, памяти, внимания, интереса к изучению математики и истории своей малой родины.

В учебниках математики для начальной школы достаточно часто встречаются задания, посвященные процессу дорисовывания геометрических узоров. С этой целью в школах Республики Мордовия на уроках математики можно использовать элементы *национального орнамента*. Преобладающими в мордовском орнаменте являются геометрические узоры, среди которых по характеру и сложности выделяется более двух десятков групп. Основными среди них являются зигзаги, квадраты, треугольники, ромбовидные узоры, сложные розетки и др. (см. рис.)



Рис. Мордовский орнамент

В начальной школе можно использовать простейшие мордовские орнаментальные мотивы. Задания на продолжение узора из геометрических форм в основном относятся к заданиям на развитие мелкой моторики. Эти упражнения чаще всего учащиеся выполняют дома, просто копируя рисунок [12, с. 14]. Указанные задания будут иметь большую результативность, если учитель дополнит эту работу анализом рисунка. Этот прием стимулирует пространственное оперирование геометрическими формами, из которых составлен рисунок, – форма, величина, взаимоположение составляющих его частей, его расположение на плоскости; способствует формированию у детей эстетического вкуса, чувства гармонической соразмерности, а также развитию приемов умственной деятельности.

Таким образом, любая этническая группа, развиваясь веками, в определенных географических, природно-климатических, социально-экономических условиях, имеет своеобразный быт, миропонимание, мышление. Необходимо приобщать подрастающее поколение к пониманию истории своего края, основных черт национальной культуры, так как дети должны чувствовать себя наследниками предыдущих поколений, трудом которых все создано.

Список использованных источников

1. Аналитическая справка об этнокультурном образовании в Республике Мордовия и регионах РФ с компактным проживанием мордовского населения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mo.edurm.ru>
2. Беляева, Н. Ф. Место молодежи в социальной структуре Республики Мордовия в начале XXI в. / Н. Ф. Беляева, О. М. Катаев // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 82–87.
3. Горшенина, С. Н. Технологии реализации этнокультурного образования школьников: состояние проблемы / С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 10–12.
4. Иванова, А. В. Организационно-педагогическое обеспечение математического образования в регионах Севера : дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Иванова. – Якутск, 1997. – 425 с.
5. Корощенко, Н. А. Региональный компонент математического образования в условиях его гуманитаризации: на примере 5–6 классов школ Тюменского региона : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Корощенко. – Тобольск, 1998. – 263 с.
6. Маслова, С. В. Дидактический материал по математике для начальной школы (на краеведческом материале Мордовии) / С. В. Маслова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 1999. – 20 с.
7. Монгуш, А. С. Использование прикладных задач с национально-региональным содержанием как фактор повышения качества математических знаний учащихся 5–9 классов: на примере Республики Тыва : дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2002. – 151 с.
8. Новиков, С. Г. Российские идеалы воспитания IX–XX веков в контексте культурно-исторического развития / С. Г. Новиков // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 67–70.
9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 2002. – 944 с.
10. Послание Главы Республики Мордовия Государственному Собранию РМ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.e-mordovia.ru>
11. Проблемы профессионального образования : тез. материалов Всероссийской научно-метод. конф. – Тобольск : ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 1998. – Ч. 2. – 53 с.
12. Чиранова, О. И. Краеведческий компонент в преподавании математики младшим школьникам / О. И. Чиранова // Начальное образование. – 2013. – № 5. – С. 10–14
13. Шихалиев, Х. Ш. Принципы краеведения при обучении математике / Х. Ш. Шихалиев // Начальная школа. – 1990. – № 9. – С. 34–37.
14. Шукшина, Т. И. Проблемы разработки содержания образования и программно-методического обеспечения национальной школы / Т. И. Шукшина // Регионология. – 2004. – № 2 (47). – С. 213–224.

15. Якшин, Е. И. Преподавание математики в условиях национальных школ Ханты-Мансийского автономного округа: на примере 5–6 классов : автореф. дис ... канд. пед. наук / Е. И. Якшин. – Новосибирск, 2000. – 18 с.

References

1. Analytical reference about the ethno-cultural education in the Republic of Mordovia and the Russian regions with compact habitation of the Mordovian people [Electronic resource]. URL, <http://mo.edurm.ru>. (in Russian)
2. Belyaeva N.F. Youth place in the social structure of the Republic of Mordovia at the beginning of the XXI century, *The Humanities and education*, 2011, № 2 (6), pp. 82–87. (in Russian)
3. Gorshenina S.N. Technologies of implementation of students' ethnocultural education: status of the problem, *The Humanities and education*, 2011, № 4 (8). pp. 10–12. (in Russian)
4. Ivanova A.V. Organizational and pedagogical maintenance of mathematical education in the Northern regions: Diss. Dr. ... Ped. Sciences. Yakutsk, 1997, 425 p. (in Russian)
5. Koroshenko N.A. Regional mathematical component of education in terms of its humanization : a case study schools grades 5–6 Tyumen region as an example: Diss. ... Cand. Ped. Sciences. Tobolsk, 1998, 263 p. (in Russian)
6. Maslova S.V. Didactic material in mathematics for primary schools (at local study materials of Mordovia), Mordov. Reg. ped. Inst, Saransk, 1999, 20 p. (in Russian)
7. Mongouch A. Using applied schemes with the national and regional content as a factor of improving the quality of mathematical knowledge of students in grades 5-9 : the case of the Republic of Tuva: Dis. ... Cand. Ped. Sciences. Novosibirsk, 2002, 151 p. (in Russian)
8. Novikov S.G. Russian education ideals of IX-XX centuries in the context of cultural and historical development, *The Humanities and education*, 2012, № 2 (10), pp. 67–70 (in Russian)
9. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Defining dictionary of Russian. Moscow, Azbukovnik, 2002, 944 p. (in Russian)
10. The message from the Head of Mordovia to the State Assembly of RM [Electronic resource]. URL: <http://www.e-mordovia.ru>. (in Russian)
11. Problems of Vocational Education: mes. Mater Russian scientific and methodical. Conference. Tobolsk, 1998, pp. 2–5. (in Russian)
12. Chiranova O.I. Local history component in teaching mathematics to junior students, *Primary education*, 2013, № 5, pp. 10–14. (in Russian)
13. Shikhaliev H.S. Principles of local history in teaching mathematics, *Primary School*, 1990, № 9, pp. 34–37. (in Russian)
14. Shukshina T.I. Problems of educational content and methodical software of national school, *Regional Studies*, 2004, № 2 (47), pp. 213–224. (in Russian)
15. Yakshin E.I. Teaching Mathematics in terms of national schools of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug: the case of grades 5–6: Author. Dis ... Cand. Ped. Sciences. Novosibirsk, 2000, 18 p. (in Russian)

Поступила 29.05.2014 г.

УДК 371.3:316.61-053.6(045)
ББК 74.202

Чудаева Ольга Ивановна

аспирант

кафедра педагогики

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

chudaeva_olya@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОДРОСТКОВ*

Аннотация: В статье представлена педагогическая модель формирования социально-личностных компетенций подростков посредством спортивно-оздоровительной деятельности.

Ключевые слова: моделирование, модель, социально-личностные компетенции, подросток.

* Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2014 год. Проект «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

Chudaeva Olga Ivanovna

Postgraduate

Department of pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MODELLING OF THE PROCESS OF FORMATION OF TEEN-AGERS' SOCIO-PERSONAL COMPETENCES TEENS

Abstract: The article presents the pedagogical model of the formation of adolescents' socio-personal competences through sports and fitness activities.

Key words: modelling, model, socio-personal competences, teenagers.

Одним из результатов педагогического процесса основного общего образования является ученик, осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, социально активный, уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов, осознанно выполняющий правила здорового образа жизни [5, с. 44]. В связи с этим воспитание подростка невозможно без актуализации феномена социально-личностной компетенции [2, с. 20; 6, с. 74].

Целью данной статьи является рассмотрение педагогической модели формирования социально-личностных компетенций подростков общеобразовательной организации.

В нашем исследовании мы опираемся на мнение В. А. Штоффа, согласно которому «под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [3, с. 9].

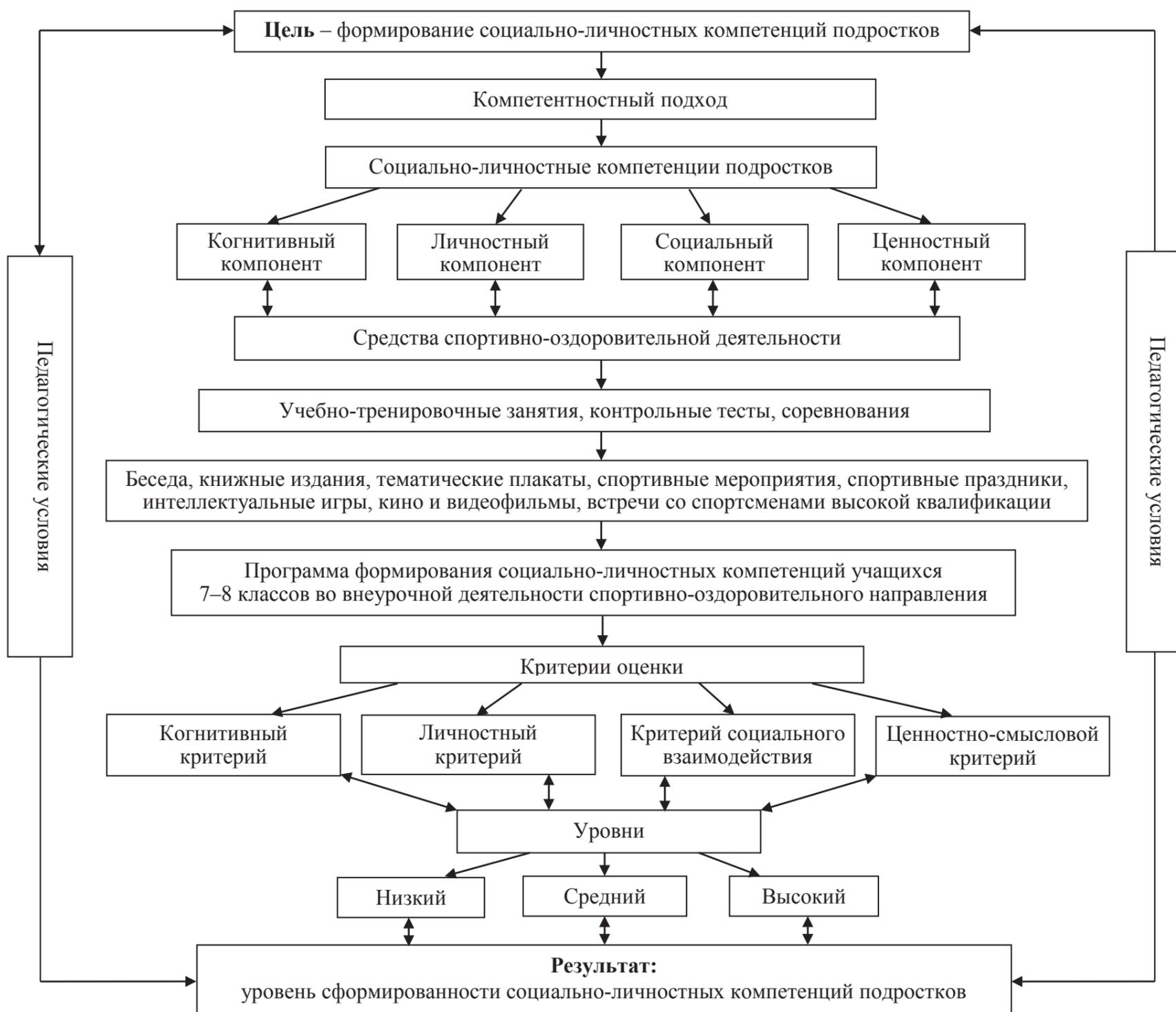


Рис. 1. Формирование социально-личностных компетенций подростков

Необходимость использования метода моделирования определяется тем, что многие объекты непосредственно исследовать или вовсе невозможно, или же это исследование требует много времени и средств. С этой позиции каждый из компонентов предложенной нами модели (рис. 1) представлен структурными характеристиками, а также средствами и критериями, позволяющими оценить уровень сформированности социально-личностных компетенций подростков.

В основу реализации модели нами положен компетентный подход как основополагающий в воспитании личности и акцентирующий внимание на формировании у подростков компетенций, обеспечивающих им возможность успешной социализации.

Ключевые элементы модели раскрыты в следующих компонентах социально-личностных компетенций: ценностно-смысловой компонент, личностный, социального взаимодействия, когнитивный.

Ценностно-смысловой компонент реализуется через мотивацию к спортивной деятельности; достижения успеха; понимание товарищей в группе; сформированности иерархии ценностей, как ценностное отношение к спорту, спортивной деятельности, так и жизненно важным ценностям; устойчивый интерес и положительные мотивы физического самоутверждения.

В подростковом возрасте «начинается активное становление самосознания, формирование жизненных ориентаций и ценностей, формирование «Я-концепции», которые протекают нормативным образом в том случае, когда у подростков есть возможность приобретения разнопланового социального опыта. Вовлечение в занятия спортом дает подросткам важный опыт успехов и неудач, связанных с их усилиями и умениями, а это в свою очередь выступает фактором, способствующим становлению адекватной самооценки – одного из важных новообразований подросткового возраста» [4, с. 88].

Личностный компонент социально-личностной компетенции подростка отражает овладение способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств. Личностный компонент включает самоконтроль, самодисциплину, патриотизм, заботу о собственном здоровье, умения и навыки самостоятельно использовать средства физической культуры и спорта, морально-волевые и личностные качества.

Когнитивный компонент социально-личностной компетенции в рамках спортивно-

оздоровительной деятельности включает знания в области легкой атлетики, олимпийского движения, правил личной безопасности; овладение умениями находить и анализировать информацию; сферу познания в целом.

Компонент социального взаимодействия социально-личностной компетенции подростков общеобразовательной организации отражает коммуникативно-организаторские способности, взаимодействие подростка с тренером, коллективом. Он предполагает наличие следующих показателей: отношение к обществу; отношение к физическому и умственному труду; понимание товарищей в коллективе, умение представить себя, задать вопрос, успешная самореализация и социализация подростка. Для формирования компонентов социально-личностных компетенций подростков применялись: беседы; встречи с действующими спортсменами города; видеофильмы спортивной тематики, мировых чемпионатов и спортивных побед школы; творческие и игровые задания.

Все средства включали в себя учебно-тренировочные занятия по легкой атлетике, проводимые во внеклассной работе общеобразовательной организации, применялись такие виды занятий, как контрольные тесты, соревнования.

Нами была разработана и внедрена программа формирования социально-личностных компетенций учащихся 7–8 классов во внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления. Результат сформированности компонентов компетенций оценивался на трех уровнях.

Высокий уровень сформированности социально-личностной компетенции характеризуется целостным и системным воспроизведением характеристик компонентов социально-личностной компетенции, осмысленным отношением к иерархии ценностей, а также здорового образа жизни, в целом сферы физической культуры и спорта, знание и применение правил личной гигиены, проявлением интереса к спортивной деятельности, желанием пополнять собственные знания, стремлением к развитию личностных качеств. Ценностные ориентации сформированы на уровне убеждений, подросток осознает и принимает ценности физической культуры и спорта как нормы собственной деятельности, носящей творческий характер, его отличает высокая степень информированности в области легкой атлетики; умение устанавливать контакт с другими спортсменами, способность управлять своим эмоциональным состоянием в процессе коммуникаций с соперниками [1, с. 104]. Наблюдается осознанность, самостоятельность, рефлексивность в поиске решения учебно-тренировочных задач, понимание сущности спорта, знание

форм, методов, средств и технологий спортивной тренировки. Подростки обладают стремлением к успеху, устойчивой и положительной самостоятельной деятельностью и поведением, обладают целостными, полными, глубокими знаниями в области физического совершенствования на личностном уровне.

Средний уровень социально-личностной компетенции определяется воспроизведением несистемных и нецелостных характеристик компонентов социально-личностной компетенции, устойчивой познавательной и социальной активностью при частичном осознании и принятии ценностей физической культуры и спорта как идеалов и устремлений; подросток владеет отрывочными знаниями о формах, методах, средствах и технологиях спортивной тренировки, способы решения учебно-тренировочных задач в процессе спортивной тренировки не освоены, деятельность носит репродуктивный характер.

Низкий уровень социально-личностной компетенции выражается в отрывочном воспроизведении компонентов социально-личностной компетенции, слабом владении знаниями о спортивной деятельности, низкой социальной активностью; подросток испытывает трудности в ситуациях взаимодействия с тренером, коллективом, не проявляет готовности и способности к диалогу, подросток не признает ценности здорового образа жизни, испытывает серьезные трудности в процессе организации своей деятельности.

Весь процесс формирования социально-личностных компетенций подростков общеобразовательной организации осуществлялся в специально-созданных педагогических условиях. К ним мы отнесли:

- реализацию программы «Формирование социально-личностных компетенций учащихся 7–8 классов во внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления». Программа направлена на формирование социально-личностных компетенций. Реализуется в учебно-воспитательном пространстве общеобразовательной организации, во внеклассной деятельности подростков;

- субъект-субъектное взаимодействие участников спортивно-оздоровительной деятельности. Взаимодействие подростков друг с другом ведет к расширению и углублению связей и отношений юного спортсмена с другими людьми и в своем развитии детерминируются взаимодействием подростка с товарищами, тренером, спортивным и детским коллективом в процессе учебно-тренировочной деятельности. Взаимодействие ведет к взаимоизменению, к социально-личностному становлению лично-

сти подростка как участника взаимодействия. Человек, получающий знания, умения, навыки в любой образовательной системе, является обучающимся. Современное понятие «обучающийся» сформулировано так потому, что индивид обучается сам при помощи других (тренера-преподавателя, соучеников), при этом он определяется как субъект образовательного процесса, вследствие чего ему свойственны индивидуальные личностные и деятельностные особенности;

- обеспечение единой целостной системы: ученик – тренер-преподаватель – спортивный коллектив. Взаимодействие в педагогической системе «ученик – тренер-преподаватель – детский спортивный коллектив», таким образом, следует рассматривать как источник его активности, поскольку окружающая действительность является основным условием формирования социально-личностных компетенций. Таким образом, не отдельно внешние, объективные условия, и не отдельно побудительные мотивы, а их диалектическое единство, проявляющееся во взаимодействии как обмене отношений в педагогической системе «ученик – тренер-преподаватель – детский спортивный коллектив», детерминирует действия школьника. Активно преобразуя и воздействуя на других, реализуя в них свои индивидуальные, социально-значимые качества, воспитанник сам целенаправленно творит ту совокупность «внешних воздействий», которые впоследствии побуждают его к новой активности, деятельности. В этом преобразовании посредством взаимодействия юный спортсмен утверждает себя как человек, как личность и полностью зависит от этого взаимодействия;

- мотивация подростков к достижению успеха. Особое место в психологическом обеспечении спортивной деятельности занимает мотивация, побуждающая человека заниматься спортом. Известно, что мотивы к игре заключены в ней самой, так же и к спорту человек испытывает потребности, определяющиеся удовлетворением, вызываемым самой спортивной деятельностью и успехами, достигаемыми в ней. Таким образом, мотивация в достижении цели в деятельности будет способствовать формированию социально-личностных компетенций, так же значимых для личности социально-личностных качеств.

Итак, можно сделать вывод, что педагогическая модель позволяет создать целостное представление о процессе формирования социально-личностных компетенций подростков, учесть особенности условий организации спортивно-оздоровительной деятельности в рамках внеклассной работы общеобразовательной ор-

ганизации. Реализация такой модели дает возможность сделать целенаправленным процесс формирования социально-личностных компетенций подростков в общеобразовательной организации.

Список использованных источников

1. Доноева, Ю. Д. Исследование особенностей установок на здоровый образ жизни у современных подростков / Ю. Д. Доноева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – 103–106.
2. 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.
3. Маркова, С. М. Моделирование педагогических систем / С. М. Маркова. – Н. Новгород : ВГИПА, 2003. – 19 с.
4. Мешков, Н. И. Природа мотивации в контексте развития личности / Н. И. Мешков // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 87–90.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 классы). Приказ Минобрнауки от 17 декабря 2010 г. № 1897., опубликован 01.03.2012 г. – 50 с.
6. Федотова, Г. Г. Физическая культура в кон-

тексте гуманитарного образования студенческой молодежи / Г. Г. Федотова, Г. В. Пожарова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 74–77.

References

1. Donoyeva Yu.D. Research of modern teenagers' aim peculiarities of a healthy way of life, *The Humanities and education*, 2011, № 1 (5), pp. 103–106. (in Russian)
2. Dubova M.V. Competence and competence as a pedagogical category: definition, structure, classification, *The Humanities and education*, 2011, № 2 (6), pp. 17–22. (in Russian)
3. Markova S.M. Modelling pedagogical systems. N. Novgorod, WGIPA, 2003, 19 p. (in Russian)
4. Meshkov N.I. The Nature of motivation in the context of the development of personality, *The Humanities and education*, 2012, № 1 (9), pp. 87–90. (in Russian)
5. Federal State Educational Standard of the General basic education (5–9 grades). The order of the Ministry of education and science on December 17, 2010 № 1897, published 01.03.2012, – 50 p. (in Russian)
6. Fedotova G.G., Pozharova G.V. Physical culture in context of humanitarian education of students, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 74–77. (in Russian)

Поступила 28.05.2014

УДК 371.13
ББК 74.5

Чудина Елена Ефимовна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград, Россия
echudina@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье обоснована актуальность разработки концепции профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного образования. Разработка данной концепции предполагает определение методологических подходов, выступающих в качестве ее основы. Выделены концептуальные основы профессионального саморазвития учителя. Особый акцент сделан на положения гуманитарной парадигмы, целостного, деятельностного, синергетического подходов.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, непрерывное образование, учитель, гуманитарная парадигма, целостный, деятельностный, синергетический подходы, концепция профессионального саморазвития учителя.

Chudina Elena Efimovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Pedagogy

Volgograd State Social-Pedagogical University, Volgograd, Russia

**METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE CONCEPTION
OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT
IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGIC EDUCATION**

Abstract: The urgency of working out the concept of professional self-development of the teacher in the system of continuous education is grounded in the article. The solution of this concept assumes definition of the methodological approaches acting as its base. Conceptional bases of professional self-development of the teacher are singled out in the system of continuous pedagogical education. Special emphasis is placed on the provisions of a humanitarian paradigm, complete, active, synergetic.

Key words: professional self-development, continuous education, the teacher, a humanitarian paradigm, complete, active, synergetic approaches, the concept of professional self-development of the teacher.

Возможности непрерывного образования выдвигают перед человеком новые задачи, решение которых требует дополнительных компетенций, призванных обеспечивать перманентную готовность к обучению и способность продолжать его в формах, адекватных уровню культурного развития общества [6; 7]. Также система непрерывного образования, ориентированная на целостное развитие человека как субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни в современных условиях, как показывает исследование Н. К. Сергеева, призвана реализовывать свою важнейшую функцию – стимулирование профессионально-личностного саморазвития для решения творческих, профессиональных и жизненных задач. Приоритет образования XXI в., по мнению, В. И. Андреева, – гарантированное качество образования через творческое саморазвитие [1, с. 34]. По мнению Н. К. Сергеева, решение образовательных задач в современном целостном личностно-развивающем педагогическом процессе требует несравненно более высокой профессиональной квалификации от учителя, чем это имело место в традиционно понимаемом знаниевом образовании [8, с. 15]. Требования ФГОС ВПО к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры показывают необходимость знания способов профессионального самопознания и саморазвития; умения выстраивать и реализовывать перспективные линии профессионального саморазвития с учетом инновационных тенденций в современном образовании. Этот социальный приоритет осложняется ввиду отсутствия методологических ориентиров профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного образования.

С учетом вышеизложенного, модернизация современного педагогического образования актуализирует создание новых идей, под-

ходов, технологий, форм и методов, ориентированных на профессиональное саморазвитие в системе непрерывного образования. Э. Д. Днепров рассматривает непрерывность как системообразующий признак, выражающий потребности и интересы личности человека на разных этапах его жизнедеятельности, определяющий освоение образовательных ступеней с разрывом во времени, смену типа образования, которая позволяет человеку переключаться из одной сферы деятельности в другую [4, с. 52]. Высшей ценностью современного непрерывного образования является профессионал с потребностью в самоактуализации, саморазвитии, реализации творческого потенциала. В связи с этим требует научного осмысления понимание непрерывного образования как дидактической ситуации профессионального саморазвития учителя. Для этого необходимо выявление сущности профессионального саморазвития, логики процесса профессионального саморазвития, раскрытие закономерностей данного процесса, определение принципов педагогической поддержки, факторов и условий его эффективности в системе непрерывного образования.

С учетом вышеизложенного возникает необходимость пересмотра ключевых целей профессиональной подготовки, поскольку любая деятельность начинается с постановки цели. Современные исследователи (В. И. Андреев, Н. М. Борытко, Н. К. Сергеев, Т. И. Шамова, Л. Н. Куликова, В. В. Сериков и др.) рассматривают профессионально-личностное саморазвитие как ведущую цель в процессе подготовки педагога.

В педагогической науке сформировались отдельные теоретические предпосылки решения этой проблемы. Н. В. Кузьмина рассматривает процесс формирования личности учителя, а также раскрытие педагогических способностей

и педагогического мастерства. А. И. Щербаков характеризует организаторский компонент педагогической деятельности учителя во взаимосвязи информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций. При изучении вопроса о средствах профессионального саморазвития значимыми являются результаты исследований, в которых выделены особенности учебно-методических средств, способствующих формированию профессиональной и социальной зрелости учащихся (С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, Б. В. Пальчевский). Для эффективного развития участников профессионального образования (Е. В. Бондаревская, В. И. Данильчук, В. В. Зайцев, В. В. Сериков и др.) предлагают реализовать личностный подход, способствующий индивидуальному проявлению развития и самореализации, обеспечению свободы выбора в обучении, реализации личностных притязаний. Исследователи Волгоградской научной школы (Н. М. Борытко, Т. А. Затямина, И. А. Соловцова) констатируют необходимость применения гуманитарного подхода, ориентированного на восприятие человека в сфере его внутренней активности, деятельности, субъектности – в сфере Бытия человека. В исследованиях по педагогике высшей школы выделены общие закономерности формирования и развития профессионально-личностного саморазвития учителя (В. И. Андреев, Е. П. Белозерцев, Н. М. Борытко, Н. К. Сергеев, Т. И. Шамова, И. А. Шаршов), проблемы профессиональной подготовки учителей обоснованы в трудах Ю. П. Азарова, А. А. Вербицкого, В. М. Димова, Л. Н. Куликовой, В. А. Слостенина, Е. Н. Шиянова. Н. К. Сергеев признает профессионально-личностное саморазвитие главной составляющей профессиональной деятельности, обеспечивающей ее эффективность. Таким образом, вышеуказанные исследования представляют теоретическую базу для решения проблемы профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного образования.

В обществе сформировались и практические предпосылки решения проблемы саморазвития учителя. Принятие национальной доктрины образования, реализация федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, инновации в образовании, потребность образовательных организаций в педагогах, способных работать в режиме саморазвития – усиливают необходимость рассмотрения данной проблемы. Значимость указанных процессов соответствует целям и задачам, представленным в приоритетных программных документах развития отечественного образования: «Национальная доктрина

на образования на период до 2025 года», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», где обращается внимание на необходимость формирования самостоятельных, мобильных, творческих и уверенных в себе личностей. Реализация содержания названных документов усиливается вхождением России в единое образовательное пространство.

Однако выделенные тенденции не получили должного теоретического осмысления, поскольку отсутствует целостное представление концепции профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного образования.

Анализ существующих исследований по данной проблематике показывает, что в научной литературе процесс профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного образования не рассматривался целостно, хотя его составляющие имеют большую значимость. Вопросы самоопределения, саморазвития и самореализации человека в профессиональной деятельности исследуются в психологии развития, педагогике (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Т. А. Вековцева, Л. Б. Гиль, И. В. Дубровина, Э. Ф. Зеер, И. Ф. Исаев, И. Б. Котова, С. В. Кульневич, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, К. Ф. Михальцова, М. А. Фризен, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков и др.).

Смена образовательных парадигм, ориентир на саморазвитие предполагают признание важной роли в непрерывном образовании как активно действующих педагогов, учителей, преподавателей, так и обучающихся, бакалавров, магистрантов.

Таким образом, усиливаются противоречия между:

– изменившимися требованиями инновационного общества к современному учителю и неготовностью основной массы учителей к работе в режиме саморазвития;

– необходимостью в разработке концепции профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного педагогического образования и необоснованностью методологических оснований такого поиска;

– необходимостью конструирования непрерывного образования как дидактической ситуации профессионального саморазвития учителя и невыявленностью методов, приемов, организационных форм, обеспечивающих саморазвитие учителя, способного конструктивно работать в проблемных и постоянно меняющихся условиях.

Потребности науки и практики, выявленные противоречия позволили определить остроту проблемы разработки научных основ и практи-

ческих путей профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного образования. Для разрешения проблемы актуализируется необходимость построения концепции, которая включает совокупность положений, раскрывающих в соответствии с принятой методологией взаимосвязь целевых установок, направленных на их достижение принципы, методы и организационные формы деятельности, а также требования к их применению. Положения концепции воплощаются в реальной педагогической практике через программы, методические рекомендации и задают ориентиры педагогической деятельности учителя. В первую очередь разработка данной концепции предполагает определение методологических подходов, выступающих в качестве ее основы. В результате проведенного исследования мы выявили, что концептуальными основами профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного педагогического образования выступают гуманитарная парадигма, целостный подход, деятельностный подход, синергетический подход. При построении методологической основы исследования мы считаем, что положения обозначенных методологических подходов наиболее полно раскрывают различные аспекты рассматриваемого феномена.

Гуманитарная парадигма центральной фигурой рассматривает человека во всей его целостности, во всем многообразии его связей и отношений с миром. Гуманитарная стратегия переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектности – в сферу Бытия. Гуманитарная парадигма позволяет рассматривать целостный характер педагогических процессов и явлений; их обусловленность внутренними закономерными причинами самодвижения, нелинейного, кризисного характера саморазвития, необходимости оказания помощи в поступательном развитии человека [3, с. 42]. Поэтому в качестве основной цели непрерывного образования с позиции гуманитарной парадигмы мы рассматриваем учителя как субъекта, как важнейшую ценность всех социальных процессов и деятельности, при этом источник изменений находится в самом развивающемся учителе, под влиянием собственных противоречий.

Целостный подход позволяет на основе теоретического анализа философской, социологической, психологической и педагогической литературы определить понимание профессионального саморазвития учителя как целостности, выявить его типические черты, которые выделяют его как целостное образование из других качеств, сфер или свойств человека; выделить связи профессионального саморазвития с окружа-

ющей средой через функции этого образования в развитии учителя в целом, в его поведении и деятельности. Методологической основой такого понимания является положение В. С. Ильина о необходимости описания: 1) природы данного объекта, его целостных свойств и функций в более широкой системе; 2) его внутреннего строения; 3) вклада компонентов в формирование системного целого [5, с. 5]. В результате проведенного исследования мы выделили следующие сущностные характеристики саморазвития: 1) обязательно внутренний процесс; 2) определенный способ реагирования человека на воздействие среды, при этом саморазвивающаяся система должна быть открытой; 3) сознательное усовершенствование себя самим человеком, обязательная составляющая современного образования; 4) саморазвитие связано с неповторимостью и уникальностью человека, его индивидуальностью. Руководствуясь положениями целостного подхода, в исследовании рассматриваются функции, компоненты и стадии саморазвития учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Деятельностный подход в исследовании профессионального саморазвития учителя позволяет исследовать включенность педагога в разные виды организаторской, методической, научной, инновационной, воспитательной деятельности, изучать специфику педагогического взаимодействия в указанных аспектах, активизирующего механизмы профессионально-личностного саморазвития. Специфические особенности педагогической деятельности, выделенные Н. К. Сергеевым, метадеятельностный характер педагогического труда, неоднозначность, неалгоритмизированность, огромная роль чувственно-эмоциональной сферы требуют от педагога способности к прогнозированию, импровизации, разностороннему развитию, которые формируются в результате саморазвития. Понимание деятельности с позиции самого субъекта (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн) стало основой определения учителя как субъекта профессионального саморазвития, отличительными особенностями которого являются активность, рефлексивность, целеобразование, расширение педагогического взаимодействия, открывающее новые грани профессионального саморазвития учителя.

Синергетический подход способствует исследованию особенностей самоорганизующихся сложных систем. По мнению Р. К. Сережниковой, с позиций синергетики человек как открытая самоорганизующаяся структура не может существовать лишь при условии постоянного обмена со средой, важно и сохранение инди-

видуальности человека. Целостность и многомерность процесса образования предопределяет необходимость творческого поиска адекватных методов и технологий, успех применения которых зависит от участников образовательного процесса. Механизмом оптимизации становится «самость» каждого участника, и данный процесс реализуется как творчество преподавателя, направленное на организацию целостной индивидуальности студентов [9, с. 86].

Синергетика как междисциплинарное направление изучает системы, состоящие из многих подсистем различной природы и выявлением того, каким образом взаимодействие таких подсистем приводит к возникновению пространственных и временных структур в макроскопическом масштабе. В проводимом нами исследовании такой системой выступает саморазвитие, в которой мы выделяем кризисы на разных ступенях непрерывного образования, которые запускают механизмы саморазвития как внутреннего самоизменения человека. Одним из источников, обеспечивающим появления кризисов, выступает расширяющееся взаимодействие со значимыми другими в образовательном пространстве. По мере развертывания саморазвития увеличивается потребность индивида во взаимодействии с другими. Чем интенсивнее осуществляется личностное самостроительство, тем более значимыми для человека становятся контакты с окружением, тем сильнее у него ощущение влияния этих контактов» [2, с. 44]. Взаимодействие учителя с коллегами, с педагогами-преподавателями на курсах повышения квалификации с преподавателями, педагогами-исследователями на научно-практических конференциях, заседаниях круглого стола способствует актуализации имеющегося у него внутреннего потенциала, пополнению его в структурном, содержательном, ценностно-смысловом плане [10, с. 69]. Таким образом, саморазвитие учителя в системе непрерывного образования согласно синергетическому подходу характеризуется открытостью, противоречивостью под влиянием внутренних ресурсов и потребностей, расширяющихся пространством взаимодействия в современных условиях образовательной практики.

Разработанная концепция стала основанием для проектирования содержания, деятельности, методических материалов по педагогическому взаимодействию с разными категориями участников системы непрерывного педагогического образования. Основные результаты реализации концепции: разработаны и апробированы в учебно-воспитательном процессе Волгоградского социально-педагогического университета элективные курсы «Профессиональное саморазвитие учителя» для студентов, «Профессиональ-

ное саморазвитие вузовского преподавателя» для магистрантов, программа деятельности НОУ по педагогике в лицее № 8 «Олимпия», обучающие семинары для педагогов – руководителей НОУ г. Волгограда. Для работы со студентами было разработано содержание дисциплины «Методика преподавания педагогики», в котором удалось связать воедино содержание методики преподавания педагогики, организацию деятельности студентов на занятиях и во внеучебное время и их предстоящую профессиональную деятельность. Данная концепция также позволила определить научно-методические основы изучения раздела «Дидактика высшей школы» Школы педагогического мастерства для преподавателей Волгоградского государственного технического университета.

Представленные подходы обеспечивают методологическую основу концепции профессионального саморазвития учителя в системе непрерывного образования и показывают ее фундаментальный характер.

Список использованных источников

1. Андреев, В. И. Конкурентология : учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань : Центр информационных технологий. – 2009. – 468 с.
2. Борытко, Н. М. Воспитательная деятельность в контексте культуры / Н. М. Борытко // Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе : сб. тр. по итогам междунар. науч. конф., 8–9 окт. 2013 г. – Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. – 275 с.
3. Борытко, Н. М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога-воспитателя в системе непрерывного образования / Н. М. Борытко // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия «Педагогические науки». – 2012. – № 11 (75). – С. 41–45.
4. Днепров, Э. Д. Современная школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. – М. : Наука, 1998. – 464 с.
5. Ильин, В. С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса / В. С. Ильин // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия «Педагогические науки». – 2012. – № 4 (68). – С. 4–11.
6. Колесникова, И. А. Культура непрерывного образования: к обоснованию понятия [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Научный электронный ежеквартальный журнал. Непрерывное образование: XXI век. Вып. 1 (5), spring 2014. – URL : <http://LLL21.petrstu.ru> (дата обращения: 28.04.2014).
7. 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. 38–42.

8. Сергеев, Н. К. К поиску моделей базовых центров подготовки учителя / Н. К. Сергеев // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 14–18.

9. Сerezникова, Р. К. Синергетический подход к сущности личности студента как субъекта саморазвития / Р. К. Сerezникова // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 3. – С. 83–88.

10. Чудина, Е. Е. Функции саморазвития учителя в непрерывном педагогическом образовании / Е. Е. Чудина // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия «Педагогические науки». – 2014. – № 1 (86). – С. 66–71.

References

1. Andreyev V.I. Konkurentologiya. Training course for creative self-development of competitiveness. Kazan, Center of information technologies, 2009, 468 p. (in Russian)

2. Borytko N.M. Educational activity in the context of culture. Pedagogical activity and pedagogical education in innovative society collected articles. The international scientific conference, 8–9 oct. 2013, Volgograd, VGSPU publishing house “Change”, 2013, 275 p. (in Russian)

3. Borytko N.M. The Humanitarian principles of professional education of the teacher-tutor in the system of continuous education, *The Izv. Volgogr. the state.*

ped. inst. Pedagogical Sciences series, 2012, № 11 (75), pp. 41–45.

4. Dneprov E.D. Modern school reform in Russia. Moscow, Science, 1998, 464 p. (in Russian)

5. Ilyin V.S. On the concept of complete teaching and educational process, *The Izv. Volgogr. the state. ped. inst. Pedagogical Sciences series*, 2012, № 4 (68), pp. 4–11. (in Russian)

6. Kolesnikova I.A. Culture of continuous education: of concept justification, Scientific electronic quarterly magazine, *The Continuous education: XXI century*, Release 1 (5), spring 2014. [Electronic resource] // URL: <http://LLL21.petrso.ru>. (in Russian)

7. Ryabova I.G. Formation of teacher’s readiness for the socio-economic education of students in the context of the traditional culture of the region, *The Humanities and Education*, 2012, № 4 (12), pp. 38–42. (in Russian)

8. Sergeev N.K. In search of models of the basic teachers’ training centers, *The Humanities and education*, 2010, № 4, pp. 14–18. (in Russian)

9. Sereznikova R.K. Sinergetichesky approach to the essence of the students’ identity as a subject of self-development, *The Pedagogical education and science*, 2013, № 3, pp. 83–88. (in Russian)

10. Chudina, E. E. Functions of the teacher’s self-development in continuous pedagogical education, *The Izv. Volgogr. the state. ped. inst. Pedagogical Sciences series*, 2014, № 1 (86), pp. 66–71. (in Russian)

Поступила 21.05.2014 г.

УДК 37.016:811.161.1(045)
ББК 81.411.2р

Vinokurova Natalya Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Doctoral candidate
Department of Methods of Pre-School and Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
vnatali09@rambler.ru

SELECTION DIFFICULTIES OF LANGUAGE MATERIAL FOR ORTHOGRAPHIC EXERCISES AT A PRIMARY SCHOOL AND WAYS OF THEIR OVERCOMING*

Abstract: The author of the article relying on research possibilities of influence of linguistic material on the process of primary school children orthographic habit perfection reveals the essence of the problem of linguistic material for orthographic exercises at a primary school. The criteria of linguistic material selection for orthographic exercises suggested by the author of the article allow to avoid a large number of methodical mistakes in forming junior pupils’ orthographic habit.

Key words: orthographic exercises, a junior pupil, orthographic habit, linguistic material.

* Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2014 год. Проект «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

Винокурова Наталья Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент, докторант
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

ТРУДНОСТИ ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация: Автор статьи раскрывает сущность проблемы отбора языкового материала орфографических упражнений для начальной школы. Критерии отбора орфографических упражнений, предложенные автором статьи, позволят избежать большого количества методических ошибок в становлении правописного навыка у младших школьников.

Ключевые слова: орфографические упражнения, младший школьник, орфографический навык, языковой материал.

The problem of orthographic literacy has been worked out by linguists, teachers and methodologists for many years. Lately there have appeared innovational solutions connected with the improvement of effective training in the sphere of orthography. They include forming the orthographic habit on the phonemic basis within the limits of active and developing training (P. S. Zhedek), algorithmization of orthographic training (A. D. Selezneva), accelerated mastering the writing habit (N. Rusova), studying fundamentals of orthography with the use of entertaining forms (G. G. Granic), orthographic training with help of the method of associative fields (L. G. Sayakhova). There is still interest to the problem of forming orthographic action (O. S. Aryamova, L. A. Frolova). The problems of orthographic training are often connected with the development of a child's personality, his thinking, his ability of organizing and perfecting his speech behavior (E. V. Vostorgova, I. V. Borisenko). At present there have been accumulated a great scientific methodical experience on the problem of forming junior pupils' literacy and a great number of fundamental scientific researchers have been carried out in the sphere of shaping pupils' speech culture as well. Nevertheless, as before junior schoolchildren's low-grade level of literacy requires searching new ways of solving this task.

In search of rational ways of the orthographic habit formation we've turned to the language essence which is the reflection of our people's culture. At the Russian Language lessons at a primary school the language reveals itself first of all from the point of view of grammatic and orthographic originality. It is generally known that for solving orthographic tasks at the Russian Language lessons it is important to select the linguistic material revealing orthographic laws defined by the didactic aim. The material contents are subjected to orthography and it is a question of minor importance. The given thesis is considered to be the standard for or-

thographic exercises at primary school training. However, while solving the orthographic problems at the Russian Language lessons it is impossible to avoid influence of the sense aspect of the language material on pupils. In their works the psychologists (D. N. Uznadze, Sh. N. Kvavilashvil) mention that in the process of human activity there is both deliberate and undeliberate selection of information coming in a large quantity from surroundings.

It is expedient to use this fact in teaching practice because in accordance with the researchers' opinion the standard is formed with to help of secret information turning the information into the regulating factor. Thus the sense aspect of the language material influences the pupils' consciousness which is connected first of all with the contents of the language material used at orthographic lessons. Proceeding from this fact it is possible to suggest that the language material for exercises which must be used in acquiring the orthographic habit can't be selected without scientific grounds.

Language material allows to found optimum conditions for training, developing and upbringing junior pupils. Without it it is impossible to build full-fledged teachers' and pupils' work and therefore to found the conditions inducing pupils to activity. The effectiveness of forming junior pupils' necessary skills depends on the fact as far as adequately the language material will meet the aims set.

Forming the orthographic habit can't be isolated from general speech development of junior pupils as the orthographic habit is one of the components of speech activity on the condition of its carrying out in written form. The most favorable conditions for perfecting literate writing habit are created if training is carried out at the activity level taking into account the difficulties of mastering written speech. In the process of intercourse orthographic work gets additional motivation. Speech environment created at the lesson will contribute to it while one of its components is language mate-

rial. Selection of the contents of language material is dictated by the task of not only giving knowledge about the orthogram but also by the necessity of taking into account the addressee's peculiarities of the orthogram, the conditions of intercourse and the aim for the sake of which we fulfill the given work. At the communicative level it is important first of all to orientate ourselves correctly but if the analysis of the conditions and motivation has been done correctly carrying out orthographic work itself is not difficult as its syllabus of instruction has been set sufficiently by the circumstances.

Availability of the proper language material allows to raise the developing potential of speech environment and therefore to compensate such difficulty of mastering written speech as abstraction from real speech situation. Language material training allows to construct speech situation in such a way that a pupil faces the task to make orthographic actions "together" with an interlocutor or instead of him. As a result of that it is important to select exactly the corresponding language unit as a language material.

Under the conditions of planned influence which is the process of orthography training it is advisable to take into account the presence of secret process. Through the language material one can exert influence upon conscientious work of pupils and thus to from the standard.

In the process of teaching numerous external influences organized by teacher with the help of language material take place with the active state of pupils' organs of sense. For all this, one irritant determined by the basic purpose of an orthographic lesson is in the focus of attention. Hence, it is important to take into account any possible ways of influence on a pupils' personality within the lesson's limits.

In the course of our research work we determined the following criteria of linguistic material selection for orthographic exercises at a primary school:

- methodical expedience of linguistic material of orthographic exercises at a primary school;
- overcoming the contradictions arising in the mental faculties of junior schoolchildren while mastering orthography;
- motivation expedience of linguistic material for orthographic exercises at a primary school;
- systematic character and association of mastering linguistic phenomena;
- intensification of memorizing different forms in speech.

Let's explain the essence of the above-mentioned statements. Methodic conformity of using language material of orthographic exercises is defined by their conformity with the communicative aims and tasks of orthographic training. From the

methodical point of view language material for exercises must fulfill two main functions. Firstly, it is a means of forming orthographic habits and secondly, a means of developing junior pupils' speech. Realizing the first function the language material is used for illustration of principal rules and for mastering definite skills and habits, as well. For illustrating rules and mastering skills and habits as a language material different language units are used. Realization of the second function allows simultaneously with the development of orthographic habits to develop junior pupils' speech skills and habits. Language material must allow to derive the maximum of language information on connections, the sphere of use, expressive possibilities of different linguistic units. Successful orthographic training is connected with pupils' intellectual development therefore peculiar methods of mental activities are needed as well. For activization of junior pupils' thinking and forming intellectual operations one should show contradictions arising when studying language phenomena. In other words it requires creation of problematic situations the solution of which will bring the pupils to realizing more or less general laws. Revealing contradictory relations in the language phenomena under study pupils perform corresponding mental operations thus carrying over their intellectual work from one teaching material into another one.

To become proficient in the activities it is important for pupils to realize what, how and why he does it. For successful mastering orthography it is necessary to acquaint the pupils with the orthographic standards from the point of view of their functioning in speech activities. Pupils should understand that it is necessary to write in accordance with the rules so that your writing could be understood by those whom it is intended for. In other words pupils should realize the motive determining communicative stipulation of orthography. Language material of exercises must aim a pupil at using the rule in his own speech.

Forming pupils' associative word connections when studying orthography is a necessary condition for founding their creative vocabulary stock, the basis of the habit of a correct choice of words from the associative number and their correct combinations with other words in accordance with speech situation.

To write literately a pupil must have the reserve of orthographically exact images of words, word forms and word combinations and it must not be specially learnt spelling of words but integral images which will unconsciously appear in the pupils' memory when writing. Rationally selected language material of orthographic exercises will permit to understand shades of meaning for different forms.

Thus the best effect in forming junior pupils' literacy at the specially organized linguistic mate-

rial is achieved by including orthographic work within the work of speech development. Extending and broadening the contents of linguistic material for orthographic exercises is of great importance as well.

References

1. Aryamova O.S. The use of illustrative material of a textbook in the process of forming language concept, *Primary school*, 2012, № 1, pp. 51–56. (in Russian)
2. Baculina G.A. Influence of psychological factors on the formation of an orthographic skill, *Primary school*, 2013, № 6, pp. 15–20. (in Russian)
3. Bobkova O.V. General cultural development of pupils as a pedagogical problem, *The Humanities and education*, 2011, № 1 (5), pp. 33–36. (in Russian)
4. Vinokurova N.V. About language material of orthographic exercises for junior pupils, *Primary school*, 2009, № 4, pp. 87–93. (in Russian)
5. Vyigotski L.S. Pedagogic psychology. Moscow, Pedagogics, 1991, 480 p.
6. Kechculashvili G.N. The established model of word comprehension, *Psychologic investigations*, 1973, pp. 178–184. (in Russian)
7. Kuznetsova N.V. Peculiarities of organizational work on studies of systemic lexical relations in primary forms, *The Humanities and education*, 2013, № 3, pp. 23–28. (in Russian)
8. Neyasova I.A. Features of getting social experience by primary school children in the educational process, *The Humanities and education*, 2013, № 4 (16), pp. 95–97. (in Russian)
9. Uznadze D.M. Psychologic investigations. Moscow, Science, 1966, 451 p. (in Russian)
10. Fedorenko L.P. Natural phenomena of mastering native speech. Moscow, Education, 1984, 160 p. (in Russian)

Список использованных источников

1. Арямова, О. С. Использование иллюстративного материала учебника в процессе формирования языковых понятий / О. С. Арямова // Начальная школа. – 2012. – № 1. – С. 51–56.
2. Бакулина, Г. А. Влияние психологических факторов на формирование орфографического навыка: теория и практика вопроса / Г. А. Бакулина // Начальная школа. – 2013. – № 6. – С. 15–56.
3. Бобкова, О. В. Общекультурное развитие школьников как педагогическая проблема / О. В. Бобкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 33–36.
4. Винокурова, Н. В. О языковом материале орфографических упражнений для младших школьников / Н. В. Винокурова // Начальная школа. – 2009. – № 4 – С. 87–93.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Кечкулашвили, Г. Н. Установочная модель восприятия слова / Г. Н. Кечкулашвили // Психологические исследования. – 1973. – С. 178–184.
7. Кузнецова, Н. В. Особенности организации работы по изучению системных лексических отношений в начальных классах / Н. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3. – С. 23–28.
8. Неясова, И. А. Особенности освоения социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 95–97.
9. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.
10. Федоренко, Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.

Поступила 21.05.2014 г.

УДК 811.161.1 (045)
ББК 81.411.2

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

ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ, ВЫПОЛНЯЮЩИЕ ГРАДУАЛЬНУЮ ФУНКЦИЮ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ*

Аннотация: Для отражения мерительного отношения к высказыванию говорящим используются языковые средства, способные выполнять градуальную функцию. На лексическом уровне кроме качественных имен прилагательных, наречий меры и степени градуальной функцией обладают и имена существительные. Градуальная семема содержится в значении данного разряда слов, проявляется за счет словообразовательных средств и синтагматических отношений с именами прилагательными.

Ключевые слова: имена существительные, градуальность, градуальная функция, градосема, синтагматические отношения.

Beloglazova Elena Vladimirovna
Candidate of Philological Sciences, Dotcent
Department of Methods of Pre-School and Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SUBSTANTIVES PERFORMING THE GRADUAL FUNCTION IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract: The language means capable of fulfilling gradual function are used for reflecting measure attitude to the speaker's statement. At the lexical level the nouns possess the gradual function along with the qualitative adjectives and adverbs of measure and degree. There is a gradual semema in the meaning of the given category of words and it is manifested because of the word – building means and syntagmatic relations with the adjectives.

Key words: the nouns, graduality, the gradual function, a gradual semema, syntagmatic relations.

В современном русском языке выделяют функционально-семантическую категорию градуальности, которая организует вокруг себя разноуровневые средства выражения. Статус функциональной категории придает ей именно 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» [3, с. 16].

Градуальной функцией, на первый взгляд, обладают те языковые средства, которые способны исчисляться (измеряться) – наречия меры и степени, качественные имена прилагательные и подобные. Но как показал анализ языкового ма-

териала, выполнять такую функцию способны и другие части речи.

Э. Сепир писал: «Каждое исчисляемое, будь то предмет (например, *дом*) или действие (например, *бежать*), по природе своей поддается градуированию... Такие слова можно назвать допускающими градуирование, но не градуированными, то есть потенциально градуируемы» [5, с. 44–45]. Поэтому прилагательные и наречия не являются единственным разрядом слов, способным обозначать подвижный (градационный) признак. Потенциально градуируемы также различные типы существительных. Их градосема наблюдается как в основных, прямых значениях, так и в переносных. В количественном отношении в наших материалах превалирует группа существительных, содержащих градосему в переносных значениях [1, с. 32].

В русском языке достаточно много имен существительных, в которых градуальная семема входит в денотативно-сигнификативный ма-

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

крокомпонент семантической структуры слов. Например, имена существительные со значением физического состояния (рост). См.: *мастодонт – исполин – гигант – великан – верзила – верста – каланча – глиста – дылда – орясина / коротыш (коротышка) – тигалица – сморчок – пигмей – кнопка – малявка*; имена существительные, характеризующие человека по силе: *богатырь – бугай – геркулес – исполин – силач / слабак – хляк – дохляк – хлюпик*; по полноте: *глиста – кощей / колода – корова – пышка – толстяк – толстуха – тумба* и т. д.

Среди имен существительных, способных выполнять градуальную функцию, в качестве основных семантических классов выделяют: существительные со значением размера: *бандура, глыба, громада, махина, миниатюра* и т. д.; существительные со значением числа, количества или времени: *ночь, вечер, утро* и т. д.; существительные со значением вкусовых ощущений: *сладости – солёности* и т. д.; существительные со значением возраста: *новорожденный – младенец – мальчик – подросток – юноша – мужчина* и т. д.; существительные со значением субъективной оценки: *городшко, сумища* и т. д.; существительные со значением этической и эстетической оценки: *изящество, удача, безобразие* и т. д.; существительные со значением социального порядка: *богач – бедняк, дороговизна – дешевизна* и т. д. Большинство из них сохранило значение признака от производящих прилагательных. Так, существительное способно сохранять в себе корневую степень меры, степени качественного признака, заимствованного у прилагательного: *В его тоне чувствовалась врожденная незлобивая грубоватость* (А. А. Фадеев. Рождение Амгуньского полка) // имя существительное *грубоватость* образовалось от имени прилагательного *грубоватый* и сохранило значение «чуть-чуть, слегка грубый»; *И он восхищенным, жалеющим взглядом снова окинул пасеку, окружавшие ее сады, темную расплывающуюся в тумане громаду хутора* (А. А. Фадеев. Последний из Удэге) // существительное *громада* употреблено в значении «очень большой», которое сохранилось от мотивирующего прилагательного *громадный* (А. А. Фадеев. Последний из Удэге).

Необходимо отметить, что на лексическом уровне имена существительные, в отличие, например, от прилагательных и наречий, составляют меньшую группу слов, выполняющих градуальную функцию. В большинстве случаев градуальная сема появляется за счет словообразовательных средств (приставок и суффиксов): *холод – холодина; цемент – суперцемент* и т. д.

Кроме того, «слово реализует себя в речевых контекстах» [2, с. 61], большинство имен существительных выполняют градуальную функ-

цию за счет синтагматических отношений с именами прилагательными. Известно, что «в передаче речевых смыслов существенную роль играют используемые говорящим различные комбинации единиц, возможности их выбора для передачи различных оттенков» [4, с. 16]. Именно благодаря этим языковым явлениям градуальные семемы имена существительные приобретают за счет определяющих их имен прилагательных: *На кровати, что ближе к стене, спала женщина, укрытая с головою, так что видны были одни только голые пятки; на другой кровати лежал громадный мужчина с большой рыжей головой и с длинными усами* (А. П. Чехов. Добрый немец) // существительное *мужчина* определено прилагательным *громадный*, за счет которого приобрело градусеми «очень больших размеров»: *громадный мужчина* = «мужчина очень больших размеров»; аналогично: *длинные усы* = «усы больших размеров». Или: *Дряхлая, слабенькая кобылка плетется еле-еле* (А. П. Чехов. Горе) // существительное *кобылка* характеризуется именами прилагательными *дряхлая* – «слабая, немощная от старости», *слабенькая* – «отличающееся малой силой, мощностью», которые и придают ему гранд-оттенки.

В синтагматическом отношении имена существительные особенно активно используют сравнительные степени качественных имен прилагательных, что усиливает их градуальную функцию: *А мастер... просто не желал одеваться, развивая перед Маргаритой ту мысль, что вот-вот начнется какая-то совершеннейшая чепуха* (М. Булгаков. Мастер и Маргарита) // существительное *чепуха*, уже имеющая в своем значении градуальную семему, в данном высказывании употребляется с суперлятивом имени прилагательного *совершеннейшая*, что усиливает выполнение существительным градуальной функции; *Кроме этих, был еще в комнате сидящий на высоком табурете перед шахматным столиком громаднейший черный котик, держащий в правой лапе шахматного коня* (М. Булгаков. Мастер и Маргарита) // прилагательное *громаднейший* употребляется с существительным *котиком*: градуальное значение уже имеется в существительном за счет словообразовательного средства (суффикса *-ищ-*), но размеры кота увеличиваются и за счет прилагательного с превосходной степени *громаднейшего*. Аналогично и в других примерах: *Послушай, жизнь у меня теперь подлейшая* (А. П. Чехов. Моя жизнь); *Из всех знакомств самым основательным и, правду сказать, самым приятным для меня было знакомство с Лугановичем, товарищем председателя окружного суда. Его вы оба знаете: милейшая личность* (А. П. Чехов. О любви).

Таким образом, в современном русском языке выделяют имена существительные, способные выполнять градуальную функцию. Градуальную функцию в большинстве случаев они выполняют за счет словообразовательных средств или синтагматических отношений с именами прилагательными.

Список использованных источников

1. Белоглазова, Е. В. Градуальная функция имен существительных в современном русском языке / Е. В. Белоглазова // Язык. Речь. Речевая деятельность : межвуз. сб. науч. тр. ; редкол.: М. А. Грачев [и др.]. – Вып. 7. – Н. Новгород : Нижегородский гос. лингв. ун-т им. Н. А. Добролюбова, 2004. – С. 32–35.
2. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовском, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.
3. Разноуровневые средства выражения градуальной семантики в русском языке : монография / под ред. проф. С. М. Колесниковой ; Московский пед. гос. ун-т. – М. : Прометей, 2012. – 200 с.
4. Нерушева, Т. В. Интерпретационный компонент языкового содержания / Т. В. Нерушева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3. – С. 82–85.

манитарные науки и образование. – 2012. – № 3. – С. 82–85.

5. Сепир, Э. Градуирование / Э. Сепир // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистика и прагматика. – М. : Прогресс, 1985. – С. 43–79.

References

1. Beloglazova E.V. Gradual function of the nouns in modern Russian, Language. Speech. Speech activity. Collected scientific articles. Editorial Board. M.A. Grachev [et al.], Issue. 7. N. Novgorod, Nizhny Novgorod State Linguistic University N.A. Dobrolyubov, 2004, pp. 32–35. (in Russian)
2. Vodyasova L.P. Metaphorical Representation of the “Life” and “Death” Concepts in the Mordovian, Russian and English Languages, *The Humanities and education*, 2011, № 1 (5), pp. 61–64. (in Russian)
3. Multilevel means of expression of gradual semantics in the Russian language: monograph / ed. prof. S.M. Kolesnikova; Moscow State Pedagogical University. Moscow, Prometheus, 2012, 200 p. (in Russian)
4. Nerusheva T.V. An interpretative component of linguistic content, *The Humanities and education*, 2012, № 3, pp. 82–85. (in Russian)
5. Sapir E. Grading, New in foreign linguistics. ed. 16. Linguistics and pragmatics. Moscow, Progress Publishers, 1985, pp. 43–79. (in Russian)

Поступила 12.05.2014 г.

УДК 811.111 (045)
ББК 81.43.21

Варданян Людмила Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра английского языка

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ljudmila_v@mail.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «БЕЗОПАСНОСТЬ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ*

Аннотация: В статье приведен сопоставительный анализ семантики слов, используемых для вербализации концепта «безопасность» в русском и английском языках. Выявлено, что под «безопасностью» в двух языках понимается отсутствие опасности, раскрывающееся через такие ключевые индикаторы, как *положение* (в английском языке – *место или ситуация*), *состояние* и *условия* нахождения в безопасности. Установлено, что рассматриваемый концепт обладает этнокультурными особенностями, выраженными асимметричностью представленности лексических единиц и их значений в сопоставляемых языках.

Ключевые слова: концепт, концепт «безопасность», вербализация концепта, значения слов, сопоставительный анализ.

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

Vardanyan Lyudmila Valerjevna

Candidate of Philological Sciences, Docent

The English Language Department,

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ETHNOCULTURAL FEATURES OF EXPRESSION OF THE CONCEPT "SAFETY" IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Abstract: The article contains comparative analysis of the semantics of the words used for verbalization of the concept "safety" in the Russian and English languages. It is revealed that "safety" in two languages is understood as the absence of danger, expressed through such key indicators as the *position* (in English – the *place* or *situation*), *state* and *conditions* of being safe. It is established that the considered concept has ethnocultural features, because there is some asymmetry of representation of lexical units and their meanings in its expression in the comparable languages.

Keywords: the concept, the concept "safety", verbalization of the concept, meanings of words, comparative analysis.

В современном мире потребность в безопасности возникает практически у каждого человека, безотносительно к сфере деятельности, национальности, географическому расположению, возрасту или полу. Представления о безопасности репрезентируются в одном из ключевых базовых концептов, который развивается независимо от языка и присутствует почти во всех культурах. Под концептом мы понимаем ментальное образование, которое обладает лингвокультурной спецификой и отражает «знания и опыт человека, сформированные им в результате когниции» [9, с. 69].

По наблюдению Л. П. Водясовой, «каждая нация имеет свое мировосприятие и воплощает его в своей особенной, неповторимой проекции, иными словами, имеет свой способ концептуализации» [5, с. 120]. Следует отметить, что в содержании концепта помимо знания и опыта человека отражены «... результаты познания им окружающего мира» [6, с. 89]. Каждый язык, который «становится средством отражения ... внутреннего мира» человека [1, с. 96], реализует определенный способ отображения действительности в соответствии с конкретным историческим опытом данного народа, его культурой, условиями жизни. На разнообразие языковых средств, используемых для вербализации концептов, оказывает влияние как историческая эпоха, так и уровень культурного развития социума: оно объясняется «традициями того или иного народа, спецификой его мышления, принципами кодирования информации и т. п.» [4, с. 61]. Концепты могут варьироваться в разных культурах, и их семантический состав также «меняется от культуры к культуре, от этноса к этносу, от одной социальной группы к другой и от одной личности к другой» [7, с. 7]. Особый интерес в плане исследования представляют концепты, раскрывающие ценностные приоритеты культуры и занимающие важное место в жизни этноса. Ис-

ходя из того, что культура находит уникальное воплощение в языке, анализ языкового выражения концептов является одним из наиболее эффективных путей познания системы ценностей, мироощущения и картины мира представителей той или иной культуры.

Согласно В. А. Масловой, в процессе отражения картины мира национальные языки не просто выражают «... специфическую окраску этого мира» [10, с. 66], зависящую от культурных норм и ценностных ориентаций, определяющих национальную значимость предметов и явлений действительности. Они также передают избирательное отношение к ним, порождающееся «... спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа» [Там же, с. 66]. В контексте вышесказанного уместно привести рассуждение Н. Ф. Алефиренко о том, что «попытки некоторых авторов показать этнокультурное своеобразие языковой картины мира на материале одного языка не имеют доказательной базы» [2, с. 6]. На наш взгляд, наиболее наглядно национальную специфику различных менталитетов можно проследить на примере репрезентации одного и того же концепта в разных языках и культурах, «... что способствует выявлению общего и особенного в восприятии, понимании и концептуализации мира представителями различных этнокультур» [3, с. 122]. Предметом нашего исследования стало изучение семантики слов, используемых для вербализации концепта «безопасность» в русском и английском языках.

Для выявления этнокультурных особенностей данного концепта необходимо установить, что понимается под безопасностью в языковой картине того или иного этноса. Обратимся к словарным источникам. В словарях русского языка выделяются следующие значения слова «безопасность»: 1) *отсутствие опасности; сохранность, надежность* [8, с. 44]; 2) *положе-*

ние, при котором не угрожает опасность кому-н. [11, с. 47]; 3) состояние, при котором не угрожает опасность, есть защита от опасности [12, с. 39]; 4) предупреждение опасности, условия, при которых не угрожает опасность [13, с. 71].

Как показал анализ словарных статей, различные аспекты существующих в сознании человека представлений о безопасности, выраженные в первом из приведенных значений, раскрываются в трех последующих значениях через такие ключевые индикаторы, как *положение*, *состояние* и *условия*, при которых не угрожает опасность.

Основу концепта «безопасность» в английском языке составляют слова “safety” и “security”. Рассмотрим их трактовку по словарям:

“Safety”: 1) *the fact that a thing is safe to do or use* [14, с. 1312] (констатация факта, что вещь безопасна для использования); 2) *a safe way of behaving or using something* [Там же, с. 1312] (безопасный способ поведения или использования чего-либо); 3) *a place or situation in which you are protected from danger or harm* [там же, с. 1312] (место или ситуация, в которой вы защищены от опасности или вреда); 4) *a place that is free from harm or danger* [16] (место, свободное от вреда или опасности); 5) *the fact that someone is safe in a particular situation* [14, с. 1312] (констатация факта, что кто-то находится в безопасности в определенной ситуации); 6) *the condition of being safe from undergoing or causing hurt, injury, or loss* [15] (условия нахождения в безопасности от испытания или причинения боли, травмы или потери); 7) *freedom from harm or danger: the state of being safe* [16] (свобода от вреда или опасности: состояние нахождения в безопасности); 8) *the state of not being dangerous or harmful* [16] (состояние, при котором кто-то или что-то не является опасным или вредным).

Анализ значений слова “safety” показал, что в словарях английского языка прослеживается разграничение между: а) свойством предмета и действием с ним (значения 1 и 2); б) безопасным местом и местом / ситуацией, где есть защита от опасности (значения 3 и 4); в) местом / ситуацией, где есть защита от опасности и фактом безопасности где-либо (значения 4 и 5); г) состоянием безопасности и состоянием отсутствия опасности (значения 7 и 8).

“Security”: 1) *safety from attack, harm, or damage* [14, с. 1342] (безопасность от нападения, вреда или ущерба); 2) *a feeling of confidence and safety, or a situation in which you can feel confident and safe* [там же, с. 1342] (чувство уверенности и безопасности, или ситуация, в которой вы можете чувствовать себя уверенно и безопасно); 3) *the state of being protected or safe from harm* [16] (состояние защищенности или безопасности от вре-

да); 4) *the state of being closely watched or guarded* [16] (состояние нахождения под пристальным наблюдением или охраной); 5) *the state of being free from anxiety or worry* [16] (состояние свободы от тревоги или беспокойства).

Как видно из приведенного перечня значений слова “security”, в словарях разграничиваются различные оттенки устойчивости состояния безопасности (от самого устойчивого – 2-е значение, до менее устойчивого – 3-е, 4-е и 5-е значения). При сравнении слов “safety” и “security” обнаружено сходство в их трактовке: в частности, первые три значения слова “security” соотносятся со значениями слова “safety” с 3-го по 8-е. Однако эти слова не во всех своих значениях являются синонимами. Так, когда речь идет о нахождении под наблюдением или охраной и о состоянии свободы от тревоги или беспокойства в английском языке употребляется слово “security”, а когда говорится о безопасности какого-либо предмета или его использования – “safety”.

В ходе сопоставительного анализа значений слов «безопасность» и “safety” / “security” было выявлено сходство в функционировании исследуемого концепта в сознании носителей русского и английского языков. В частности, под «безопасностью» в двух языках понимается отсутствие опасности, раскрывающееся через такие ключевые индикаторы, как *положение* (в английском языке – *место или ситуация*), *состояние* и *условия* нахождения в безопасности. Наряду со сходством, замечен ряд различий: 1) в английском языке основу концепта составляет не одно, а два слова (“safety” и “security”), которые в части своих значений являются синонимами; 2) в словарях русского языка существует более обобщенное понимание безопасности, тогда как в словарях английского языка приводится разграничение оттенков значений (как для слова “safety”, так и “security”); 3) в словарях русского языка понимание безопасности раскрыто через ее противопоставление опасности, тогда как в английских словарях эта опасность конкретизируется: “danger” (опасность, угроза), “harm” (вред), “hurt” (боль), “injury” (травма), “loss” (потеря), “attack” (нападение), “damage” (вред, ущерб), “anxiety” (тревога), “worry” (беспокойство).

Как показывает анализ, исследование концептов, воплощающих в себе реалии определенной культуры и, следовательно, вносящих национальную специфику в формирование картины мира, позволяет приблизиться к пониманию ментального и эмоционального единства наций и в то же время – к их неповторимой индивидуальности. Сравнение средств репрезентации концепта «безопасность» в русском и английском языках позволило установить, что их сходство состоит в выражении представлений о безо-

пасности через такие ключевые индикаторы, как *положение, состояние и условия*, при которых не угрожает опасность, дополняющие друг друга и образующие единую целостность. Наряду с этим обнаружено, что рассматриваемый концепт обладает этнокультурными особенностями: при его выражении в русском языке используется слово «безопасность», в словарных значениях которого раскрывается его обобщенное понимание, тогда как в английском языке основа концепта представлена двумя словами – “safety” и “security”, в значениях которых присутствует конкретность и разграничение смысловых оттенков. Таким образом, выявлена асимметричность представленности лексических единиц и их значений в сопоставляемых языках.

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. Алефиренко, Н. Ф. Картина мира и этнокультурная специфика слова / Н. Ф. Алефиренко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 14 (69). – С. 5–9.
3. Варданян, Л. В. Смысловое наполнение этнолингвокультурного концепта «душа» в английском и русском языках / Л. В. Варданян // Казанская наука. – 2013. – № 3. – С. 122–124.
4. 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.
5. Водясова, Л. П. Экспликация концепта «религия» в романе А. М. Доронина «Баягань сулейть» («Тени колоколов») / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 119–124.
6. 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.
7. Воркачев, С. Г. Базовая семантика и лингвоконцептология. На стыке парадигм гуманитарного знания / С. Г. Воркачев. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 548 с.
8. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В. И. Даль. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 736 с.
9. Каштанова, И. И. Концептуальное пространство, представляемое словами DEFENCE, PROTECTION, SAFETY / И. И. Каштанова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2010. – № 4. – С. 69–73.
10. Маслова, В. А. Лингвокультурология :

учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

11. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М. : Оникс : Мир и образование, 2012. – 736 с.
12. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : ИНФО ТЕХ, 2010. – 874 с.
13. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Д. Н. Ушакова : в 3 т. – М. : Вече, Мир книги, 2001. – Т. 1. А-М. – 704 с.
14. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners / 2nd edition. – London: Macmillan Publishers Limited, 2007. – 1748 p.
15. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 11.05.2014).
16. Merriam-Webster Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.learnersdictionary.com> (дата обращения: 11.05.2014).

References

1. Adamchuk T.V. Emotive thematization of the English literary text, *The Humanities and Education*, 2013, No 1 (13), pp. 96–98. (in Russian)
2. Alefirenko N.F. Picture of the world and ethnocultural specific of the word, *Belgorod State University Scientific Bulletin: Humanities*, 2009, No 14 (69), pp. 5–9. (in Russian)
3. Vardanyan L.V. Semantic content of the ethno-linguocultural concept “soul” in English and Russian languages, *Kazan Science*, 2013, № 3, pp. 122–124. (in Russian)
4. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the “life” and “death” concepts in the Mordvinian, Russian and English Languages, *The Humanities and Education*, 2011, No 1 (5), pp. 61–64. (in Russian)
5. Vodyasova L.P. Explication of the concept “religion” in the novel by A. M. Doronin “Shadow bells”, *The Humanities and Education*, 2013, No 3 (15), pp. 119–124. (in Russian)
6. Vodyasova L.P., Utkina T.V. The concepts of traditionality of the nation image in Mordovian writers's works at the end of the XIX – the beginning of the XX centuries, *The Humanities and Education*, 2012, № 2 (10), pp. 89–91. (in Russian)
7. Vorkachyov, S. G. Basic semantics and linguo-conceptology. At the junction of the paradigms of humanitarian knowledge. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011, 548 p. (in Russian)
8. Dal V.I. Explanatory Dictionary of Russian language. Moscow, EKSMO-Press, 2001, 736 p. (in Russian)
9. Kashtanova I.I. Conceptual space represented by the words defence, protection, safety, *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Linguistics*, 2010, No 4, pp. 69–73. (in Russian)

10. Maslova V.A. Linguistic and cultural studies. Moscow, Academia, 2001, 208 p. (in Russian)
11. Ozhegov S.I. Explanatory Dictionary of Russian language. Moscow, World and Education, 2012, 736 p. (in Russian)
12. Ozhegov S.I. Explanatory Dictionary of Russian language. Moscow, Info Tex, 2010, 874 p. (in Russian)
13. Explanatory Dictionary of Russian language. Moscow, World of book, 2001. Vol. 1, 704 p.
14. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. London, Macmillan Publishers Limited, 2007, 1748 p.
15. Merriam-Webster Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 11.05.2014).
16. Merriam-Webster Learner's Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.learnersdictionary.com> (дата обращения: 11.05.2014).

Поступила 14.05.2014 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

**СТРУКТУРА И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ
СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО С НОМИНАТИВНЫМ ЗАЧИНОМ
В ПРОЗЕ К. Г. АБРАМОВА***

Аннотация: В статье анализируется структурная организация сложного синтаксического целого с номинативным зачином и его функциональная нагрузка в прозе К. Г. Абрамова.

Ключевые слова: сложное синтаксическое целое, структура, номинативный зачин, функциональная направленность.

Vodyasova Lyubov Petrovna

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of the Mordovian Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**STRUCTURE AND FUNCTIONAL DIRECTION OF THE COMPLEX SYNTAX
INTEGER WITH THE NOMINATIVE START IN THE PROSE BY K. G. ABRAMOV**

Abstract: This article analyzes the structural organization of the complex syntax integer with the nominative start and its functional load in the prose by K. G. Abramov.

Key words: the complex syntax integer, structure, the nominative start, functional direction.

Произведения Народного писателя Мордовии Кузьмы Григорьевича Абрамова отличаются богатством изобразительно-выразительных средств, обилием троп и стилистических фигур [4; 5; 6; 7; 8; 9]. Используемые им формы синтаксиса непосредственно связаны с их содержанием и отражают движение художественной

идеи автора, реализуемой в конкретных мотивах произведения.

К. Г. Абрамов создает различные речевые произведения. Самой распространенной из них является *сложное синтаксическое целое (ССЦ)*. Как известно, это *синтаксическая единица, представляющая собой объединение нескольких предложений, тесно связанных семантически и синтаксически*.

В современной лингвистике вопрос о типологии ССЦ относится к числу наименее изученных проблем. В ряде работ отечественных и

* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Параметры текстообразования в художественном пространстве Народного писателя Мордовии Кузьмы Григорьевича Абрамова», № 13-14-13002.

зарубежных авторов предпринимаются попытки определить и описать отдельные типы построения сложных единств, наметить их классификацию. Основанием для выделения структурных типов служат различные признаки. В своей работе мы придерживаемся мнения удмуртского ученого Г. А. Ушакова, который, развивая точку зрения Г. Я. Солганика [10], предлагает классифицировать ССЦ, основываясь на организующей роли зачина [11, с. 34]. Исходя из этого, получается достаточно строгая и стройная система. Так, по степени интенсивности протекания описываемого действия, процесса и явления могут быть выделены: 1) ССЦ со статичными зачинами; 2) ССЦ с динамичными зачинами [См. об этом более подробно: 8, с. 47–60].

В произведениях К. Г. Абрамова среди ССЦ со статичными зачинами представлено несколько групп, одну из наиболее распространенных представляют **ССЦ с номинативным зачином**. Они имеют ярко выраженную **функциональную направленность** – *предназначены для описаний*. Такие единства чаще всего открывают крупные фрагменты и выполняют функцию экспозиции.

ССЦ, полностью состоящие только из однотипных номинативных предложений, у К. Г. Абрамова не встречаются. Номинативный зачин обычно выступает в сочетании с различными по типу предикативными единицами, при этом автором используются не любые предложения, а только определенного типа, особенностью которых является их описательный характер и близость к номинативным по своему синтаксическому строению.

В произведениях писателя все ССЦ подразделяются на две группы:

1. ССЦ с номинативным зачином, имеющим значение места. Зачин указывает на место действия, но благодаря своему начальному положению в ССЦ он приобретает и значение длительности во времени: *Вирь лушмо. Седе тарка. Кавто куро ютксо ломанень кельгема варя. Куротнень эйтэ варянтъ вельксс венстевствъ лопав тарадт. Сынъ кекшизь варянтъ. А неяви. Бутти а содасак, ютат ваксканзо. Моданть потмов варясь келеми, тееви берлогакс. Кияксозо ацазь тарадсо, тарадтнэнь лангсо олгот* [2, с. 229] «Глубь леса. Чащоба. Между двумя кустами дыра, вмещающая человека. От кустов к дыре протянулись густые ветки. Они спрятали дыру. Она не видна. Если ее не знаешь, пройдешь мимо. Под землей дыра расширяется, превращается в берлогу. Пол устлан ветками, на ветках солома». Это ССЦ характеризуется смешанным синтаксическим составом. Первое номинативное предложение, выступающее в роли зачина, как бы очерчивает рамку картины, в которую затем вписываются детали. Оно определяет тематическое единство текста, обозначая место действия (*вирь*

лушмо «глубь леса»). После трех номинативных используются предложения другого типа – простые и сложные, двусоставные и односоставные. Однако все они объединяются общим временным планом (употребляются формы настоящего времени или прошедшего с перфектным значением), единым тоном, единой модальностью;

2. ССЦ с номинативным зачином, имеющим значение времени. Зачины этого типа указывают на время действия: *Тундонь валске. Маней. Якстере чись, теке толпарго, лиссь Рав томбальксэнь виртнень экиштэ ды састыне айги верев. Пертьпельксэсь сэтъме* [3, с. 11] «Весеннее утро. Светло. Красное солнце, словно короб огня, вылезло из-за заволжских лесов и теперь тихонько двигается вверх. Вокруг тихо». Как и предыдущее, это ССЦ характеризуется смешанным синтаксическим составом. Номинативное предложение сочетается с односоставным безличным (*Маней* «Светло») и двусоставными, объединяются они общим значением модально-временного плана.

У писателя встречаются ССЦ, в которых за номинативным зачином со значением времени следует номинативное же предложение со значением места. В них автор одновременно обозначает и время, и место действия: *Кизэнь чи. Пакся. Пертьпельга чоледить нармунть. Кинть кавто енга састыне тошки розь* [1, с. 49] «Летний день. Поле. Вокруг щебечут птицы. По обеим сторонам дороги тихо шепчет рожь».

Особую, весьма небольшую группу составляют ССЦ, в номинативных зачинах которых лексически не выражено ни значение места, ни значение времени. В них называются характерные приметы обстановки, бытия, состояния. В структурном отношении ССЦ с такими зачинами не отличаются от ССЦ с номинативными зачинами, имеющими значение места или времени: *Пси. Кевень перронось калявсь теке каштом ланго, а озаваткак. Эрьва кува ломанть. Весе учить текень, зярдо ильтясызь чилисема енов* [2, с. 45] «Жара. Каменный перрон накалился словно печка, невозможно присесть. Везде люди. Все ждут одного, когда их отправят на восток». Зачин этого ССЦ номинативный. В нем обобщенно выражено значение состояния. Остальные предложения различны по структуре и составу. Однако все они объединены общим значением настоящего времени.

К ССЦ с номинативными зачинами близки ССЦ номинативного типа, в которых группа номинативных предложений находится не в начале, а в середине или даже в конце. Зачином здесь обычно является двусоставное предложение вводного характера, содержащее слово или выражение, которое затем конкретизируется группой номинативных предложений, семантическая нагруженность которых неизмеримо возрастает. Описательный аспект в таких ССЦ перенесен

внутри. Предложения, составляющие сердцевину ССЦ, часто не имеют значения бытийности (основной семантический признак номинативных предложений) и совпадают с ними лишь по форме. Писателем они используются для характеристики, оценки явлений, предметов, событий и т. д.: *Пахом Васильевич ... ярсамодо мейле тусь военкоматов. Тесэ ульнесь народ. Туицят, ильтицят. Шалт. Конат морасть, конат авардсть ...* [2, с. 16] «Пахом Васильевич ... после обеда пошел в военкомат. Здесь был народ. Отъезжающие, встречающие. Гул. Кто пел, кто плакал ...». В этом ССЦ номинативные предложения находятся в середине. С обеих сторон они обрамлены двусоставными предложениями. Второе предложение содержит абстрактное имя существительное (*народ* «народ»), имеющее вводный характер и конкретизируемый в дальнейшем последующими номинативными предложениями.

Таким образом, номинативные предложения, выступающие в роли зачина сложного синтаксического целого (ССЦ) в художественных произведениях К. Г. Абрамова, отражают действительность, называя ее характерные признаки, детали, обстоятельства в виде своеобразных синтаксических штрихов, и создают характерный контур описываемой действительности.

Список использованных источников

1. Абрамов, К. Г. Ломантне теевсть малацекс = Люди стали близкими : роман / К. Г. Абрамов. – Саранск, 1961. – 428 с. – Мордов.-эрзя яз.
2. Абрамов, К. Г. Качамонь пачк = Сквозь дым : роман / К. Г. Абрамов. – Саранск, 1964. – 556 с. – Мордов.-эрзя яз.
3. Абрамов, К. Г. Пургаз : роман-сказание / К. Г. Абрамов. – Саранск, 1988. – 480 с. – Мордов.-эрзя яз.
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. 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. Водясова, Л. П. Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX – начала XX века / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 89–92.
7. Водясова, Л. П. Лингвистические сигналы начала и конца сложного синтаксического целого в современном эрзянском языке / Л. П. Водясова // Гума-

нитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 76–79.

8. Водясова, Л. П. Сложное синтаксическое целое как основная единица микротекста в прозе К. Г. Абрамова / Л. П. Водясова. – Саранск, 2013. – 115 с.

9. Жиндеева, Е. А. Метафизический мир и трансляция традиционных мотивов в творчестве Ю. Мамлеева / Е. А. Жиндеева, Е. А. Мартынова, С. С. Колмыкова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 95–99.

10. Солганик, Г. Я. Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое) / Г. Я. Солганик. – М., 1973. – 216 с.

11. Ушаков, Г. А. Научные основы методики развития связной речи учащихся при изучении морфологии удмуртского языка : дис. ... д-ра филол. наук / Г. А. Ушаков. – М., 1991. – 439 с.

References

1. Abramov K.G. People become close: The Novel. Saransk, 1961, 421 p. (in Mordovian).
2. Abramov K.G. Through the Smoke: The Novel. Saransk, 1964, 556 p. (in Mordovian).
3. Abramov K.G. Purgaz: Roman-legend. Saransk, 1988, 480 p. (in Mordovian).
4. Birukova O.I. Art comprehension of reality in the context of spiritually-moral searches of the person in the Mordvinian story at the beginning of the XX century, *The Humanities and education*, 2011, № 2 (6), pp. 75–80. (in Russian)
5. Vodyasova L.P. Metaphorical Representation of the “Life” and “Death” Concepts of in the Mordvinian, Russian and English Languages, *The Humanities and education*, 2011, № 1 (5), pp. 61–64. (in Russian)
6. Vodyasova L.P., Utkina T.V. The concepts of the traditional character of the people in the creativity of the Mordovian writers of the late 19th – early 20th centuries, *The Humanities and education*, 2012, № 2 (10), pp. 89–91. (in Russian)
7. 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, № 3 (11), pp. 76–79. (in Russian)
8. Vodyasova L.P. Complex syntax integer as the basic unit of microtext in K.G. Abramov prose. Saransk, 2013, 115 p. (in Russian)
9. Zhindeeva E.A., Martynova E.A., Kolmykova S.S. Metaphysical world and traditional motives in the works of Yu. Mamleev, *The Humanities and education*, 2012, № 2 (10), pp. 95–99. (in Russian)
10. Solganik G.Ya. Syntactic Style (complex syntax integer). Moscow, 1973, 216 p. (in Russian)
11. Ushakov G.A. The scientific bases of the methods of the development of students’ coherent speech students when studying the morphology of the Udmurt language: Dis. ... Dr. Ph.Sciences Moscow, 1991, 439 p. (in Russian)

Поступила 30.05.2014 г.

УДК 81'366.59: 811.511

ББК 81

Григораш Эдуард Владимирович

соискатель ученой степени кандидата филологических наук

кафедра германских языков

Военный университет Министерства обороны РФ, г. Москва, Россия

egrigorash@yandex.ru

ОСВОЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ**(на материале датского языка)**

Аннотация: Развитие языка как общественного и культурного явления осуществляется в том числе за счет заимствования иноязычной лексики. Процесс укоренения заимствованной лексики в языке-реципиенте включает несколько этапов ее внедрения в систему языка. Иноязычные элементы ассимилируются на фонетико-фонологическом, орфографическом, морфологическом и семантическом уровнях. В результате определенных трансформаций заимствования приобретают свойственные частям речи языка-реципиента морфологические признаки. Иноязычное слово можно считать укоренившимся, когда оно включается в систему продуктивного словообразования языка-реципиента.

Ключевые слова: заимствование, освоение заимствований, фонетика, орфография, морфология, укоренение иноязычной лексики.

Grigorash Eduard Vladimirovich

applicant for Philological Sciences

Department of Germanic languages

Military University of Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia

MASTERING FOREIGN LOANWORDS**(based on Danish)**

Abstract: Language as a social and cultural phenomenon develops in particular by foreign borrowings. The process of implanting loanwords in a recipient language includes some stages of its introduction into the language system. Foreign borrowings are assimilated on the levels of phonetics, orthography, morphology and semantics. As a result of some transformations loanwords acquire morphological attribute characteristic of the parts of speech of the recipient language. The foreign loanword can be considered implanted when it is included into the system of the productive word-building of the recipient language.

Key words: borrowing, assimilation of loanwords, phonetics, orthography, morphology, implanting of foreign words.

Язык как общественное и культурное явление находится в состоянии постоянного совершенствования, адаптируясь к актуальным на данный момент времени условиям окружающей реальности. Одним из путей такого развития является пополнение словарного состава, в том числе за счет заимствования отдельных элементов из чужого языка как проявления объективно-исторического процесса – культурного и языкового взаимодействия.

Межъязыковые контакты возникают в силу того, что представители разных этнических и языковых групп вступают в регулярное общение по экономическим, политическим и другим причинам [2, с. 130]. К числу таких причин в современных условиях относятся также нарастание уровня глобализации, расширение кооперации в мировом масштабе, наращивание военных, политических, экономических и др. союзов, со-

вместное участие группировок войск международных коалиций в операциях в различных регионах планеты.

Как отмечает В. М. Панькин, процесс взаимодействия языков на речевом уровне может выражаться в таких явлениях, как интерференция, конвергенция, использование двуязычным индивидом слов и выражений второго языка в родной речи и наоборот. Результатом взаимодействия языков на уровне систем может стать и заимствование элемента одного языка другим – слова, конструкции, фонемы, способа словообразования (калька) [5, с. 12].

Большинство специалистов в области языкознания разделяют мнение о существовании тесной связи между проблематикой заимствования и вопросами функционирования иноязычной лексики в языке-реципиенте. Так, О. С. Ахманова, развивая свой тезис о том, что иноя-

зычное слово прежде всего входит в речь, а не в язык, подчеркивала необходимость четко различать два понятия: заимствование – как включение иноязычного материала в речь и освоение (или ассимиляция – термин Ю. Г. Коротких [3, с. 12]) – как процесс внедрения заимствованного слова в систему языка [1, с. 8].

Л. П. Крысин, рассматривая данную тему, выделял следующие условия для вхождения иноязычного слова в язык-реципиент:

- его передача фонетическими и графическими средствами заимствующего языка;
- соотнесение заимствования с грамматическими классами и категориями языка-реципиента;
- фонетическое и грамматическое освоение;
- словообразовательная активность заимствования;
- его семантическое освоение (то есть определенность значения, дифференциация значений и их оттенков между существовавшими в языке словами и появившимся иноязычным словом);
- регулярная употребляемость в речи [4, с. 44].

Данный подход Ю. Г. Коротких характеризует как «связанный со стремлением рассматривать словарный состав как целостную лексико-семантическую систему, основанный на понимании ассимиляции как комплексного процесса, включающего в себя, помимо формальных признаков освоения, также лексико-семантический план» [3, с. 12].

С точки зрения Л. П. Крысина, иноязычное слово, попадая в чужой язык, проходит следующие этапы освоения [4, с. 37–42]: 1. Употребление иноязычного слова в тексте в его исконной орфографической (в устной речи – в фонетической) и грамматической форме, без транслитерации и транскрипции, в качестве своеобразного вкрапления; 2. Приспособление иноязычного слова к системе заимствующего языка: транслитерация или транскрипция, отнесение к определенной части речи с соответствующим морфологическим и (иногда) словообразовательным оформлением; 3. Утрата жанрово-стилистических, ситуативных и социальных ограничений в употреблении. Ученый подчеркивает, что «на этапе выхода иноязычного слова за рамки специальной сферы или какой-либо социально ограниченной среды окончательной формируется его семантика. Стабилизация значения – один из факторов, определяющих судьбу заимствования в языке. Важный компонент этого процесса – семантическая дифференциация исконных и заимствованных слов, близких по смыслу и употреблению» [Там же, с. 43].

Рамки данной статьи ограничены анализом ассимиляции иноязычных элементов на фонетико-фонологическом, орфографическом и морфологическом уровнях. Автор намеренно опускает семантическое освоение, поскольку этот вопрос достаточно обширен и требует отдельного рассмотрения.

Ю. Г. Коротких подчеркивает, что фонетических заимствований в чистом виде не существует, обычно заимствуются слова. При этом сами фонемы видоизменяются, приспособляясь к закономерностям воспринимающего языка, но порядок их остается тем же. При этом перестройка фонетического облика заимствованных слов происходит путем постепенного сближения чуждых звуков со звуками языка-реципиента, проявляясь, в частности в субституции иноязычных звуков подобными им звуками воспринимающего языка [3, с. 9].

Несмотря на такого рода перестройку, заимствованная лексика сохраняет свои чужеродные черты. Так, датские лингвисты Э. Хансен и Й. Лунд провели исследование, в результате которого выявили основные отличительные характеристики иноязычной лексики с точки зрения ее фонетической структуры:

а) безударные слоги в простых и производных словах могут иметь лишь гласный звук [ə] (*hane, husene, siger, sagde*). Если простое и производное слово имеет другие гласные в безударном слоге, то такое слово является иноязычным (*rosa, sari, krokus*);

б) все простые и производные автохтонные слова имеют ударение на первый слог (*tage, vagne, underlig, børnebørn*). Слова, которые не имеют ударения на первом слоге, – иноязычные (*balkon, kulør, sheriff, telefon, politiker*). В то же время датские имена собственные могут иметь ударение на другие слоги (*Hobro, Herstedvester, Frederikshavn, Ingelise*);

в) определенные согласные и группы согласных (*th, g, w, z*) не встречаются в автохтонной лексике (*thriller, image, weekend, Zweck*);

д) ни одно исконно датское односложное слово не имеет долгую гласную без толчка¹. Слово с долгой гласной без толчка является иноязычным (*beat, fan, pool, hall*) [6, с. 33].

Более детально явление толчка в датском языке исследовал К. Сёренсен. Он отмечает, что основная масса англоязычных заимствований не имеет толчка. Однако можно выявить обширный пласт лексики, которая по этому показателю была «подогнана» под норму датского произношения, зачастую по аналогии с датскими словами, имеющими схожую конструкцию. Это

¹ Толчок (*stød*) – фонетическое явление, присущее только датскому языку. Представляет собой внезапное смыкание голосовых связок.

относится не только к заимствованиям, имеющим давнюю историю (*klan, plaid*), но и к достаточно свежим «приобретениям» (*bulk-carrier, koncern*).

Ученый выделил следующие типы заимствований, получившие толчок (в скобках даны датские параллели).

1. Односложные слова с долгим гласным или дифтонгом: *pie (dej), zoo (ro), gear (giver), plaid (stedt)*. В то же время произносятся без толчка: *go, show, beat, juice, spleen*.

2. Односложные слова с кратким гласным, за которым следует звонкий согласный: *bulk (ulk), golf (Rolf), spin (spind), sprint (brint), vamp (kamp)*. В то же время произносятся без толчка: *clinch, drink, gin, lunch*.

3. Двусложные слова: а) оканчивающиеся на *-el* (типа *adel*): *navel*; б) оканчивающиеся на *-en* (типа *våben*): *Helen*; в) оканчивающиеся на *-er* (типа *våben*): *choker, genser, jumper, poker, super*; г) другие: *respons(e), koncern, cyklon, tyfon*.

4. В то же время произносятся без толчка такие слова, как, например, *bowler, coaster, partner, rover, shaker, shaver, trawler*.

5. Слова, имеющие больше двух слогов, обычно не приобретают толчка: *boogie-woogie, interview, manager, personality, sophisticated* [7, с. 45–46].

В то же время, по наблюдениям К. Сёренсена, глаголы, образованные от односложных существительных путем прибавления окончания *-e*, толчка не имеют (*fil'm – at filme, sprin't – at sprinte, spur't – at spurte*). Окончание существительных множественного числа *-e* также приводит к потере толчка (*far'm – farne*). Наряду с этим ряд существительных множественного числа в неопределенной форме и единственного числа в определенной форме имеют толчок (*jury'en, jury'er; whisky'en, whisky'er*), а в единственном числе в неопределенной форме – не имеют (*jury, whisky*). На заимствования также распространяется правило нормативного датского языка, в соответствии с которым если слово с толчком входит в состав сложного слова, то толчок утрачивается (*gea'r – gearskifte, ср. fy'r – fyrtårn*) [7, с. 45–46].

Относительно оформления на письме датчане Э. Хансен и Й. Лунд пришли к выводу о наличии следующих основных отличительных характеристик иноязычной лексики с точки зрения орфографии:

а) в исконно датских словах отсутствуют буквы *c, q, w, x, z* (*cyankalium, qua, wide screen, excellent, ziehklunge*);

б) определенные сочетания букв (*ps, th, au, ai, ou, ea, eau*) не встречаются в простых искон-

но датских словах (*psykologi, thorax, augur, out, sweater, niveau*);

с) в отношении автохтонной лексики действуют определенные правила взаимообусловленности звука и графики. Так, буква *o* никогда не произносится [ou], *g* – как [dj], *v* – как [f], *d* в простых и непрямых словах не произносится после *n* и *l*, поэтому такие слова, как *joke, gin, fromage, Berufsverbot, folder*, являются иноязычными [6, с. 34].

Представитель школы языкознания Дании К. Сёренсен отмечает, что анализ процесса адаптации звуков английского языка к артикуляционной системе датского языка свидетельствует о близости произношения и написания давних заимствований к датскому, нежели к английскому. Часть заимствований, датированных в основном XIX в. или началом XX в., настолько фонетически и орфографически освоена датским языком, что их английское происхождение зачастую не просматривается. Ряд примеров:

– датское слово *fjæs* происходит от английского *face*; впервые упоминается в словаре датского языка в 1765 году; есть мнение, что вставка буквы *j* придала ему уничижительный оттенок;

– глагол *at hive* (1808 г.) – от английского *to heave*;

– название вида ткани *molskind* (1901 г.) – от английского слова *moleskin*;

– прилагательное *najs/nejs* (1915 г.) – от английского *nice*;

– морские термины *sjækkel* (1876) и *stirrids* (ок. 1800 г.) – от английских *shackle* и *steerage* [7, с. 47].

В то же время более «молодые» заимствования орфографически только стремятся приблизиться к исконно датскому написанию (*kiks – cakes, strejke – strike, tjans – chance, tyfon – typhoon*). Такого рода написание может более или менее соответствовать английскому произношению, а орфографическое приведение в соответствие с требованиями датского языка ведет к тому, что заимствования часто не несут на себе отпечаток иноязычия. К. Сёренсен подчеркивает, что если заимствования в датский язык произошли недавно, и их написание явно выдает их чужеродность, то такие лексические единицы на письме особо выделяются различными типографскими способами, в том числе курсивом, кавычками, скобками, постановкой апострофа перед изменяемым по правилам датского языка окончанием: *subway'en, ved weekend'ens begyndelse, sleep'en's* (мн. ч.). Наряду с указанным случаем использования апострофа, он также часто ставится при постановке английских заимствований в

родительном падеже (*Møde med en rock-n-roll-star's dame* или *Ford's nye 2,4 liter dieselmotor*). [7, с. 18–21].

Среди способов придать заимствованию датскую форму ученый называет тенденцию замены английской буквы *c* на *k*, если только она не стоит перед гласной переднего ряда: *boykot*, *kriket*. От случая к случаю использование *c* и *k* носит стилистический характер. Так, написание *kreativ* наиболее частотно, но некоторые, как полагает К. Сёренсен, по соображениям престижности, предпочитают более «утонченную» форму *creative*.

Некоторые заимствованные слова, которые по-английски пишутся через *x*, сохраняют свое написание и в датском (*foxtrot*, *mixture*, *sex*), а в некоторых происходит замена на *ks*: *at bokse* – *to box*, *at fikse* – *to fix*. В английских словах греческого происхождения сочетание *ph* при их заимствовании в датском меняется на *f*: *foto* – *photo*, *pamphlet* – *pamphlet*, *telefon* – *telephone*.

В ряде заимствований английская удвоенная согласная выпадает: *bulldog* – *bulldog*, *at stipple* – *to stipple*. В то же время в случае *at paddle* – *to paddle* свою роль сыграла звуковая аналогия с датским глаголом *at sadle*.

Если заимствованное из английского слово по своей форме близко исконно датскому с аналогичным значением, то в этом случае наблюдается вариативность написания: *hold-op* – *hold-up* [7, с. 18–21].

Представители школы языкознания Дании особо заостряют внимание на определенной сложности, возникающей при орфографическом оформлении переведенных на датский язык английских словосочетаний, а именно при выборе слитного или отдельного написания. Так, К. Сёренсен отмечает, что устоявшейся нормы нет, существует определенная вариативность. Например, в датской печати можно встретить варианты *comeback*, *come-back* и *come back* (последний вариант встречается редко). Такая вариативность служит иллюстрацией наличия двух взаимно пересекающихся тенденций. Первая основывается на правилах датской орфографии, в соответствии с которыми два слова, образующие семантическое единство, пишутся слитно, например *forretningsmand*, *statsminister*. Вторая базируется на правилах английской орфографии, по которым члены свободного субстантивного словосочетания чаще всего пишутся отдельно, соединяются друг с другом дефисом, например, *Prime Minister*, *brain(s)-trust*.

Первая тенденция, основанная на правилах датской орфографии, является настолько мощной, что оказывает свое воздействие на зна-

чительное количество заимствований из английского языка, идет ли речь о кальках, прямых заимствованиях или смешанном типе заимствования:

– кальки *arbejdsfrokost* (*working lunch*), *impulskøb* (*impulse buying*), *koldkrigsårene* (*the Cold War years*), *skyggekabinet* (*the Shadow Cabinet*);

– прямые заимствования *centerforward* (*centre forward*), *nomandsland* (*no man's land*), *roastbeef* (*roast beef*), *shoppingcenter* (*shopping centre*);

– смешанный тип заимствования *holdingselskab* (*holding company*), *stressbevidst* (*stress-conscious*).

Однако отмечаются случаи, когда английская тенденция отдельного написания одерживает верх над правилами датской орфографии, как правило, в газетных заголовках и рекламных слоганах. Это объясняется желанием повысить важность каждого члена словосочетания (*Den nye smarte airwick sticks* или *Chrysler's fordelagtige leasing tilbud*) [7, с. 21].

Основным и главным показателем морфологического освоения иноязычной лексики служит приобретение заимствованием категорий числа и рода (в отношении существительных и прилагательных), формальных признаков спряжения и залога (в отношении глаголов). Специфика датского языка (как одного из германских языков) заключается в неопределенности категорий дифференциации по грамматическому роду, поэтому в отношении неавтохтонной лексики может происходить процесс перераспределения по родам, вызывающий определенную вариативность [См. 3, с. 10].

Как отмечает датский исследователь К. Сёренсен, в датском языке существует разграничение существительных и прилагательных на общий и средний род, чего нет в английском. Когда существительные из английского напрямую заимствуются в датский, они обязательно подвергаются морфологическому освоению в соответствии с законами датского языка, включаясь либо в группу слов общего рода, либо в группу среднего рода, например, *a suitcase* (англ.) – *en suitcase* (дат.); *a case* (англ.) – *et case* (дат.) [7, с. 49].

По статистике около 75% датских существительных имеют общий род, остальные – средний. Среди заимствований доля существительных общего рода значительно выше, поскольку обычно иноязычная лексическая единица, попавшая в датский язык извне, получает общий род (*en flight*, *en bag*, *en cappuccino*, *en sputnik*, *en kimono*). В то же время, по наблюдениям К. Сёренсена, ряд иноязычных морфем

предопределяет принадлежность того или иного слова к среднему роду. Например, суффиксы *-(i)um, -tek, -ment* почти без исключений являются определяющими для отнесения слова к среднему роду (*et eksperimentarium, et delfinarium, et visum, et bibliotek, et diskotek, et establishment, et reglement*) [7, с. 113].

Наряду с этим лексическая единица, которая с точки зрения формы и значения идентифицируется как отглагольное имя и состоит из глагольной основы без суффикса, как правило – среднего рода (*et look, et scoop, et job, et interview* – ср. с датскими *et løb, et håb, et skud*). Как видно из примеров, необязательно, чтобы соответствующий глагол существовал в датском языке.

Кроме того, если иноязычное слово или как минимум его последний компонент легко ассоциируется с похожим словом из датского языка, то оно получает аналогичный датской лексической единице род. Это объясняет наличие среднего рода у таких слов, как, например, *et highlight (lys), et teamwork (værk), et meeting (mode), et fact (faktum), et lebensraum (rum)*. А так называемый эффект рамочного слова приводит к тому, что заимствование получает род по аналогии с датским синонимом или словом, обозначающим родовое или видовое понятие, например *et slogan (et motto, et valgsprog), et bat (et boldtræ), et trawl (et net), et dress (et sæt tøj), et band (et orkester), et poker-face (et ansigt), et sjal (et tørklæde)*.

К. Сёренсен также обнаружил следующую закономерность: среди заимствований, которые преимущественно склоняются по числам с использованием окончаний датского языка, можно назвать следующие:

– слова с нулевым окончанием (*film, gear, lift, western*), а также нередко меры величины и объема (*440 yard, 7 barrel olie*);

– слова с окончанием *-e*, которое прибавляется к слову, чья основа оканчивается на *-er* (*computer, foldere, trawlere**);

– слова с окончанием *-er* (*cardiganer, happening'er, juryer, matcher*).

Однако ученый отмечает, что в то же время «если мы попытаемся сделать вывод о том, какова же судьба доминирующего окончания множественного числа *-s* английских существительных в датском, то обнаружим случаи отклонений от нормы: *two cocktails—to cocktails, two handicaps—to handicap, two computers—to computere, two juries—to jurier*» [7, с. 54].

Иноязычные прилагательные (за исключением заимствований из английского языка) склоняются полностью по датским нормам.

Общий род	Средний род	Мн.ч.
<i>hydrofil</i> _—	<i>hydrofilt</i>	<i>hydrofile</i>
<i>feminin</i> _—	<i>feminint</i>	<i>feminine</i>
<i>nervøs</i> _—	<i>nervøst</i>	<i>nervøse</i>
<i>raffig</i> _—	<i>raffigt</i>	<i>raffige</i>

Прилагательные, которые заимствуются в той же форме, в которой они существуют в английском, как правило, в датском не склоняются.

Et taxfree indkøb
De behandlede os fair
Hans cool opførsel
En gruppe aboriginal kunstnere
Opel er for den kræsnе, for den sporty
Venstrefolketingsmanden Arne Christensen stillede
et tricky spørgsmål

В то же время, как указывает К. Сёренсен, прилагательные, заимствованные из английского языка, склоняются по датским нормам тогда, когда они прошли освоение датским языком [7, с. 117–118].

Общий род	Средний род	Мн. ч.
<i>faktuel</i>	<i>faktuelt</i>	<i>faktuelle</i>
<i>containeriseret</i>	—	<i>containeriserede</i>
<i>smart</i>	—	<i>smarte</i>
<i>kognitiv</i>	<i>kognitivt</i>	<i>kognitive</i>

У иноязычных прилагательных, оканчивающихся на *-el, -en, -er* и получающих во множественном числе окончание *-e*, по датским нормам происходит стяжение *-e-* в окончании:

fashionabel *fashionable*
gebrokken *gebrokne*
pauver *pauvre*

По датской грамматике, прилагательные, оканчивающиеся на безударную гласную, в датском языке не склоняются (*ringe, bange, øde*). Это же правило относится и к прилагательным, заимствованным из английского языка (*handy, sporty, offwhite, large*).

В датском языке все иноязычные глаголы спрягаются по единственной модели: инфинитив с окончанием *-e*, форма прошедшего времени с окончанием *-ede* и причастие с окончанием *-et*.

<i>multiplicere</i>	<i>multiplicerede</i>	<i>multipliceret</i>
<i>arrangere</i>	<i>arrangerede</i>	<i>arrangeret</i>
<i>guide</i>	<i>guidede</i>	<i>guidet</i>
<i>relaxe</i>	<i>relaxede</i>	<i>relaxet</i>

Следует отметить, что прошедшее время заимствованных глаголов образуется в том числе и от неправильных глаголов английского языка [7, с. 57]:

Han fistede bolden væk.
Hun postede brevet.
De strejkede.
Han fighede godt igennem hele kampen.

² Но *farm—farme* по аналогии с *tarm — tarme*.

На основании проведенного исследования К. Сёренсен делает вывод о том, что у глаголов, заимствованных из английского языка, по датским нормам на письме происходит удвоение согласной [Там же, с. 119]:

<i>droppe</i>	<i>droppede</i>	<i>droppet</i>
<i>quize</i>	<i>quizede</i>	<i>quizzet</i>
<i>mobb</i>	<i>mobbete</i>	<i>mobbet</i>
<i>skimme</i>	<i>skimmede</i>	<i>skimmet</i>

Встречается также образованная от заимствованных глаголов форма пассивного залога (*Der speakes ikke så meget som det hævdes.*).

Таким образом, вопросы заимствования, включения иноязычных элементов в язык-реципиент и их ассимиляции, несмотря на длительную историю исследования этой проблематики, сохраняют свою актуальность в лингвистической науке. Указанной теме уделяется значительное внимание как в отечественной школе языкознания, так и за рубежом.

Анализ использованных при написании статьи работ российских и датских ученых позволяет сделать вывод о том, что проникающие в тот или иной язык иностранные элементы, укореняясь в нем, проходят многоэтапный процесс освоения. В результате определенных трансформаций заимствования приобретают свойственные частям речи языка-реципиента морфологические признаки. Так, существительные и прилагательные включаются в тот или иной класс по признакам рода и числа, глаголы начинают спрягаться по принятым в воспринимающем языке правилам и моделям и т. д. Иноязычное слово можно считать укоренившимся, когда оно включается в систему продуктивного словообразования языка-реципиента.

Список использованных источников

1. Ахманова, О. С. Принципы и методы лексикологии как социолингвистической дисциплины / О. С. Ахманова. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 170 с.
2. Иванова, В. И. Язык как предмет языкознания : учеб.-метод. пособие / В. И. Иванова. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 2004. – 176 с.

3. Коротких, Ю. Г. Лексические заимствования в современном немецком языке (на материале разговорной речи) / Ю. Г. Коротких. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1980. – 109 с.

4. Крысин, Л. П. Русское слово, свое и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л. П. Крысин. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.

5. Панькин, В. М. Материалы для словаря терминов контактологии / В. М. Панькин, А.В.Филиппов. – М. : МГЛУ, Центр языков и культур Северной Евразии, 1998. – 116 с.

6. Hansen, E. og Lund, J. Kulturens gesandter. Fremmedordene i dansk / E.Hansen og J.Lund // Munksgaards sprogserie, 1 udgave. – København, Munksgaard, 1994. – 155 s.

7. Sørensen, K. Engelske lån i dansk / K.Sørensen // Dansk Sprognævns skrifter 8. – Aarhus Stiftsbogtrykkerie A/S, 1973. – 147 s.

References

1. Akhmanova O.S. Principles and methods of lexicology as a branch of sociolinguistics. Moscow, University Press, 1971, 170 p. (in Russian)
2. Ivanova V.I. Language as a subject of linguistics?: Study guide, Tver, Tver University Press, 2004, 176 p. (in Russian)
3. Korotkikh Yu.G. Word borrowings in modern German (based on informal speech), Voronezh University Press, 1980, 109 p. (in Russian)
4. Krysin L.P. A Russian word, a native and a foreign word: Researches of modern Russian and sociolinguistics, Moscow, Publishing house of languages of Slavic culture, 2004, 888 p. (in Russian)
5. Pankin V.M. Materials for the vocabulary of the terms of contactology, Moscow, Center of languages and cultures of Northern Euro-Asia, Moscow state linguistic university, 1998, 116 p. (in Russian)
6. Hansen E. and Lund J. Envoys of culture. Foreign words in Danish, Munksgaard language series, 1st edition, Copenhagen, Munksgaard publishing house, 1994, 155 p. (in Danish)
7. Sørensen K. Loanwords from English in to Danish, Danish language committee papers № 8, Aarhus publishing house, 1973, 147 p. (in Danish)

Поступила 17.05.2014 г.

УДК 398.341

ББК 82.3 (2 Рос. = Морд.)

Девяткина Татьяна Петровна

доктор филологических наук, профессор
кафедра социально-экономических дисциплин
АПО ВПО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
Саранский кооперативный институт (филиал), г. Саранск, Россия
tatyana_devyatki@mail.ru

Налдеева Ольга Ивановна

доктор филологических наук, профессор
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
naldeeva_oi@mail.ru

**ФУНКЦИЯ НЕКОТОРЫХ БОЖЕСТВ-ПОКРОВИТЕЛЕЙ ДОМА
И ДОМАШНЕГО ХОЗЯЙСТВА В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ МОРДВЫ**

Аннотация: Статья посвящена исследованию влияния домашнего божественного пантеона на менталитет и обряды в традиционной и современной культуре мордвы. Выявляется уровень трансформации религиозно-магических ритуалов.

Ключевые слова: божество, обряд, моление (озкс), жертвоприношение, табу, оберег, традиция и современность, трансформация.

Devyatkina Tatyana Petrovna

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of Social and Economic Disciplines
Russian University of Cooperation
Saransk Institute of Cooperation (branch), Saransk, Russia

Naldeeva Olga Ivanovna

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of literature and methodology of literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE FUNCTION OF SOME DEITIES-PATRONS OF THE HOUSEHOLD
IN THE MORDVA TRADITIONAL CULTURE**

Abstract: The article considers the influence of the household god pantheon on the mentality and rites in the traditional and contemporary culture of the Mordva. The author reveals the transformation level of the religious and magical Mordovian rites.

Key words: deity, rite, praying (ozsk), sacrifice, taboo, tradition and the present, transformation.

Согласно имеющимся источникам, выделяются следующие божества-покровители дома и домашнего хозяйства – усадебного места, рода, дома, хлева, печи, бани, овина, свиней, лубка и бревна, пчел, пасеки. Из данного божественного пантеона рассмотрим наиболее почитаемые и сохранившиеся в современной культуре мордвы.

Юрхтазарава, м., Юртазарава, э. (юр, м., э. – корень, основа; юрхт, м. – двор, место; ава – женщина, мать) – покровительница усадебного места, где стоит дом. Она «произошла от союза Солтана и Азоравы» [3, с. 51]. В молениях мордва обращались к ней редко. Более попу-

лярной была покровительница рода, домашнего хозяйства со всеми надворными постройками – **Юрхтава**, м., **Юртава**, э. (юр, м., э. – корень, основа; юрхт, м. – двор, место; ава – женщина, мать).

По религиозным мировоззрениям мордвы-эрзи, Юртаву послал на землю сын эрзянского Верховного бога Чипаза – Нишкепаз хранить род, семью, жилье в каждом доме. У мордвы-мокши Юрхтава – дочь держателя всей Земли – Маторонь кирди.

Юрхтава руководит божествами-покровителями дома (Кудавой), двора, хлева (Калдазавой). Позднее в некоторых селениях ее стали

отождествлять с Кудавой. Вероятно, что в связи с этим их внешность представлялась идентично.

За неделю до переезда в новый дом в честь Юрхтавы мордва устраивала религиозно-магический обряд-праздник – **озкс**. Хозяйева готовили обрядовую пищу, часть которой клали перед отверстием внизу печи. Затем совершали молян и звали с собой Юрхтаву из старого дома переехать в новый. Традиционно специальный озкс в честь божества проводили осенью, после окончания полевых работ. На это «моление-озкс приглашались и замужние дочери, пока они сами не стали хозяйками и еще не несли жреческих обязанностей на молениях в доме мужа» [2, с. 353].

Считалось, что если Юрхтаве не понравится домашний скот, то она может его умертвить. В связи с этим ее просили принять новое животное; купленную корову пропускали во двор через расстеленную шубу, якобы для того, чтобы корова благополучно телилась и ее приняла Юрхтава.

При частых заболеваниях в семье, болезни скота в честь божества совершали ночной молян «Вень озкс», м., э. (ве – ночь). Для этой цели пекли пирог, ставили на него сорок свечей, готовили бозу (пиво). В моляне просили Юрхтаву не мучить скот, помочь вылечить его.

Кудава, м., э., **Кудазорава**, м., э. (куд – дом; азор – хозяин, хозяйка; ава – женщина, мать) – покровительница дома, семьи. В каждом доме была своя покровительница. По сведениям информантов, она небольшого роста, с длинными светлыми волосами, молодая. У нее есть дети и супруг – Кудатя (живут в подполе. Со слов респондентов, раньше ее видели часто (пила, ела за столом, говорила с собой)). Иногда «представлялась в образе хозяйки дома в национальной одежде» [1, с. 155].

Боязнь разгневать Кудаву выразилась у мордвы в повсеместном бытовании табу на расплетение заплетенных ею у человека волос (рассердившись, она может умертвить). По традиции в честь Кудавы в новом доме проводили праздник «Од кудонь поза» (брага нового дома): пекли блины, хлеба. Считалось, что в случае несоблюдения этого мероприятия божество оставалось без еды, питья и упрекало хозяев до тех пор, пока дом не сгниет.

Божество-покровительница хлева – **Кардазава**, м., э., **Калдазава**, м., **Кардазонь кирди**, м., **Кардаз сярко**, э., **Кардаз сярхка**, м. (кардаз, м., э. – двор, хлев; ава, м., э. – женщина, мать; кирди, м., э. – держит, хранит; сярко, э., сярхка, м. – гнида) представляется в образе мужчины и женщины. Иногда показывается людям. В неко-

торых регионах (у мордвы-мокши Темниковского района, у мордвы-эрзи села Сабаево Кочкуровского района Республики Мордовия) в этой роли выступает Юрхтава; в селе Большое Пермиево Пензенской области – гигерь пря гуй, э. (уж) [5].

Кардазава – своенравное божество. Если ей не нравился домашний скот (обычно масть), то она его изводила. Всю ночь могла ездить на корове, лошади, овце. Любила заплетать в косы лошадиную гриву. По поверью, эту косу расплестать нельзя – божество может рассердиться и умертвить животное. Ее жилище расположено под камнем, прикрывающим яму, в центре двора. В яму сливали кровь жертвенных животных [5].

В честь божества мордва проводила религиозно-магические обряды-праздники – озксы, ибо «жизнь крестьянина была неотделима от них» [4, с. 100]. Обязательными они считались по окончании полевых работ (в начале октября в новолуние) и после Крещения. Перед молением хлев устилали соломой. Обратившись в один из углов хлева, «хозяйка просила Калдазаву умножить скот, убережь его от болезней, падежа, чтобы он благополучно перезимовал» [2, с. 353]. Принято было на первый и второй день Крещения кататься на лошадях, чтобы божество хлева их не щекотало (от этого они становились тощими).

В современной культуре мордвы (в сельской местности) роль рассмотренных нами некоторых божеств покровителей в трансформированном виде сохраняется. Однако традиционные обряды с жертвоприношениями и молянами претерпели значительные изменения.

По сведениям респондентов, в случае частого падежа домашних животных и теперь иногда обращаются за помощью к божеству покровительнице хлева Кардазава. В целях оберега в хлев приносят вербные ветки; выкопанную в лесу рябину сажают в правом углу хлева. В честь божества дома и всего рода совершаются окказиональные озксы-моляны (обычно при частых болезнях людей и домашних животных). При переезде в новый дом также совершают различные магические действия в целях оберега, сохранения благополучия; приглашают церковнослужителя (батюшку) для освящения дома.

Безусловно, уровень трансформации дохристианской культуры колоссален, однако исследования все еще констатируют их консервативность в большей степени в сельской местности: божественный пантеон, религиозно-магические обряды. Данный феномен обладает сложной внутренней структурой, а также детерминацией многообразных свойств и функций.

Список использованных источников

1. Девяткина, Т. П. Мифология мордвы : энциклопедия / Т. П. Девяткина. – 3-е изд. – Саранск : Крас. Окт., 2007. – 333 с.
2. Евсевьев, М. Е. Избранные труды: Т. 5. Историко-этнографические исследования / М. Е. Евсевьев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1966. – 552 с.
3. Мельников-Печерский, П. И. Очерки мордвы / П. И. Мельников-Печерский. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1981. – 136 с.
4. Налдеева, О. И. Философское освоение действительности современной элегией Мордовии / Е. А. Мартынова, О. И. Налдеева // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 100–102.
5. Deviatkina, T. Mythologie Mordve. Encyclopedie / T. Deviatkina. – Saransk : Oktober Rouge. – 333 p.

References

1. Devyatkina T.P. The Mordvinian Mythology. Encyclopedia the 3d edition. Saransk, Krasny Oktyabr. Publishing House, 2007, 333 p. (in Russian)
2. Evseyev M.Ye. Selected Works: Vol. 5 History and Ethnography Studies. Saransk, Mordovian Publishing House, 1966, 552 p. (in Russian)
3. Melnikov-Pecherskiy P.I. An Outline of the Mordva. Saransk, Mordovian Publishing House, 1981, 136 p. (in Russian)
4. Naldeeva O.I., Martynova E.A. Philosophical exploration of contemporary reality by the Mordovian elegy, *The Humanities and education*, 2012, № 2 (10), pp. 100–102. (in Russian)
5. Deviatkina T. Mythology of the Mordva. Encyclopedia. Saransk, Oktober Rouge, 333 p. (in French)

Поступила 22.05.2014 г.

УДК 81'374: 004.738.5: 811.111
ББК Ш143.21

Дубровская Дина Андреевна

аспирант

кафедра английской филологии

ФГБОУВПО «Мордовский государственный университет

Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

ddina@bk.ru

АНТРОПОНИМИЧЕСКИЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОНЛАЙН-СЛОВАРЕ URBAN DICTIONARY

Аннотация: В статье рассматриваются сленговые антропонимические словосочетания, входящие в словник интерактивного онлайн-словаря Urban Dictionary. Изучая формальные признаки таких сочетаний и сравнивая их с идиомами и коллокациями, автор делает выводы о творческом потенциале пользователей современных интерактивных онлайн-ресурсов.

Ключевые слова: онлайн-словарь, прецедентные антропонимы, словосочетания, идиомы, коллокации, интерактивность.

Dubrovskaya Dina Andreevna

Postgraduate student

Department of English Philology

Mordovia State University, Saransk, Russia

ANTHROPONYMIC WORD-COMBINATIONS IN THE INTERACTIVE ONLINE DICTIONARY - URBAN DICTIONARY

Abstract: The article studies slang anthroponymic word-combinations that constitute a part of the vocabulary of the interactive dictionary “Urban Dictionary”. Studying the formal characteristics of such word-combinations and comparing them with idioms and collocations the author comes to the conclusion about creative potential of users of contemporary interactive online resources.

Key words: online dictionary, precendented anthroponyms, word-combinations, idioms, collocations, interactivity.

Одной из характерных особенностей современной виртуальной коммуникации является совмещенность категорий «автор» и «читатель», поскольку, по мнению ряда исследователей, в интернет-дискурсе происходит одновременно чтение и написание текста [1, с. 16]. Поэтому можно заключить, что интернет-пользователи сегодня не только потребители информации, но и ее «производители». В 2004 г. Т. Ю. Виноградова писала: «Раскрепощение личности в Интернете, ликвидация психологических барьеров, смещение акцента с результата, то есть с потребления текстов, на сотворческий процесс их созидания, несомненно, вызовет волну языкового творчества, нового отношения к языку, не только как к средству производства, но и как к форме выражения собственных творческих способностей» [2, с. 64]. Сегодня мы можем утверждать, что «предсказание» Т. Ю. Виноградовой сбылось – Интернет действительно «захлестнула» волна языкового творчества. Появление многочисленных интерактивных ресурсов – одно из проявлений творческого потенциала пользователей сети Интернет.

Особое место среди ресурсов такого типа занимает Urban Dictionary – интерактивный онлайн-словарь английского сленга, позволяющий добавлять и редактировать информацию, которая становится общедоступной. Процесс языкового творчества выливается здесь в создание новых слов и выражений, а также в сообщение новых нестандартных определений уже существующим лексемам. Соответственно категории «автор» и «пользователь» (категория, идентичная «читателю» в других интернет-ресурсах) полностью совмещаются, так как новые единицы, включенные в словарь, возможно, уже давно находятся в пользовании их создателя. При определенных условиях на базе анализа такого рода словарей можно сделать вывод об индивидуальных творческих способностях создателей новых словарных единиц, что позволяет квалифицировать Urban Dictionary как словарь, стоящий вне традиционной лексикографической практики, где индивидуальный компонент полностью нивелирован.

Фактором, определяющим специфику словаря Urban Dictionary, является наличие в нем исключительно сленговых единиц, включающих множество неологизмов и окказионализмов, среди которых можно выделить объемную группу словосочетаний, по своей форме напоминающих устойчивые выражения. Особенно интересны словосочетания, в состав которых входят прецедентные антропонимы. Апеллируя к фактам жизни известных личностей, такие выражения отличаются крайней метафоричностью и выразительностью. Значение подобных словосо-

четаний часто «непрозрачно», то есть их реальный смысл (смысл выражения в целом) не равен смыслу номинальному (сумме смыслов компонентов). Подобные признаки приближают такие лексемы к идиоматическим конструкциям – устойчивым сочетаниям лексем с полностью или частично переосмысленным значением [4, с. 15]. Так, значение некоторых образованных пользователями Urban Dictionary выражений, например, «Michael Jackson's Milk», трудно угадать, не прочитав словарную статью: «Michael Jackson's Milk» – «название общего анестетика пропофола, в честь американского поп-певца Майкла Джексона, который использовал это лекарство в качестве снотворного» («a name given to the general anaesthetic, Propofol, by American pop star Michael Jackson who used this drug as a sleeping aid») [8].

Существительное «milk» употреблено здесь не в своем первоначальном значении: автор называет молоком наркотик, который Майкл Джексон использовал для того, чтобы бороться с бессонницей.

Определенной степенью идиоматичности обладают и такие выражения, как «Picasso pause» («когда человек на минуту замирает и любит своей работой»), «Mozart paintings» («выражение описывает что-то действительно ценное, выполненное человеком без соответствующего образования»), «Van Gogh Kart» («средство передвижения, лишившееся одного из зеркал бокового вида»). «Van Gogh Kart», таким образом, – это не «машина Ван Гога», а «машина, у которой нет одного из зеркал бокового вида» [8]. Автор неологизма апеллирует к хорошо известному инциденту, когда Винсент Ван Гог отрезал себе мочку уха. Глубинное фоновое знание, не разъясняемое даже через словарную дефиницию, приближает создаваемое словосочетание к статусу идиомы.

В целом можно заключить, что идиомы не являются характерной чертой словаря. Однако для понимания имеющихся в его составе идиом следует назвать некоторые их функции, установленные исследователями. В частности, К. Н. Мочалина выделяет эмотивно-оценочную, изобразительную, выразительную, криптолалическую («парольную») функции идиом, а также функцию создания комического [5, с. 180]. Анализ словника Urban Dictionary позволяет утверждать, что не только идиомы, но и антропонимические выражения в целом, созданные пользователями ресурса, обладают названными функциями. Употребляя прецедентные антропонимы, пользователи словаря создают емкие, выразительные словосочетания, изучая которые, можно также прийти к некоторым заключениям о жизненной позиции их авторов. Такие фразы зачастую иро-

ничны и обладают криптолалической функцией, которая в сочетании с функцией экспрессивной характерна для всех сленговых выражений. Таким образом, можно заключить, что часть антропонимических сленговых выражений Urban Dictionary по своим признакам и функциям приближается к идиомам: они апеллируют к фактам из жизни известных людей, создавая яркий образ, а их смысл не выводим из значений составляющих слов.

Одновременно с приведенными выражениями в словник ресурса Urban Dictionary входят многочисленные неологизмы, по своей форме и функциям скорее напоминающие коллокации. По А. Коуи [7], в отличие от идиом, значение коллокации складывается из значений входящих в нее слов.

Н. Ю. Киверник выделяет несколько формул, по которым строятся коллокации: а) имя прилагательное + имя существительное (adjective + noun); б) имя существительное + имя существительное (noun + noun); в) имя существительное + глагол (noun + verb); г) глагол + наречие (verb + adverb); д) наречие + имя прилагательное (adverb + adjective) [3].

Формальные признаки коллокаций, выделенные исследователем, можно успешно приложить к анализу представленных в Urban Dictionary словосочетаний, в состав которых входят прецедентные антропонимы.

Самой многочисленной группой в словнике Urban Dictionary являются коллокации, построенные по формуле «имя существительное + имя существительное». На первом месте в таких выражениях обычно стоит прецедентный антропоним, выполняющий функции имени существительного и вбирающий в свое значение множество факторов – отношение автора слова к личности, известные поступки знаменитости, ее характер, внешность, манера поведения. К подобным коллокациям относятся, в частности, «Mozart laugh» («смех Моцарта»), «Justin Bieber hair» («волосы Джастина Бибера»), «Julia Roberts laugh» («смех Джулии Робертс»), «Megan Fox thumbs» («пальцы Меган Фокс») [8].

Популярны выражения, вторым компонентом которых является существительное «syndrome»: «Van Gogh Syndrome» («синдром Ван Гога»), «Marie Anoinette Syndrome» («синдром Марии-Антуанетты»), «Mozart Syndrome» («синдром Моцарта»), «Obama syndrome» («синдром Обамы») [8]. Подобные сочетания апеллируют к странностям знаменитостей, их чудачествам. Например, «Van Gogh Syndrome» означает «необъяснимое желание отрезать собственное ухо» («the unexplainable desire to cut off one's own ear») [8]. Словосочетания, в состав которых входит существительное «syndrome», таким обра-

зом, намекают на нечто необычное, даже ненормальное в поведении известных личностей. По своей форме они больше всего напоминают названия патологий – «Down syndrome», «Asperger syndrome», «Gilbert syndrome» и т. д.

Многочисленны также коллокации, имеющие структуру «прецедентный антропоним + существительное «moment»: «Madonna Moment», «Obama Moment», «Kanye West Moment», «Jessica Simpson moment». Подобные лексемы описывают специфический момент, ситуацию из жизни знаменитости. Например, пережить «момент Обамы» («Obama moment») означает «сказать или сделать что-то действительно глупое. Например, в те моменты, когда президент Барак Обама не использует телесуфлёр и говорит что-то глупое» («to say or do something really stupid. Comes from the moments when President Barack Obama's is not using a teleprompter and says something really stupid») [8].

В процессе анализа словника Urban Dictionary не удалось выявить словосочетаний, построенных по модели «имя существительное + глагол». В то же время можно говорить о наличии пласта выражений, имеющих структуру «глагол + имя существительное». Функцию имени существительного нередко выполняет прецедентный антропоним, а среди часто встречающихся глаголов – «to pull»: «to pull a Kanye», «to pull Miley Cyrus», «to pull a Bruno Mars», «to pull a Chris Brown», «to pull a Casey Anthony» [8] и т.п. Подобная структура выражения напоминает коллокацию «to pull a stunt» со значением «отколочь номер». В таких выражениях «to pull a» означает «вести себя, как». Например, «to pull a Chris Brown» – вести себя, как певец Крис Браун, то есть: «так разозлиться на кого-нибудь, что возникнет желание избить того до смерти» («to become so angry at someone, to want to beat them excessively») [8]. Или «to pull a Kanye» («вести себя, как Канье Уэст»): «прервать кого-то на полуслове и начать восхвалять кого-нибудь другого» («to interrupt someone while they are talking and then using that moment to voice your praise about someone else») [8].

Иногда прецедентный антропоним выступает в роли наречия и является частью коллокаций, построенных по схеме «наречие + имя прилагательное»: «jack london cold», «hemingway drunk» и т. д. В таких сочетаниях наречия-антропонимы зачастую усиливают значение прилагательного. Например, «jack London cold» – это очень холодный, как в рассказе Джека Лондона «Костер», а «hemingway drunk» – мертвецки пьяный, словно писатели потерянного поколения.

Нужно отметить, что в словнике Urban Dictionary можно найти многочисленные коллокации, построенные по схеме «глагол «get» +

прецедентный антропоним с окончанием -ed»: «get Frida Kahlo'd», «get ann curry'd», «get kanye wested», «get hemingwasted» [8] и др. По своей структуре подобные коллокации напоминают такие устойчивые выражения, как «get married», «get drunk», «get fired».

В состав рассмотренных в статье выражений, помимо прецедентных антропонимов, входят слова, функционирующие в своем прямом значении, не несущие скрытого смысла, подтекста. Такие выражения не являются метафоричными или уникальными по форме и поэтому напоминают уже давно существующие в английском языке коллокации. Необходимо отметить, что смысл подобных словосочетаний не всегда «лежит на поверхности», прецедентные антропонимы, вбирая в себя множество факторов и делая семантику сочетания неоднозначной, осложняют выведение смысла. Тем не менее по своей структуре такие фразы гораздо ближе к коллокациям, нежели к идиомам. Об этом свидетельствует такая особенность коллокаций по сравнению с идиомами, как их членимость – то есть возможность синонимической подстановки или замены отдельных слов внутри выражения. Словосочетания «Julia Roberts laugh», «go on a kerouac», «to pull a Kanye West», которые в настоящей статье отнесены к коллокациям, могут быть заменены соответственно на «laugh of Julia Roberts», «go kerouacing», «to behave like Kanye West» без потери оригинального смысла. Тогда как выражения «Van Gogh Kart» и «Mozart paintings» по смысловой наполненности не являются идентичными выражениям «Kart of Van Gogh» и «Paintings of Mozart»: перестановка слов внутри фразы разрушает образ, к созданию которого стремились авторы неологизмов.

В заключение статьи следует заметить, что большая часть выражений, входящих в словарь Urban Dictionary, по своей структуре напоминает коллокации. Такие выражения создаются пользователями ресурса прежде всего для того, чтобы выразить свою точку зрения и привлечь внимание читателей. Желание создать необычную, но в то же время всем понятную и потенциально популярную словарную статью приводит к тому, что новые словосочетания, обладая эксцентричным, образным значением, по своей форме напоминают уже существующие в английском языке коллокации, что позволяет пользователю словаря без труда разгадать их скрытый смысл и включить в собственную коммуникацию. Идиоматические выражения не составляют заметного пласта в словарном составе Urban Dictionary, однако их наличие свидетельствует о словотворческом потенциале пользователей Urban Dictionary и их игровом, неформальном подходе к языку. В то же время нельзя не подчеркнуть, что создате-

ли новых языковых единиц в своем словотворчестве стараются освоить самые разные модели, уже существующие в языке. Появление в их русле необычных, образных лексем не случайно, так как словарь Urban Dictionary за счет своего интерактивного характера предоставляет пользователям бесчисленные возможности комментирования внеязыковых ситуаций посредством языкового самовыражения и поощряет словотворчество. Именно поэтому этот интерактивный лексикографический ресурс представляет особый лингвистический интерес.

Наличие в словнике Urban Dictionary многочисленных антропонимических сочетаний свидетельствует также о таком признаке современной виртуальной коммуникации, как антропоцентричность. Объектом наибольшего интереса для пользователей Интернета сегодня является личность. Анализ средств современной коммуникации позволяет утверждать, что пользователи Сети внимательно следят за жизнью знаменитых личностей, которая становится заметной зоной денотации для пополнения современных интернет-словарей.

Список использованных источников

1. Асмус, Н. Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. Г. Асмус. – Челябинск : Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
2. Виноградова, Т. Ю. Специфика общения в Интернете / Т. Ю. Виноградова // Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект. – Казань : Казан. гос. ун-т, 2004. – 348 с.
3. Киверник, Н. Ю. Дифференциальные характеристики коллокаций и коллигаций как несвободных словосочетаний (на примере русских и английских единиц) / Н. Ю. Киверник [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/34_VPEK_2012/Philologia/4_120947.doc.htm
4. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка : учебник / А. В. Кунин. – М. : Высш. шк., 1972. – 382 с.
5. Мочалина, К. Н. Соотношение мотивированности, условности и произвольности в знаковой структуре идиоматических номинативных единиц английского языка : дис. ... канд. филол. наук / К. Н. Мочалина. – Самара, 2009. – 200 с.
6. Панфилова, С. С. Вербальная презентация автора англоязычной литературной рецензии в аспекте гипертекстуальности / С. С. Панфилова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 89–92.
7. Cowie, A. The Treatment of Collocations and Idioms in Learner's Dictionaries / A. Cowie // Applied Linguistics. – 1981. – № 2 (3). – P. 223–235.
8. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.urbandictionary.com>

References

1. Asmus N.G. Linguistic characteristics of the virtual communication: syn. of thes. ...cand. of phil. Sciences. Chelyabinsk, Chelyabinsk State University, 2005, 23 p. (in Russian)
2. Vinogradova T.Yu. Specificity of the Internet-communication, Russian and comparative philology: Linguoculturological aspect. Kazan, Kazan State University, 2004, 348 p. (in Russian)
3. Kivernyk N.Yu. Differential characteristics of the collocations and colligations as bound word-combinations (on the example of the Russian and English units) [Electronic resource] URL: http://www.rusnauka.com/34_VPEK_2012/Philologia/4_120947.doc.htm. (in Russian)
4. Kunin A.V. Phraseology of the contemporary English language: textbook. Moscow, Vysshaya shkola, 1972, 382 p. (in Russian)
5. Mochalina K.N. Interrelation of motivation, conditionality and randomness in the semiotic structure of the idiomatic nominative units of the English language: Diss. ... Cand of Phil. Sciences. Samara, 2009, 200 p. (in Russian)
6. Panfilova S.S. Verbal representation of the author of English literary criticism in terms of hypertextuality, *The Humanities and education*, 2012, № 3 (11), pp. 89–92. (in Russian)
7. Cowie A. The Treatment of Collocations and Idioms in Learner's Dictionaries, *Applied Linguistics*, 1981, 2 (3), pp. 223–235. (in Russian)
8. Urban Dictionary [Electronic resource] URL: <http://www.urbandictionary.com> (in Russian)

Поступила 05.05.2014 г.

УДК 821.111-3
ББК Ш5(4Вел) Б

Зотова Людмила Ивановна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра иностранных языков

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
lizotova70@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ОБРАЗА БРИТАНИИ
В САТИРЕ П. Б. ШЕЛЛИ “THE MASK OF ANARCHY”**

Аннотация: Статья посвящена исследованию словесной структуры образа Британии в памфлетно-сатирической поэме П. Б. Шелли «Маскарад Анархии», уточнению наиболее показательных элементов исторического образа Британии в указанном произведении. На основе проведенного анализа устанавливаются важнейшие черты упомянутого образа, его роль и значение в последующем развитии исторической темы в английской литературе XIX века.

Ключевые слова: поэтическое произведение, художественный образ, романтизм, сюжет, самовыражение автора, композиция, субъективность.

Zotova Lyudmila Ivanovna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of Foreign Languages

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**SPECIFIC FEATURES OF BRITAIN'S IMAGE
IN P. B. SHELLEY'S SATIRE “THE MASK OF ANARCHY”**

Abstract: The present article deals with the research of verbal image structure of Britain in pamphlet-satirical poem “The Mask of Anarchy” by P. B. Shelley. The special attention is paid to specification and major elements of British historical image in this text. The text written by P. Shelley is connected with depicting a true-of-life moment of British history and our analysis shows its major role and significance in further development of historical theme in the XIX-th century English literature.

Key words: poetic work, artistic image, romanticism, plot, author's self-expression, composition, subjectivity.

Важнейшей стороной поэтического произведения является проблема словесного образа. Изучение этой стороны поэтического текста приобрело особое значение еще в трудах А. А. Потебни, который отождествлял понятие художественного образа и его словесного выражения. Однако формальная школа повела решительную борьбу с традиционным представлением об образной природе художественной литературы, в том числе и поэтического текста [5, с. 174]. В противовес этим тенденциям М. П. Алексеев подчеркивал, что «... литературоведческая наука начинается с языка произведения, со словесного образа» [1, с. 284] и настаивал на важнейшем центроорганизующем значении словесного образа в художественной ткани произведения.

Дискуссии последних десятилетий определили самые различные подходы к изучению англоязычных поэтических произведений, однако проблема словесного образа, сформировавшегося в поэтических текстах английских романтиков, с нашей точки зрения, еще не нашла его полного и всестороннего рассмотрения. В ряде исследований Ю. М. Лотмана, М. В. Нечкиной, И. Г. Неупокоевой и др. рассматривались сложные, порой противоречивые тенденции развития английской поэзии XIX века, но воплощенная в них тема исторического события не нашла в этих работах должного аналитического рассмотрения и исследования.

Наш анализ основывается на известном тезисе В. В. Виноградова о том, что художественная речь направлена на «...выражение оценки изображаемого мира со стороны писателя, его отношения к действительности, его миропонимания» [1, с. 123]. Опираясь на такое понимание, мы рассмотрим своеобразие образа Британии в памфлетно-сатирической поэме П. Шелли «Маскарад анархии» (The Mask of Anarchy).

Для поэзии П. Шелли характерно обращение автора к событиям современной ему действительности и обличение социальной несправедливости, свидетелем которой он выступает сам, отсюда и едкий сарказм, мрачный юмор, острая уничижительная ирония. Слова В. Г. Белинского о том, что «под сатирой должно разуметь не невинное зубоскальство веселых остроумцев, а гром, негодование, грозу духа, оскорбленного позором общества», могут быть отнесены к сатире П. Шелли в полной мере [2, с. 499]. Глубокое и личное отношение к материалу приобретает в памфлетно-сатирической поэме П. Шелли «Маскарад анархии» особые формы. Здесь это прежде всего открытая политическая авторская позиция, влекущая за собой обращение к совершенно специфическим средствам художественного выражения:

As I lay asleep in Italy
There came a voice from over the Sea,
And with great power it forth led me
To walk in the visions of Poesy...

[9, p. 242].

Трагические краски у П. Шелли являются выражением реального соотношения общественных сил в современной поэту Англии. Образ правителя занимает здесь центральное место. Следует отметить, что П. Шелли отказывается от единичного образа правителя. Зло имеет не только единое, но всеобщее значение, оно – множественно, и в этом заключается та страшная правда, поисками которой занят поэт. Так, в поэме П. Шелли появляются образы правящих монархов и лиц их ближайшего политического окружения – министр Кэстльри, лорд Эльдон, Генри Сидмут (наиболее зловещие фигуры в событии 1819 года), – когда в августе 1819 г. английские власти послали солдат против мирных, безоружных участников большого митинга на поле Питерсфильд под Манчестером, и результатом этого столкновения стали многочисленные убитые и раненые из числа простых рабочих и их семей.

Показывая события и вещи в их истинном свете, П. Шелли утверждает, что так называемый общественный порядок «order», к поддержанию которого призывала официальная литература и пресса, и есть в действительности не что иное, как разнузданная анархия самых темных и отвратительных сил – тирании, деспотизма и власти церковников. Употребляя слово «anarchy» в значении «произвол», П. Шелли раскрывает все уродство тех общественных установлений, охранять которые был призван порядок (order). Именно это значение слова «anarchy» в поэме П. Шелли подчеркивает Эдвин Эвелинг [8, с. 21]. Словом «anarchy» П. Шелли выражает самую сущность высшего британского общества. Законники, священники, короли и банкиры собираются здесь для того, чтобы приветствовать анархию как свой Закон и своего бога:

And many more Destructions played
In this ghastly masquerade,
All disguised, even to the eyes,
Like Bishops, lawyers, peers, or spies...

[9, p. 244].

П. Шелли называет современную ему Англию царством произвола. Поэт видит: кровью орошено лицо английской земли, находящейся во власти «обмана» (Fraud); «по щиколотку в крови» (Looked – and ankle-deep in blood) стоит английский народ. Слово «blood» вновь и вновь появляется в поэме и становится одним из основных его мотивов. «The Power of Fraud» (Власть Обмана), это полное уничтожение свободы мыс-

ли, это «власть адвокатов и священников, епископов и шпионов, купцов и ростовщиков». «На голове его (Fraud) – корона, в руке сверкающий скипетр, на его челе я увидел знак: «Я – бог, я – царь, я – закон» (I am God, and King, and Law). Настойчиво, как рефрен, повторяется эта строка в поэме:

Then all cried with one accord,
 “Thou art King, and God, and Lord;
 Anarchy, to thee we bow,
 Be thy name made holy now!”
 [9, p. 246].

Обличая продажный английский закон, освящающий убийство, П. Шелли с негодованием говорит о служителях религии, взывающих к этому закону, называя законников и священников «motley crowd» (толпой шутов). Он говорит о том, что Обман (Fraud) подчиняет своей власти банки и Тауэр, что на содержании у него находится и парламент:

To seize upon the Bank and Tower,
 And was proceeding with intent
 To meet his pensioned Parliament...
 [9, p. 246].

Символы-маски – особый художественный прием, который позволяет сочетать жизненную достоверность и документальность с романтическим видением важнейших социальных пороков. Безостановочно движутся страшные маски Murder (Убийства), Fraud (Обмана), Hypocrisy (Лицемерия) и Imposture (Насилия) по английской земле – «O’er fields and towns; from sea to sea» (через города и села, из конца в конец), – являя собою пышное и отвратительное зрелище:

O’er fields and towns; from sea to sea,
 Passed the Pageant swift and free,
 Tearing up, and trampling down;
 Till they came to London town...
 [9, p. 245].

Ужас охватывает каждого жителя города (and each dweller, panic – stricken, felt his heart with terror sicken) при виде того, как наемные убийцы (hired murderers) и шутовская толпа служителей закона и церкви (motley crowd) приветствует это шествие громкими криками:

We have waited, weak and lone
 For thy coming, Mighty One!
 Our purses are empty, our swords are cold,
 Give us glory, and blood, and gold!
 [9, p. 245].

Стремясь к большей рельефности характеристик, П. Шелли показывает, что, принадлежа к одной банде, «наемные убийцы» и «законники» ведут себя по-разному: если первые (hired murderers) орут во все горло, требуя наполнить их кошельки (our purses are empty) и дать им поско-

рее насытиться кровью (give us glory, and blood, and gold), то вторые (motley crowd) склоняются перед произволом до земли (to the earth their pale brows bowed) в раболепном почтении (whispering – “Thou art Law and God).

Выдерживая стиль избранного им приема «маски», Шелли говорит, что все участники шествия «закутаны с головы до пят» (was wrapped from head to heel) и истинное лицо их скрыто. По традиции национальной «маски» он наделяет каждую маску каким-нибудь вещественным атрибутом (clothed with the Bible, as with light; on a crocodile rode by; he was pale even to the lips, like Death), указывающим на то, что эта маска собой представляет. Убийство (Murder), маска которого похожа на Кэстльри, появляется в этом страшном маскарадном шествии (ghastley masquerade) в сопровождении ищеек (blood-hounds), которым он то и дело бросает человеческие сердца (human hearts), вытаскивая их из-под своего широкого плаща (his wide cloak):

I met Murder on the way –
 He had a mask like Castlereagh –
 Very smooth he looked, yet grim;
 Seven blood-hounds followed him...
 [9, p. 242].

Для того чтобы дать зримое представление о лицемерии Эльдона и Сидмаута, Шелли превращает слезы первого в «мельничные жернова» (mill-stones), а второго изображает верхом на крокодиле, косвенное использование образа «the crocodile cry» (крокодилы слезы). Белый конь, на котором замыкает это шествие сам Произвол, забрызган кровью:

Last came Anarchy: he rode
 On a white horse, splashed with blood...
 [9, p. 244].

Сарказм П. Шелли выявляет прежде всего трагическую сторону действительности. Поэт изображает Произвол (Anarchy) в виде Скелета (Skeleton), раскланивающегося на все стороны «as if his education had cost ten millions to the nation» (как если бы на его воспитание нация затратила десять миллионов):

The Anarchy, the Skeleton,
 Bowed and grinned to every one,
 As well as if his education
 Had cost ten millions to the nation...
 [9, p. 246].

Само содержание этой строфы определяет возникновение в ней перехода от одной формы комического к другой: ирония, на которой построены третья и четвертая строка (народ действительно затратил на Произвол деньги, о которых здесь идет речь, но только не на обучение его правилам вежливого обхождения), – оборота

чивается в общем контексте строфы мрачным сарказмом, заставляющим содрогнуться: произвол несет людям смерть, – об этом говорит отвратительный образ ухмыляющегося скелета (*bowed and grinned to every one*).

Уродливые маски поэмы – не просто неподвижное скопление ужасных фигур. В поэме четко прослеживается их изменение. Без движения нет сатиры, потому что сатира неизбежно связана с разоблачением, а понятие «разоблачение» обязательно предполагает постепенное обнаружение истинной сущности явления, выступавшего вначале, в своем фальшивом облике [6, с. 424]. Сохраняя за масками своей поэмы их реальные имена, П. Шелли создал в «Маскараде Анархии» достоверную картину политической жизни Англии тех лет. Содержание поэмы П. Шелли не сводится к политической сатире на деспотизм и произвол правящей клики Англии, поэт скорее раскрывает социальную трагедию своего народа (*your lost country bought and sold with a price of blood and gold*). Обезумевшая от горя, потерь и отчаяния страна, где люди не сразу могут ответить на вопрос, что такое свобода, но зато они слишком хорошо знают, что такое рабство:

*Tis to see your children weak
With their mothers pine and peak,
When the winter winds are bleak, –
They are dying whilst I speak...*

[9, p. 250].

П. Шелли открыто говорит о нищете, заботах и горестях простых людей (*women, children, young and old groan for pain, and weep for cold*). Slavery (Рабство) – это значит «получать за свою работу такую плату, что ее едва хватает на поддержание жизни» (*have such pay as just keeps life from day to day*); это значит «делать для угнетателей ткацкие станки и плуги, сабли и лопаты, защищать их или работать на них» (*so that ye for them are made loom, and plough, and sword, and spade*); это значит «есть пищу, которую богач швыряет своему жирному псу» (*tis to hunger for such diet as the rich man in his riot casts to the fat dog*), это значит «позволять демону золота выжимать из труда в тысячу раз больше, чем он естественно может дать» (*tis to let the Ghost of Gold take from Toil a thousandfold*), это значит – «неполноценные бумажные деньги» (*Paper coin*). Рабство означает, говорит П. Шелли, уже прямо подходя к событиям манчестерской бойни, что «в ответ на ваши жалобы войска тиранов топят в крови ваших жен и вас самих» (*tis to see the Tyrant's crew ride over your wives and you*).

Разоблачая «обманщиков» (*impostors*), внушающих народу, что «свобода – только преходящая тень» (*Freedom like a shadow soon to pass*

away), П. Шелли говорит, что для человека она – «хлеб, одежда, тепло» (*clothes, and fire, and food*). «В свободных странах не может быть таких массовых смертей от голода, как те, что мы видим теперь в Англии» (*no – in countries that are free such starvation cannot be as in England now we see*). Свобода, – говорит поэт, – это справедливость, «законы которой не продаются за золото, как продаются они в Англии сегодняшнего дня» (*may thy righteous laws be sold as laws are in England*).

Поэт говорит и о том, что Свобода (*Freedom*) принесет людям Мир (*Peace*), что в свободной стране для простых людей с детских лет «будут сиять факелы Науки, Поэзии и Мысли» (*Science, Poetry, and Thought are thy lamps*):

*Science, Poetry, and Thought
Are thy lamps; they make the lot
Of the dwellers in a cot
So serene, they curse it not...*

[9, p. 253].

П. Шелли называет свой народ «героем еще не написанного сказания» (*heroes of unwritten story*), надеждой породившей его земли. Однако если присмотреться к тому, что изображает поэт, то первое, что бросается в глаза, – совершенно определенная драматическая позиция автора. Разочарование в возможности достигнуть перемен мирным путем нашло свое выражение в образе поверженной «Надежды» (*Hope*), «больше похожей на отчаяние» (*she looked more like Despair*). Едва не растоптанная копытами коней, она с молчаливым ожиданием следила за наступлением Произвола и его свиты. Это не просто трогательный образ, имеющий вполне реальный смысл. С ним тесно связана другая символическая фигура поэмы – «Седое Время» (*Father Time*):

*My father Time is weak and gray
With waiting for a better day...*

[9, p. 247].

Образ Времени (*Father Time*), выражающий представление П. Шелли о непрерывности поступательного движения истории, часто повторяется в его поэзии. Но если обычно П. Шелли говорил о времени, как о мудрой силе, приближающей человечество к счастливому обществу, то здесь устами Надежды (*Hope*) он обвиняет Седое Время (*Father Time*) в том, что оно медлит принести человечеству дни счастья:

*See how idiot-like he stands,
Fumbling with his palsied hands...*

[9, p. 247].

И как бы далеко не уводила художника творческая фантазия в сферу невозможного,

мир, эпоха, человек, находили и находят свое отражение в поэтических образах.

Историческая действительность изображается в поэме в двух аспектах, она словно пропущена сквозь призму положительного и отрицательного сознания автора, чтобы в их соотношении возник жизненно-правдивый образ Британии. Образ есть более сложное и центроорганизующее понятие, которое лежит на пересечении двух систем: прямого значения и переносного, создающих художественный смысл [7, с. 46]. Движение самой жизни, во многом хаотическое, перенасыщенное страшными сценами исторического безумия, становится подлинным героем всей памфлетно-сатирической поэмы П. Шелли «Маскарад анархии». Обман, убийство, лицемерие, произвол, надежда, время, свобода, рабство, в каждом из этих слов есть кусочек действительности, причудливое отражение реальных сторон жизни и смерти, господства и подчинения, бесконечного и конечного, добра и зла. Словесная форма лишь служит основанием образа, отправной точкой его оформления [4, с. 28].

Проведенное исследование позволяет нам сделать вывод о том, что П. Шелли обладал удивительной способностью вбирать в сферу художественных обобщений мощные пласты конкретного жизненного материала, свидетелем которого был он сам. Самовыражение поэта, выражение его личностного отношения к изображаемому в поэтическом произведении начинается с выбора заглавия поэмы «Маскарад анархии». Заглавие не столько задается текстом, сколько само является текстопорождающим, определяет собой «точку отсчета», начиная с которой происходит формирование образа Британии. Создавая поэтическое произведение, автор одновременно дает ему эмоциональную оценку, в которой исторически-правдивая картина происходящего выступает на передний план. Художественная правда многогранна и многомерна, как сама действительность, а поэзия раскрывает ее через внешние проявления. Образ Британии у П. Шелли представлен теми общественными пороками, которые вызывают не только негодование автора, но и определяют сатирическую направленность его произведения.

Список использованных источников

1. Алексеев, М. П. Английская литература. Очерки и исследования / М. П. Алексеев. – Л. : Наука, 1991. – 464 с.
2. Белинский, В. Г. Собрание сочинений / В. Г. Белинский. – М. : АН СССР, 1968. – 562 с.
3. Виноградов, В. В. Стилистика. Теория поэтической речи / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1963. – 304 с.
4. Гей, Н. К. Искусство слова / Н. К. Гей. – М. : Наука, 1967. – 364 с.
5. Жирмунский, В. М. Теория стиха / В. М. Жирмунский. – Л. : Сов. писатель, 1975. – 382 с.
6. Неупокоева, И. Г. Революционный романтизм Шелли / И. Г. Неупокоева. – М. : Гослитиздат, 1959. – 470 с.
7. Поляков, М. Я. Вопросы поэтики и художественной семантики / М. Я. Поляков. – М. : Сов. писатель, 1978. – 447 с.
8. Aveling, A. Shelley's Socialism / A. Aveling. – Manchester, 1947. – 491 p.
9. Shelley, P. B. Poetry and Prose by Percy B. Shelley / P. B. Shelley. – M. : Foreign Language Publishing House. 1959. – 348 p.

References

1. Alekseev M.P. English Literature. Essays and Research. Leningrad, Nauka, 1991, 464 p. (in Russian)
2. Belinskiy V.G. Collected Works. Moscow, AN USSR, 1968, 562 p. (in Russian)
3. Vinogradov V.V. Stylistics. The Theory of Poetic Speech. Moscow, Nauka, 1963, 304 p. (in Russian)
4. Guey N.K. The Art of Words. Moscow, Nauka, 1967, 364 p. (in Russian)
5. Zhirmunskiy V.M. Theory of Verse. Leningrad, Soviet Writer, 1975, 382 p. (in Russian)
6. Neupokoeva I.G. Revolutionary Romanticism Shelley. Moscow, Goslitizdat, 1959, 450 p. (in Russian)
7. Polyakov M.Ya. Questions of Poetics and Artistic Semantics. Leningrad, Soviet Writer, 1978, 447 p. (in Russian)
8. Aveling A. Shelley's Socialism. Manchester, 1947, 491 p.
9. Shelley P.B. Poetry and Prose by Percy B. Shelley. Moscow, Foreign Language Publishing House, 1959, 348 p.

Поступила 07.05.2014 г.

УДК 811.511.152.2
ББК 81.2

Иванова Галина Софроновна

доктор филологических наук, профессор
кафедра мокшанского языка

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
galina17-05@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОКШАНСКОЙ АКЦЕНТУАЦИИ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности мокшанской акцентуации; прослеживается зависимость ударения от качества гласных первого и непервых слогов слова.

Ключевые слова: ударение, вокализм, первый слог, не первый слог, широкий гласный, узкий гласный.

Ivanova Galina Sofronovna

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of the Moksha language
Mordovian State University, Saransk, Russia

SOME FEATURES OF THE MOKSHA ACCENTUATION

Abstract: The article discusses the features of the Moksha accentuation, observes the dependence of stress places on the quality of the vowels of the first and not the first syllables of words.

Key words: stress, vowel, the first syllable, not the first syllable, a vowel, a narrow vowel.

Ударение (акцент) – это выделение одного из слогов в составе слова (или слова в составе речевого такта – синтагмы, или синтагмы в составе фразы) различными фонетическими средствами (усилением голоса, повышением тона в сочетании с увеличением длительности, интенсивности, громкости) [4, с. 452].

Словесное ударение является средством, позволяющим объединить элементы фонетической организации слова в одно целое.

В финно-угорских языках встречаются различные типы ударения. Так, в горно-марийском языке оно фиксировано на предпоследнем слоге; в удмуртском и в восточных диалектах марийского языка – на последнем слоге; в лугово-марийском, коми-пермяцком и в коми-язьвинском языках – разноместное с элементами подвижности; в коми-зырянском и в эрзянском языках ударение вообще не фиксировано за каким-либо конкретным слогом. Однако большинство финно-угорских языков сохранили прафинно-угорское ударение, которое, по мнению исследователей, падало на первый слог слова. К таким языкам относятся венгерский, мансийский, финский, эстонский, саамский, вепсский, водский, ижорский, карельский, ливский [3, с. 212].

Из двух мордовских языков прафинно-угорская закономерность прослеживается в мокшанском.

Статистические исследования, регулярно проводимые студентами филологическо-

го факультета Научно-исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, говорят в пользу того, что более чем в 95 % слов любого текста ударным является первый слог. Остальные 5 % составляют те слова, в которых ударение падает на второй, третий и т. д. слоги, а также заимствования из русского языка, которые сохранили акцентуацию языка-оригинала.

Мокшанское ударение не обладает фонологической функцией. В фонетическом аспекте оно является динамическим, силовым (ударный гласный более звучный); в морфонологическом аспекте – фиксированным с элементом подвижности.

Фонетическим коррелятом словесного ударения часто выступает длительность, квантитивность; ударный гласный, как правило, длиннее безударного. Так, в двусложных словах гласный [a] под ударением имеет длительность 139 мс, в безударной позиции – 77 мс; гласный [u], соответственно, – 113 мс и 93 мс; гласный [ä] – 125 мс и 105 мс, гласный [ə] – 62 мс и 50 мс [5, с. 143].

Место ударения в слове тесно связано с действующими в языке закономерностями, представляющими собой, с одной стороны, слияние признаков, унаследованных от прафинно-угорского языка, с другой стороны, инновационных элементов, появившихся в результате самостоятельного развития мокшанского языка под дей-

ствием внутриязыковых и внеязыковых факторов. Одним из экстралингвистических факторов вполне может быть влияние неродственных языков с разноместным ударением, в частности, русского и тюркских на всем протяжении становления мокшанского языка.

Фонологическая система мокшанского языка, состоящая из семи единиц (а, о, у, і, е, ä, э), делится на две группы: 1) гласные полного образования: нижнего подъема – а, ä (широкие гласные); среднего подъема – о, е; верхнего подъема – и, і (узкие гласные); 2) редуцированные: э.

В акцентологической системе современного мокшанского языка можно выделить следующие закономерности:

1. Место ударения в слове находится в прямой зависимости от качества гласных.

2. В первом слоге:

а) под ударение попадают все гласные, в этой позиции они обычно не варьируют [2, с. 28] (гласный [і], являющийся вариантом фонемы <і>, в данной позиции тоже не встречается), например: *sárdə* «заноза», *sókams* «пахать», *púrəms* «собрание», *s'ift'əm* «сито», *ezna* «зять», *äš'í* «колодец», *kətərdəms* «хихикать»;

б) гласные полного образования нижнего и среднего подъемов – всегда ударные;

в) узкие гласные под ударением оказываются в том случае, если в слове все гласные узкие и редуцированные, например: *t'ijəms* «делать», *kudəngəl'* «сени», *s'ur'ə* «нитка», *mətərdəms* «бурчать»; при появлении вне первого слога широкого а или ä – ударение переходит на широкий гласный, например: *pid'əms* «сварить», но *pid'án* «я сварю»; *t'ur'əms* «драться», но *t'ur'án* «я дерусь»; *səRks'əms* «собираться», но *səRks'án* «я собираюсь» [1, с. 12].

3. Вне первого слога:

а) под ударение попадают только широкие гласные;

б) гласные о и е встречаются лишь в сложных и заимствованных словах [2, с. 105]. Они всегда ударные: *kan'c'ór* «конопляное семечко», *vajgəl'be* «километр», *apt'eka* «аптека»;

в) гласные а и ä под ударением бывают в том случае, если в первом слоге узкий гласный или редуцированный, например: *ər'vü* «жена», *ərdás* «грязь», *ufáms* «дуть», *undžá* «насекомое», *is'ák* «вчера», *il'üd'* «вечер»;

г) редуцированный гласный э и узкие и, і / і под ударением не встречаются: *mäl'äftə'lin'ə* «я бы это запомнила», *sátəms* «догнать», *kul'əms* «слышать», *kuLcəndi* «он слушает», *pid'iJt'* «они сварят», *pet'əms* «исправить, поправить», *todu* «подушка», *kuc'u* «ложка» [1, с. 13].

Эти закономерности проявляются как в словоизменении: *vir'* «лес» – *vir'-gä* «по лесу» – *vir'-ška* «как лес»; *kir'd'əms* «держаться» – *kir'd'-an* «я держусь», *putəms* «поставить, положить» – *put-an* «я ставлю», так и в словообразовании: *kud* «дом» – *kud-n'ä* «домик», *pičə* «сосна» – *pičə-n'ä* «сосенка».

Внутри одной морфемы перемещения ударения не наблюдается.

В сложных словах два ударения: основное и дополнительное, которое обычно падает на начальный слог первого компонента, например: *vəjgəl'bé* «километр», *kəmgólmuvə* «тринадцать», *siz'gémən'* «семьдесят» и др.

Итак, современное мокшанское ударение – это явление, которое совмещает в себе наряду с историческими признаками прафинно-угорского языка признаки тех языков, с носителями которых мокшане проживали и проживают на совместной территории.

Список использованных источников

1. Иванова, Г. С. Мокшень кялень фонетика / Г. С. Иванова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2002. – 100 с.
2. Иванова, Г. С. Система гласных в диалектах мокшанского языка в историческом освещении / Г. С. Иванова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. – 176 с.
3. Основы финно-угорского языкознания: вопросы происхождения и развития финно-угорских языков. – М. : Наука, 1974. – 484 с.
4. Розенталь, Д. Э. Справочник лингвистических терминов : пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1972. – 495 с.
5. Современные мордовские языки. Фонетика. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1992. – 208 с.

References

1. Ivanova G.S. Phonetics of the Moksha Language. Saransk, Publishing House of the Mordovia University Press, 2002, 100 p. (in Russian)
2. Ivanova G.S. The system of vowels in the dialects of the Moksha language in historical interpretation. Saransk, Publishing House of the Mordovia University Press, 2006, 176 p. (in Russian)
3. Foundations of Finno-Ugric Linguistics: questions of the origin and development of the Finno-Ugric languages. Moscow, Nauka, 1974, 484 p. (in Russian)
4. Rozental D.E., Telenkova M.A. Handbook of linguistic terms: a manual for teachers. Moscow, Education, 1972, 495 p. (in Russian)
5. Mordvinian Modern languages: Phonetics. Saransk, Mordvinian Book Publishing House, 1992, 208 p. (in Russian)

Поступила 16.05.2014 г.

УДК 81-26
ББК 81

Рахимова Эльвира Фидаиловна

кандидат филологических наук, доцент
кафедра башкирского языка и методика его преподавания
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический
университет имени М. Акмуллы», г. Уфа, Россия
rahimova-ef@mail.ru.

КАТЕГОРИЯ КОЛИЧЕСТВА В РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: Статья посвящена проблеме категории количества на материале русского и башкирского языков. Категория количества в лингвокогнитивном аспекте рассматривается как система, отражающая человеческий опыт познания мира и осмысления окружающей действительности, детерминированная когнитивными факторами.

Ключевые слова: категория количества, имя числительное, число, сознание, когнитивный аспект.

Rakhimova Elvira Fidailovna

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of the Bashkir language and the methods of teaching
Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

THE CATEGORY OF QUANTITY IN THE RUSSIAN AND BASHKIR LANGUAGES: LINGVOCOGNITIVE ASPECT

Abstract: The article is devoted to the category of quantity in the Russian and Bashkir languages. In the lingvocognitive aspect the category of quantity is considered as the system that reflects human experience of perceiving the world and realizing the environment determined by cognitive factors.

Key words: category of quantity, the numeral, number, consciousness, cognitive aspect.

Проблема изучения категории числа рассматривается как одна из ключевых в лингвистической науке, поскольку данный вопрос тесно связан с процессами отражения окружающего мира в сознании человека и формами представления знаний в языке.

В данной статье категория количества рассматривается в лингвокогнитивном аспекте.

Под категорией количества понимается «результат отражения в сознании человека количественных параметров предметов и явлений объективно существующей реальности как познанное, концептуализированное количество, представляющее собой неотъемлемый атрибут внешнего и внутреннего мира человека» [1, с. 45].

Количество как когнитивное содержание репрезентирует определенный фрагмент знаний о мире, «картины мира», фиксируемый средствами языка. При этом в фокусе внимания находится «человеческий фактор квантификации», т. е. адресант, адресат с их фондами энциклопедических знаний, ментальной и социокультурной сферой, целями, интересами, ценностными установками. По мнению Р. Х. Хайруллиной, «концептуальная важность понятия количества вообще и конкретных чисел в частности в кар-

тине мира любого языка не вызывает сомнения, так как это одно из древнейших философских понятий, в которых формируется картина мира» [10, с. 69].

Проблемой анализа семантики количества занимались И. А. Бодуэн де Куртенэ, В. В. Виноградов, А. А. Холодович, Т. П. Ломтев, О. Н. Селиверстова, М. Д. Потапова, А. В. Бондарко и др. В когнитивном аспекте категория количества воспринимается как «система, отражающая человеческий опыт познания мира и осмысления окружающей действительности, глубоко детерминированное когнитивными факторами» [8, с. 13].

Эволюция категории числа проходила несколько этапов: от конкретно-чувственного к абстрактному в мысли, а от него – к мысленно-конкретному [11, с. 8].

Становление категории количества у первобытных людей неразрывно связано с чувственным познанием действительности. Однако некоторые ученые считают, что этот способ познания действительности был лишь исторической предпосылкой возникновения категории количества. «Чувственно-наглядный способ отражения количественной характеристики конкретных множеств предметов, общий у человека с живот-

ными, – пишет В. З. Панфилов, – является исторической предпосылкой возникновения категории количества, но не ее первым этапом развития» [6, с. 350].

Начальным этапом становления категории количества как абстрактной категории можно считать выбор первобытным человеком того или иного множества конкретных предметов в качестве эталона, по отношению к которому устанавливалась равночисленность других конкретных множеств. В. З. Панфилов приводит следующий пример: первоначальным эталоном у первобытных народов было человеческое тело. Пальцы рук и ног человека выступали в качестве эталонного множества, а слова, обозначающие эти предметы, часто приобретали количественное значение, например, «палец» – 1, «рука» – 5, «пальцы рук и ног» – 20 [6, с. 351].

Выделение эталонов, по отношению к которым устанавливалась равночисленность всех других множеств, по мнению ученых, привело к возникновению чисел. В лингвистической литературе отмечается, что на этом этапе развития категории количества еще не было абстрактного счета, то есть такого счета, при котором числовые обозначения не сопровождалось бы названиями предметов счета. При счете числовые обозначения всегда сопровождалось названиями предметов, то есть счет был предметным [6, с. 351]. Непосредственное восприятие количества предметов без операций счета происходило при небольшом количестве предметов.

По мере развития форм познания количества возникали языковые формы. Первоначально «одно» противопоставлялось конкретным «много». Благодаря этому появилась категория числа в естественных языках (единственное и множественное число).

Вначале формы множественного числа увеличивались: конкретное единственное противопоставлялось конкретному двойственному, тройственному, четверному числам. В результате этого процесса и дальнейшего развития мышления и языка старые формы «отмерли, а необходимой осталась форма абстрактного противопоставления – одно – многие» [8, с. 117]. Таким образом, в историческом развитии «одно – многие» приобрело абстрактное значение, что свидетельствовало об одном из важнейших событий в познании людьми количества.

С развитием операций счета и измерения постепенно возникали абстрактные представления о разных типах множеств. По мнению И. С. Тимофеева, эти представления в дальнейшем привели к возникновению чисел «как самостоятельно мыслимых абстрактных предметов» [8, с. 121]. Исходя из этого происходит абстрагирование от качественных сторон предметов сче-

та, которое нашло свое отражение в естественном языке. Прежде всего, изменения наблюдались в структуре языка, который получил еще одну часть речи – имена числительные.

В рамках лингвокогнитологии и лингвокультурологии понятие числа трактуется не только как число как таковое, но и как система, модель, как единство сплетения культуры и языка.

По мнению Я. Шичжан, модель числа включает много аспектов человеческих знаний, которые отражаются в языке: 1) число как грамматическая категория; 2) концепции о соотношениях «много – мало»; 3) точность и диффузность (неясность) числа в речевой деятельности, изучение которых дает ответ на вопрос: «всегда ли выражает число, употребляемое в речевой деятельности, смысл в его количественном значении?»; 4) развитие счета; 5) число и менталитет, какие ментальные характеристики можно обнаружить при изучении языковых единиц с числительными значениями; 6) таинственные значения чисел, касающиеся их роли в мифологии, символических значений чисел [12, с. 34–35]. Следовательно, языковой моделью числа называется интерпретация понятия числа, которая содержится не только в грамматике, семантике, прагматике, но и в экстралингвистике.

Многие ученые находят сходство числительных и их символики в различных культурах, что можно объяснить основными ощущениями и эмоциями, испытываемыми всеми людьми. Однако поскольку культурно-языковая специфика – это результат специфического действия процесса языкового кодирования при описании фактов окружающего мира в том или ином языке, значение некоторых символов может различаться.

Возникнув как выражение количественных отношений материального мира, число приобретало все более отвлеченный характер. Отвлеченность числа стала одной из основных причин того, что ему стали приписывать свойства, которыми оно первоначально не обладало. Есть данные, указывающие на то, что человечество долго стояло на той ступени развития числовых представлений, когда число 3 являлось крайним пределом чисел, имевших название, служило символом множества, громадности. В некоторых языках существовало и тройственное число, как пережиток троичной системы.

Число в большинстве культур имеет сложную символику. Употребление тех или иных чисел в религиозных обрядах подтверждает то, что числовые представления имели силу на данном этапе развития человеческого мировоззрения [2; 3; 5]. В числе также заложены определенные культурологические коннотации, отражающие как общие для многих народов традиции и веро-

вания, так и специфические, присущие для культур, образа жизни, истории, национального характера данной конкретной этнической общности.

Существует определенная числовая символика, повторяющаяся в разных образах и несущих определенный смысл. Например, *тройка* в русской традиции является воплощением духовного начала. Как и в европейской культуре, она символизирует полноту и завершенность. Почитание христианского понятия Троицы, которая представляет собой триединство, делает тройку обозначением совершенства и духовности [7]. Сам человек также имеет троичную организацию, включающую тело, душу и дух. Геометрический символ тройки – треугольник, и в изображениях Всевидящего ока эта фигура становится обозначением Троицы. Число 3, так же, как и числа 1, 2, может употребляться и в прямом (обозначая кого- или что-либо в количестве, равном трем (*У мужика в августе три заботы: и косить, и пахать, и сеять*), а также обозначая Троицу – в христианстве учение о троичности (триединстве) Единого Бога, например, *Бог любит троицу*), и в переносных значениях, круг которых несколько шире, чем у чисел 1 и 2. Число 3 может употребляться и в значении «мало» (*Заблудиться в трех соснах; От горшка три вершка*), и в значении «много» (*Обещанного три года ждут; Наврал с три короба; Плакать в три ручья; Согнуться в три погибели*). Последние значения могут встречаться в рамках одного пословичного изречения и быть оформлены по принципу антитезы: *Не узнавай друга в три дня – узнавай в три года*. Подчеркнем, что число 3 наиболее часто, по сравнению с другими числами, встречается в жанрах русского фольклора. Так, в русском фольклоре герой произведения обычно совершает три разных подвига. Женихи подвергаются трехкратным испытаниям; обычно в семье растут три сына и три дочери; на развилке трех дорог; чудеса происходят во всех трех мирах; «за тридевять земель, в тридесятом царстве-государстве».

Истоки популярности этого числа связаны с принципом троичности, лежащим в основе различного рода теогонического и мифологического плана. Некоторые исследователи считают, что число три трактуется как образ некоего абсолютного совершенства, потому что оно представляет собой «идеальную структуру с выделяемым началом, серединой и концом. Эта структура легко становится точной моделью сущностей, признаваемых идеальными, или же приблизительным образом любого явления, в котором можно выделить указанные три элемента» [9, с. 22].

Существует и другое объяснение. Первым в качестве места обитания первобытным со-

знанием людей было отведено ясное небо, уделом вторых стало мрачное подземелье, а земля осталась за людьми [4, с. 143]. Космологическое представление древних людей о верхнем, среднем и нижнем мирах привело к принципу троичности, приданию числу «три» сакрализованной, магической функции.

С числом 03 (три) у башкир также связаны представления о трех измерениях мифологического времени – прошлое, настоящее и будущее. Эти представления народа выражены в обозначении количества дней, месяцев, лет, необходимых для совершения какого-либо действия. Третий по счету день считался особым, святым, магическим в свадебном обряде, на третий день после приезда невесты в дом жениха устраивали чаепитие в честь невестки (*килен сәйе – досл. «чай невестки»*). В похоронно-поминальном обряде мусульман число три играет важную роль. На третий день после смерти человека проводили поминки «третьины». Выражение «проведение третьин» определяют «семантику третьего дня в похоронно-поминальном обряде, указывая на сакральный рубеж времени» [5, с. 66].

В русских фразеологических единицах число семь обычно встречается в значении «много кого-, чего-либо», например: *Семь раз отмерь, один раз отрежь; Семеро одного не ждут; Семь пятниц на неделе; Тайна за семью печатями; Семеро с ложкой, а один с сошкой; Семь бед – один ответ; У семи няnek дитя без глазу; Семеро – не один, в обиду не дадим; Лук от семи недуг; Семь ворот, да все в огород; Семь пядей во лбу; За семь верст киселя хлебать; Семь топоров вместе лежат, а две прялки врозь; Семь верст до небес и все лесом; Для бешеной собаки семь верст не крюк; Не велик городок, да семь воевод; Чем семерых посылать, лучше самому побывать; Одним махом семерых убиваю; Когда злой бываю, семерых убиваю; Семь пятниц на неделе (о непостоянстве); Вятские ребята хваткие, всемером одного не боятся.*

Как видим, достаточно часто рассматриваемые числа встречаются в рамках одного пословичного изречения и организованы в нем по принципу антитезы, при этом «сталкиваются» обычно их переносные значения, что и создает «второй» – переносный – план содержания пословицы.

В башкирских фразеологизмах *ете кат ер аҫтында йылан кәйшәгәннен белеу* («знать как под семью слоями земли жует змея»), *күктең етенсе катында булыу* («быть на седьмом небе», о состоянии наивысшего душевного подъема) закрепились представления человека о «семислойности земли и неба».

Фразеологизмы *за семью морями, за семью горами* обозначают пространство, находящееся на очень «далеком расстоянии».

Традиционная роль числа *ете* как характеристики времени закрепились в башкирской фразеологии: *ете тән уртаһында* (глубокой ночью, досл. «в середине семи ночей»).

Таким образом, категория языковой количественности прошла долгий путь развития, начиная с операций над конкретными предметами. На следующем этапе развития в языках оформились некоторые количественные понятия. Главную роль в формировании культурного смысла у чисел играют лингвокогнитивные факторы. С помощью чисел в языке народ передавал свои представления о мере, раскрывал понятия достаточного и недостаточного количества, а следовательно, – посредством метафорического переноса, – хорошего и плохого.

Список использованных источников

1. Бажанова, Ю. И. Репрезентация категории количества в современном немецком языке : дис. ... канд. филол. наук / Ю. И. Бажанова. – М., 2004. – 145 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. Водясова, Л. П. Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX – начала XX века / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 89–92.
4. Евсюков, В. В. Мифы о Вселенной / В. В. Евсюков. – Новосибирск : Наука, 1988. – 177 с.
5. Муратова, Р. Т. Символика чисел в языке и культуре башкир / Р. Т. Муратова. – Уфа : ИИЯЛ УНЦ РАН, 2012. – 180 с.
6. Панфилов, В. З. Гносеологические аспекты философских проблем языкознания / В. З. Панфилов. – М. : Наука, 1982. – 354 с.
7. Рахимова, Э. Ф. Лингвокогнитивные факторы формирования культурного смысла у сакральных чисел (на материале русского и башкирского языков) / Э. Ф. Рахимова, А. Ф. Сагитова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2.
8. Тимофеев, И. С. Методологическое значение категорий «качество» и «количество» / И. С. Тимофеев. – М. : Наука, 1972. – 215 с.
9. Топоров, В. Н. О числовых моделях в архаичных текстах / В. Н. Топоров // Структура текста. – М., 1980. – С. 3–58.

10. Хайруллина, Р. Х. Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию / Р. Х. Хайруллина. – Уфа : БГПУ, 2008. – 299 с.

11. Швачко, С. А. Языковые средства выражения количества в современном английском, русском и украинском языках / С. А. Швачко. – Киев : Вищ. шк., 1981. – 144 с.

12. Шичжан, Я. Модель числа как фрагмент русской языковой картины мира / Я. Шичжан. – М., 2001. – С. 34–35.

References

1. Bazhanova Yu.I. Representation of the category of quantity in the contemporary German language: Diss. ... Cand. of Phil. Sciences. Moscow, 2004, 145 p. (in Russian)
2. Vodyasova L.P. Metaphorical Representation of the “Life” and “Death” Concepts in the Mordvinian, Russian and English Languages, *The Humanities and education*, 2011, № 1 (5), pp. 61–64. (in Russian)
3. Vodyasova L.P., Utkina T.V. The concepts of the traditional image of the people in the works of the Mordovian writers of the late 19th-early 20th centuries, *The Humanities and education*, 2012, № 2 (10), pp. 89–91. (in Russian)
4. Yevsyukov V.V. Myths about the Universe. Novosibirsk, Nauka, 1988, 177 p. (in Russian)
5. Muratova R.T. Symbols of numbers in the language and culture of the Bashkirs. Ufa, IHLL USC RAS, 2012, 180p. (in Russian)
6. Panfilov V.Z. Gnoseological aspects of philosophical problems in linguistics. Moscow, Nauka, 1982, 354 p. (in Russian)
7. Rakhimova, E.F., Sagitova, A.F. Linguocognitive factors of the formation of the cultural notion of sacral numbers (based on the Russian and Bashkir languages), *Modern problems of science and education*, 2014, № 2. (in Russian)
8. Timofeyev I.S. Methodological meaning of the categories “quality” and “quantity”. Moscow, Nauka, 1972, 215 p. (in Russian)
9. Toporov V.N. On numerical models in archaic texts, *Text structure*. Moscow, 1980, pp. 3–58. (in Russian)
10. Khairullina R.K. Phraseological picture of the world: from world view to world perception. Ufa, BSPU, 2008, 299 p. (in Russian)
11. Shvachko S.A. Linguistic means of expressing quantity in the contemporary English, Russian and Ukrainian languages. Kiev, Vysshaya shkola, 1981, 144 p. (in Russian)
12. Shichzhan Ya. The model of a number as a fragment of the Russian language picture of the world. Moscow, 2001, pp. 34–35. (in Russian)

Поступила 30.05.2014 г.

УДК 81'373: 001.4
ББК Ш10

Свойкин Константин Бертольдович

доктор филологических наук, доцент
кафедра английской филологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
svoikin@gmail.com

Яшина Татьяна Викторовна

ассистент
кафедра английской филологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
tatyana.yashina88@gmail.com

**ИННОВАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ
В АСПЕКТЕ СУБТЕКСТА АДРЕСАЦИИ**

Аннотация: В статье рассматриваются контекстуальные характеристики дефиниций терминологического аппарата инновационно-технического дискурса. Определяется спектр терминологических единиц, дефинирование которых характерно для научной коммуникации соответственно субтексту адресации. Проводится контрастивный анализ характерных особенностей дефиниций в текстах собственно-научного и научно-популярного подстилей.

Ключевые слова: научный текст, собственно-научный подстиль, научно-популярный подстиль, фактор адресата, субтекст адресации, дефинирование, инновационно-технический дискурс, нанотехнологии.

Svoikin Konstantin Bertoldovich

Doctor of Philological Sciences, Docent
Department of English Philology
Mordovia State University, Saransk, Russia

Yashina Tatiana Viktorovna

Assistant Lecturer
Department of English Philology
Mordovia State University, Saransk, Russia

**INNOVATIVE TECHNICAL TERMINOLOGY
IN THE CONTEXT OF SUBTEXT OF ADDRESSING**

Abstract: The article scrutinizes contextual characteristics of terminological definitions in innovative technical discourse. The range of terminological units, which are typically supplied with definitions in scientific communication, has been identified according to the subtext of addressing. Contrastive analysis of the features that distinguish the above mentioned definition in scientific and popular scientific contexts has been conducted.

Key words: scientific text, scientific subgenre, popular scientific subgenre, factor of addressee, subtext of addressing, defining, innovative technical discourse, nanotechnology.

Исследованием различных типов дискурса в последнее время занимаются многие ученые-филологи вследствие общей тенденции переноса акцента с изучения отдельно взятых лингвистических явлений на их рассмотрение в динамическом проявлении в рамках дискурса. Особое внимание уделяется научному типу дискурса, поскольку долгое время именно эта область оставалась вне зоны пристального изуче-

ния лингвистов, несмотря на ее сложность, комплексность и отсутствие упорядоченности и структурированности многих элементов.

Научный текст имеет ряд важных функций, в числе которых фиксация и генерация нового знания, а также его передача, т. е. научная коммуникация. При этом немаловажным фактором является выбор способа адресации, поскольку информация может предназначаться как специ-

алисту в определенной области (сугубо научный текст), учащемуся – будущему коллеге (разнообразные учебные пособия), так и неспециалисту, заинтересованному достижениями данной сферы. В соответствии с этим в научном стиле речи выделяются следующие подстили: 1) собственно-научный, 2) научно-учебный и 3) научно-популярный. Научный текст выполняет свою коммуникативную задачу лишь в том случае, если передаваемая им информация доступна реципиенту. В этих целях автор выбирает такие средства передачи знания, которые ориентируются на потенциального реципиента, т. е. продуцент текста учитывает, по словам Н. Д. Арутюновой, «фактор адресата» [1]. Согласно Е. А. Баженовой, интенции автора, направленные на выбор наиболее точных средств экспликации научного знания и наиболее эффективное текстопостроение, реализуются посредством особой структурной единицы – субтекста адресации [2].

Субтекст адресации пронизывает весь локальный контекст отдельно взятого научного труда, несмотря на его объем и адресацию профессионалу или непрофессионалу. В частности, на наш взгляд, субтекст адресации проявляется в использовании терминов и терминологических дефиниций как основного маркера научного текста. Автор научной теории обязан посвятить в нее своих адресатов посредством введения в текст терминологических единиц и подбора адекватных дефиниций. При этом автор прибегает к разнообразным маркерам продуцентного авторства, что подразумевает привлечение реципиента к процессам совместного познания научной действительности [3].

Экспликацию субтекста адресации можно проследить в любом типе дискурса. С нашей точки зрения, дискурс области инновационных нанотехнологий представляет собой яркий пример проявления адресации, поскольку данная сфера начала развиваться активными темпами сравнительно недавно, что позволяет проследить как эволюцию терминологического аппарата, так и его синхронное многообразие. Инновационно-технический дискурс заимствует термины из смежных областей знания, адаптируя их к своей специфике, и генерирует новые терминологические единицы для обозначения явлений, процессов и объектов, ранее не рассматривавшихся и не создаваемых другими науками. При этом научный текст призван фиксировать новое знание и передавать его специалистам данной области, вводя новый термин и приписывая ему дефиницию, а также давать непрофессионалам возможность ознакомиться с нанотехнологическими открытиями посредством использования терминов, уже знакомых профессионалам и давно циркулирующих в научных кругах.

Для того чтобы выявить ключевые характеристики терминологической дефиниции в соответствии с субтекстом адресации, были рассмотрены тексты работ, написанных в двух научных подстилях: собственно-научном и научно-популярном, поскольку при сравнении данных подстилей ярче всего проявляются контрастивные характеристики терминов.

Собственно-научный контекст, адресатами которого являются ученые и специалисты, охватывает тексты диссертаций, монографий, тезисов, научных докладов, научных статей и т. д. Научно-популярный текст, предназначенный читателям, как правило, не имеющим специальных знаний в данной научной сфере, характеризуется упрощенным характером изложения материала и возможным использованием эмоционально-экспрессивных средств речи.

Сравнительный анализ употребления и дефинирования терминологических единиц в двух научных подстилях позволяет выявить, во-первых, специфику терминологической дефиниции соответственно субтексту адресации и, во-вторых, ограничить круг терминов, которые чаще дефинируются в научном контексте того или иного подстиля.

Все терминологические единицы, отобранные путем сплошной выборки из текстов собственно-научного и научно-популярного подстилей, были разбиты на три группы: 1) термины, дефинируемые только в собственно-научном тексте, 2) термины, дефинируемые преимущественно в научно-популярном тексте, и 3) термины, дефинируемые в собственно-научном и научно-популярном тексте.

Собственно-научный подстиль характеризуется наибольшим количеством терминологических единиц по сравнению с другими стилями речи и научными подстилями. Анализ текстов собственно-научного подстиля показывает, что авторы обращаются к дефинициям тех терминов, которые находятся непосредственно в центре внимания их научного исследования. Зачастую дефинируемый термин упоминается в заголовке научной статьи. Так, в статье под названием «*Carbon nanotube superconducting quantum interference device*» («Сверхпроводящий квантовый интерферометр на основе углеродных нанотрубок») уже в первом абзаце приводится дефиниция ключевого термина: «**The CNT-SQUIDS** are sensitive local magnetometers, which are very promising for the study of magnetization reversal of an individual magnetic particle or molecule placed on one of the two CNT Josephson junctions» [7] – «УНТ-СКВИДы на основе углеродных нанотрубок – это чувствительные местные магнитометры, очень перспективные для изучения перемангничивания отдельной магнитной

частицы или молекулы, размещенной на одном из двух УНТ переходов Джозефсона»¹.

Помимо этого, дефинированию подвергаются терминологические единицы, являющиеся экспонентами недавно возникших референтов, мало знакомых научному сообществу. При анализе представленной группы дефиниций необходимо обратить внимание на их форму: явную или неявную. Явная дефиниция подразумевает четкую структуру: она представлена в виде семантического равенства, в котором определяемой части (термину) присваивается сигнификат. Неявная дефиниция не имеет четко выраженной структуры, однако такая дефиниция может быть контекстуальной, когда содержание понятия можно выяснить через предлагаемый контекст. Исследование статей, относящихся к собственно-научному подстилю, показало, что с большим отрывом превалирует число контекстуальных дефиниций, например «...physicists at Berkeley in the US have now built a **nanoelectromechanical system (NEMS)** that can detect mass with attogram (10^{-18} g) resolution under ambient conditions. **The NEMS approach** uses electric currents to drive and detect the motion of tiny mechanical structures such as beams and cantilevers» [7] – «...физики в Беркли в США сконструировали **нанозлектромеханическую систему (НЭМС)**, которая может обнаружить массу с аттограммовым (10^{-18} г) разрешением в условиях окружающей среды. **Подход НЭМС** использует электрические токи, чтобы передвигать и обнаруживать движение крошечных механических структур, таких как балки и консоли». Однако в текстах собственно-научного стиля встречаются и явные дефиниции, хотя намного реже, например «**Nanoclays** are nanoparticles of layered mineral silicates» [6] – «**Наноглины** – это наночастицы слоистых минеральных силикатов».

При рассмотрении базовых терминов инновационно-технического дискурса (*nanofabrication* (нанопроизводство), *nanomaterial* (наноматериал), *nanoparticle* (наночастица), *nanoscale* (наноразмер), *nanoscience* (нанонаука), *nanostucture* (наноструктура), *nanotechnology* (нанотехнологии) и т. д.) можно прийти к выводу, что чаще всего они имеют дефиницию именно в научно-популярном тексте, поскольку считается, что специалистам области инновационных технологий они известны. Подобные терминологические единицы часто состоят из общенаучного термина (например, *material* (материал), *science* (наука), *structure* (структура), *technology* (технология)) и префикса *nano-* (нано-). Однако, в тех случаях, когда внимание автора сосредоточено на уточнении дефиниционных характеристик термина и данные терми-

нологические дефиниции выступают в тексте в качестве ключевых, они приводятся в совокупности с их дефинициями, несмотря на то что эти термины являются базовыми и широко известными. К примеру, термин *nanotechnology* (нанотехнологии) чаще всего приводится без дефиниции, поскольку считается общеизвестным. Так, в статье «*Chemistry on a global stage*» («Химия на мировой арене»), посвященной развитию химии в аспекте нанотехнологий, термин *nanotechnology* (нанотехнология) лишь упоминается: «...chemists are active in many areas of nanoscience and **nanotechnology**» [7] – «...химики активно работают во многих областях нанонауки и **нанотехнологии**». Однако в работе «*From Nautilus to Nanobo(a)ts: The Visual Construction of Nanoscience*» («От Наутилуса к Наноботам: Визуализация нанонауки»), которая непосредственно посвящена нанонауке и нанотехнологии, автор дефинирует термин *nanotechnology* (нанотехнологии): «**Nanotechnology** is a rapidly advancing and truly multidisciplinary field involving subjects such as physics, chemistry, engineering, electronics and biology. Its aim is to advance science at atomic and molecular level in order to make materials and devices with novel and enhanced properties» [4] – «**Нанотехнологии** – это быстро развивающаяся и по-настоящему междисциплинарная область, охватывающая такие предметы, как физика, химия, машиностроение, электроника и биологии. Ее цель состоит в продвижении науки на атомном и молекулярном уровне с целью получения материалов и устройств с новыми улучшенными свойствами».

Терминологические единицы, классифицируемые как базовые термины, появляются в научно-популярном тексте наиболее часто, что связано с их популярностью и распространенностью, которая выходит за рамки собственно-научного стиля. Данные термины не нуждаются в определении для специалистов области нанотехнологий, поэтому они упоминаются в собственно-научном контексте без дефиниции, в то время как научно-популярный текст дефинирует эти термины, которые, как правило, состоят из общенаучного термина и приставки *nano-*, например «**Nanocomposites**: Composite structures whose characteristic dimensions are found at the nanoscale» [9] – «**Нанокompозиты**: Композитные структуры, характерные размеры которых находятся на наноразмере» или «**Nanoparticles** are often defined as particles of less than 100 nm in diameter. We classify **nanoparticles** to be particles less than 100 nm in diameter that exhibit new or enhanced size-dependent properties compared with larger particles of the same material» [8] – «**Наночастицы** часто определяют как частицы менее 100 нм в диаметре. Мы классифицируем **наночастицы** как частицы менее 100 нм в диаметре,

¹ Здесь и далее перевод наш.

которые демонстрируют новые или улучшенные свойства в зависимости от размера по сравнению с более крупными частицами одного и того же материала».

Первое определение отличается лаконичностью. Термин *nanocomposites* (нанокompозиты) определяется при помощи термина с той же приставкой *nano-* (*nanoscale* (наноразмер)) и существительного, синонимичного корневой морфеме термина: *composite* (композит) – *composite structure* (композитная структура). Таким образом, авторы выбирают наиболее простой способ дефинирования терминов, предназначенный для круга читателей-неспециалистов.

Категория терминов, менее известных, чем базовые термины, однако часто встречающихся в текстах нанотехнологической тематики, дефинируются как в собственно-научном, так и в научно-популярном контексте. К их числу относятся такие термины, как *atomic force microscope* (атомно-силовой микроскоп), *scanning tunneling microscope* (сканирующий туннельный микроскоп), *carbon nanotube* (углеродная нанотрубка), *nanolithography* (наноитография), *quantum dot* (квантовая точка) и т. д. На примере дефиниции одного и того же термина в разных контекстах возможно детерминировать ключевые характеристики дефиниций в зависимости от субтекста адресации. Например, в статье собственно научного подстиля встречается следующее определение термина *scanning tunneling microscopy* (сканирующая туннельная микроскопия): «**Scanning tunneling microscopy**: A technique for revealing the apparent electron density-related atomic structure of surfaces, using a needle-like probe near the object under observation; a tunneling current, which is measured, is generated by altering the potential at the tip of the probe; a three dimensional representation of the sample surface is generated by rastering the surface of the object and constructing isocurrents [5] – «Сканирующая туннельная микроскопия: Методика выявления кажущейся электронной плотности атомной структуры поверхностей посредством использования иглообразного зонда вблизи наблюдаемого объекта; туннельный ток, который измеряется, генерируется путем изменения потенциала на кончике зонда; трехмерное представление поверхности объекта и построением изопотоков». Научно-популярная дефиниция термина *scanning tunneling microscope* (сканирующий туннельный микроскоп) представлена в следующей форме: «**Scanning tunneling microscope**: The first of the scanning probe instruments, invented by Binnig and Rohrer. It works at the scale of nanostructures and measures electrons tunneling between a scanning tip and a conducting surface» [9] – «Сканиру-

ющий туннельный микроскоп: Первый из сканирующих зондовых приборов, изобретенный Биннигом и Рорером. Он работает на уровне наноструктур и измеряет туннелирование электронов между кончиком сканирования и проводящей поверхностью».

На примере дефиниций вышеупомянутых терминологических единиц можно проследить разницу между собственно-научной и научно-популярной трактовкой явлений и объектов области инновационных технологий на примере явных дефиниций. Собственно-научная и научно-популярная дефиниции терминов *scanning tunneling microscope* (сканирующий туннельный микроскоп) и *scanning tunneling microscopy* (сканирующая туннельная микроскопия) немного отличны в языковом знаке по критерию «инструмент/технология», что, однако, не является ключевым критерием различия данных дефиниций. Представленные дефиниции принадлежат одной категории – явные дефиниции. Между ними, безусловно, можно найти общие элементы. Собственно-научная и научно-популярная дефиниции термина *scanning tunneling microscope/microscopy* (сканирующий туннельный микроскоп/микроскопия) фокусируются на механизме действия данного устройства/данной технологии посредством ключевых слов: *measure* (измерять), *surface* (поверхность), *tip* (кончик). Собственно-научный контекст отличается развернутым изложением параметров объекта/феномена, делая акцент на деталях этой технологии и упоминая термины, которые не используются в научно-популярной дефиниции: *electron density-related atomic structure* (электронная плотность атомной структуры), *tunneling current* (туннельный ток), *isocurrents* (изопотоки), а также более подробного описания технологии сканирующей туннельной микроскопии. Появление подобных терминов в научно-популярной дефиниции привело бы к необходимости их дефинирования, что значительно бы расширило контекст дефиниции за счет знания, которое не является необходимым для потенциального реципиента. Что касается научно-популярной дефиниции термина, то она значительно упрощена, не изобилует вспомогательными терминами, хотя в то же время отражает понятие в достаточной мере для восприятия неспециалистами.

Таким образом, терминологические единицы, дефинируемые в научном тексте соответственно субтексту адресации, можно условно разделить на три категории. Терминологические единицы первой категории преимущественно дефинируются в текстах собственно-научного стиля вследствие детерминирования ими направления научного исследования. При этом термины данной группы могут быть как недавно создан-

ными, так и базовыми, хотя базовые термины области инновационных технологий преимущественно обладают дефиницией в научно-популярном контексте, входя тем самым во вторую категорию терминов. Ряд терминов, введенных в нанотехнологический контекст сравнительно недавно, но еще не перешедших в разряд базовых, дефинируется в текстах как собственно-научного, так и научно-популярного подстиля, что позволяет проследить качественные отличия в дефинициях в зависимости от контекста отдельно взятой работы.

Круг дефинируемых терминологических единиц, как и особенности дефиниций, тесно связан с субтекстом адресации, поскольку продуктивность научной коммуникации напрямую зависит от того, насколько успешно коммуникативно-когнитивное единство (продуцент + реципиент) взаимодействует в поле того или иного научного контекста. В этих целях автор текста собственно-научного подстиля предлагает реципиенту новейшие концепты или их новые комбинаторные схемы, мотивированные профессиональным интересом. Создатель научно-популярного текста в свою очередь делает ставку на когнитивное или технологическое любопытство читателя, предлагая в качестве мотиватора привлекательность нового знания или социальную актуальность описываемого концепта, снабжая его терминологически облегченным вариантом объяснения целевого фрагмента научной действительности с целью приобщения к ней пока неспециалистов.

Список использованных источников

1. Арутюнова, Н. Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М. : Наука, 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 356–367.
2. Баженова, Е. А. Средства адресации в научном тексте [Электронный ресурс] / Е. А. Баженова // Медиаскоп. – 2012. – № 4. – URL : <http://www.mediascope.ru/node/1240> (дата обращения 26.05.14).
3. Свойкин, К. Б. Способы проявления продуцентного авторства в англоязычном научном тексте / К. Б. Свойкин // Интеграция образования. – 2006. – № 1. – С. 178–182.
4. Azonano.com: The A to Z of Nanotechnology [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.azonano.com/> (дата обращения 26.05.14).

5. NanoDictionary [Электронный ресурс] // Nanotechnology Perceptions. – 2005. – № 1. – P. 147–160. – URL : http://www.nano-ntp.com/open_access_articles.html (дата обращения 26.05.14).

6. Nano Minerals: Nanoclays [Электронный ресурс] // Sigma-Aldrich. – URL : <http://www.sigmaaldrich.com/materials-science/nanomaterials/nanoclay-building.html> (дата обращения 02.06.14).

7. Nature Nanotechnology [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.nature.com/nnano/index.html> (дата обращения 26.05.14).

8. Nanowerk [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.nanowerk.com/index.php> (дата обращения 26.05.14).

9. Ratner M. Nanotechnology: A gentle introduction to the next big idea / M. Ratner, D. Ratner. – Prentice Hall, New Jersey, 2002. – 208 p.

References

1. Arutyunova N.D. Factor of addressee Proceedings of the Academy of Sciences of the USSR. A series of literature and language. Moscow, Nauka, 1981, T. 40, № 4, pp. 356–367. (in Russian)
2. Bazhenova E.A. Means of Addressing in the Scientific Text, *Mediascope*, 2012, № 4. URL: <http://www.mediascope.ru/node/1240> (the date of consulting is 26.05.14). (in Russian)
3. Svoikin K.B. Ways of producing authorship manifestation in English scientific text, *Integration of Education*, 2006, № 1, pp. 178–182. (in Russian)
4. Azonano.com: The A to Z of Nanotechnology [Electronic resource]. URL: <http://www.azonano.com/> (the date of consulting is 26.05.14).
5. NanoDictionary [Electronic resource], *Nanotechnology Perceptions*, 2005, №1, pp. 147–160. URL: http://www.nano-ntp.com/open_access_articles.html (the date of consulting is 26.05.14).
6. Nano Minerals: Nanoclays [Electronic resource], *Sigma-Aldrich*. URL: <http://www.sigmaaldrich.com/materials-science/nanomaterials/nanoclay-building.html> (the date of consulting is 02.06.14).
7. Nature Nanotechnology [Electronic resource]. URL: <http://www.nature.com/nnano/index.html> (the date of consulting is 26.05.14).
8. Nanowerk [Electronic resource]. URL: <http://www.nanowerk.com/index.php> (the date of consulting is 26.05.14).
9. Ratner M., Ratner D. Nanotechnology: A gentle introduction to the next big idea. Prentice Hall, New Jersey, 2002, 208 p.

Поступила 27.05.2014 г.

ИСТОРИЯ

УДК 94 (470.345)
ББК 63.3 (2Р–6Мо)

Мартыненко Александр Валентинович

доктор исторических наук, профессор
кафедра всеобщей истории
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
arkanaddin@mail.ru

Власенко Дмитрий Викторович

аспирант
кафедра отечественной истории и этнологии
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ntd2006@yandex.ru

**ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАСКОЛ
В УММЕ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ В 2000–2014 ГГ.:
ПРИЧИНЫ, ДЕСТРУКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ, ПОСЛЕДСТВИЯ***

Аннотация: Статья представляет собой анализ организационного раскола уммы (мусульманской общины) Республики Мордовия начала 2000-х гг. Авторами делается вывод о взаимосвязи раскола с противостоянием централизованных структур мусульман Российской Федерации, таких как Центральное духовное управление мусульман, Союз муфтиев России, Российская ассоциация исламского согласия.

Ключевые слова: ислам, умма, раскол, муфтияты, духовные управления мусульман, салафийя.

Martinenko Alexander Valentinovich

Doctor of Historical Sciencis, Professor
Department of General History
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Vlasenko Dmitriy Victorovitch

Postgraduate
Department of Russian History and Ethnology
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**ORGANIZATIONAL SPLIT
IN UMMAH OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA IN 2000 – 2014:
REASONS, DESTRUCTIVE POTENTIAL, CONSEQUENCES**

Abstract: The article represents the analysis of the organizational split of ummah (Muslim community) of the Republic of Mordovia at the beginning of the 2000 years. The authors come to the conclusion about the intercommunication of this split with the opposition of the centralized structures of Muslims of the Russian Federation, such as the Central spiritual management of Muslims, the Union of muftis of Russia, the Russian Association of the Islamic consent.

Key words: Islam, ummah, split, muphtiyats, spiritual managements of Muslims, salafiyya.

В 1990-е – начале 2000-х гг. умма (мусульманская община) Республики Мордовия (РМ) переживала культурное возрождение, ставшее неотъемлемой частью общероссийского «исламского ренессанса» указанного периода. На территории постсоветской Мордовии важнейшей

составляющей этого процесса стало формирование организационных структур местной уммы – мусульманских духовных управлений, или муфтиятов.

Первая попытка создания духовного собрания мусульман в постсоветской Мордовии была предпринята в 1996–1997 гг. Однако регистрация так называемого «Саранского муфтията» была отменена по причине нарушений при подготовке соответствующих документов [2, с. 111].

* Работа проводилась при финансовой поддержке гранта РГНФ «Этнорелигиозные аспекты социокультурных процессов в постсоветской России (по материалам Среднего Поволжья)», проект № 14-01-00074.

11 ноября 2000 г. в самом многочисленном татарском селе Мордовии Белозерье Ромодановского района состоялся съезд мусульман республики, а именно сторонников председателя Центрального Духовного управления мусульман России и Европейских стран СНГ шейх-уль-ислама Т. Таджуддина. На съезде было принято решение об учреждении в Мордовии муфтията, в состав которого вошла большая часть мусульманских общин республики. Муфтием был избран Зяки-хазрат Айзатуллин [10, с. 13]. Однако почти сразу после этого в Мордовии возник второй муфтият, ориентирующийся на Совет муфтиев России (СМР), возглавляемый московским муфтием Р. Гайнутдином. 23 ноября 2000 г. в Центре культуры г. Саранска состоялся меджлис – учредительный съезд Духовного управления мусульман Республики Мордовия. Делегаты учредительного съезда от пяти мусульманских общин г. Саранска и Лямбирского района также приняли решение утвердить Духовное управление мусульман Мордовии – мордовский муфтият – духовный орган, призванный управлять и согласовывать действия мусульманских общин республики. Делегаты избрали муфтия Мордовии – им стал Наиль-хазрат Фахретдинов (с апреля 2001 г. до 2011 г. – Рашид-хазрат Халиков) [1, с. 73]. Как отмечали многие выступавшие на съезде, создание этого Духовного управления является историческим шагом, который позволит объединить всех мусульман республики (забегая вперед, отмечу, что такое объединение так и не состоялось до настоящего времени). Осенью 2008 г. организационный раскол мусульман Мордовии осложнился появлением третьего муфтията [6, с. 14–16].

18 сентября 2008 г. в Саранске состоялось учредительное собрание мусульманских общин, на котором было принято решение о создании Центрального духовного управления мусульман Республики Мордовия (далее – ЦДУМ РМ). Новообразованную структуру возглавил Фагим Шафиев – уроженец татарского села Аксеново Лямбирского района Мордовии, выпускник факультета арабского языка Исламского университета Медины (Королевство Саудовская Аравия), до этого времени занимавший должность проректора Российского исламского университета (г. Казань). ЦДУМ РМ объединило часть мусульман татарских сел Аксеново, Большая Елховка и Татарская Тавла. По словам Ф. Шафиева, новый муфтият настроен на позитивный диалог как с Советом муфтиев России, так и с Центральным духовным управлением мусульман страны. Также в планах ЦДУМ РМ было заявлено создание медресе. ЦДУМ РМ стал активно сотрудничать со многими государственными, общественными и научно-экспертными

структурами республики. В частности, муфтий Ф. Шафиев принимал участие в молодежных просветительских форумах одного из инновационных структурных подразделений Мордовского государственного педагогического института – научно-исследовательской лаборатории «Научно-методическое обеспечение профилактики экстремизма и ксенофобии в системе российского образования» [3, с. 54–56].

Реакция ДУМ РМ и РДУМ РМ на это событие была однозначно и предсказуемо негативной. ДУМ РМ выступило с протестом по поводу образования третьего муфтията – как на страницах своего периодического издания – газеты «Ислам в Мордовии», так и в официальном обращении к властям республики [5, с. 110]. Один из сторонников ДУМ РМ даже применил в отношении рассматриваемых событий арабское название «фитна» – этот термин, возникший еще в эпоху мусульманского средневековья, обозначает смуты, междоусобицы и гражданские войны внутри исламского сообщества [4]. Схожей позиции придерживается и председатель РДУМ РМ, муфтий Заки-хазрат Айзатуллин, тем более что поддержавшие Ф. Шафиева мусульмане ранее входили в состав его духовного управления.

Необходимо отметить, что Министерство по национальной политике РМ предпринимало определенные усилия по налаживанию между соперничающими муфтиятами конструктивных отношений. Так, в июле 2012 г. по инициативе тогдашнего министра по национальной политике РМ А. С. Лузгина был проведен «круглый стол», посвященный развитию ислама в Мордовии, на который были приглашены представители всех трех муфтиятов республики. С февраля 2013 г. указанное министерство инициировало создание экспертно-консультативного совета по межнациональным и межконфессиональным отношениям, к работе которого привлекаются представители ДУМ РМ и ЦДУМ РМ. Кроме того, в 2013 г. министерство предложило мусульманским централизованным структурам республики проект создания единого центра по подготовке имамов. Но на сегодняшний день конфликт остается неурегулированным. Ситуация усугубляется тем, что одну из конфликтующих сторон – ДУМ РМ – отдельные СМИ и эксперты (например, Р. Силантьев [8]) обвиняют в приверженности к ваххабизму (по мнению авторов статьи, не вполне обоснованно).

Рассматриваемый внутриконфессиональный конфликт стал «зеркальным отражением» аналогичной ситуации в умме общероссийской: имеется в виду соперничество трех централизованных религиозных организаций мусульман страны – Совета муфтиев России (СМР), Цен-

трального духовного управления мусульман (ЦДУМ) России, Российской ассоциации исламского согласия (РАИС; второе название – Всероссийский муфтият). Три муфтията, действующие в настоящее время в Мордовии, отражают это соперничество на местном уровне: Духовное управление мусульман (ДУМ) РМ входит в структуру СМР, Региональное духовное управление мусульман (РДУМ) РМ – в структуру ЦДУМ России, Центральное духовное управление мусульман (ЦДУМ) РМ – в структуру РАИС.

В целом авторы статьи убеждены, что между соперничающими муфтиятами Мордовии нет каких-либо догматических или культовых различий. Сторонники ДУМ РМ, РДУМ РМ и ЦДУМ РМ в равной степени исповедуют ислам суннитского толка (араб. «ахль ас-Сунна ва-ль-джамаа») ханифитского мазхаба (правового толка). К сожалению, приходится констатировать, что умму Мордовии разделила борьба за власть и личные амбиции отдельных духовных лидеров. Конструктивный выход из сложившейся ситуации возможен только при достижении компромисса между противостоящими сторонами.

Список использованных источников

1. Биккинин, И. Духовное управление мусульман Республики Мордовия / И. Биккинин // Ислам в центрально-европейской части России : энцикл. словарь. – М., 2009. – С. 73.
2. Биккинин, И. История централизованных мусульманских организаций Мордовии / И. Биккинин // Ислам в центрально-европейской части России : энцикл. словарь. – М., 2009. – С. 111.
3. Еремина, С. С. Роль российских вузов в профилактике ксенофобии и экстремизма (на примере Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / С. С. Еремина, А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 54–56.
4. Ислам.RU. Информационный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : islam.ru
5. Мартыненко, А. В. Мусульмане Мордовии: проблема преодоления внутреннего конфликта / А. В. Мартыненко // Этнополитическая ситуация в России и сопредельных государствах. Ежегодный доклад Сети этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов Института этнологии и антропологии РАН. – М., 2012. – С. 110–113.
6. Мартыненко, А. В. Республика Мордовия. Образование третьего муфтията / А. В. Мартыненко, Н. В. Шилов // Этноконфессиональная ситуация в Приволжском федеральном округе : Бюллетень Сети этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов Института этнологии и антропологии РАН. – 2008. – № 143. – С. 14–16.

7. Портал православной молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : spmmsaransk.com>..._rossii/2010-11-13-398
8. Сайт Научно-исследовательского института социальных систем [Электронный ресурс]. – Режим доступа : niiss.ru>_docl_silantjev2.shtml
9. Силантьев, Р. А. Новейшая история исламского сообщества России / Р. А. Силантьев. – М. : Иктиос, 2006. – 623 с.
10. Старостин, А. Айзатуллин Зяки (Закийулла) Абдкудкаримович: персоналия / А. Старостин // Ислам в центрально-европейской части России : энцикл. словарь. – М., 2009. – С. 13.
11. Халиков, Р. Проблемы татар России – взгляд из Мордовии / Р. Халиков // Ислам в Мордовии. Газета Духовного управления мусульман Республики Мордовия. – 2010. – № 10 (120). – С. 1.

References

1. Bikkinin I. Spiritual management of Muslims of the Republic of Mordovia, Islam in the Central European part of Russia: encyclopedic dictionary. Moscow, 2009, p. 73. (in Russian)
2. Bikkinin I. The history of the centralized Muslim organizations of Mordovia, Islam in the Central European part of Russia: encyclopedic dictionary. Moscow, 2009, p. 111. (in Russian)
3. Eryomina S.S., Martynenko A.V., Nadkin T.D. The role of Russian higher education institutions in prevention of xenophobia and extremism (on the example of the Mordovian state pedagogical institute), *The Humanities and education*, 2012, № 2 (10), pp. 54–56. (in Russian)
4. ISLAM.RU. Information portal. [Electronic resource]. Access mode: islam.ru (in Russian)
5. Martynenko A.V. The Muslims of Mordovia: the problem of overcoming of the internal conflict, Ethnopolitical situation in Russia and the adjacent states. Annual report of the Network of ethnological monitoring and early prevention of the conflicts of the Institute of ethnology and anthropology of the Russian Academy of Sciences. Moscow, 2012, pp. 110–113. (in Russian)
6. Martynenko A.V., Shilov N.V. The Republic of Mordovia. The formation of the third muphtiyat, Ethnoconfessional situation in the Volga federal district. *Bulletin of the Network of ethnological monitoring and early prevention of the conflicts of Institute of ethnology and anthropology of the Russian Academy of Sciences*, 2008, № 143, pp. 14–16. (in Russian)
7. Portal of orthodox youth. [Electronic resource]. Access mode: spmmsaransk.com (in Russian)
8. Site of the Research Institute of Social Systems. [Electronic resource]. Access mode: niiss.ru (in Russian)
9. Silantjev R.A. The contemporary history of the Islamic community of Russia. Moscow, Ihtios, 2006, 623 p. (in Russian)

10. Starostin A. AyzatullinZyaki (Zakiyulla) Abdokudkarimovich: Personnel, Islam in the Central European part of Russia: encyclopedic dictionary. Moscow, 2009, p. 13. (in Russian)

11. Halikov R. Problems of the Tatars of Russia – the look from Mordovia, *Islam in Mordovia. Newspaper of Spiritual management of Muslims of the Republic of Mordovia*, 2010, № 10 (120), p. 1. (in Russian)

Поступила 05.05.2014 г.

УДК 94 (470.345) (045)
ББК 63.3 (2р – 6Мо)

Мирошкин Владимир Вячеславович

кандидат исторических наук, доцент

кафедра всеобщей истории

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический

институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

miroshkinv@yandex.ru

**РОЛЬ КРЕСТЬЯНСКОГО ОБЩИННОГО ИНСТИТУТА
В РЕГУЛИРОВАНИИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ
(на примере мордвы)***

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию роли традиционного крестьянского института общины в регулировании семейных отношений у мордовского народа. Результаты исследования могут быть востребованы при изучении студентами истории, культуры и особенностей быта мордвы как одного из народов Поволжья. Материалы статьи найдут применение в преподавании курса по выбору «Формирование этнокультурной и этноконфессиональной толерантности студентов педвуза», а также истории России и мордовского края.

Ключевые слова: община, мордва, сельский сход, патриархальная семья, домохозяин, этнические традиции, обычаи.

Miroshkin Vladimir Vyacheslavovich

Candidate of Historical Sciences, Docent

Department of General History

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE ROLE OF THE PEASANT COMMUNAL INSTITUTE
IN REGULATION OF FAMILY RELATIONS
(on the example of the Mordovian nation)**

Abstract: This article is devoted to the analysis of the role of a traditional peasant community institution in regulation of the family relations of the Mordovian nation. The results of the research work can be required by students studying history, culture and peculiarities of everyday life of the Mordovian people as one of the nations of Volga region. The materials of the article can be used in teaching an optional course «Formation of ethnocultural and ethnoconfessional tolerance of students of a pedagogical institute» and also the history of Russia and Mordovian region.

Key words: a community, the Mordvins, rural gathering, a patriarchal family, householder, ethnic traditions, customs.

Социально-экономические реформы в России в конце XX – начале XXI вв. обострили про-

блему сохранения семьи как важнейшей ячейки общества и семейных ценностей. Поиски решения данной проблемы заставляет учитывать, в том числе и наследие предков, накопленное в рамках традиционных общественных институтов.

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

В рамках данной статьи обратимся к опыту регулирования семейных отношений при помощи общинных механизмов, сложившихся у мордовского этноса.

Морально-психологический уклад мордовской семьи основывался на важнейших принципах, присущих большинству семей и народов: ее самобытности, прочности, родственной любви, теплоте отношений между всеми ее членами, общности духовных интересов [4, с. 91]. Такая атмосфера являлась во многом результатом соблюдения норм общинных устоев.

Институт общины держал под своим пристальным вниманием практически все стороны семейно-брачных отношений мордовских крестьян, что объясняется ролью семьи как низшей хозяйственной единицы крестьянского «мира». В конечном счете благосостояние крестьянского двора служило гарантией витальности и благополучия всего села. Кроме того, сельское общество в тесном взаимодействии с семьей реализовывало ретрансляцию стереотипов группового опыта, осуществляло межпоколенную передачу этнической специфики, этнических традиций. Семья как биологическая единица участвовала в процессе производства и воспроизводства членов общины [7, с. 113–114].

Регулирование семейной жизни осуществлялось при помощи механизмов прямого и опосредованного контроля. Первый реализовывался общиной и порученцами – выборными лицами, соседями, родственниками. Второй воплощался в выработанных общиной обычаях и традициях, закрепляющих сложившийся комплекс морально-этических норм и воздействующих на сознание и поступки людей.

Во всех отношениях с внешним миром мордовскую семью представлял домохозяин – кудазор. Распоряжаясь имуществом и управляя хозяйством от имени домочадцев, он нес бремя ответственности перед властями, общиной, церковью не только за свой дом и хозяйство, но и за все поступки и дела своих близких. Как правило, в данном качестве выступал отец семейства или старший по возрасту. Авторитет и власть кудазора в семье были непререкаемы и окружались у мордвы ореолом святости [3, с. 158]. Однако в случае его болезни либо отсутствия желания руководить семейным хозяйством он мог передать полномочия любому члену семьи, независимо от возраста последнего. После смерти домохозяина близкие избирали нового главу. При этом особое внимание они обращали на возраст претендента, его семейный статус, хозяйственные навыки и поведение.

В общинной среде существовал защитный механизм, ограждающий семью от разорения по нерадению кудазора: если он не справлялся с де-

лами либо создавал угрозу пропития семейного имущества, то члены семьи на торжественном совете могли его сместить и избрать нового главу. В данном случае институт общины проявлял себя опосредованно: в его недрах был выработан этот обычай, и он же следил за его соблюдением. Однако в экстренных случаях общество могло и напрямую вмешаться в дела семьи. Аналогичным образом обстояло дело и у других народов, например, у удмуртов [8, с. 124]. Но, как правило, однообщинники, если и вмешивались в семейные дела, то по просьбе самих домочадцев. Зачастую контроль со стороны общества ограничивался поощрением или осуждением деяний крестьян, выражаясь в оценках «хороший» – «плохой».

Вопрос о главенстве в семье у мордвы решался просто: жена должна была подчиняться своему мужу. Не случайно народная мудрость замечает: «Жена мужу – правая рука» [9, с. 36, 38]. В то же время в мордовской семье, как свидетельствуют полевые материалы, супруги старались строить взаимоотношения на основе согласия [11]. Эта особенность прочно закрепилась и в фольклорной традиции: «Живут, друг другу угождают, друг друга уважают» [9, с. 37]. Семейная гармония позволяла супругам выступать «равноправными радетелями о своем семейном благосостоянии», а жене даже пользоваться «нравственным влиянием» на мужа при решении хозяйственных вопросов [8, с. 925]. Такой подход к семейной жизни делал мужа и жену одинаково ответственными за благополучие и порядок в семье перед лицом общины.

В реальной жизни редко царила подобного рода идиллия. В некоторых селах фиксируются и случаи бытового насилия со стороны мужей, но грубость и произвол в супружеских отношениях встречали порицание со стороны общества [11]. Этого было вполне достаточно, чтобы обрести в народной памяти недобрую славу.

В начале XX в. в мордовской общине продолжал господствовать стереотип, в соответствии с которым женщина воспринималась как хранительница домашнего очага и семейного уюта. В пределах семьи за мордовкой сохранялась относительная самостоятельность. Она обладала авторитетом во внутрисемейных делах, достаточно широкими правами в вопросах воспитания детей, но решение общественных дел продолжало оставаться прерогативой главы семьи и хозяина дома. Женщина зачастую не имела права голоса на сходе. И хотя в годы Первой Мировой войны происходит процесс демократизации общинного собрания, в том числе за счет вовлечения женщин в решение «мирских» дел и наделения их правом голоса, но масштабы его не стоит преувеличивать [13, с. 543–546].

Другим предметом постоянной заботы крестьянского мира являлись взаимоотношения родителей и детей. В детях видели залог спокойной и обеспеченной старости их родителей, гарантию будущего благосостояния семьи, а, значит, процветания самой общины. Поэтому многодетность у мордвы добавляла авторитета в глазах односельчан, а бездетность считалась величайшим несчастьем, какое только может постигнуть семью.

Дети должны были беспрекословно исполнять родительскую волю. Само родительское слово в традиционной культуре мордвы окружалось ореолом святости и по своей силе превосходило все писанные законы [5, с. 148]. Согласно общинным обычаям у мордвы оба супруга должны были принимать участие в воспитании своих чад. «Мать родит, растит, а отец – учит», гласит народная мудрость [9, с. 44]. Воспитательный процесс строился на любви и почтении к родителям и старшим, почитании памяти предков, уважении традиций и обычаев своего народа. Традиционные воззрения мордвы не поощряли мер физического воздействия на детей со стороны родителей: «Детей бить – надо зверем быть» [8, с. 42]. В качестве альтернативы предусматривалось более гуманное и, по всей видимости, более действенное наказание: непослушного сына можно было на некоторое время отдать в работники к однообщиннику, но и в этом случае такое наказание не могло длиться слишком долго, чтобы сын не «отбился от семьи» [3, с. 131].

Крестьянский «мир», справедливо полагавший: «Избалованный ребенок – не кормилец» [8, с. 44], заботился о том, чтобы дети с малых лет приучались к сельским работам. Раннее включение детей в трудовую жизнь семьи было самым действенным средством народной педагогики.

Выросший сын мог отделиться и вести собственное хозяйство. Традиционно возникающие при выделении вопросы мордва стремились решать во внутрисемейном кругу. В крайнем случае при помощи третьей стороны, в роли которого выступал кто-либо из однообщинников. Однако в начале XX в. архивные документы фиксируют примеры семейных разделов у мордвы с привлечением схода, волостного суда, оспаривание их решений в различных инстанциях. Так, житель села Старые Шалы Краснослободского уезда Алешкин через Пензенское губернское присутствие оспаривал приговор о семейном разделе с зятем Бакайкиным, утвержденный сельским обществом и земским начальником [2]. Но в целом подобные факты автору встречались реже, чем у русских крестьян. Как правило, выделившийся сын не порывал связи с отчим домом. Родительская власть, особенно от-

цовская, в традиционной культуре мордвы была весьма продолжительна. По словам В. Майнова, у эрзи «полагается ей пределом тридцатилетний возраст сына», а у мокши «власть отца не прекращается по достижении сыном известного возраста, так как ... «отец и в гробу найдется»» [3, с. 131]. Кроме того, в глазах мордовского «мира» сын нес перед престарелыми родителями нравственные обязательства по их содержанию: «Родителя кормить – старый долг платить» [9, с. 42]. Данная норма обычного права в мордовской общине не утратила своей силы и в начале XX в. [11].

Выполнение ритуалов семейной обрядности также находилось под непосредственным наблюдением общины. Особенно пристальное внимание односельчан привлекала свадьба, отличавшаяся самобытностью, замысловатостью, размахом, толерантным отношением к этническим соседям [6, с. 67]. Создание новой семьи считалось у мордвы общественным делом, поэтому требовалось признания брака не только членами своей семьи, но и всем обществом. Участие «мира» в заключении браков выражалось в виде материальной, а чаще нравственной поддержки и непосредственном присутствии односельчан во время веселья. В значительной степени чувство общинной близости проявлялось в родильно-крестильных и похоронно-поминальных обрядах. «Мирское» влияние, выразившееся во мнении родственников, соседей-шабров, оказывало существенное воздействие на сохранение традиционных воззрений и соблюдение традиционных норм.

В компетенции крестьянского «мира» была также функция призрения сирот. В устном народном творчестве мордвы она воссоздается в несколько упрощенной форме: получение материального поощрения при условии выполнения работ на благо «мира». В этой связи община для сирот, людей обездоленных была единственным путем к спасению от голодной смерти. Так, в мокшанской песне «Ой, несчастная Макаева Аня» девушка, чтобы прокормить себя, вынуждена идти «околицу караулить, всему селу служить» [12, с. 289]. В эрзянской песне «Весенние дни, ночи» сироте подсказывает выход из нищеты соловей: Тебе идти надо, сиротское дитя, / Сельское стадо пасти, / За стадом, сиротский мальчик, / Пастуший кнут таскать [12, с. 271–273].

В реальной жизни община принимала непосредственное участие в судьбе сирот, возлагая обязанности по их воспитанию на близких родственников: мать, дядьев. Опекун подбирался из людей, отличавшихся безупречной репутацией и пользующихся уважением в общинной среде. Он был обязан заботиться как о здоровье

детей, их воспитании и обучении, так и о благополучии сиротского хозяйства. При этом всякая корысть с его стороны исключалась. Аналогичные воззрения закреплены в обычном праве и у других этносов, например, у русских [1, с. 57]. За соблюдением данного правила зорко следило общественное мнение: опекун был обязан отчитываться в своих действиях перед сельским сходом. В случае какого-либо нарушения, старости или болезни назначался другой опекун. Обычно опека продолжалась до 17–18 лет, после чего сами воспитанники должны были заботиться о своем хозяйстве.

Общиной разрешались и вопросы, связанные с усыновлением. При этом, согласно собранным полевым материалам, народ предоставлял право на усыновление не всякому: «Если он непутевый, пьяница какой, то ни за что ребенка не доверяли» [11]. Разрешение на усыновление сход, как правило, давал домохозяину или получившему разрешение на усыновление от родителей только в том случае, если усыновитель отличался примерным поведением и был на хорошем счету у общины. В. Майнов указывал на редкость усыновления в мордовской общинной среде и объяснял это обеспеченностью мордовской семьи рабочими руками. На наш взгляд, данный факт является скорее свидетельством эффективности функционирования механизма родственной опеки в мордовском обществе.

Отношения опеки-усыновления у мордвы в начале XX в. позволяют констатировать наличие более крепких общинных связей в ее среде, нежели у русских крестьян, где уже в конце XIX в. «мир» утратил характер коллективного участия и заботы о семьях, нуждавшихся в поддержке и опеке [1, с. 68].

Таким образом, общественный контроль за институтом семьи у мордвы носил в целом позитивный характер и положительно сказывался на сохранении последней. Благодаря нормам мирского общежития, здесь обеспечивалась эффективная ретрансляция традиционных семейных ценностей и сохранность этнокультуры.

Список используемых источников

1. Бусыгин, Е. П. Общественный и семейный быт русского сельского населения Среднего Поволжья: историко-этнографическое исследование (сер. XIX – нач. XX вв.) / Е. П. Бусыгин, Н. В. Зорин, Е. В. Михайличенко. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1973. – 156 с.
2. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). – Ф. 5 (Канцелярия Пензенского губернатора). – Оп. 1. – Д. 681.
3. Майнов, В. Очерк юридического быта мордвы / В. Майнов. – СПб, 1885. – 267 с.

4. Мирошкин, В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 90–93.

5. Мирошкин, В. В. Опыт этнокультурного воспитания в мордовской крестьянской общине / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 147–150.

6. Мирошкин, В. В. Роль общинных традиций в формировании модели конструктивного межкультурного дискурса / В. В. Мирошкин // Российский научный журнал. – 2010. – № 5. – С. 63–69.

7. Мирошкин, В. В. Традиционные ценности в условиях модернизации общества / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 113–116.

8. Мордва. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2004. – 992 с.

9. Мордовские поговорки, пословицы и приговоры / под. ред. К. Т. Самородова. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – 280 с.

10. Никитина, Г. А. Сельская община-буксель в пореформенный период (1861–1900 гг.) / Г. А. Никитина. – Ижевск : УИИЯЛ УРОРАН, 1993. – 160 с.

11. Полевые материалы автора. Рузаевский и Инсарский районы, 2004; Кочкуровский район, 2005; Ковылкинский район, 2006.

12. Устно-поэтическое творчество мордовского народа. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1963. – Т. 2. – 372 с.

13. Miroshkin, V. The emancipation of women in the peasant community in Russia of the 1920s': in the context of Mordovians / Vladimir Miroshkin // Life Science Journal. – 2014. – № 11 (6). – Pp. 543–546.

References

1. Busygin E.P., Zorin N.V., Mikhailichenko E.V. Public and family every daylife of the Russian country people of Central Volga Region: historical and ethnographic research (middle of XIX – XX). Kazan, Publishing house of Kazan university, 1973, 156 p. (in Russian)
2. The state archive of the Penza region. F.5 (chancellery of the Penza governor), op.1, d. 681. (in Russian)
3. Mainov V. The article of legal everyday life of the Mordvins. St. Petersburg, 1885, 267 p. (in Russian)
4. Miroshkin V.V. "Domestic" orthodoxy as an element of the Mordva ethnic identity in the first third of the XXth century, *The Humanities and Education*, 2011, № 3 (7), pp. 90–93. (in Russian)
5. Miroshkin V.V. The experience of ethnocultural education in the mordovian peasant community, *The Humanities and Education*, 2013, № 4 (16), pp. 147–50. (in Russian)
6. Miroshkin V.V. The Role of the Community Traditions in Forming the Model of Constructive Intercultural Discourse, *Russian Scientific Journal*, 2010, № 5 (18), pp. 63–69. (in Russian)

7. Miroshkin V.V. Traditional values in the conditions of the society modernization, *The Humanities and Education*, 2013, № 1 (13), pp. 113–116. (in Russian)

8. *The Mordvins*. Saransk, Mordovian publishing house, 2004, 992 p. (in Russian)

9. *The Mordovian sayings and proverbs*, edited by K.T. Samorodov. Saransk, Mordovian Publishing House, 1986, 280 p. (in Russian)

10. Nikitina G.A. Rural community-buksel during the post-reform period (1861–900). Izhevsk, UIIYAL URORAN, 1993, 160 p. (in Russian)

11. The author's field materials. Ruzayevsky and Insarsky regions, 2004; Kochkurovsky region, 2005; Kovylkinsky region, 2006. (in Russian)

12. Oral and poetic works of the Mordovian people. Saransk, Mordovian publishing house, 1963, 372 p. (in Russian)

13. Miroshkin Vladimir. The emancipation of women in the peasant community in Russia of 1920s': in the context of the Mordovians, *Life Science Journal*, 2014, № 11 (6), pp. 543–546.

Поступила 18 апреля 2014 г.

УДК 94 (470.345)
ББК 63.3 (2Р–6Мо)

Учватов Павел Сергеевич

аспирант

отдел истории и археологии

ГКУ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия», г. Саранск, Россия

uchvatov.pavel@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОВЕТА МИНИСТРОВ МАССР С РАЙОННЫМИ И ГОРОДСКИМИ ИСПОЛКОМАМИ СОВЕТОВ ДЕПУТАТОВ

Аннотация: В статье рассматривается взаимосвязь между Правительством Мордовской АССР – Советом Министров и районными (городскими) исполкомами, приводятся конкретные примеры их взаимодействия.

Ключевые слова: Совет Министров Мордовской АССР, Совет Народных Комиссаров Мордовской АССР, районные (городские) исполнительные комитеты советов депутатов трудящихся, взаимодействие, постановление.

Uchvatov Pavel Sergeyeovich

Postgraduate

Department of History and Archeology,

The State Institution of the Republic of Mordovia

“The Research Institute of the Humanities by the Government of the Republic of Mordovia”,
Saransk, Russia

THE INTERACTION OF THE COUNCIL OF MINISTERS OF THE MORDOVIAN ASSR WITH DISTRICT AND TOWN EXECUTIVE COMMITTEES OF THE SOVIETS OF DEPUTIES

Abstract: The interaction of the Government of the Mordovian ASSR, the Council of Ministers and district (town) executive committees is considered in the article, concrete examples of their interaction are described as well.

Key words: the Council of Ministers of the Mordovian ASSR, the Council of People's Commissars of the Mordovian ASSR, executive district (town) committees of the Soviets of Workers' Deputies, interaction, decision.

Будучи центральным исполнительно-распорядительным органом – Правительством автономной республики, Совет Министров Мордовской АССР (до 1946 г. – Совет Народных Комиссаров) взаимодействовал со многими го-

сударственными органами. С одной стороны, он был подотчетен Верховному Совету МАССР и Президиуму Верховного Совета, а также вышестоящему органу – Совету Министров РСФСР; с другой стороны – Совет Министров МАССР

осуществлял руководство республиканскими министерствами, управлениями, комитетами и иными исполнительными государственными органами. Немаловажное значение в его деятельности имело также взаимодействие с районными и городскими исполнительными комитетами Советов депутатов.

Хотя специальных исследований по данному вопросу не проводилось, общие сведения об организации государственных и советских органов в Мордовской АССР (где указывается в том числе на взаимосвязь между Советом Министров и районными (городскими) исполкомами советов депутатов) содержатся во втором томе «Энциклопедии Мордовия» [4, с. 342]. Характеристика Совета Министров (Совнаркома) и районных (городских) исполкомов дается также в первом томе коллективной монографии, изданной в рамках серии «Мордовия: XX век» – «Мордовия в послевоенный период. 1945–1953 гг.» [3, с. 207 – 209].

Подотчетность районных и городских исполкомов Совету Министров было закреплено юридически. Конституция МАССР 1937 г., устанавливавшая в Главе IV правовой статус Совета Министров, предусматривала такое его полномочие, как руководство и проверка работы исполнительных комитетов районных и городских Советов депутатов трудящихся (п. «д» ст. 42). В другой, 43 статье Конституции 1937 г., Совет Министров наделялся правом отменять решения и распоряжения исполнительных комитетов районных и городских Советов депутатов. Решения и распоряжения самих Советов Совет Министров напрямую отменять не мог, однако обладал правом приостанавливать их действие [1, с. 16]. Аналогичное положение, касавшееся возможности отмены Советом Министров актов районных и городских исполкомов Советов депутатов, содержалось и в ст. 116 Конституции МАССР 1978 г. [2, с. 126–127].

Рассмотрим, каким образом проявлялось взаимодействие между Советом Министров и районными (городскими) исполкомами на отдельных примерах.

От Совета Министров исходило множество различного рода директив и указаний районным и городским исполкомам по самым разнообразным вопросам – от сельского хозяйства до культуры и социальной сферы. Например, в постановлении от 17 сентября 1953 г. № 719 «О снижении размеров сбора и платы за услуги на колхозных рынках Мордовской АССР» Совет Министров обязал исполкомы районных (городских) Советов депутатов обеспечить на каждом колхозном рынке наличие с 1 октября 1953 г. вывешенных для общего сведения на видном месте объявлений о снижении ставок разового сбо-

ра и платы за услуги, а также о размерах новых ставок. Кроме того, исполкомы должны были контролировать взимание разового сбора и платы за услуги с торгующих на колхозных рынках [6, л. 181]. В постановлении Совета Министров от 20 января 1962 г. № 37 «О строительстве кинотеатров в Мордовской АССР за счет ссуд Госбанка СССР в 1962–65 гг.» на исполкомы городских и районных Советов была возложена обязанность «осуществлять повседневный контроль за ходом и качеством строительных работ и обеспечить ввод в действие кинотеатров, строящихся за счет ссуды Госбанка СССР не более, как в годичный срок со дня выдачи первой ссуды» [7, л. 18]. Еще одним примером может служить постановление Совета Министров от 25 января 1962 г. № 42 «О проведении месячных курсов по повышению квалификации бригадиров семеноводческих бригад колхозов», в котором Совет Министров обязывал исполкомы райсоветов отобрать кандидатов на курсы из числа бригадиров семеноводческих бригад колхозов и обеспечить их своевременную явку на занятия [7, л. 89].

Иногда проводившиеся проверки вскрывали многочисленные нарушения в районах. В этом случае Совет Министров принимал соответствующее постановление, в котором содержались предписания о ликвидации допущенных нарушений; иногда вместе с ними следовали и меры против виновных лиц. 26 ноября 1957 г. было принято постановление Совета Министров № 678 «О растрате и хищениях государственных средств и материальных ценностей в общем отделе Мельцанского райисполкома». Проведенной ревизией было установлено, что бывший заведующий общим отделом Мельцанского исполкома Ломакин запустил учет денежных средств, присвоил 8144 руб. и допустил недостачу материальных ценностей на 15,9 тыс. руб. Совет Министров отметил, что факт хищения произошел из-за того, что председатель райисполкома Блохин «не осуществлял должного контроля за деятельностью зав. общим отделом и не реагировал на сигналы о запущенности учета в общем отделе». Совет Министров предупредил Блохина и обязал исполком Мельцанского райсовета в месячный срок взыскать с Ломакина сумму присвоенных средств и стоимость недостающих материальных ценностей [8, л. 144].

Как уже отмечалось выше, Совет Министров обладал правом отменять решения исполнительных комитетов районных и городских Советов депутатов. Например, 4 марта 1947 г. на заседании Совета Министров рассматривалась жалоба жительницы г. Ардатов Савченковой А. Т., которая была недовольна решением исполкома Ардатовского райсовета от 10 апреля 1946 г. Исполком отказал ей в назначении го-

сударственного пособия как одинокой матери. Совет Министров посчитал, что исполком Ардатовского Совета депутатов нарушил статьи 9, 10 и 11 Положения «О порядке назначения и выплаты государственных пособий и представления льгот беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям», утвержденного Постановлением СНК СССР от 18 августа 1944 г. В результате решение Ардатовского исполкома Советом Министров было отменено, а Савченковой назначено пособие как одинокой матери с августа 1946 г. по август 1956 г. включительно по 100 рублей в месяц. Совет Министров обязал исполком Ардатовского райсовета произвести выплату пособия [9, л. 13].

Некоторые решения, принимаемые исполкомами районных и городских Советов, требовали утверждения постановлением Совета Министров. Примером может служить постановление Совета Министров № 639 от 18 августа 1953 г. «Об отводе земельного участка площадью 0,13 га Атюрьевскому райвоенкомату под строительство здания райвоенкомата и других хозяйственных построек из земель сельскохозяйственной артели им. 18 съезда ВКП(б) Атюрьевского района». В нем Совет Министров утвердил решение исполкома Атюрьевского райсовета от 26 января 1953 г. об отводе земель под строительство военкомата и хозяйственных сооружений [10, л. 106–107].

4 июня 1953 г. Рузаевский исполком принял решение о разборке здания бывшей церкви в селе Левжа, к этому времени пришедшему в ветхое состояние. Постановлением № 661 от 31 августа 1953 г. «Об утверждении решения исполкома Рузаевского райсовета о разборке бывшего церковного здания в с. Левжа» Совет Министров утвердил это решение «ввиду того, что здание бывшей церкви... находится в разрушенном состоянии и грозит обвалом» [10, л. 156].

Часто представители местных властей, сталкиваясь с разнообразными проблемами, обращались для их разрешения в Совет Министров. 15 ноября 1961 г. исполком Рузаевского городского Совета депутатов принял решение «Об осуществлении контроля за правильностью застройки в населенных пунктах, прилегающих к г. Рузаевке». Исполкомом отмечалось, что в ряде прилегающих к Рузаевке населенных пунктов (Татарская Пишля, Красная Горка, Юрьевка и т.д.) застройка ведется с нарушениями элементарных правил планировки улиц и коммуникаций. Поэтому Совет Министров просили подчинить застройку исполкому Рузаевского городского Совета. Совет Министров в ответ принял Постановление № 43 «О предоставлении исполкому Рузаевского горсовета права контроля за застройкой прилегающих к г. Рузаевка населенных пунктов». В нем Совет Министров ука-

зал: «Учитывая перспективы развития Рузаевского промышленного района и рост г. Рузаевка в связи с расширением его границ... Предоставить исполкому Рузаевского городского Совета депутатов трудящихся право контроля за планировкой и застройкой в прилегающих к городу Рузаевка населенных пунктах... Запретить на территории указанных населенных пунктов всякое строительство без согласования с исполкомом Рузаевского горсовета» [7, л. 93].

Председатели районных (городских) исполкомов могли обращаться к Совету Министров и напрямую. Так, 26 января 1949 г. на заседании Совета Министров слушали вопрос о медицинском обслуживании населения в Инсарском районе. Председатель районного исполкома И. А. Динов, приглашенный на заседание, выступил с просьбами к Совету Министров. «Прошу Совет Министров обязать Министерство здравоохранения о том, чтобы в нашу больницу командировали главного врача, – говорил Динов. – Мы просим Совет Министров отпустить средства на открытие дополнительного стационара. Кроме того, в райбольнице плохо дело обстоит с транспортом, прошу дать одну автомашину. Кроме того, есть большая необходимость в расширении туберкулезного отделения, а для этого требуется не менее как 50 тыс. рублей средств. Кроме того, при Министерстве здравоохранения есть отдел снабжения. Я не знаю, кого и чем этот отдел снабжает, но наша больница ничего из этого не получала...» [11, л. 31]. Нужно сказать, что Совет Министров удовлетворял подобные просьбы далеко не всегда и не полностью. Так было и в данном случае, поскольку 3 июня 1949 г. председатель Инсарского райисполкома И. А. Динов выступал на 5 сессии второго созыва Верховного Совета МАССР, где отмечал: «Совет Министров при обсуждении отдельных вопросов не всегда считается с мнениями председателей исполкомов райсоветов. В Инсарском районе плохо обстоит дело с вопросом здравоохранения. Вопрос о состоянии дел в больнице я ставил неоднократно. Но Совет Министров, в частности Минздрав, мер никаких не принимает» [5, с. 89].

Таким образом, между Советом Министров с одной стороны, и районными (городскими) исполкомами Советов депутатов – с другой, происходило постоянное взаимодействие по самым разнообразным вопросам. Советская система государственных органов, работавшая строго централизованно, предполагала осуществление жесткого контроля вышестоящих органов над нижестоящими. Совет Министров МАССР и районные (городские) исполкомы в данном случае не были исключением из правила. Как мы видели на конкретных примерах, Совет Министров давал исполкомам различные указания, контролировал их деятельность, утверждал и от-

менял отдельные решения. Обратная связь – от районных (городских) исполкомов к Совету Министров – проявлялась через обращения и просьбы исполкомов по тем или иным вопросам; эти обращения, однако, не всегда оказывались удовлетворенными.

Список использованных источников

1. Конституция (Основной Закон) Мордовской АССР. – Саранск : Мордгиз, 1937. – С. 17–16.
2. Конституция (Основной Закон) Мордовской АССР // Внеочередная девятая сессия девятого созыва Верховного Совета Мордовской АССР. 29 – 30 мая 1978 года : стеногр. отчет. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1978. – С. 125–128.
3. Мордовия в послевоенный период. 1945–1953 гг. : в 2 т. / [В. А. Юрченков и др.] ; НИИ гуманитар. наук при Правительстве Республики Мордовия. – Саранск, 2012. – Т. 1. – 468 с.
4. Мордовия : энциклопедия : в 2 т. / НИИ гуманитар. наук при Правительстве Республики Мордовия. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2003. – Т. 2. – С. 342.
5. Пятая сессия Верховного Совета Мордовской АССР второго созыва. 3–4 июня 1949 года : стеногр. отчет / Верховный Совет Мордовской АССР. – Саранск, 1949. – 201 с.
6. Центральный государственный архив Республики Мордовия (ЦГА РМ). – Ф. Р-228. – Оп. 1. – Д. 1521.
7. ЦГА РМ. – Ф. Р-228. – Оп. 1. – Д. 2031.
8. ЦГА РМ. – Ф. Р-228. – Оп. 1. – Д. 1747.
9. ЦГА РМ. – Ф. Р-228. – Оп. 1. – Д. 1213.
10. ЦГА РМ. – Ф. Р-228. – Оп. 1. – Д. 1520.
11. ЦГА РМ. – Ф. Р-228. – Оп. 1. – Д. 1338.

References

1. Constitution (Fundamental Law) of the Mordovian ASSR. Saransk, Mordgis, 1937, pp. 17–16. (in Russian)
2. Constitution (Fundamental Law) of the Mordovian ASSR // Extraordinary session of Ninth Convocation of the Supreme Council of Mordovian ASSR. 1978, May 29 – 30: Verbatim report. Saransk, Mordovian Book Publishers, 1978, pp. 125–128. (in Russian)
3. Mordovia in Postwar period 1945 – 1953 гг.: in two volumes / [V.A. Yurchenkov etc.] ; The Research Institute of the Humanities by the Government of the Republic of Mordovia. Saransk, 2012, Vol. 1, 468 p. (in Russian)
4. Mordovia: encyclopedia : in two volumes / The Research Institute of the Humanities by the Government of the Republic of Mordovia. Saransk, Mordovian Book Publishers, 2003, Vol. 2, p. 342. (in Russian)
5. The Fifth session of the Supreme Council of Mordovian ASSR of the Second convocation. 1949, June 3–4 : Verbatim report / The Supreme Council of Mordovian ASSR. Saransk, 1949, 201 p. (in Russian)
6. Central State Archives of the Republic of Mordovia (CSA RM). F. P-228. – L. 1. – D. 1521. – P. 181. (in Russian)
7. CSA RM. F. P-228. – L. 1. – D. 2031. (in Russian)
8. CSA RM. – F. P-228. – L. 1. – D. 1747. (in Russian)
9. CSA RM. – F. P-228. – L. 1. – D. 1213. (in Russian)
10. CSA RM. – F. P-228. – L. 1. – D. 1520. (in Russian)
11. CSA RM. – F. P-228. – L. 1. – D. 1338. (in Russian)

Поступила 21.05.2014 г.

УДК 342.57: 94 (470+571)
ББК Х400

Голованов Михаил Олегович

аспирант

кафедра государственного и административного права
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
primeminister12@yandex.ru

ПРАВОВОЙ СТАТУС НАРОДОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Аннотация: В статье рассматривается правовое регулирование управления территориями Российской империи, на которых проживали коренные народы. Автор анализирует особенности их правового статуса, различие в правах с другими народностями.

Ключевые слова: народы, права, империя, управление, законы, язык, равноправие.

Golovanov Mikhail Olegovich

Postgraduate

Department of State and Administrative Law
Mordovia State University, Saransk, Russia

THE LEGAL STATUS OF ETHNOSES OF RUSSIAN EMPIRE

Abstract: The article is devoted to the legal regulation of administration of the Russian empire's territories, where native peoples lived. The author analyzes the peculiarities of their legal status and differences in rights between them and other ethnoses with other peoples.

Key words: the peoples, rights, empire, administration, legal regulation, law, language, equality of rights.

В XIX в. Российская империя являлась самым большим государством в мире, при этом продолжала расширяться за счет включения в себя новых территориальных приобретений и, соответственно, новых народностей.

На народы, проживающие на присоединяемых землях, распространялись не все законы. Особенно это касалось порядка управления, сбора податей и повинностей. По этому поводу Его Императорским Величеством издавались отдельные нормативные правовые акты, регулирующие перечисленные выше вопросы в отношении нетитульного населения страны.

К актам такого рода относились следующие: Устав об управлении инородцев от 22 июля 1822 г.; Устав о сибирских киргизах; Учреждения управления Кавказского края; Учреждения управления Туркестанского края; Положение об управлении областей Акмолинской, Семипалатинской, Семиреченской, Уральской и Тургайской; Сибирское учреждение; Учреждение гражданского управления казаков; Положение об общественном управлении в казачьих войсках.

Согласно положениям названных актов, которые действовали вплоть до 1917 года, в правовом поле Российской империи существовала особая категория подданных, которые отлича-

лись по правам и методам управления от остального населения страны – инородцы. В юридическом смысле термин «инородцы» включал в себя только лишь перечисленные в законе этнические группы (при этом такие неславянские народы, как, например, мордва, эстонцы, татары и пр., к инородцам не относились). Инородцы подразделялись на оседлых (в правовом отношении приравнивались к русским тяглым сословиям – мещанам и государственным крестьянам), кочевых и бродячих (получали самоуправление, реализуемое родоплеменной верхушкой).

За коренными народами Сибири закреплялись земли, находившиеся в их пользовании, определялся порядок и размеры взимания ясака, регулировалась торговля. На них распространялось уголовное законодательство Российской империи; им позволялось открывать свои школы и училища, отдавать детей в русские школы. Они не подлежали рекрутской повинности до введения в 1874 году всеобщей воинской повинности. Декларировалась полная веротерпимость и свобода вероисповедания [4].

Отдельно следует сказать об управлении такими частями Российской империи, как Царство Польское и Великое княжество Финляндское.

В отношении Великого княжества Финляндского действовали следующие акты: 1) Февральский манифест 1899 г. (устанавливал право российского императора издавать законы без согласования с сеймом); 2) Высочайший Манифест от 7 июня 1900 г. о введении русского языка в делопроизводство некоторых административных присутственных мест Великого Княжества Финляндского (объявлял русский язык для финской администрации третьим официальным языком); 3) Закон о порядке издания касающихся Финляндии законов и постановлений общегосударственного значения от 17 июня 1910 г. (ограничивал права финского сейма в пользу Государственной Думы и Правительства России) [2].

Для Польши действовали Органический статут царства Польского 1832 г. и Учреждения управления губерний Царства Польского. Её самостоятельность резко ограничивалась: упразднялся польский сейм и отдельные вооружённые силы; система управления тоже унифицировалась с общероссийской; запрещалось использование польского языка в школах и государственных учреждениях [3].

Говоря о правах нетитульных народов, особо стоит обратить внимание на языковой вопрос. Как и в любой другой империи в то время, в России постепенно проводилась политика русификации окраинных территорий, одним из примеров чего является так называемый Эмский указ от 18 мая 1876 года, направленный на ограничение использования и преподавания малорусского наречия [5]. Этот указ подтвердил и дополнил положения Валуевского циркуляра от 18 июля 1863 года о приостановлении печати на украинском языке книг, предназначенных для начального обучения.

После Октябрьской революции 1917 года одним из первых актов большевиков, пришедших к власти, стал как раз акт, посвящённый национальному вопросу, – Декларация прав народов России, в которой критиковалась национальная политика царского правительства – политика натравливания одной нации на другую. Ей была противопоставлена политика «добровольного и честного союза народов России» [1].

Нормы Декларации позволили Польше, Финляндии и ряду других стран заявить о своей

независимости от России и создании самостоятельных государств.

Таким образом, можно прийти к выводу, что именно проводимая царским правительством национальная политика не только вызвала к жизни национальные движения на окраинах страны, но и предоставила большевистской власти весомые аргументы для нового курса развития страны, во многом как раз основанного на принципиально новой организации международного диалога.

Список использованных источников

1. Декларация прав народов России. Принята Советом Народных Комиссаров 2 нояб. 1917 г. // СУ РСФСР. – 1917. – № 2. – Ст. 18.
2. Закон о порядке издания касающихся Финляндии законов и постановлений общегосударственного значения от 17 июня 1910 г. – URL : <http://www.hrono.ru/dokum/zakon1910.html>.
3. Органический статут Царства Польского от 14 февр. 1832 г. – URL: http://www.pereplet.ru/history/Russia/Imperia/Nicolai_I/man14021832.html.
4. Устав об управлении инородцев от 22 июля 1822 г. // Полное собрание законов Рос. империи с 1849 г. Т. 38. № 29. 120. – С. 394–416.
5. Эмский указ от 18 мая 1876 г. URL: http://ru.wikisource.org/wiki/Эмский_указ.

References

1. The Declaration of the Rights of the Peoples of Russia. Adopted by the Council of People's Commissars 02.11.1917, Saint Petersburg, 1917. (in Russian)
2. The law on the publications related to the Finnish laws and regulations of national importance of 17.06.1910, available at: <http://www.hrono.ru/dokum/zakon1910.html> (the date of address: 30.06.2014). (in Russian)
3. The Organic Statute of the Kingdom of Poland from 14.02.1832, available at: http://www.pereplet.ru/history/Russia/Imperia/Nicolai_I/man14021832.html (the date of address: 30.06.2014). (in Russian)
4. The Statute on aliens' administration of 22.07.1822, Complete collection of the laws of the Russian Empire from 1849. vol. 38, № 29.120. pp. 394–416.
5. The Ems decree from 18.05.1876, available at: http://ru.wikisource.org/wiki/Эмский_указ (the date of address: 30.06.2014). (in Russian)

Поступила 30.06.2014 г.

УДК 343.5, 343.851
ББК 67.0

Девяткин Генрих Сергеевич

кандидат юридических наук, старший преподаватель
кафедра уголовно-правовых дисциплин

АНО ОВО Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации»
Саранский кооперативный институт (филиал), г. Саранск, Россия
devyatkins@gmail.com

**ПРАКТИКА НАЗНАЧЕНИЯ ПОДСУДИМОМУ
МЕРЫ ПРЕСЕЧЕНИЯ В ВИДЕ ЗАКЛЮЧЕНИЯ ПОД СТРАЖУ
В РОССИЙСКОМ УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ**

Аннотация: В статье рассматриваются основные причины, по которым суды удовлетворяют ходатайства о назначении подсудимому меры пресечения в виде заключения под стражу, а также предложены пути изменения законодательства, направленные на защиту прав, свобод и законных интересов подсудимого.

Ключевые слова: избрание меры пресечения, заключение под стражу, подсудимый, тяжесть совершенного преступления, причастность.

Devyatkin Genrikh Sergeevich

Candidate of Legal Sciences, Senior Lecturer
Department of Criminal Law

Russian University of Cooperation
Saransk Institute of Cooperation (branch office), Saransk, Russia

**PRACTICE OF INFLICTING THE RESTRICTION MEASURES
TO THE DEFENDANT IN THE FORM OF TAKING INTO CUSTODY
IN THE RUSSIAN CRIMINAL PROCEDURE**

Abstract: The article considers the main reasons according to which the courts satisfy the petitions on inflicting the restriction measures to the defendant in the form of taking into custody, the ways of changing legislation directed to the protection of rights, freedoms and legal interests of the defendant are suggested as well.

Key words: inflicting the restriction measures, taking into custody, the defendant, crime degree, involvement.

УПК РФ предусматривает возможность избрания в отношении некоторых участников уголовного судопроизводства меры пресечения. Под этим необходимо понимать меры уголовно-процессуального принуждения, применяемые при наличии установленных законом оснований и в предусмотренном законом порядке уполномоченными на то должностными лицами к обвиняемому, подсудимому, осужденному, а в исключительных случаях к подозреваемому. Применение данных средств допускается с целью помешать им скрыться от дознания, предварительного следствия или суда, воспрепятствовать установлению истины по делу, продолжать преступную деятельность, а также для обеспечения исполнения приговора. Отметим, что возможность для применения меры пресечения может возникнуть на любой стадии уголовного процесса.

Основанием избрания меры пресечения является обоснованное предположение о возможном совершении преступления либо процес-

суальном нарушении со стороны подсудимого. Поскольку процессуальное нарушение – обстоятельство будущего, то основания этих мер имеют прогностический характер, ведь будущее нарушение всегда лишь вероятно.

При избрании мер пресечения применяются следующие условия: наличие возбужденного уголовного дела; надлежащий субъект применения (состоящий на соответствующей должности, принявший дело к своему производству, не подлежащий отводу); надлежащий объект (лица, на которые распространяется действие уголовно-процессуального закона). Наличие возбужденного уголовного дела является юридическим основанием для назначения меры пресечения, в частности, и для процессуального принуждения в целом, означая установленность общественно-опасного деяния.

Анализ судебной практики, а также опросы судей свидетельствуют о том, что распространенной причиной, по которой подсудимым назначается мера пресечения в виде заключения

под стражу, является тяжесть совершенного преступления. В протоколе судебного заседания мы не встречаем этой формулировки. Судьи используют в качестве обоснования принятия решения о назначении меры пресечения норму, указанную в ч. 1 статьи 97 УПК РФ, перечисляя сразу несколько причин: подсудимый скроется от суда, может продолжать заниматься преступной деятельностью, может угрожать участникам уголовного судопроизводства, уничтожить доказательства, а также иным способом воспрепятствовать производству уголовного делу [6]. Хотя фактически по данному уголовному делу мера пресечения избрана лишь на основании тяжести совершенного преступления (ч. 4 ст. 111 УПК РФ). Данную практику не скрывают судьи, подчеркивая в беседах неурегулированность и «расплывчатость» норм в статье 97 УПК РФ. Использование термина «тяжесть совершенного преступления» противоречит презумпции невиновности, однако этот факт не смущает правоприменителей. На данные нарушения неоднократно указывалось в решениях Европейского Суда по правам человека. В частности, в постановлении по делу «Федоренко против Российской Федерации» № 39602/05 отмечается, что суд постановил избрать меру пресечения в виде заключения под стражу указав, что он «совершил тяжкое преступление, наказуемое по уголовному законодательству сроком лишения свободы более чем на два года». Европейский Суд пришел к выводу, что эта формулировка в отсутствие вступившего в законную силу обвинительного приговора была равносильна признанию виновности заявителя и нарушила его право на презумпцию невиновности [3].

Еще одной причиной, по которой суд назначает меру пресечения в виде заключения под стражу, является то, что подсудимый – житель другого субъекта Российской Федерации или не имеет постоянного места жительства. По уголовному делу в отношении В. подсудимый являлся лицом без определенного места жительства. Суд избрал меру пресечения в виде заключения под стражу [4]. В другом уголовном деле [5], находящемся в производстве в одном из судов г. Саранска, подсудимый являлся гражданином Узбекистана. Суд также назначил ему меру пресечения в виде заключения под стражу.

Обращают на себя внимание ходатайства прокурора, заявленные в судебном заседании о назначении меры пресечения в виде заключения под стражу. В рассмотренном нами уголовном деле [7] прокурор никак не обосновал свою позицию о назначении подсудимому меры пресечения. В протоколе судебного заседания было указано, что «Государственный обвинитель зая-

вил ходатайство об избрании меры пресечения в виде заключения под стражу». Суд согласился с данным ходатайством, не подкрепленным никакими доводами.

Анализ практики показывает, что суды часто назначают меру пресечения в виде заключения под стражу «на всякий случай». Тяжесть совершенного преступления, отсутствие постоянного места жительства, прописки субъекта страны, в котором происходит судопроизводство, являются основными причинами, по которым судьи удовлетворяют ходатайства о назначении меры пресечения.

Судам необходимо уходить от данной практики назначения мер пресечения, руководствуясь только конкретными данными во взаимосвязи с положениями статьи 97 УПК РФ. Кроме того, учитывая положение ст. 27 Конституции РФ о том, что «каждый, кто законно находится на территории Российской Федерации, имеет право свободно передвигаться, выбирать место пребывания и жительства», представляется необходимым исключить п. 1 ч. 1 ст. 108 УПК РФ, предусматривающий возможность избрания в отношении подозреваемого или обвиняемого в совершении преступления, за которое предусмотрено наказание в виде лишения свободы на срок до трех лет, меры пресечения в виде заключения под стражу в связи с отсутствием у него постоянного места жительства.

Еще большую угрозу представляет избрание меры пресечения в виде заключения под стражу в отношении лиц, страдающих хроническими заболеваниями, а также лиц, находящихся в ослабленном, болезненном состоянии. Нормативно-правового акта, который регламентирует перечень заболеваний, при которых подсудимый не подлежит аресту, не существует. На практике судьи применяют Постановление Правительства РФ от 6 февр. 2004 г. № 54 «О медицинском освидетельствовании осужденных, представляемых к освобождению от отбывания наказания в связи с болезнью» [2]. Представляется необходимым принять нормативный акт, закрепляющий перечень заболеваний, при которых избрание в отношении подсудимого меры пресечения в виде заключения под стражу недопустимо. Формально в данный момент не существует заболеваний, при которых подсудимому нельзя назначить данную меру пресечения.

На практике встречаются случаи помещения умирающих подсудимых в следственные изоляторы. Так, в декабре 2013 года в следственном изоляторе «Матросская тишина» парализованного мужчину признали годным для нахождения под стражей. Он лежал в обычной камере голый, не способный самостоятельно ни есть,

ни пить. Тюремные медики поставить точный диагноз ему не смогли и лечить, соответственно, тоже. В дальнейшем заключенный был переведен в столичную больницу, где медики обнаружили у него ряд заболеваний, но ни одно из них не попадает под перечень, утвержденный Постановлением Правительства РФ от 6 февр. 2004 г. № 54 «О медицинском освидетельствовании осужденных, представляемых к освобождению от отбывания наказания в связи с болезнью». В итоге мужчину выписали из городской больницы и отправили обратно в «Матросскую тишину». Мы становимся свидетелями абсурдной ситуации. Причиной парализации человека может быть целый перечень недугов, в том числе элементарное ущемление в позвоночнике, и очевидно, что все эти болезни не включены в перечень. И человек, прикованный к постели, не способный ухаживать за собой, признается «годным». Необходимо расширить перечень заболеваний, при которых подсудимый не подлежит заключению под стражу.

Т. Ф. Минязева считает, что необходимо ужесточить ответственность администрации исправительных учреждений за недостаточную или несвоевременную реакцию на факты ухудшения состояния здоровья осужденных (и подследственных) или нарушение установленных санитарно-гигиенических и противоэпидемических требований содержания лиц, изолированных от общества [1].

Ситуация с подсудимыми, находящимися в следственных изоляторах, остается напряженной. Судам необходимо применять исключительную меру пресечения в виде заключения под стражу лишь в случаях, реально обусловленных данной необходимостью. Абсолютно недопустимо принимать такое решение в отношении женщин, несовершеннолетних, лиц, страдающих хроническими заболеваниями.

Список использованных источников

1. Минязева, Т. Ф. Правовая охрана здоровья осужденных, содержащихся в исправительных учреждениях / Т. Ф. Минязева // Журнал российского права. – 2004. – № 1. – С. 75–82.
2. О медицинском освидетельствовании осужденных, представляемых к освобождению от отбы-

вания наказания в связи с болезнью: Постановление Правительства РФ от 6 февр. 2004 г. № 54 (в ред. постановлений Правительства РФ от 04.09.2012 г. № 882) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

3. Постановление Европейского Суда по правам человека № 39602/05 по делу «Федоренко против Российской Федерации». – URL : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ARB;n=322526>.

4. Уголовное дело № 1-196/13 // Архив Октябрьского район. суда гор. Саранска Респ. Мордовия. – 2013.

5. Уголовное дело № 1-296/13 // Архив Октябрьского районного суда гор. Саранска Респ. Мордовия. – 2013.

6. Уголовное дело № 1-318/13 // Архив Октябрьского районного суда гор. Саранска Респ. Мордовия. 2013.

7. Уголовное дело № 1-87/13 // Архив Октябрьского районного суда гор. Саранска Респ. Мордовия. – 2013.

References

1. Minyazeva T.F. Legal Protection of Health of Prisoners Serving a Term in Correctional Institutions, *The Journal of Russian Law*, 2004, № 1, pp. 75–82. (in Russian).
2. On medical examination of the sentenced prisoners to be released from punishment due to illness. RF Government Regulation, 6 Feb. 2004. № 54 (amended on 4 Sept. 2012, № 882). Legal Reference System “Consultant Plus”.
3. The European Court of Human Rights № 39602/05 on the case “Fedorenko v. Russia”. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ARB;n=322526>. (in Russian).
4. Criminal case № 1–196/13. The archive of the Oktyabrsky District Court of Saransk City, Mordovia Republic, 2013. (in Russian).
5. Criminal case № 1–296/13. The archive of the Oktyabrsky District Court of Saransk City, Mordovia Republic, 2013. (in Russian).
6. Criminal case № 1–318/13. The archive of the Oktyabrsky District Court of Saransk City, Republic Mordovia, 2013. (in Russian).
7. Criminal case № 1–87/13. The archive of the Oktyabrsky District Court of Saransk City, Mordovia Republic, 2013. (in Russian).

Поступила 07.05.2014 г.

УДК 343.2
ББК 67.408

Молчанов Борис Алексеевич

доктор юридических наук, профессор
кафедра уголовного права и процесса
ФГБОУ ВПО «Российский университет Дружбы народов»,
г. Москва, Россия
bamvi@bk.ru

СУБЪЕКТ ПРЕСТУПЛЕНИЯ В ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВАХ ГОСУДАРСТВ ЕВРОПЫ СРЕДНЕВЕКОВОГО ПЕРИОДА

Аннотация: В статье проанализированы свойства субъекта преступления, находившие отражение в источниках права древних государств и в политико-правовой мысли, а также законодательство средневековых государств об объективном вменении, явно не способствовавшем формированию и закреплению понятия вменяемости и его условий. Изучены возрастные границы юридической ответственности; права слабоумных и душевнобольных; определено понятие дееспособности участников гражданско-правовых отношений. Выявлены признаки, смягчающие наказание субъекта преступления в зависимости от мотива преступления, умысла и других субъективных признаков.

Ключевые слова: Эклога, Салическая Правда, Саксонское зеркало, Древняя Греция, Древний Рим, вменяемость, объективное вменение.

Molchanov Boris Alekseevich

Doctor of Legal Sciences, Professor
Department of criminal law and process
The Russian University of Friendship of peoples, Moscow, Russia

THE SUBJECT OF CRIME IN THE LEGISLATIONS OF THE EUROPEAN COUNTRIES OF THE MEDIEVAL PERIOD

Abstract: The article analyzes the traits of the subjects' crime reflected in the sources of law of ancient States and in the political and legal thought and the laws of medieval States about the objective imputation, clearly not contributing to the formation and consolidation of the concept of responsibility and its conditions. Age limit of legal liability, rights of the mentally retarded and the insane patients are studied; the concept of efficiency of the participants in civil legal relations is defined. The signs of mitigating the punishment of the perpetrator, depending on the motive, intent and other subjective signs are revealed.

Key words: Eclogue, Salic law, sachsenspiegel, Ancient Greece, Ancient Rome, sanity, objective incrimination.

В зависимости от отношения общества и государства к лицам, совершившим противоправные деяния, можно судить об уровне развития культуры и государственности в целом. Так, в государствах Древнего мира – Древнем Риме, Древней Греции и др., имело место объективное вменение. Но некоторые субъективные свойства субъекта преступления уже находили отражение в источниках права древних государств и в политико-правовой мысли. С 476 г., после падения Римской Империи, начался новый исторический период – средневековье: появление новых государств вело к необходимости усиления в них авторитета государственной власти, укрепления государственности, а, следовательно, – делегированию государству права защиты интересов личности и общества, созданию нового уголовного законодательства.

При ликвидации многих общественных и государственных институтов уцелела церковь. С одной стороны, она способствовала сохранению научных достижений Древнего мира, а с другой – лишила науку свободы критического отношения к изучаемым вопросам. Философия и юриспруденция подчинились теологии. О божественном понимании происхождения права в Средние века можно судить по преамбуле в Эклоге (Византия, VIII в. н.э.); прологу I в Салической правде; ст. 1 в Великой хартии вольностей (Англия, XIII в.); ст. 7 Закона в пользу духовных князей (Германия, XIII в.); Кн. 1, ст. 1. Саксонского зеркала [6].

Соответственно уголовно-правовая мысль могла развиваться только в направлении, одобряемом церковью. В условиях, когда народ был бесправен и необразован, а духовенство и дво-

рянство, находясь в привилегированном положении, зачастую избегали уголовной ответственности, идея защиты прав личности, субъективного вменения и условий вменяемости не могли получить широкого практического применения. Так, согласно ст. 11 титула XVII Эклоги, уголовная ответственность дифференцируется в зависимости от имущественного положения субъекта преступления: в случае кражи состоятельный виновник несет только имущественную ответственность (гражданско-правовую) перед собственником украденного, а неимущий – подвергается телесному наказанию и изгнанию (уголовно-правовая ответственность).

В законодательстве средневековых государств, как и в государствах Древнего мира, еще имело место объективное вменение, о чем свидетельствуют, например, нормы покаянных канонов Анцирского собора 314 г., Салической правды древнегерманских государств и византийской Эклоги (датируется XIII в.) [11], что также не способствовало формированию и закреплению понятия вменяемости и его условий. Ответственность наступала за любые противоправные действия вне зависимости от субъективных условий деяния.

Исследователи причин объективного вменения его истоки видят в том, что человек с догосударственных времен, в силу психических особенностей, привык реагировать злом на зло. А после образования государств объективное вменение было необходимо для отказа от кровной мести и делегирования судебной власти от общества к государству. С интеллектуальной точки зрения отказу от кровной мести в период Средневековья способствовало накопление знаний об окружающем мире, более полное понимание причинности происходящего. С политической точки зрения, оказала влияние теология (христианское учение), воздействовавшая на уголовно-правовую политику государств.

У законодателя появилась потребность точнее, чем это было в древности, регламентировать круг субъектов преступления, хотя наказанию порой подлежали животные и неодушевленные предметы. В отдельных случаях регламентировались субъективные признаки деяния, но принцип личной виновной ответственности вменяемого лица еще не мог иметь места. По Правде короля Альфреда (IX в.), в ст. 13, субъектом «неумышленного» убийства признавалось дерево, как это было в законодательстве древних государств. Правда короля Этельберга англосаксонского государства (VI в.) делила субъектов преступления на свободных и рабов, наказание субъектов преступления носило дифференцированный характер. В Салической правде (со-

ставлена на рубеже V–VI в.в.) дифференциация субъектов преступления также проводилась в зависимости от того, свободный или раб совершил противоправное деяние (тогда как в древности рабы не признавались субъектами права) и по этническому признаку: ответственность зависела от того, кто совершил преступление – римлянин или франк. Винчестерский статут (1285 г.) средневековой Англии субъектом преступления признавал общину, не выдавшую грабителя (ст. II).

В законодательстве средневековых западноевропейских государств по вопросам определения круга субъектов преступления и их признаков наметились и положительные моменты. По Салической правде ответственность за животное нес его хозяин, а не животное (гл. XXXVI, §1), как это было в древности. В Германии, по Саксонскому зеркалу (1221–1225 гг.) также за вред причиненный животными несли ответственность их хозяева, но при этом животное все еще либо изгонялось, либо передавалось потерпевшей стороне (Земское право, кн. 2, ст. 40).

Можно говорить о выделении специального субъекта преступления: в средневековой Византии имели место Земледельческий закон, воинский закон, Морской закон, которые регламентировали ответственность субъекта преступления – земледельца, моряка, воина. А в Каролине (1532 г.) как специальный субъект преступления выступали женщина, убившая своего ребенка (ст. CXXXI), самоубийца (ст. CXXXV). Однако в обоих случаях следовала квалифицированная смертная казнь (ст. CXXXVII).

Определялись возрастные границы юридической ответственности. Вплоть до начала XX в. возраст (несовершеннолетие, а иногда и старость) рассматривался как причина невменения преступления в вину субъекту. Лицо, не достигшее социальной зрелости, недостаточно сознательное или потерявшее сознание, освобождалось от ответственности. В ст. 76.2 Законов короля Кнута впервые обосновывалось, почему грудной ребенок не является субъектом преступления: он еще не является «сознательным». В ст. 68.1 данного документа устанавливалось требование «делать различие между старостью и молодостью, богатством и бедностью, свободным и рабом, здоровьем и болезнью» [2]. В Эклоге возраст уголовной ответственности (с 12 лет) отличался от возраста наступления гражданской правоспособности. А затем только по Каролине (1532 г.) субъекты, не достигшие 14-летнего возраста, не могли подвергаться смертной казни, за исключением случаев, когда «злостность может восполнить недостаток возраста».

Из приведенных примеров видно, что возрастные ограничения вменения законодатель

устанавливал с учетом уровня сознания субъекта преступления, который определялся его социальной зрелостью, готовностью отвечать за свои деяния. Но упоминания необходимости сознания субъекта преступления для привлечения его к ответственности влияла в некоторых случаях на установление вины здорового человека, а не была направлена на защиту интересов лиц, совершивших преступление в состоянии психического расстройства.

Средневековая юриспруденция, как и средневековая медицина, в своих действиях руководствовалась интересами здоровых лиц и регламентировала особенности их правоспособности. Еще в Древнем Риме и Древней Греции уделялось внимание установлению возраста, с которого субъект мог участвовать в гражданских правоотношениях. В византийской Эклоге (VIII в.) несовершеннолетними признавались лица мужского пола, не достигшие 15-летнего возраста, и лица женского пола, не достигшие 13-летнего возраста. По Винчестерскому статуту (1285 г.) совершеннолетним возрастом являлось 15-летие субъекта, что влияло на участие их в гражданско-правовых отношениях [1].

Зафиксировать права слабоумных и душевнобольных законодателя побудила необходимость определять дееспособность участников гражданско-правовых отношений, в том числе претендентов на наследство. Так, в Эклоге конкретизируется уголовно-правовое значение случаев сенсорной депривации: обладатели приобретенной слепоты или глухоты признавались субъектами права, так как осознавали происходящее и «хорошо знали грамоту». Регламентировались врожденная слепота и глухота, которые не позволяли лицу научиться читать и писать, а также сумасшествие, как условия, исключающие участие в гражданских правоотношениях.

В средневековой Германии в Саксонском зеркале (1221–1225 гг.) гражданская дееспособность не признавалась за лицами с физическими недостатками – карликами, калеками (Саксонское Зерцало, Земское право, кн. 1, ст. 4), отмечалось, что «слабоумных и умалишенных не следует подвергать наказанию» [6]. Вред в этом случае возмещался опекуном. Акт короля Англии «De praerogative regis» (1255–1290) ввел разграничение между помешанным и идиотом, что имело принципиальное значение для имущественных претензий. «Человек, лишенный понимания со своего рождения» – идиот – не имел имущественных прав. Тогда как помешательство рассматривалось как временное состояние умственно полноценного человека, а потому не ограничивало имущественных прав.

Закон и суд защищали «полноценное большинство» от «неполноценного меньшинства» и зачастую причиной был свойственный людям того времени мистический страх перед отличающимися от них лицами. Нередко такие люди становились жертвами инквизиции (хотя в период Средневековья и стали появляться первые приюты для умалишенных). Вплоть до XVIII в. государство и закон не считали инвалидов полноценными гражданами, поскольку последние не имели возможности участвовать в общественной жизни.

Однако «шагом вперед» для правового положения субъекта преступления стало смягчение в некоторых случаях наказания при отсутствии вины субъекта преступления, закрепление в законодательстве уголовно-правового значения мотива преступления, умысла и некоторых других субъективных признаков. Постановления Константинопольского собора 381 г. содержат положения, свидетельствующие о том, что случайное убийство наказывалось тяжким покаянием в течение 5–10 лет (в зависимости от отношений, которые существовали между убитым и убийцей), а не смертной казнью. Законодательство эпохи Карла Великого предписывало смягчение наказания за непроизвольные действия. Правда короля Этельберта англосаксонского государства (VI в.) при убийстве «без вины» устанавливала штраф. В Эклоге упоминалось «знание» о совершаемом и «заведомость» совершаемого, мотив вражды, неопытность, «неосмотрительность», «злой умысел», «непреднамеренность» [12].

Законы короля Кнута четче, чем вышеуказанные англосаксонские правовые акты, регламентировали, что неумышленное деяние «совершенно неравносильно» умышленному. Учитывалось принуждение к преступлению [3]. Винчестерский статут (1285 г.) как преступление упоминал небрежное отношение лорда к своим обязанностям (ст. V). В Кутюмах Бовези (1282 г.) в средневековой Франции в казуальной форме, но обращалось внимание на сильное душевное волнение при убийстве (в ссоре, в драке), которое отделялось от обычного убийства [4].

Каролина (1532 г.), регламентируя наказания для самоубийц (лишение наследства их наследников), указывала на мотивы самоубийцы (ст. CXXXV). Выделялись «умышленный и нарочитый убийца» и субъект, совершивший убийство «в запале и гневе». Однако в обоих случаях следовала смертная казнь разных видов (ст. CXXXVII). В ст. CXLVIII говорилось о заранее обдуманном намерении и злом умысле на преступление. Важно, что регламентировалось «нечаянное лишение жизни... по неловко-

сти, сверх всякого чаяния и против своей воли» (ст. CXLVI). В этом случае субъект освобождался от ответственности либо заслуживал снисхождения в зависимости от его предусмотрительности. Наличие злого умысла и воли являлись условиями привлечения к ответственности женщины, убившей своего ребенка (ст. CXXXI).

Анализ памятников права средневековых европейских государств свидетельствует о том, что законодатель рассматриваемого периода еще не сформулировал общие признаки субъекта преступления, не знал уголовно-правового понятия вменяемости. Но необходимость в разрешении этой проблемы уже имела место.

Об актуальности проблемы регламентации признаков субъекта преступления в средневековой Европе, говорят: 1) коллизии между нормами, устанавливающими объективное и субъективное вменение; 2) разграничение возраста гражданско-правовой и уголовно-правовой ответственности; 3) выделение специального субъекта преступления; 4) сословный характер уголовной ответственности; 5) соотношение социального положения «полноценного большинства» и слабоумных, душевнобольных, лиц с физическими недостатками; 6) сопоставление различного отношения лица к совершенному противоправному деянию – умысел, небрежность, намеренность, случайность, – с наличием и размером юридической ответственности. Она разрешалась в соответствии с уровнем развития общественно-политической мысли и особенностей имеющегося исторического опыта, социальных потребностей и государственной политики.

С одной стороны, в вопросах регламентации правового положения субъекта права средневековые государства находились под влиянием правопонимания в государствах древнего мира, и в особенности рецепции римского частного права, в котором были закреплены возраст, с которого наступает юридическая ответственность, недееспособность сумасшедших, зависимость наказания преимущественно от социальной ценности защищаемого блага. С другой стороны, в средневековых государствах не получили развитие прогрессивные идеи мыслителей древности о равенстве всех перед законом, личной ответственности виновного. Средневековое законодательство умалчивало о влиянии на субъекта преступления его внутренних потребностей и внешних обстоятельств, которые не учитывались в законодательстве Древних государств Европы, но на которые указывали Платон, Аристотель, Цицерон, Сенека, Эпикур и др.

Причины непривлечения несовершеннолетних и умалишенных к ответственности в Древнем Риме, видимо благодаря глоссаторам,

получили более подробное толкование. В законодательстве различных европейских государств периода Средневековья – англосаксонских государствах, Франции, Германии – преобладающим стало субъективное, а не объективное вменение. Именно с этого времени можно говорить о необходимости выделения признаков субъекта преступления. В большинстве случаев под субъектом преступления средневековый законодатель в Европе понимал физическое лицо, важнейшим признаком которого являлось достижение возраста юридической ответственности. Из казуально изложенных норм в памятниках права рассматриваемого периода следует, что при вменении преступления учитывалась социальная зрелость, определяющая уровень сознания субъекта преступления.

Отсюда следовало и непривлечение к ответственности лиц с психическими недостатками и отсутствием сознания совершаемого (к которым добавлялось отношение общества к ним как к «неполноценным»). Волевой признак субъекта преступления хотя и рассматривался в законодательстве средневековья как признак преступления, но упоминался реже, чем необходимость достижения сознательного возраста, хотя об этом признаке неоднократно упоминалось мыслителями Древности и Средневековья. Только в Каролине воля рассматривается как обязательный признак для квалификации некоторых преступлений.

Список использованных источников

1. Винчестерский статут // Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран. В 2 т. Т. 1. Древний мир и средние века / отв. ред. Н. А. Крашенинникова. – М., 2003. – С. 550.

2. Законы короля Кнута // Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран. В 2 т. Т. 1. Древний мир и средние века / отв. ред. Н. А. Крашенинникова. – М., 2003. – С. 484–485.

3. Законы короля Кнута. Ст. 76.2 // Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран. В 2 т. Т. 1. Древний мир и средние века / отв. ред. Н. А. Крашенинникова. – М., 2003. – С. 484–485.

4. Кутюмы Бовези. Гл. 30, § 828 // Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран. В 2 т. Т. 1. Древний мир и средние века / отв. ред. Н. А. Крашенинникова. – М., 2003. – С. 579.

5. Правда короля Альфреда. Ст. 13 // Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран. В 2 т. Т. 1. Древний мир и средние века / отв. ред. Н. А. Крашенинникова. – М., 2003. – С. 472.

6. Саксонское зеркало. Земское право. Кн. 3, ст. 3 // Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран. В 2 т. Т. 1. Древний мир и средние века / отв. ред. Н. А. Крашенинникова. – М., 2003. – С. 654.

7. Салическая правда. Гл. XIV, § 2, 3; гл. XI, XII // Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран. В 2 т. Т. 1. Древний мир и средние века / отв. ред. Н. А. Крашенинникова. – М., 2003. – С. 400, 403–404, 475.

8. Эклога. Титул V, ст. 1 // Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран. В 2 т. Т. 1. Древний мир и средние века / отв. ред. Н. А. Крашенинникова. – М., 2003. – С. 351–352.

9. Эклога. Титул XVII, ст. 16–27, 29–33. С. 366–368; Салическая правда (V–VI вв.). Гл. II–VIII и др. – С. 397–403.

10. Эклога. Титул XVII, ст. 41, 45 // Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран. В 2 т. Т. 1. Древний мир и средние века / отв. ред. Н. А. Крашенинникова. – М., 2003. – С. 369–370.

References

1. Winchester Statute, Reading book on history of state and law of foreign countries. 2 vols. 1 Vol. The ancient world and middle ages. Resp. Ed. Krasheninnikova N.A. Moscow, 2003, p. 550. (in Russian)

2. The Laws of the king of Knout (carrot), Reading book on history of state and law of foreign countries. 2 vols. 1 Vol. The ancient world and middle ages. Resp. Ed. Krasheninnikova N.A. Moscow, 2003, pp. 484–485. (in Russian)

3. The Laws of the king of Knout(carrot). St. 76.2, Reading book on history of state and law of foreign countries. 2 vols. 1 Vol. The ancient world and middle ages. Resp. Ed. Krasheninnikova N.A. Moscow, 2003, p. 485. (in Russian)

4. Kutum Bovezi. Chapter 30, section 828, Reading book on history of state and law of foreign countries. 2 vols. 1 Vol. The ancient world and middle ages. Resp. Ed. Krasheninnikova N.A. Moscow, 2003, p. 579. (in Russian)

5. The truth of the king Alfred. St. 13, Reading book on history of state and law of foreign countries. 2 vols. 1 Vol. The ancient world and middle ages. Resp. Ed. Krasheninnikova N.A. Moscow, 2003, p. 472. (in Russian)

6. Sachsenspiegel. Zemsky right. BOOK 3, item 3, Reading book on history of state and law of foreign countries. 2 vols. 1 Vol. The ancient world and middle ages. Resp. Ed. Krasheninnikova N.A. Moscow, 2003, p. 654. (in Russian)

7. Salic law. Chapter XIV, sections 2, 3.; Chapters XI, XII, Reading book on history of state and law of foreign countries. 2 vols. 1 Vol. The ancient world and middle ages. Resp. Ed. Krasheninnikova N.A. Moscow, 2003, pp. 400, 403–404, 475. (in Russian)

8. The Eclogue. Title V, 1 item, Reading book on history of state and law of foreign countries. 2 vols. 1 Vol. The ancient world and middle ages. Resp. Ed. Krasheninnikova N.A. Moscow, 2003, pp. 351–352. (in Russian)

9. The Eclogue. Title XVII, items 16–27, 29 and 33. P. 366–368; Salic law (V–VI centuries). Chapters II–VIII, etc., pp. 397–403. (in Russian)

10. The Eclogue. Title XVII, items 41, 45, Reading book on history of state and law of foreign countries. 2 vols. 1 Vol. The ancient world and middle ages. Resp. Ed. Krasheninnikova N.A. Moscow, 2003, pp. 369–370. (in Russian)

Поступила 27.05.2014 г.

УДК 340:94(439)
ББК Х400

Стенькин Даниил Сергеевич
аспирант

кафедра государственного и административного права
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
D.S.Stenkin@gmail.com

ОСНОВНОЙ ЗАКОН ВЕНГРИИ ОТ 25 АПРЕЛЯ 2011 Г.: ОСОБЕННОСТИ, ПРОЦЕСС И ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена анализу Основного Закона Венгрии от 25 апреля 2011 г., особенностям, процессе и предпосылках создания в юридическом и историческом аспектах. В этой связи автором даётся объяснение сущности Основного Закона Венгрии от 25 апреля 2011 г., раскрываются предпосылки создания Конституции от 25 апреля 2011 г.

Ключевые слова: Основной закон Венгрии, Конституционализм, Конституция, Венгрия, Государственное (Национальное) Собрание, ФИДЕС.

Stenkin Daniil Sergeevich

Postgraduate

Department of State and Administrative Law
Mordovia State University, Saransk, Russia**THE FUNDAMENTAL LAW OF HUNGARY OF APRIL, 25, 2011:
PECULIARITIES, PROCESS AND PREREQUISITES OF ITS CREATION**

Abstract: The article is devoted to the analysis the Fundamental Law of Hungary of April, 25th 2011, peculiarities, process and prerequisites of its creation in legal and historical aspects. In this connection the author explains the essence of the Fundamental Law of Hungary of April, 25th 2011, reveals the prerequisites of creation of the constitution of the 25th of April.

Key words: The Basic Law Of Hungary, Constitutionalism, Constitution, Hungary, State (National) Assembly, FIDES.

Из академического курса конституционного права каждый юрист и политолог знает, что принятие конституций обусловлено факторами социально-экономического и политического характера. Конституции прежде всего отражают, какие формы собственности и организации экономической деятельности существуют в данном обществе и какое отношение к ним имеют граждане; в конституциях закрепляются основные права, свободы и обязанности граждан, правила жизни людей в обществе и государстве [4].

Для конституционного права Венгрии характерно то, что первая конституция (Конституция Венгерской Народной Республики) была принята 20 августа 1949 г. и просуществовала 62 года. После распада СССР и во время перехода Венгрии в русло капиталистических отношений вышеназванная Конституция уже не могла регулировать те общественные отношения, которые имели место быть. В результате ее существование породило ряд проблем: 1) первоначальный текст Конституции 1949 сильно напоминал сталинскую конституцию СССР 1936 года, она была весьма идеологизирована. Весомая идеологическая часть сохранялась вплоть до 1989 г.; 2) со времени вступления в силу Конституции 1949 года в ее текст было внесено свыше 20 частичных изменений и дополнений; 3) Конституция ВНР 1949 г. после 1989 г. носила лишь декларативный характер, была своеобразным документом-вывеской, а отнюдь не источником права, призванном регулировать реальные общественные отношения [6, с. 126]. При этом основные права и обязанности граждан составляли предмет одной из последних глав.

С 1989 года Венгрия начала переход от социализма к современному общественному строю, характеризующемуся рыночной экономикой, определенным уровнем социальной защиты и демократической политической системой. В 1989 году в Венгрии состоялся круглый стол, на котором происходил диалог между властной элитой и представителями оппозиционных сил. В ходе дискуссии было поставлено три вопроса: 1) осуществление мирного перехода к демократическому устройству путем проведения свободных вы-

боров и принятия новой конституции, которая бы отражала интересы всех слоев обществ; 2) гарантия участия в политическом и законодательном процессах не только политической элиты, но и представителей оппозиции и иных общественных сил; 3) ограниченное участие действующего Правительства в принятии и осуществлении переходного законодательства.

Эти три составляющих были обязательными условиями осуществления мирного перехода, который был необходим во имя избежание насилия и социальной напряженности в обществе. Однако, как пишет Петер Смук, «деятельность круглого стола оказалась несколько незавершенной: так, либеральные партии (Союз свободных демократов и Союз молодых демократов «Фидес») и исторические партии (Независимая партия мелких хозяев и Социал-демократы) не смогли прийти к компромиссу» [7, с. 32].

В результате, Венгерская Республика оказалась единственным государством среди стран пост-социалистического мира, которая не смогла принять новой конституции (в т. ч. переходного периода) и в итоге довольствовалась лишь измененной версией Конституции Венгерской Народной Республики от 1949 года, в которой появилось демократическое содержание, основанное на принципах демократии и верховенства права.

На протяжении 1990–2000-х годов в Конституцию неоднократно вносились изменения, которые были обусловлены «внешними» факторами (европейской интеграцией, сотрудничеством в рамках НАТО и т. д.), а также по ряду других вопросов [8]. Конституционные основы в Венгерской Республике носили характер судебного прецедента, поскольку в большей своей массе были сформированы не только законодательными актами, но и решениями Конституционного суда. Суд же использовал свои широкие полномочия по определению содержания принципа верховенства права и иногда даже злоупотреблениями ими. [5].

Совершенно очевидно, что действующая Конституция не могла полностью играть роль регулятора общественных отношений. Отсутствие адекватного нормативного правового акта, об-

ладающего прямым действием и высшей юридической силой в Венгерской Республике, было значительной проблемой. Поэтому в 2010 г. в венгерском обществе конституционный вопрос появился снова, причем очень остро. Катализатором этого процесса послужила блистательная победа на парламентских выборах оппозиционной партии «Фидес». Такой успех был интерпретирован экспертами как грядущие «революционные» изменения в конституционном режиме современной Венгрии, которые должны обеспечить легитимность и независимость законодательной власти от правительства [2].

На смену «лоскутной» конституции переходного периода должна была прийти новая Конституция Венгрии. Для этих целей был создан новый парламентский комитет, который вел разработку и подготовку текста Основного закона [7, с. 34]. Работа осуществлялась в сжатые сроки. Парламент принял текст Конституции (Основного Закона) Венгрии 18 апреля 2011 года, был подписан Президентом и опубликован 25 апреля 2011 года. Переходные положения были приняты в конце декабря, а Основной закон Венгрии вступил в силу 1 января 2012 года.

Но что дала долгожданная Конституция [1] венгерским гражданам?

– Конституция закрепляет христианские ценности и традиции, направленные на моральное и духовное возрождение венгерской нации – как основу венгерских и общеевропейских ценностей: «Мы гордимся тем, что наш король, Иштван Святой, тысяча лет назад заложил крепкие основы венгерского государства и превратил нашу родину в часть христианской Европы» (абз. 2 преамбулы Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.). «Мы признаем роль христианства в сохранении нации. Уважаем различные религиозные традиции нашей страны.» (абз. 6 преамбулы Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.), «Мы убеждены в том, после поколебавших мораль десятилетий двадцатого века, мы неизбежно нуждаемся в духовном и интеллектуальном возрождении.» (абз. 23 преамбулы Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.);

– прежняя конституция – Конституция Венгерской Народной Республики от 1949 г. признана антидемократичной и основанной на тирании. «Мы не признаем коммунистическую конституцию 1949 года, поскольку она служила основой для тиранического правления, поэтому мы объявляем ее недействительной» (абз. 20 преамбулы Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.), «Мы не признаем приостановки действия исторической конституции в результате иностранных оккупаций. Отрицаем срок давности в отношении бесчеловечных преступлений, совершенных против венгерской нации и ее граждан под властью национал-социалистической и комму-

нистической диктатур.» (абз. 19 преамбулы Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.);

– изменилось название государства. Вместо Венгерской Республики страна именуется Венгрией (ст. А раздела «Основные положения» Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.);

– была закреплена норма о том, что государство стоит на защите интересов традиционной семьи как союзе между мужчиной и женщиной (ст. L раздела «Основные положения» Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.), «Мы убеждены в том, что самая важная база нашего существования – это семья и нация, основополагающие ценности нашего единства – это верность, вера и любовь» (абз. 13 преамбулы Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.);

– Конституция провозглашает защиту всех этнических венгров, живущих как в Венгрии, так и за ее пределами. «Венгрия, с учетом единства всей венгерской нации, несет ответственность за судьбу венгров, которые живут за ее пределами, способствует сохранению и развитию их сообществ, поддерживает их устремления, направленные на сохранение венгерского идентитета, осуществление индивидуальных и коллективных прав, создание общественных органов самоуправления, благополучие на родине, а также способствует их сотрудничеству друг с другом и с Венгрией» (ст. D раздела «Основные положения» Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.);

– право на жизнь защищается с момента зачатия: «Человеческое достоинство неприкосновенно. Каждый имеет право на жизнь и человеческое достоинство, жизнь зародыша защищается с момента зачатия.» (ст. II раздела «Свобода и ответственность» Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.);

– согласно Конституции, запрещается евгеническая практика, направленная на отбор людей, использование человеческого тела или его частей как источника наживы, а также клонирование человека (ч. 3 ст. III раздела «Свобода и ответственность» Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.);

– защита персональных данных получила конституционное закрепление: «Каждый имеет право на защиту своих персональных данных, а также на доступ и распространение данных, представляющих общественный интерес.» (ч. 2 ст. IV раздела «Свобода и ответственность» Основных положений Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.);

– усилились полномочия президента страны (ст. 9–14 раздела «Государство» Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г.);

– в Конституции получил отражение раздел «Особый правовой режим», в котором нашли отражение такие режимы, как «чрезвычайное положение» и особое положение (ст. 48–50), «про-

филактическая оборонная ситуация» (ст. 51), «неожиданное нападение» (ст. 52), «опасное положение» (ст. 53).

Стоит отметить, что объективно в новую Конституцию заложены несколько основных позитивных предпосылок. Во-первых, она отвергает атеистическое представление об обществе, которое не было в полной мере признано Венгерским народом с момента свержения коммунизма. В одинаковой степени новая Конституция отвергает постмодернистское видение общества. Венгрия не является единичным примером такого отвержения, что свидетельствует о том, что постмодернистская модель общества уже не является обязательной в Европейском обществе. Важно отметить, что недавно политические лидеры Германии, Великобритании и Франции почти единогласно провозгласили, что идея «мультикультурализма» потерпела крах [3, с. 3]. Во-вторых, в отношении разделения полномочий власти Конституция представляет собой попытку возместить существующий дисбаланс государственной власти. Обе эти цели соответствуют демократическим стандартам и ценностям Европы: миру, демократии, правам человека и верховенству закона. В то же время новая Конституция руководствуется своей национальной историей и является так называемой конституционной «перестройкой» общества [3, с. 3].

Как гласит абз. 25 преамбулы Конституции Венгрии от 25 апреля 2011 г., «Конституция Венгрии – это основа нашего правопорядка: соглашение между венграми прошлого, настоящего и будущего. Живая структура, выражающая волеизъявление нации, форму, в которой мы желаем жить». Поэтому остается надеяться, что эта новейшая и в первую очередь социально-органичная Конституция является качественно новой и прогрессивной моделью современного конституционализма.

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что за долгие годы существования Венгрия обрела самостоятельную Конституцию, которая закрепила и преумножила ранее существовавшие права и свободы венгерской нации. Кроме того, в Основном законе Венгрии от 25 апреля 2011 г., одной из новейших конституций Европы, впервые была дана попытка переосмысления так называемого «европейского пути» на конституционном уровне и возведены христианские ценности в ранг национального идеала.

Список использованных источников

1. Конституция Венгрии (Основной закон Венгрии) от 25 апреля 2011 года / [электронный ресурс] – заглавие с экрана: http://www.lgzforum.ru/hung/?page_id=1072 (дата обращения – 02.15.2014 г.).

2. The programmer of nation cooperation, 26 May 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.miniszterelnok.hu/in_english_article/the_programme_of_national_cooperation

3. Грегор Пупинг, Алесслио Пекорарио. «Меморандум. Новая Венгерская Конституция от 25 апреля 2011 г.» // Европейский правовой центр, 19 мая 2011 г. – 18 с.

4. Авакьян, С. А. Конституция России: природа, эволюция, современность [Электронный ресурс] / С. А. Авакьян. – Режим доступа : <http://constitution.garant.ru/science-work/modern/1776651>

5. Halmai, G. The Transition of Hungarian Constitutional Law from 1985 to 2005 // The transformation of the Hungarian Legal Order 1985–2005 / Ed. by A. Jakab; P. Takács; A.F. Tatham. Alphen an den Rijn, the Netherlands: Kluwer Law International, 2007. P. 1–18.

6. Иностранное конституционное право / под ред. проф. В. В. Маклакова. – М. : Юристъ, 1996. – 427 с.

7. Петер Смул. Конституционные изменения и конституционная реальность в Венгрии // Сравнительное конституционное обозрение, – 2013. – № 5 (96). – С. 32–43.

8. Smuk P. Magyar közlog és politika 1989–2011 / Peter Smuk. Budapest : Osiris, 2011.

References

1. The constitution of Hungary (The Basic Law Of Hungary), 25. April 2011. / [Electronic resource]. The headline from the screen. URL : http://www.lgzforum.ru/hung/?page_id=1072 (the date of address: 15. February 2014). (in Russian)

2. The programmer of nation cooperation, 26 May 2010 / URL: http://www.miniszterelnok.hu/in_english_article/the_programme_of_national_cooperation (the date of address: 21. September 2013).

3. Grégor Puppink, PhD, Alessio Pecorario, PhD. «Memorandum. The New Hungarian Constitution of April 25th 2011, *European Centre for Law and Justice*, May 19th, 2011, 18 p. (in Russian)

4. Avakyan S.A. The constitution of Russia: nature, evolution and modernity [Electronic resource]. URL: <http://constitution.garant.ru/science-work/modern/1776651> (the date of address: 03. March 2014). (in Russian)

5. Halmai G. The Transition of Hungarian Constitutional Law from 1985 to 2005, The transformation of the Hungarian Legal Order 1985–2005 / Ed. by A. Jakab; P. Takács; A.F. Tatham. Alphen aan den Rijn, the Netherlands: Kluwer Law International, 2007, pp. 1–18.

6. Foreign constitutional Law / Ed. by professor V.V. Maklakov. Moscow, Jurist, 1996, 427 p.

7. Peter Smuk. Constitutional changes and constitutional reality in Hungary, *Comparative Constitutional Review*, 2013, № 5 (96), pp. 32–43.

8. Smuk P. Magyar közlog és politika 1989–2011. Budapest, Osiris, 2011.

Поступила 30.06.2014 г.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

- Педагогика;
- Философия;
- Филология;
- История;
- Юриспруденция.

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 редакционным советом.

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 соискательства (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), 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 переводе на английский язык: REFERENCES.

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325, 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) 33-94-90 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2) 33-92-67.

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

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

- Pedagogics;
- Philosophy;
- Philology;
- History;
- Jurisprudence.

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 council.

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;
- key words.

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.

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

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 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HPE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev”, 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)–33–94–90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)–33-92-67.

E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.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.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

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.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 3 (19)

Ответственный за выпуск *Н. А. Акимова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Н. В. Макеевой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод аннотаций *Н. В. Винокуровой*

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 24.09.2014 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 20,1. Тираж 1000 экз. Заказ № 220

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325.
Отпечатано в редакционно-издательском центре

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