

ББК 95.4
Ч-823

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. Я. ЯКОВЛЕВА**
2013. № 3 (79)

Серия «Гуманитарные и педагогические науки»

Учредитель

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

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

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

Главный редактор Б. Г. Миронов

Заместитель главного редактора Т. Н. Петрова

Ответственный редактор Л. Н. Улюкова

Ответственный секретарь А. А. Сосаева

Редакционная коллегия:

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

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

Тел.: (8352) 62-08-71

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

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

УДК [378.016:659]:004.9

**ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ДЛЯ СОЗДАНИЯ РЕКЛАМНОГО ПРОДУКТА**

**PROBLEM OF TRAINING STUDENTS TO USE INFORMATION AND
COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR CREATING ADVERTISEMENT**

Н. Р. Алексеева

N. R. Alekseeva

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

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятий «подготовка» и «готовность» будущих специалистов в области рекламы. Рассмотрены мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты готовности студентов к использованию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для создания рекламного продукта.

Abstract. The article reveals the essence of concepts «training» and «readiness» of future specialists in the field of advertising. It considers the motivational, cognitive and active components of readiness of students to use information and communication technologies for creating advertisement.

Ключевые слова: *подготовка, готовность студентов к использованию ИКТ для создания рекламного продукта.*

Keywords: *training, readiness of students to use information and communication technologies for creating advertisement.*

Актуальность исследуемой проблемы. Расширение влияния рекламы на эффективность многих отраслей общественного производства в условиях насыщения рынка товарами и услугами, потребность рекламной отрасли в высококвалифицированных кадрах, владеющих информационными и коммуникационными технологиями, предопреде-

лили изменения в подготовке студентов к использованию ИКТ для создания рекламного продукта. В качестве объектов рекламирования могут выступать разнообразные товары, услуги, физические и юридические лица, идеи, теории и концепции и т. д.

Таким образом, в современных условиях рынка труда эпохи массовой глобальной коммуникации, когда информационная деятельность и информационное взаимодействие становятся важнейшим аспектом деятельности работника любого профиля, для обеспечения конкурентоспособности выпускников – будущих специалистов в области рекламы актуальными становятся задачи повышения качества подготовки студентов к созданию рекламного продукта на основе использования возможностей ИКТ.

В настоящее время происходит непрерывное технико-технологическое развитие ИКТ, растет объем знаний, информации, при этом объем аудиторных часов по федеральным государственным стандартам третьего поколения значительно сокращен. Часть этих проблем можно решить средствами ИКТ, открывающими новые возможности в области образования, в частности за счет разработки такого содержания подготовки в области ИКТ, которое можно было бы интегрировать в другие области, например в дисциплины предметной подготовки бакалавров по направлению 031600 Реклама и связи с общественностью. Следовательно, главной задачей процесса обучения будущих специалистов по рекламе в вузе становится разработка эффективных методических подходов к их подготовке в области использования ИКТ для создания рекламного продукта. При этом важнейшими компонентами вузовского профессионального образования бакалавров по направлению «Реклама и связи с общественностью» являются знания и навыки в области компьютерной графики.

Материал и методика исследований. Был проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, а также данных исследований Центра маркетинга и информационного менеджмента Российского государственного гуманитарного университета.

Результаты исследований и их обсуждение. Современные экономические и социальные условия потребовали подготовки работника, обладающего такими личностно-профессиональными качествами, как способность адаптироваться к изменяющимся условиям, готовность учиться, легко менять сферу деятельности и пр.

Требования к работнику, а, следовательно, и к выпускнику учебного заведения, со стороны работодателя стали более жесткими. Если раньше основным требованием было наличие у работника высшего образования, причем это требование больше относилось к его культурному и поведенческому уровню, а не к чисто профессиональной подготовке, то сейчас стремительно возрастает спрос на второе высшее, дополнительное профессиональное образование. Это означает, что система подготовки профессиональных кадров должна претерпеть значительные структурные изменения, а именно в качестве базисного уровня должно выступать общее высшее образование, а в качестве надстройки – магистратура и структуры непрерывного профессионального образования, быстро реагирующие на изменение спроса со стороны работодателей.

Исследования Центра маркетинга и информационного менеджмента Российского государственного гуманитарного университета основных периодических изданий по трудоустройству и образованию («Работа для вас», «Из рук в руки», «Работа сегодня», «Работа и зарплата», «Элитный персонал», «Куда пойти учиться» и др.) показали, что возрастает спрос на такие профессии, как маркетолог, менеджер, финансовый аналитик, специалист в области рекламы, специалист в области компьютерных технологий, системный

администратор и т. п. Большинство объявлений о наборе сотрудников в качестве основных включают следующие требования: наличие высшего образования – 90 %, знания ПК на уровне не ниже уверенного пользователя – 95 %, опыт работы по специальности (в среднем от двух лет) – 50 %, знание как минимум одного иностранного языка – 50 % [7].

Кроме приведенных требований, к специалистам в области рекламы предъявляется ряд профессиональных требований: создание оригинал-макетов полиграфической продукции по требованиям типографий – для полиграфии; обложек, буклетов, листовок, каталогов, рекламных модулей и т. д. – для СМИ; верстка, дизайн, создание мастер-страниц; web-дизайн, дизайн Интернет-сайтов, создание шаблонов страниц сайтов; создание GIF-баннеров; умение верстать HTML-страницы, знание Flash-технологии для создания баннеров; опыт создания дизайна фирменного стиля компании; знание программ Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Corel Draw, QuarkXPress, Dreamweaver, Flash MX и умение работать с ними и т. д.

О наличии существования проблемы готовности специалистов в области рекламы в аспекте ИКТ говорит и тот факт, что в России складывается система внутрифирменной подготовки работников. При этом работодатель считает, что квалификация выпускников вузов недостаточна и необходимо на рабочих местах «доводить» работников до уровня, который предъявляет та или иная фирма.

По мнению С. Н. Авраменко, А. Г. Мордовец, на сегодняшний день основными проблемами взаимодействия работодателей и системы профессионального образования объективно признаны: «неадекватность системы образования реальным запросам рынка труда и невосприимчивость к заказам на подготовку необходимого работодателям уровня работников; замкнутость системы профессионального образования и отсутствие внешней оценки качества учебных программ и учреждений; отсутствие ресурсов к повышению качества профессиональной подготовки рабочих и специалистов, которое требует использования в образовательном процессе дорогостоящих технологий, совершенствования материально-технической базы, повышения профессионального уровня преподавательских кадров» [1, 57–58].

Меняющиеся требования со стороны работодателей к качеству подготовки выпускников актуализируют внимание на ряде задач. К ним относятся: повышение квалификации педагогических кадров, обновление содержания преподаваемых предметов и дисциплин, освоение новых форм и методов обучения, введение в образовательный процесс инновационных образовательных технологий.

Таким образом, работодатели предъявляют высокие требования к готовности специалистов в области рекламы в аспекте владения ими современными ИКТ.

Сущность и содержание подготовки студентов – будущих специалистов в области рекламы к использованию ИКТ при создании рекламного продукта определяются особенностями будущей профессиональной деятельности и возможностями использования ИКТ в рекламной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы (В. П. Беспалько, В. А. Сластенин, П. И. Пидкасистый и др.) показал, что в общем понятие «подготовка» отражает результат определенного действия и процесс организации этого действия [3], [6]. В современных условиях особое внимание уделяется информационной подготовке (О. А. Козлов, И. В. Роберт) как обязательной составляющей образовательного процесса, направленной на подготовку специалистов, способных эффективно применять средства ИКТ в процессе осуществления своей профессиональной деятельности [2], [4].

Таким образом, под *подготовкой студентов к использованию ИКТ для создания рекламного продукта* будем понимать процесс освоения теории и практики использования ИКТ в профессиональной деятельности специалиста в области рекламы для проектирования и изготовления продукции (осуществление сбора, обработки, хранения, передачи, отражения, тиражирования информации), целенаправленно влияющей на массовое или индивидуальное сознание с целью вызвать определенную реакцию избранной аудитории. Целью подготовки студентов к использованию ИКТ для создания рекламного продукта является формирование готовности к этому виду деятельности.

Опираясь на существующие определения готовности (С. И. Ожегов, Ю. Л. Неймер, М. И. Дьяченко и др.), ведущие идеи личностно-деятельностной теории (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский и др.), а также мнение Г. А. Кручининой, которая определяет готовность студентов к использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности как интегральное образование, включающее в себя высокую мотивацию к использованию ИКТ, знание теоретических аспектов использования ИКТ, проявление соответствующих эмоционально-волевых качеств и реализацию комплекса педагогических умений в новых условиях деятельности, мы определили понятие готовности в рассматриваемом аспекте. *Готовность студентов к использованию ИКТ для создания рекламного продукта* – это интегративное свойство личности, которое выражает степень знаний, умений и навыков к использованию ИКТ для создания рекламного продукта и проявляется как единая система, объединяющая в себе взаимосвязанные мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, содержание которых обусловлено спецификой рекламной деятельности и возможностями ИКТ.

Следовательно, готовность студентов к использованию ИКТ для разработки рекламного продукта направлена на формирование специальных знаний, умений, навыков, личностных качеств, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности. Структура готовности рассматривается как совокупность мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, которые взаимосвязаны между собой и наполнены качественными характеристиками и показателями.

Раскроем содержание указанных компонентов готовности к использованию ИКТ в профессиональной деятельности будущих специалистов в области рекламы.

Мотивационный компонент отражает наличие ценностных ориентаций, интереса, потребности, желания к получению знаний, умений и навыков в области ИКТ, стремления к использованию их в рекламной деятельности. Предпосылкой эффективности любой деятельности является наличие соответствующих психологических качеств (И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Л. В. Антропова, Е. Н. Шиянов и др.).

По мнению Е. В. Савелло, «готовность к определенному виду деятельности (игре, учению, труду) предполагает определенные мотивы и способности. Психологическими предпосылками возникновения готовности к выполнению конкретной учебной или трудовой задачи являются ее понимание, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов работы. Затрудняют появление готовности пассивное отношение к задаче, беспечность, безразличие, отсутствие плана действий и намерения максимально использовать свой опыт» [5].

Сформированность мотивационного компонента в рамках готовности будущих специалистов в области рекламы к использованию ИКТ для создания рекламного продукта проявляется:

- в понимании необходимости владения ИКТ для повышения эффективности рекламной деятельности;
- в потребности использовать ИКТ в своей профессиональной деятельности для повышения ее качества;
- в проявлении интереса к образованию и самообразованию в области использования ИКТ для создания рекламного продукта;
- в потребности в творческом саморазвитии и профессиональном совершенствовании.

Когнитивный компонент отражает наличие у студентов знаний о возможностях использования ИКТ в профессиональной рекламной деятельности. Содержание когнитивного компонента включает следующие группы знаний, определенных государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Базовые знания по ИКТ – знания понятий «информация», «информационные и коммуникационные технологии», «информационные ресурсы» и др.; общей характеристики процессов сбора, передачи, обработки и накопления информации; технических и программных средств реализации информационных процессов; моделей решения функциональных и вычислительных задач; алгоритмизации и программирования; языков программирования высокого уровня; баз данных; программного обеспечения и технологий программирования; локальных и глобальных сетей ЭВМ; основ защиты информации и сведений, составляющих государственную тайну; методов защиты информации.

Знания стандартного аппаратного и программного обеспечения – знания операционной системы, сервисного программного обеспечения (оболочек, утилит, антивирусных программ, программ архивирования данных), программ технического обслуживания (тестовых программ, программ контроля), основных средств ИКТ, их назначения и областей применения, интегрированных офисных пакетов, графических редакторов, средств презентационной графики.

Знания специального аппаратного и программного обеспечения рекламной деятельности:

- оборудования для представления и подготовки мультимедиа информации (сканеров, устройств захвата видеоизображения, современных средств отображения информации, проекционного оборудования и др.), основных приемов работы с ним;
- средств компьютерного представления текстов (текста и его составных частей; шрифта – гарнитуры, начертания, кегля, насыщенности, пропорциональности, кернинга, крекинга, типов шрифтов – контурных, растровых, алгоритмических; абзаца и формата страниц; способов создания текста при помощи текстового редактора, использования литературных источников и издательских материалов, сканирования документов с последующим распознаванием текста, кодировки символов);
- средств компьютерного представления аудиоинформации (аналоговой звукозаписи, цифровой аудиозаписи, системы звучания, шумов, систем улучшения звука, кодеков, фильтров, эффектов, способов хранения звука, редактирования и монтажа звуковых фрагментов и др.);
- средств компьютерного представления графической информации (графических файлов и графических данных, цветовых моделей, пикселей и точек; классификации графических форматов; методов организации растровых и векторных файлов, преобразования метафайлов, сжатия графических данных);

– средств компьютерного представления видеoinформации (аппаратного и программного обеспечения для работы с видеoinформацией; восприятия движения, анимации физических объектов, тайминга; видеосигналов, видеостандартов, видеоформатов, способов сжатия видеоданных, создания, редактирования, хранения и воспроизведения видеоизображений; линейного и нелинейного монтажа);

– средств компьютерного представления сценариев работы с мультимедиа информацией (мультимедийных оболочек; возможностей использования мультимедиа в Web; основных понятий и элементов Macromedia Flash).

Теоретическая готовность будущих специалистов в области рекламы к использованию ИКТ в профессиональной деятельности характеризуется уровнем сформированности когнитивного компонента.

Деятельностный компонент отражает умения и навыки студентов в области ИКТ, а также использование их в профессиональной деятельности. В содержание деятельностного компонента готовности будущего специалиста в области рекламы к использованию ИКТ в профессиональной деятельности включены следующие умения.

Пользовательские умения и навыки в области ИКТ – владение стандартными аппаратными и программными средствами на пользовательском уровне.

Применение стандартного и специального программного обеспечения в профессиональной рекламной деятельности – умения и навыки выполнения операций по обработке информации для подготовки статической (текстовой, графической) и динамической (мультимедийной) частей рекламного продукта – ввод, редактирование, форматирование текста, создание стилей и шаблонов документов, макетирование, брошюровка; умения создавать электронные презентации, использовать программное обеспечение мультимедиа технологий, компьютерной графики и компьютерной верстки, телекоммуникационных технологий.

Для оценки сформированности готовности у будущих специалистов в области рекламы к использованию ИКТ в профессиональной деятельности целесообразно выделение следующих уровней готовности: низкого, порогового (базового), высокого.

Низкий – отличается несформированностью у студентов мотивационно-ценностных ориентаций, проявлением незначительного интереса к образованию и самообразованию в области использования ИКТ для создания рекламного продукта. Знания бессистемны, поверхностны, что не дает возможности свободно применять их на практике. Наблюдается частичное владение необходимыми умениями, но студенты фактически не способны к самостоятельному созданию рекламного продукта с использованием ИКТ.

Пороговый (базовый) – студенты демонстрируют позитивное отношение к использованию ИКТ для создания рекламного продукта, выражают потребность в профессиональном развитии в аспекте использования ИКТ, стремление к образованию и самообразованию в данной области. В целом они овладели комплексом знаний, способны успешно решать типовые задачи на основе имеющихся умений и навыков, но испытывают сложности при самостоятельном выборе средств разработки рекламного продукта и использовании имеющихся знаний, умений, навыков в новой – профессиональной (не учебной) – деятельности.

Высокий – характеризуется устойчивой положительной мотивацией, интересом и потребностью к образованию и самообразованию в целях реализации профессиональных функций на базе ИКТ. Подразумевает глубокие и системные общие и специальные зна-

ния в области разработки и создания рекламного продукта. У студентов сформирован соответствующий современному уровню развития ИКТ тезаурус, они владеют комплексом необходимых умений и навыков, способны к созданию рекламного продукта посредством комплексного использования стандартного и специального программного обеспечения, осуществляя его выбор в зависимости от характера целевой аудитории, механизма воздействия на органы чувств потенциальных потребителей, типов рекламоносителей. Таким образом, студенты, обладающие продвинутым уровнем готовности, свободно, творчески используют ИКТ как инструмент создания рекламного продукта.

Резюме. Информационная деятельность и информационное взаимодействие становятся важнейшими видами деятельности специалистов в области рекламы. Для обеспечения конкурентоспособности выпускника необходимо существенно изменять цели его подготовки в вузе, рационально сочетать фундаментальные и опережающие знания: базовые знания по ИКТ, знания стандартного аппаратного и программного обеспечения, а также специального аппаратного и программного обеспечения рекламной деятельности (оборудования для представления и подготовки мультимедиа информации; средств компьютерного представления текстов, аудиоинформации, графической и видеоинформации, сценариев работы с мультимедиа информацией). Студент должен овладеть комплексом необходимых умений и навыков создания рекламного продукта посредством использования стандартного и специального программного обеспечения. А также в вузе необходимо сформировать: потребности использовать ИКТ в профессиональной деятельности для повышения ее качества; интерес к образованию и самообразованию в области использования ИКТ для создания рекламного продукта; стремление к личностному саморазвитию, к профессиональному совершенствованию и самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Авраменко, С. Н.* Социологический анализ изменившихся кадровых запросов со стороны работодателей к выпускникам вузов строительной отрасли / С. Н. Авраменко, А. Г. Мордoveц // Актуальные вопросы научно-методического обеспечения внедрения федеральных государственных образовательных стандартов : материалы XIII Всерос. науч.-практ. конф. (Воронеж, 17 мая 2012 г.). Ч. 1 / Воронеж. гос. пром.-гуманитар. колледж. – Воронеж : ВГПГК, 2012. – 252 с.
2. *Козлов, О. А.* Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений / О. А. Козлов. – Тула : МО РФ, 2002. – 328 с.
3. *Психолого-педагогический словарь для учителя и руководителей общеобразовательных учреждений* / под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.
4. *Роберт, И. В.* Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И. В. Роберт, Т. А. Лавина. – М. : ИИО РАО, 2006. – 96 с.
5. *Савелло, Е. В.* Готовность студентов к профессиональной деятельности как предмет научной рефлексии / Е. В. Савелло // Материалы XXXIX науч.-тех. конф. по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2009 год. Т. 3. Общественные науки. – Ставрополь : СевКавГТУ, 2010. – 131 с.
6. *Сластенин, В. А.* О современных подходах к подготовке учителя / В. А. Сластенин // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 17.
7. *Шевченко, Д. А.* Состояние и перспективы молодежного рынка труда [Электронный ресурс] / Д. А. Шевченко // Экономический журнал. – 2002. – № 4. – С. 94–99. – Режим доступа: http://shevm.blogspot.com/2011/02/blog-post_2537.html.

УДК 372.8

**ЯЗЫК И СТИЛЬ УЧЕБНИКОВ ПО ФИЗИКЕ
И РАЗВИТИЕ СТРОЯ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ**

**LANGUAGE AND STYLE IN TEXTBOOKS ON PHYSICS
AND DEVELOPMENT OF RUSSIAN SPEECH STRUCTURE IN BILINGUAL STUDENTS**

Г. А. Анисимов

G. A. Anisimov

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

Аннотация. В статье анализируются структурные различия предложений в текстах учебников по физике и вопросы развития у учащихся-билингвов строя русской речи.

Abstract. The article analyzes the structural differences in the sentences in textbooks on physics and the issues of development of Russian speech structure in bilingual students.

Ключевые слова: *язык и стиль учебников, типы и виды предложений, закономерности употребления их в тексте.*

Keywords: *language and style of textbooks, types of sentences, principles for their usage in text.*

Актуальность исследуемой проблемы. Перевод чувашских школ с 60-х годов XX века на русский язык обучения с 5 класса потребовал существенной перестройки системы преподавания учебных дисциплин гуманитарного и естественно-научного циклов. Весьма остро встали вопросы развития у учащихся навыков монологической и диалогической речи на русском языке, который обрел статус не только учебного предмета, но и важнейшего средства овладения основами наук. Эти вопросы остаются весьма актуальными до сих пор, потому что не сняты, собственно говоря, два основных противоречия в научно-методическом сопровождении процесса перехода на русский язык обучения: а) между необходимостью формирования у учащихся-билингвов механизмов русской спонтанной речи еще в начальных классах и неразработанностью теории и методики обучения ей в современной лингводидактике; б) между потребностью в создании для национальных школ России учебников по всем предметам на русском языке с учетом специфики усвоения их учащимися-билингвами и отсутствием реальных возможностей осуществления этой идеи ввиду финансовых и иных неблагоприятных условий.

Как ни огорчительно, данные противоречия вряд ли будут разрешены в ближайшей перспективе, так что чувашским детям приходится заниматься по математике и физике, истории и географии, природоведению и химии по тем учебникам, которые издаются в централизованном порядке и рассчитаны, главным образом, на русских школьников. Язык этих учебников неимоверно труден для нерусских учащихся, поскольку избобилует

непонятными для них словами и оборотами, терминологией и фразеологией, о чем не раз говорил и писал автор этих строк [1]. Однако констатация фактов не приближает нас к решению проблемы, нужно искать и находить новые подходы к совершенствованию содержания и системы преподавания учебных дисциплин на иноязычной основе.

В этой ситуации полезно проанализировать хотя бы выборочно язык и стиль действующих учебников, чтобы определить, какие типы и виды предложений являются для их авторов наиболее предпочтительными, как ввести их в речевой обиход учащихся.

Для учителей-предметников важно также уяснить специфику проведения на уроках словарно-фразеологической работы, направленной на развитие у школьников навыков связной речи вообще и обогащение ее новыми словами и оборотами в частности.

Материал и методика исследований. Чтобы выявить своеобразие используемых в том или ином учебнике синтаксических конструкций, необязательно разбирать все его разделы, можно ограничиться рассмотрением отдельных параграфов. Главное – выявить определенные закономерности, тенденции в употреблении в них простых и сложных предложений.

В ходе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ, синтез, сравнительно-сопоставительная характеристика моно- и полипредикативных конструкций.

Результаты исследований и их обсуждение. Исходя из сказанного мы предприняли попытку проанализировать тексты трех параграфов каждого из учебников физики для 7, 8, 9 классов [2], [3], [4]. Было установлено, что в этих текстах употреблены, в сущности, все виды простых предложений (односоставных и двусоставных, неосложненных и осложненных). Так, назывные предложения фигурируют в основном как заголовки отдельных параграфов: 7 кл. – «Строение вещества» (§ 7), «Молекулы» (§ 8), «Диффузия в газах, жидкостях и твердых телах» (§ 9); 8 кл. – «Количество теплоты. Единицы количества теплоты» (§ 7), «Удельная теплоемкость», «Расчет количества теплоты, необходимого для нагревания тела или выделяемого им при охлаждении»; 9 кл. – «Перемещение при прямолинейном равноускоренном движении» (§ 7), «Перемещение тела при прямолинейном равноускоренном движении без начальной скорости» (§ 8), «Относительность движения» (§ 9). В подобных наименованиях весьма употребительны отглагольные существительные, характерные для научного стиля речи.

Односоставные определенно-личные предложения широко используются при аргументации теоретических положений и тезисов, при описании опытов и решении физических задач, ср.: *Колбу, наполненную доверху водой, плотно закроем пробкой. Сквозь пробку пропустим стеклянную трубочку* [2, 17]; *Нальем в один сосуд воду, а в другой такой же сосуд – растительное масло. Массы воды и масла возьмем равные. Оба сосуда будем нагревать на отдельных горелках* [3, 19]; *Теперь обратимся к другому примеру. Представьте вертолет, вертикально опускающийся на землю. Рассмотрим траекторию движения любой точки его винта...* [4, 35].

Неопределенно-личные предложения, как и безличные, встречаются в текстах учебников намного реже: *На практике часто пользуются тепловыми расчетами; Температуру медной детали необходимо увеличить не на 1 °С, а на 260 °С...* [4, 22–23]. Показательно, что главный член безличных предложений (сложное сказуемое) преимущественно выражается словами категории состояния модальной группы типа *нужно, необходимо, можно* при зависимом инфинитиве и нулевой форме связки: *Но можно ли рассчитать количество теплоты, необходимое для нагревания не воды, а другого вещества, например свинца, железа, масла?* [3, 19].

Что касается осложненных простых предложений, функционирующих в учебных текстах по физике в качестве завершенной коммуникативной единицы или части сложного предложения, то их следует выделить по характеру употребления в две группы: 1) предложения, осложненные однородными и обособленными членами, вставными конструкциями; они присущи сверхфразовым единствам различных типов речи (повествования, описания, рассуждения, доказательства); 2) предложения с вводными словами и оборотами, употребляемые в основном в сложных синтаксических целых типа рассуждения. Например: 1) *Гелиоцентрическая система оказалась гораздо более удачной, чем геоцентрическая, при решении многих научных и практических задач* [2, 37]; *В связи с этим вода в морях и океанах, нагреваясь летом, поглощает большое количество теплоты. Поэтому в районах, расположенных вблизи водоемов, летом не бывает очень жарко, а зимой очень холодно* [3, 22]; *Для наблюдателя, находящегося на земле, та же самая точка будет двигаться по винтовой траектории (пунктирная линия)* [4, 35]; 2) *Итак, по системе Коперника видимое вращение Солнца и звезд, т. е. смена дня и ночи, объясняется вращением Земли вокруг своей оси* [4, 37].

Следует отметить, что авторы учебников, стремясь к четкости изложения материала и раскрытию сути физических явлений, нередко пользуются пояснительными синтаксическими оборотами с союзом *то есть*: *Из этого примера ясно, что траектория движения одного и того же тела относительна, т. е. траектория движения одного и того же тела может быть различной в разных системах отсчета* [4, 35]. Осложненные пояснительные члены простого предложения или сложносочиненные предложения с союзом *то есть* характеризуют одно и то же явление, но разными словами, что, в сущности, облегчает учащимся осмысление его сущностных признаков.

Доля сложных предложений в структуре текстов рассматриваемых параграфов весьма значительна, что вполне отвечает требованиям учебно-научного стиля речи, в каком они написаны. Притом типы полипредикативных конструкций представлены в них отнюдь не равномерно. Удельный вес бессоюзных сложных предложений крайне мал, они встречаются лишь спорадически: *Все вещества состоят из отдельных частиц – это предположение было доказано современной наукой* [2, 18]; *По этой формуле рассчитывают проекцию вектора перемещения и при движении тела с уменьшающейся по модулю скоростью, только в этом случае векторы скорости и ускорения будут направлены в противоположные стороны, поэтому их проекции будут иметь разные знаки* [4, 30].

Из сложносочиненных предложений наиболее употребительными являются предложения с соединительным союзом *и*, а также с союзом *а* в сопоставительно-присоединительном значении: *Через некоторое время шарик, остыв, уменьшится в объеме, а кольцо, нагревшись от шарика, расширится, и шарик вновь пройдет сквозь кольцо* [2, 16–17]; *Скорость поезда относительно поверхности земли равна 20 м/с, а скорость человека относительно вагона равна 1 м/с* [4, 34].

Наиболее употребительными в текстах учебников по физике являются сложноподчиненные предложения (СПП) с придаточными нерасчлененной и расчлененной структуры. Самые частотные из них – СПП с придаточными изъяснительными: *С помощью опыта определим, как меняется объем жидкости при нагревании; Нагревая колбу, мы заметим, что через некоторое время уровень воды в трубе поднимется* [2, 17]; *Мы узнали, от каких величин зависит количество теплоты и каковы единицы его измерения. Нам известно, что для нагревания тел одинаковой массы, взятых при одинаковой температуре, на*

одну и ту же величину требуется равное количество теплоты [3, 21]; Рассмотрим, как рассчитывается проекция вектора перемещения тела, движущегося равноускоренно...; Мы видим, что скорость относительна, т. е. скорость одного и того же тела в разных системах отсчета может быть различной как по числовому значению, так и по направлению [4, 31; 35]. Любопытно заметить, что авторы учебников по физике предпочитают прежде всего СПП с придаточными относительного типа, т. е. с придаточными, которые связываются в главной части с опорными словами (глаголами, существительными) посредством относительных местоимений *какой, каков* и относительных местоименных наречий *как, сколько*. Это объясняется тем, что при изучении физических явлений важно обратить внимание учащихся на то, как именно происходят эти явления в действительности.

На втором месте по употребительности в ряду нерасчлененных структур выступают СПП с придаточными присубстантивными (определятельными), относящимися в главной части к опорным именам существительным при помощи союзного слова *который*: *Проделаем опыт, который можно объяснить только тем, что тела состоят из молекул, которые находятся в непрерывном движении* [2, 21]; *Следовательно, количество теплоты, которое необходимо для нагревания, зависит от того, на сколько градусов нагревается тело* [3, 19] и т. п.

Широкое применение в учебных текстах по физике находят СПП с придаточными приместоименными. В главной части употребляются указательные местоимения или местоименные наречия, служащие для подчеркивания важности содержания придаточной части: *Распространение запахов происходит из-за того, что молекулы духов (или нафталина) движутся* [2, 20]; *Процесс диффузии ускоряется с повышением температуры. Это происходит потому, что с повышением температуры увеличивается скорость движения молекул* [2, 22]; *Это связано с тем, что зимой вода остывает и отдает большое количество теплоты* [3, 22].

Наиболее употребительными среди СПП расчлененной структуры являются предложения с придаточными условия: *Если шарик нагреть, то, расширившись, он уже сквозь кольцо не пройдет* [2, 16]; *Вам хорошо известно, что, если необходимо нагреть полный чайник (с водой) до температуры 50 °С, потребуется меньше времени, чем для нагревания чайника с водой той же массы до 100 °С* [3, 19]; *Если бы человек не шел по вагону, то за 1 с он переместился бы вместе с поездом на расстояние, равное 20 м* [4, 35].

Другие виды СПП используются не столь последовательно – цели: *Для того чтобы вычислить количество теплоты, необходимо узнать, от каких величин оно зависит* [3, 19]; сопоставительные: *Итак, чем больше масса тела, тем большее количество теплоты надо затратить, чтобы изменить его температуру на одно и то же число градусов* [3, 19]; причины: *Поскольку в воде растворили очень маленькую крупинку гуаши и только часть ее попала в третий сосуд, то можно предположить, что крупинка состояла из большого числа мельчайших частиц* [2, 18].

Небезынтересно, что авторы учебников по физике для 7–9 классов придают большое значение раскрытию причинно-следственных отношений между явлениями и для этого используют богатую палитру языковых средств и единиц (лексических, морфологических, синтаксических), ср.: *Из-за очень малых размеров молекулы невидимы невооруженным глазом или в обычные микроскопы* [2, 19]; *Возникает вопрос: почему же запах в комнате распространяется не мгновенно, а спустя некоторое время? Дело в том, что движению молекул пахучего вещества в определенном направлении мешает движение молекул* [2, 20]; *За*

достаточно малый промежуток времени проекция вектора скорости меняется очень незначительно. Поэтому движение тела в течение этого промежутка времени мало отличается от равномерного, т. е. от движения с постоянной скоростью [4, 29] и т. д.

Следует отметить, что авторы учебников не злоупотребляют усложненными и смешанными многочленами (т. е. сложными предложениями, состоящими из трех и более предикативных частей); в основном используются ими трехчастные конструкции (СПП с последовательным подчинением придаточных двух степеней): *Всем хорошо известно, что если в комнату внести какое-либо пахучее вещество, например, духи или нафталин, то запах вскоре будет чувствоваться во всей комнате* [2, 20].

Выявление структурных различий простых и сложных предложений, используемых авторами школьных учебников по физике, чрезвычайно важно не только для учителя-предметника, но и для учителя русской словесности, поскольку они заинтересованы в развитии речевых способностей учащихся и должны координировать свои действия при формировании у них коммуникативной компетентности и расширении их научного кругозора.

Даже избирательно проведенный лингвистический анализ текстов учебников 7–9 классов по физике с методических позиций показывает, насколько разнообразны по своему значению и строению используемые в них синтаксические конструкции. Но, к сожалению, действующая программа по русскому языку для национальных школ Российской Федерации отнюдь не содействует активному усвоению дисциплин естественно-научного цикла из-за того, что она предусматривает изучение типов и видов простых предложений только в 8 классе, а сложных – в 9. В этой ситуации совершенно очевидно, что менее всего повезло 7 классу, тем более когда по действующей программе в этом классе изучаются весьма трудные для учащихся-билингвов разделы школьного курса морфологии: неспрягаемые формы глагола – причастие и деепричастие, наречие, служебные слова (предлоги, союзы, частицы) [5].

Это проистекает от того, что программы по русскому языку для национальных школ РФ составлены по образу и подобию программ для русских школ. Для нерусских образовательных учреждений должны быть созданы такие программы по русскому языку, которые отвечали бы запросам формирования у учащихся-билингвов механизмов иноязычной речи на текстоцентрической основе. Одним из ведущих принципов разработки этих программ следует избрать принцип опережающего обучения школьников трудным разделам грамматики и лексики русского языка.

Резюме. В создавшихся условиях преподавания в сельских школах Чувашии физики по учебникам, составленным для русских школ, чрезвычайно важно вводить в тексты речевых упражнений по русскому языку для 5–9 классов моно- и полипредикативные конструкции всех структурно-семантических разновидностей, чтобы ученики осваивали их в практическом плане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов, Г. А. Избранные работы по лингводидактике и языкознанию / Г. А. Анисимов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 317 с.
2. Перишкин, А. В. Физика. 7 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / А. В. Перишкин. – 10-е изд., доп. – М. : Дрофа, 2006. – 192 с.
3. Перишкин, А. В. Физика. 8 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / А. В. Перишкин. – 8-е изд., доп. – М. : Дрофа, 2006. – 191 с.
4. Перишкин, А. В. Физика. 9 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / А. В. Перишкин, Е. М. Гутник. – 11-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2006. – 255 с.
5. Программы основной и полной средней школы: Русский язык и литература. V–XI классы национальных школ Российской Федерации. – СПб. : Просвещение, 2000. – 128 с.

УДК [378:614.84] (091)(470)

**К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

**ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT
OF FIRE-FIGHTING EDUCATION IN RUSSIA**

С. Ю. Антонов

S. Y. Antonov

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

Аннотация. В статье отражена история становления и развития пожарно-технического образования в России с конца XIX века до настоящего времени. Представлено решение задач профессиональной подготовки кадров в области пожарной безопасности в средних специальных и высших учебных заведениях на разных этапах истории России.

Abstract. The article presents the history of formation and development of fire-fighting education in Russia since the end of the 19th century and up to the present. It gives the solution for the problems of professional fire safety training in specialized secondary schools and higher educational institutions at different stages of the Russian history.

Ключевые слова: *пожарно-техническое образование, становление и развитие пожарно-технического образования, подготовка кадров в пожарной охране.*

Keywords: *fire-fighting education, formation and development of fire-fighting education, personnel training in fire protection service.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современный этап развития общества характеризуется интенсивным развитием различных производств и технологий. Поэтому все более актуальными становятся проблемы техногенной безопасности, а следовательно, и проблемы подготовки кадров для сферы пожарной и техносферной безопасности. Пожарно-техническое образование в России всегда соответствовало запросам общества, ориентировалось на его самые актуальные проблемы. Сегодня опыт подготовки кадров в области пожарной безопасности используется не только в учебных заведениях МЧС, но и в других вузах, располагающих соответствующей базой и кадрами.

Целью данной работы является изучение истории пожарно-технического образования России с конца XIX века до настоящего времени.

Материал и методика исследований. В статье был использован комплекс теоретических методов: анализ научной литературы и статистических данных по проблеме исследования, изучение государственных образовательных стандартов, учебных планов, учебных программ профессиональных учебных заведений России.

Результаты исследований и их обсуждение. Истоки подготовки кадров пожарной безопасности имеют более чем столетнюю историю [1].

В конце XIX века стало ясно, что пожарная охрана Российской империи нуждается в формировании системы подготовки профессиональных руководителей тушения пожаров, инженеров по соблюдению правил пожарной безопасности. На съезде русских пожарных в Нижнем Новгороде в 1896 г. было признано необходимым основать специальное учебное заведение для подготовки «руководителей огнетушения и организаторов противопожарных мер». Особенно горячо ратовал за это председатель Совета Императорского Российского пожарного общества князь А. Д. Львов. По почину нижегородского генерал-губернатора Н. М. Баранова было собрано несколько тысяч рублей на открытие школы брандмейстеров, и деньги вручили Совету пожарного общества с поручением осуществить это намерение.

В апреле 1905 г. и марте 1906 г. вышли постановления Петербургской Городской думы об учреждении курсов пожарных техников (далее – Курсы) на основании устава Министерства внутренних дел. Избранный Думой Попечительский совет Курсов с весны 1906 г. приступил к их организации. Заведующим Курсами был назначен морской офицер Павел Казимирович Яворовский, потомственный дворянин из Полтавы. Торжественное открытие нового учебного заведения состоялось 5 октября 1906 г.

Обучение на Курсах было рассчитано на два года. В течение этого времени курсантами изучалось более двадцати предметов, в том числе: архитектура и строительное искусство, пожарная механика, электротехника, математика, иппология (учение о лошади), беседы по пожарным вопросам, пожарная тактика, сельское огнестойкое строительство, практические занятия по пожарному делу, пожарное законоведение.

Вначале перед Курсами ставилась одна цель – подготовка брандмейстеров для отличной пожарной команды. Но П. К. Яворовскому удалось впоследствии добиться расширения программы. Нужны были брандмейстеры в провинцию, а также инструкторы противопожарных мер в ведомства, на фабрики, заводы, железные дороги. П. К. Яворовский со знанием дела организовал учебный процесс, максимально насытив его разнообразными занятиями, которые начинались в восемь часов и заканчивались к пяти вечера. Все курсанты посменно входили в боевые расчеты Образцовой команды и с нею выезжали на пожары, работая наравне с постоянным составом. После первого года обучения курсанты проходили стажировку в провинциальных пожарных командах, а выпускников зачисляли на несколько недель в различные пожарные части Петербурга для приобретения необходимого опыта. Затем их направляли на должности брандмейстеров городских пожарных команд, пожарных команд на заводах и фабриках, железных дорогах, в военных портах и т. п.

В период Первой мировой войны (1914–1918 гг.) весь государственный механизм был перестроен на военный лад. Курсы приняли посильное участие в деятельности организаций, оказывающих помощь больным и раненым воинам [6].

В декабре 1916 г., когда пожары на фабриках и заводах, работающих на оборону, стали принимать эпидемический характер, было начато проектирование противопожарной инспекции при отделе страхования и противопожарных мер. Однако этот вопрос остался неразрешенным, была лишь организована комиссия при Морском министерстве под председательством П. К. Яворовского для объединения противопожарной деятельности разных ведомств.

Руководство, переменный состав Курсов были преисполнены желания и сил и дальше трудиться для удовлетворения насущных нужд отечественного противопожарного дела. П. К. Яворовский и его помощники рассчитывали (при поддержке правительства) в ближайшем будущем преобразовать Курсы в институт, но этому помешали события 1917 г.

В апреле 1918 г. был учрежден Пожарный совет, а в декрете «Об организации государственных мер борьбы с огнем» по настоянию П. К. Яворовского и Ф. Э. Ландезена, вошедших в группу пожарных специалистов, разрабатывающих проект этого документа, было указано, что одной из главных обязанностей учрежденного совета является рассмотрение предположений, касающихся подготовки специалистов пожарного дела.

На рассмотрение Пожарного совета была представлена система подготовки кадров для пожарной охраны, которая включала: краткосрочные трехмесячные курсы инструкторов; обучение в средних учебных заведениях (Пожарном техникуме, Пожарно-техническом училище, Пожарной школе); высших учебных заведениях (Пожарно-техническом институте).

В июле 1918 г. учебная секция Пожарного совета уже обсуждала проект устава и учебный план Пожарно-технического института, в котором впервые решено было готовить пожарных инженеров.

Институт был открыт в октябре 1919 г. в здании, где уже размещались Пожарно-техническое училище (так стали называться бывшие Курсы пожарных техников) и Учебная пожарная команда. Ректором института был назначен П. К. Яворовский. После приема студентов, подбора преподавателей и проведения других организационных работ в январе 1920 г. начались занятия [5].

Учебный план института, рассчитанный на трехгодичный срок обучения, содержал дисциплины общетехнические, специальные (инженерные) и основы страхового дела.

В 1922 г. в связи со смертью П. К. Яворовского и финансовыми затруднениями были закрыты и Пожарно-технический институт, и Пожарно-техническое училище.

Только через несколько лет единомышленникам П. К. Яворовского удалось оживить его стройную систему подготовки специалистов пожарного дела, которая стала служить процветанию пожарно-технического просвещения.

Во время становления Советской власти и до Великой Отечественной войны постоянное совершенствование работы пожарной охраны требовало укомплектования ее квалифицированными специалистами, а также постоянного повышения их идейного, политического уровня и специальной подготовки. В этот период в пожарной охране НКВД ощущалась большая нужда в среднем командном составе (начальниках команд, помощниках, инспекторах и инструкторах профилактики). Поэтому с 1923 по 1925 г. во многих российских городах были организованы различные краткосрочные пожарно-технические курсы. Необходимо отметить, что на всех курсах обучение сочеталось с практической работой курсантов. Они несли службу в боевых расчетах и выполняли обязанности инструкторов профилактики. Поскольку курсы комплектовались пожарными работниками, не имеющими необходимого образовательного ценза, программа предусматривала также прохождение минимума общеобразовательных дисциплин.

В условиях восстановления и роста народного хозяйства (1920–1930-е гг.) краткосрочные пожарно-технические курсы не могли решить задачи подготовки высококвалифицированных специалистов. Петроградский пожарно-технический институт, начавший успешно свою работу в январе 1919 г., в 1921 г. был упразднен ввиду отсутствия необходимых средств на его содержание в условиях тяжелого экономического положения

в стране, так и не сделав ни одного выпуска инженерных кадров для пожарной охраны НКВД. Студенты этого вуза были переведены для завершения учебы на специально созданный при Политехническом институте факультет инженеров противопожарной техники и безопасности, который сделал последний выпуск инженеров для пожарной охраны в 1923 г., после чего также был упразднен.

При поддержке Госстраха и других заинтересованных организаций 1 декабря 1924 г. в Ленинграде был открыт пожарный техникум с трехгодичным сроком обучения. В техникум принимали тех, кто имел законченное общее среднее образование и стаж службы в пожарных командах. Тщательный подбор студентов и преподавателей обеспечил высокий уровень подготовки выпускников Ленинградского пожарного техникума.

К концу 1927 г. была организована последовательная подготовка пожарных специалистов, которая предусматривала: подготовку пожарных техников в открывающихся техникумах; повышение квалификации пожарных работников городского, уездного и окружного масштаба и ведомственных предприятий на губернских и областных пожарнотехнических курсах; повышение квалификации начальников сельских добровольных пожарных дружин, сельских и волостных пожарных старост.

Наметившиеся к концу 1920-х гг. научно-технические достижения в различных областях народного хозяйства обусловили необходимость внедрения их и в пожарное дело. В 1930 г. было создано Всесоюзное научное пожарнотехническое общество с отделениями в республиках, краях и областях, призванное объединить широкие массы пожарных работников, научных кадров, студенчества. В задачи общества, которое имело четыре направления – техническое, эксплуатационное, стандартизации и химического тушения, входило рассмотрение вопросов, связанных с ускорением темпов внедрения научно-технических достижений в пожарное дело.

Техническое обновление предприятий, пуск новой пожарной техники, выведение «Единых норм строительного проектирования» потребовали повышения специальных знаний. С этой целью расширяется сеть учебных заведений. В июле 1931 г. в Ленинграде открывается отделение при заочном пожарном техникуме, а в конце года – пожарные техникумы в Москве и Свердловске. Вскоре эти учебные заведения были закрыты, а подготовка кадров была сосредоточена в Ленинградском пожарном техникуме.

Большое влияние на дальнейшее развитие пожарной охраны оказало открытие в сентябре 1933 г. в Ленинградском институте инженеров коммунального строительства (ЛИИКС) отделения (очной и вечерней формы обучения) по подготовке инженеров противопожарной техники и безопасности. В гражданских вузах ввели обязательную дисциплину «Пожарная безопасность». В структуре НКВД было открыто 20 школ по подготовке и переподготовке высшего, старшего и среднего начальствующего состава, 46 – готовили младших командиров. Для рядового состава была организована первоначальная подготовка по месту службы.

В 1936 г. на базе ЛИИКС был образован факультет инженеров противопожарной обороны, который был передан в ведение Главного управления пожарной охраны (ГУПО) НКВД СССР. Под Ленинградом создается также школа военизированной пожарной охраны (ВПО) № 1 им. Куйбышева, которая в 1934 г. перейдет в ведение НКВД СССР, а в июле 1941 г. соединится с пожарным техникумом, и объединенное учебное заведение получит наименование Ленинградской школы ВПО № 2 НКВД СССР (в 1946–1986 гг. – Пожарнотехническое училище МВД СССР).

В связи с войной факультет инженеров противопожарной обороны ЛИИКС вынужден был временно прекратить свою работу, и последний выпуск специалистов был произведен в 1946 г.

В предвоенные годы развернулась работа и по подготовке кадров для ведомственной пожарной охраны. В 1935 г. были открыты отделения для подготовки и переподготовки пожарных специалистов для армии и флота. В Ростове-на-Дону в системе Наркомата угольной промышленности в 1936 г. был организован техникум по подготовке пожарных техников для предприятий угольной промышленности. Открылись пожарно-технические школы при Наркомате путей сообщения и других ведомствах.

Таким образом, в предвоенный период в нашей стране была создана сеть учебных заведений по подготовке специалистов пожарного дела, которая продолжала расти и развиваться.

Во время Великой Отечественной войны нормальная работа учебных заведений была прервана, часть учебных заведений прекратила подготовку, а оставшиеся перешли на ускоренный выпуск.

Одной из первоочередных задач в пожарной охране в послевоенный период стала подготовка кадров пожарных специалистов. На базе пожарных техникумов и школ были созданы пожарно-технические училища для подготовки техников пожарного дела. Открылся ряд областных и межобластных школ младшего командного состава. Для подготовки и переподготовки руководящего состава в 1948 г. были открыты Высшие пожарно-технические курсы, где основной преподавательский состав состоял из бывших преподавателей факультета инженеров противопожарной обороны ЛИИКС.

Началась подготовка и начальствующего состава для сельских добровольных пожарных дружин. В 1957 г. был открыт факультет инженеров противопожарной техники и безопасности при Высшей школе МВД СССР, в 1960 г. состоялся первый выпуск специалистов. Подготовка кадров пожарной охраны была направлена на воспитание личного состава в духе высокой сознательности, патриотизма, интернационализма. Эти качества вырабатывались в упорной учебе, повседневном труде, активном участии в общественной жизни. В ходе учебы личный состав пожарной охраны подготавливался к умелым и самоотверженным действиям по тушению пожаров, качественному проведению работы по предупреждению пожаров на объектах народного хозяйства, бдительному несению службы и строжайшему соблюдению дисциплины.

Для начальствующего состава пожарной охраны немаловажное значение имело приобретение необходимых организационных и командных навыков, навыков работы в коллективе на фабриках и заводах, в общественных организациях и среди населения. Эти навыки приобретались в процессе учебы в пожарно-технических учебных заведениях, при курсовой подготовке и переподготовке, в практической работе.

Основными формами подготовки кадров в пожарной охране в 1960-е гг. являлись:

- начальная подготовка вновь поступивших в пожарных частях;
- последующая подготовка пожарных в дежурных караулах пожарных частей;
- подготовка младшего начальствующего состава (командиров отделений и младших инспекторов по профилактике) в учебных заведениях;
- подготовка среднего начальствующего состава (начальников караулов и инспекторов по профилактике) в пожарно-технических училищах;

- подготовка начальствующего состава на факультете инженеров противопожарной техники и безопасности Высшей школы;
- служебная командирская подготовка начальствующего состава, проводимая по месту работы на специальных сборах.

Немаловажное место занимала подготовка начальствующего состава ведомственной пожарной охраны, начальников добровольных пожарных дружин на сборах и курсах, населения к предупреждению пожаров и борьбе с ними. Принятое в 1966 г. решение о сосредоточении пожарных частей и команд в системе пожарной охраны Министерства охраны общественного порядка СССР и о создании на этой базе единой пожарной охраны поставило новые задачи: необходимо было в короткий срок обеспечить подготовку влившегося в пожарную охрану личного состава, так как от этого в значительной мере зависело качество охраны населенных мест и промышленных объектов [4].

Начальная подготовка *рядового пожарного* производилась непосредственно в пожарных частях и продолжалась 12–15 дней. Она давала элементарную подготовку вновь поступившим пожарным для того, чтобы их можно было включить в состав боевых расчетов. Качество этой подготовки непосредственно зависело от ее организации начальствующим составом пожарных частей. В период начальной подготовки вновь поступившие изучали организацию службы в пожарных частях, основы пожарной профилактики, пожарно-техническое вооружение, проходили пожарно-строевую и пожарно-тактическую подготовку. Последующая более глубокая подготовка пожарных в караулах имела цели:

- непрерывно пополнять знания и практические навыки по предупреждению и тушению пожаров, по несению службы и эксплуатации пожарной техники;
- тренировать в правильной, четкой и слаженной работе отделений и караулов с пожарно-техническим вооружением для обеспечения успешных действий по тушению пожаров в любых условиях;
- воспитывать бдительность, дисциплинированность, смелость и инициативу; совершенствовать методические знания и навыки начальствующего состава по руководству подразделениями на пожарах и при проведении учебных занятий.

В процессе этого обучения, планируемого из расчета 392 учебных часа в год, проводились занятия по дальнейшему, более углубленному, изучению организации пожарной охраны, пожарной профилактики, пожарно-технического вооружения, осуществлялась пожарно-строевая, пожарно-тактическая и физическая подготовка личного состава.

Для лучшего усвоения изучаемого материала применялись учебная литература и различные наглядные пособия. В этих же целях в пожарных частях имелись учебные классы, оборудованные макетами, приборами, плакатами и схемами. Для повышения физической натренированности личного состава и совершенствования приемов работы с пожарно-техническим вооружением при пожарах в частях были оборудованы спортивные городки с учебными четырехэтажными башнями, 100-метровыми полосами с препятствиями, гимнастическими снарядами и др. Именно в этих городках занимались пожарно-прикладным спортом. Была введена спортивная классификация с присуждением звания мастера прикладного спорта и спортсменов первого, второго и третьего разряда. В пожарных частях и гарнизонах ежегодно проводились соревнования по пожарно-прикладному спорту. Занятия с рядовым составом в пожарных частях носили преимущественно практический характер, они заключались в приведении в действие имеющегося в части пожарно-технического вооружения и использовании средств тушения пожаров.

При этом занятия по пожарной тактике и пожарно-строевой подготовке проводились на различных объектах в районе выезда части и предусматривали боевое развертывание, подачу воды и других огнегасящих средств и т. д. Специальная подготовка проводилась с дежурными телефонистами и шоферами по детальному изучению района выезда части.

Подготовку *младшего начальствующего состава* пожарной охраны производили в областных, межобластных, краевых и республиканских учебных отрядах с девятимесячным сроком обучения [2].

Подготовка включала:

- воспитание политически грамотных, дисциплинированных, волевых командиров, имеющих организационные навыки в работе с личным составом;
- приобретение и совершенствование теоретических знаний и практических навыков в организации и проведении профилактической работы на объектах народного хозяйства;
- приобретение и повышение знаний и навыков по обучению и воспитанию подчиненных;
- совершенствование знаний по содержанию и применению находящейся на вооружении пожарной охраны техники.

Подготовка в учебных отрядах включала в себя изучение таких дисциплин, как: организация службы и подготовки, пожарно-техническое вооружение, пожарно-строевая подготовка, пожарная тактика, пожарная профилактика, автомобильное дело. После окончания обучения в учебном отряде младшие командиры совершенствовали свои знания непосредственно в пожарных частях, где с ними проводились соответствующие занятия.

Подготовка *среднего начальствующего состава* осуществлялась в пожарно-технических училищах со сроком обучения 2,5 года. В пожарно-технических училищах изучали общеобразовательные и общетехнические дисциплины по программам средних технических учебных заведений (техникумов) Министерства высшего и среднего специального образования СССР. В училищах изучали специальные дисциплины: пожарную тактику, организацию службы и подготовки, пожарную профилактику в строительном деле и на объектах народного хозяйства, общую электротехнику и пожарную профилактику в электроустановках, пожарное водоснабжение и прикладную пожарную гидравлику, организацию профилактической работы, основы термодинамики и теплопередачи, основы электроники, специальную химию, пожарно-техническое вооружение, автомобильное дело, пожарную связь, пожарно-строевую подготовку и некоторые другие дисциплины [3].

Пожарно-технические училища располагали необходимыми учебными кабинетами и лабораториями для более глубокого усвоения материала. Большое значение в училищах придавалось практическому обучению курсантов. В каждом училище имела учебная пожарная команда, в которой дежурили курсанты. Здесь с ними проводились практические занятия, они выезжали на пожары, возникающие в городе, где было размещено училище. После окончания училища многих выпускников назначали на должности начальников караулов и им самим приходилось проводить занятия с личным составом. В таком случае лучшим принципом обучения являлось: «Действуй, как я». Курсантов училища обучали в совершенстве владеть приемами работы с приборами пожарно-технического вооружения, они приобретали командные и организационно-

методические навыки обучения личного состава пожарных частей по пожарно-строевой подготовке. В учебных группах проводились соревнования на лучшее выполнение нормативов по пожарно-строевой подготовке, большая часть курсантов получала разряд по пожарно-прикладному спорту.

Кроме работы в пожарных частях, курсанты получали необходимые навыки по организации и проведению профилактической работы на объектах. С этой целью они проводили пожарно-технические обследования на различных объектах народного хозяйства, учились выявлять нарушения противопожарных норм и противопожарного режима, намечать необходимые мероприятия для улучшения противопожарного состояния объектов и оформлять результаты обследований.

Подготовка *инженеров противопожарной техники и безопасности* производилась на соответствующем факультете при Высшей школе МВД СССР. Срок обучения на очном отделении составлял 4 года, на заочном – 5 лет. То, что на факультет принимали лиц начальствующего состава после окончания ими пожарно-технических училищ и трех лет практической работы, обеспечивало их хорошую подготовку к будущей деятельности. На факультете слушатели получали общетеоретическую подготовку, такую как в технических высших учебных заведениях строительного профиля. Они изучали марксизм-ленинизм, высшую математику, теоретическую механику, начертательную геометрию, физику, химию, один из иностранных языков и другие дисциплины общетеоретического характера. Слушатели также изучали дисциплины строительного и специального пожарного профиля, в области строительства – сопротивление материалов, строительные материалы, части зданий, инженерные конструкции (железобетонные, каменные, металлические и деревянные), и проходили строительную практику. Специальный профиль включал: пожарную профилактику в строительном деле, в технологических процессах производства; основы термодинамики и теплопередачи; пожарную профилактику в электроустановках; пожарную тактику; организацию пожарной охраны; машины и аппараты тушения пожаров; противопожарное водоснабжение и прикладную пожарную гидравлику; пожарную связь и другие дисциплины.

Таким был период становления пожарно-технического образования в России.

В настоящее время головным пожарно-техническим образовательным учреждением России, осуществляющим подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов в области пожарной безопасности по программам начального, среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования, является Академия Государственной противопожарной службы (ГПС) МЧС России. Подготовку специалистов пожарной безопасности наряду с Академией ГПС осуществляют Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, Воронежский, Ивановский и Уральский институты ГПС МЧС России, а также профильные факультеты и кафедры других вузов страны.

Академия ГПС МЧС России выпускает основную часть специалистов в области пожарной безопасности (56 % – с высшим образованием и 76 % – со средним). Ежегодно ее выпускниками становятся более тысячи специалистов в области пожарной безопасности. Более 2 тысяч специалистов были подготовлены для пожарной охраны Анголы, Афганистана, Болгарии, Венгрии, Вьетнама, Германии, Йемена, Кубы, Монголии, Никарагуа, Чехии, Словакии и других стран, в том числе около 700 человек обучались на курсах повышения квалификации руководящих работников пожарной охраны, более

70 человек – в адъюнктуре и докторантуре. Постепенно восстанавливается система подготовки специалистов в области пожарной безопасности для Армении, Вьетнама, Латвии, Монголии, Югославии и других иностранных государств.

Академия поддерживает связи по проблемам обеспечения пожарной безопасности с образовательными и научно-исследовательскими учреждениями России, Азербайджана, Англии, Беларуси, Болгарии, Венгрии, Германии, Греции, Дании, Канады, Кипра, Китая, Монголии, Польши, Румынии, Сербии, Словакии, США, Турции, Украины, Узбекистана, Финляндии, Франции, Чехии, Швеции, Японии.

Актуальность проблемы защиты от чрезвычайных ситуаций обусловила открытие специальностей в области пожарно-технического образования во многих вузах России, в том числе непрофильных. Например, подготовку специалистов или бакалавров по направлениям «Техносферная безопасность», «Защита в чрезвычайных ситуациях», «Пожарная безопасность» и другим осуществляют в Донском государственном техническом университете (с 2008 г.), Майкопском государственном технологическом университете (с 2006 г.), Ростовском государственном строительном университете (с 1999 г.), Сибирском университете нефти и газа (с 2008 г.), Воронежском государственном архитектурно-строительном университете (с 2003 г.), Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева (с 2008 г.), Белгородском государственном технологическом университете им. В. Г. Шухова (с 2005 г.), Волгоградском архитектурно-строительном университете (с 2001 г.), Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева (с 2007 г.). Как правило, вузы тесно сотрудничают с учреждениями и организациями МЧС, приглашают в штаты уволенных в запас сотрудников. Можно утверждать, что консолидация усилий системы образования и сотрудников МЧС по подготовке специалистов в области пожарной и техносферной безопасности обеспечивают качественную подготовку профессионалов в соответствии с требованиями времени.

Резюме. Анализ становления и развития пожарно-технического образования в России дает основание утверждать, что у каждой системы образования есть собственный опыт, способный обогатить систему профессионального образования.

Основные проблемы, которые стоят перед профессиональным образованием сегодня, связаны с необходимостью разработки принципиально новых профессиональных образовательных программ. Нуждается в обновлении кадровый потенциал образовательного процесса. Актуальными остаются проблемы, касающиеся уровня подготовки абитуриентов и трудоустройства выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов, С. Ю. История пожарной охраны и МЧС : учебное пособие / С. Ю. Антонов, И. В. Ситка, Е. П. Сурьянинова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2012. – 432 с.
2. Брушлинский, Н. Н. Моделирование оперативной деятельности пожарной службы / Н. Н. Брушлинский. – М. : Стройиздат, 1981. – 152 с.
3. Голубев, С. Г. Пожарное дело в СССР / С. Г. Голубев, Ф. Б. Зильберштейн, П. С. Савельев. – М. : Изд-во литературы по строительству, 1968. – 307 с.
4. Евтюшкин, Н. М. Некоторые вопросы организации и развития пожарной охраны в СССР / Н. М. Евтюшкин ; под ред. С. Г. Голубева. – М. : Прогресс, 1962. – 165 с.
5. Холодилин, Н. Для пользы Отечества / Н. Холодилин // Пожарное дело. – 1990. – № 6. – С. 40–42.
6. Щаблов, Н. Н. Пылающая Русь / Н. Н. Щаблов. – СПб. : АО Пожсервис, 1996. – 484 с.

УДК [378.016:746.411](470.344)

**ЧУВАШСКИЙ НАРОДНЫЙ КОСТЮМ
В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ВУЗЕ**

**CHUVASH NATIONAL COSTUME IN UNIVERSITY TRAINING
OF FUTURE TEACHER-DESIGNERS**

С. Н. Белова

S. N. Belova

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

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические вопросы изучения чувашского народного костюма в процессе подготовки педагогов-дизайнеров в педагогическом вузе на основе культурологического подхода. В ней отражены задачи изучения народного декоративно-прикладного искусства в системе профессионального педагогического образования, а также принципы, критерии и показатели готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности с использованием чувашского декоративно-прикладного искусства. В статье представлена разработанная автором технология системного анализа костюмов, используемая в процессе обучения.

Abstract. The article deals with the theoretical issues of the Chuvash national costume study in University training of teacher-designers on the basis of culturological approach. It reflects the problems of studying national decorative and applied arts in the system of professional teachers' training education, and also the principles, criteria and indicators of students being trained for professional teaching with the Chuvash decorative and applied arts employed. The article presents the author's technique of costume system analysis in the process of training.

Ключевые слова: *чувашское декоративно-прикладное искусство, чувашский народный костюм, культурологический подход, структурно-композиционный анализ, пропорциональный анализ, ритмический анализ, анализ тональной структуры, анализ цветовой структуры.*

Keywords: *Chuvash decorative and applied arts, Chuvash national costume, culturological approach, structural and compositional analysis, proportional analysis, rhythmic analysis, analysis of tonal structure, analysis of colour structure.*

Актуальность исследуемой проблемы. Народное искусство отражает мировоззрение, материальную культуру народа, его художественные и эстетические идеи, поэтому оно играет большую роль в профессиональном становлении специалиста в области дизайна, для которого образцом является традиционный костюм в единстве красоты и целесообразности. Отсюда на первый план выходит задача ориентации будущих педагогов-дизайнеров на генерирование новых идей, творческую интерпретацию народного костюма в современных проектах. Это обстоятельство обуславливает актуальность изучения чувашского национального костюма в системе профессиональной подготовки будущего педагога-дизайнера в вузе.

Материал и методика исследований. Научная статья базируется на результатах анализа:

– концепций, связанных с использованием культурологического подхода в образовании (Е. В. Бондаревская, В. В. Краевский, Н. Б. Крылова, А. И. Пайгусов и др.);

– трудов ученых, посвященных исследованию народного декоративно-прикладного искусства, его средств художественной выразительности (А. В. Бакушинского, И. Я. Богуславской, В. М. Василенко, А. А. Трофимова и др.);

– исследований Н. Б. Смирновой, ориентированных на использование педагогического потенциала народного декоративно-прикладного искусства в системе непрерывного художественно-педагогического образования Чувашской Республики.

Результаты исследований и их обсуждение. Чувашский народный костюм является элементом традиционной национальной культуры, отражающим систему художественных принципов и символично-смысловых знаков. В его образной и стилистической структуре отразились художественно-эстетические представления народа, его менталитет. Это открывает широкие перспективы для творческого осмысления будущими педагогами-дизайнерами народного костюма, его стилизации в процессе освоения учебной дисциплины «Чувашское декоративно-прикладное искусство».

Однако, как показывает практика, творческий потенциал изучения чувашского народного костюма в процессе профессиональной подготовки педагогов-дизайнеров в настоящее время используется недостаточно. Это обусловлено малой разработанностью теории и практики изучения чувашского народного костюма на занятиях предметного блока учебного плана. Отсюда возникает противоречие между потенциальными возможностями изучения чувашского народного костюма на занятиях по чувашскому декоративно-прикладному искусству для творческого развития будущего педагога-дизайнера и недостаточной разработанностью теоретических и технологических основ данной проблематики.

Основные направления исследования использования народного костюма в процессе обучения могут рассматриваться в различных подходах. В нашем исследовании мы опираемся на культурологический подход. Он является, по мнению многих исследователей, одним из продуктивных подходов в решении педагогических задач.

Н. Б. Крылова определяет его как сочетание методологических приемов анализа сферы образования на основе ключевых культурологических понятий, таких как культурные ценности, культурные нормы и образцы, образ жизни, деятельность в сфере культуры и т. д. [4].

Е. В. Бондаревская определяет данный подход как способ решения педагогических задач, существующих в системе образования, посредством основных понятий культурологии [2].

А. И. Пайгусов считает, что культурологический подход представляет собой особое осмысление способа решения задач, возникающих в педагогической действительности. Им определены философские и культурологические основы разработки и создания педагогических моделей [5].

В. В. Краевский отмечает, что культурологическая парадигма основана на рассмотрении содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта человечества, соответствующего по структуре современной культуре [3].

Таким образом, можно заключить, что содержание образования при данном подходе должно охватывать все составляющие элементы культуры, в том числе национальные культурные ценности.

Изучение народного декоративно-прикладного искусства в системе профессионального педагогического образования, по мнению Н. Б. Смирновой, должно быть ориентировано на решение следующих педагогических задач:

- понимание обучающимися наставляющего, расширяющего сознание, углубляющего и совершенствующего значения чувашского народного декоративно-прикладного искусства;
- видение взаимосвязи народного декоративно-прикладного искусства с наследием педагогики чувашского народа как определенного элемента системы народного воспитания, обладающего эмоционально-образной составляющей;
- признание будущими педагогами чувашского декоративно-прикладного искусства как особого средства эстетического воспитания учащихся, видение его богатого педагогического потенциала;
- формирование у обучающихся представлений об устройстве и работе оборудования, применяемого при разработке и создании произведений национального декоративно-прикладного искусства;
- освоение студентами традиционных технологий проектирования изделий декоративно-прикладного искусства, умение обучать данным технологиям учащихся образовательных учреждений;
- усвоение элементов системы дидактических средств обучения чувашскому народному декоративно-прикладному искусству, а также овладение новыми педагогическими технологиями в области профессионального обучения;
- формирование у будущих педагогов системы профессиональных умений и навыков по организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся на основе изучения лучших образцов народного декоративно-прикладного искусства;
- организация профессионально-педагогической деятельности студентов по руководству процессом освоения обучающимися традиций народного искусства и формирование у них мотивации его познания;
- обучение будущих педагогов различным технологиям работы по созданию многообразных видов изделий чувашского народного творчества, например, вышивке, ткачеству, плетению бисером и украшению монетами [6, 30–31].

Н. Б. Смирнова выделяет следующие принципы использования чувашского декоративно-прикладного искусства в процессе подготовки будущего учителя [6, 27–30].

Принцип системности, предполагающий изучение чувашского декоративно-прикладного искусства как структурного элемента в системе профессиональной подготовки будущего педагога.

Принцип культуросообразности, указывающий на необходимость рассмотрения чувашского национального искусства как основы формирования общей и профессиональной культуры студента. Через усвоение народного искусства у студента формируется образ культуры.

Принцип гуманизации, определяющий приоритет общечеловеческих ценностей. Данный принцип предполагает изучение и усвоение культуры сквозь призму человеческого измерения. В процессе обучения необходимо обращать внимание студентов на гуманистический характер чувашского народного декоративно-прикладного искусства.

Принцип оптимального сочетания общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса, указывающий на необходимость отбора педагогом оптимальных форм организации обучения для конкретных условий в зависимости от целей занятий, что является важнейшим фактором его успешности.

Принцип рационального применения современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки студентов, ориентирующий на выбор оптимальных методов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение целей изучения народного декоративно-прикладного искусства. При этом необходимо учитывать условия осуществления образовательного процесса, уровень развития студентов, их подготовленность.

Принцип соответствия результатов подготовки специалистов требованиям, предъявляемым сферой их профессиональной деятельности. Данный принцип указывает на необходимость обеспечения соответствия результатов подготовки специалистов современным требованиям общества, системы образования, а также сферы их будущей профессиональной деятельности.

Важным компонентом профессиональной подготовки является система контроля и оценки результатов обучения студентов декоративно-прикладному искусству, к элементам которой относятся показатели и уровни готовности будущих педагогов-дизайнеров к профессиональной деятельности.

На основе разработанных Н. Б. Смирновой показателей готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности с использованием чувашского декоративно-прикладного искусства [7] нами выделены следующие критерии и их показатели:

– *мотивационный* (интерес к чувашскому декоративно-прикладному искусству, народному костюму в комплексе его элементов, потребность в создании авторских изделий, желание использования декоративно-прикладного искусства в будущей педагогической деятельности);

– *когнитивный* (знания в области чувашского декоративно-прикладного искусства и народного костюма: историко-культурных истоков, этнической специфики, педагогического потенциала);

– *деятельностно-практический* (сформированность системы умений и навыков по созданию образцов народного костюма с использованием основных элементов чувашского народного декоративно-прикладного искусства);

– *творческий* (создание образцов народного костюма на основе творческой интерпретации, вариативности).

Национальный костюм является одним из источников творчества для будущих педагогов-дизайнеров. Задача, стоящая перед ними при разработке и создании современной одежды, заключается в том, чтобы все этническое своеобразие традиционного народного костюма было решено и проявлено в новых оригинальных формах. Имеются диаметрально противоположные мнения о возможности использования произведений народного искусства в современных изделиях. Некоторые считают, что такое невозможно, так как оно видится ими неорганичным. Другие, наоборот, уверены в том, что наследие народного искусства может сосуществовать с современным моделированием, расширяя и дополняя его.

Богатство и многообразие этнических форм, их связь с историей народа, его верованиями и мировоззрением способствуют возникновению особого творческого интереса и генерированию идей для разработки коллекций одежды. Современные дизайнеры одежды не воссоздают традиционный костюм, а разрабатывают образы на основе ассоциаций, возникающих в процессе изучения и исследования музейных подлинников.

Будущему педагогу-дизайнеру – создателю современного костюма, обращающемуся к богатому наследию народного костюма, необходимо умение достигать выразительности и образности путем осмысления первоисточника.

Это положение в качестве важнейшей задачи обучения по предмету «Чувашское декоративно-прикладное искусство» определяет проведение формального композиционного анализа изделий народного искусства, в том числе и чувашского костюма. В процессе восприятия народного костюма у студентов складывается представление о национальном комплексе одежды, защитно-охранительном значении орнамента, цветовом колорите, многообразии его форм [1].

Нами разработана структура системного анализа костюмов, используемая в процессе обучения, состоящая из ряда этапов.

На первом этапе выявляется пластическое своеобразие костюмов: структурно-композиционный анализ силуэта и выявление геометрических форм силуэта. В связи с этим костюм необходимо представить в движении, в трех ракурсах – вид спереди, сбоку, сзади, а также создать графическую схему форм костюма.

На втором этапе представляется пропорциональный анализ костюма, который выполняется в виде модели, показывающей основные соотношения формы костюма.

Далее выполняется ритмический анализ костюма, который рекомендуется выполнить в трех силуэтных изображениях, выделяя цветом характерный для женского костюма ритм. Разделение деталей костюма на вертикали и горизонтали имеет конструктивное и декоративное значение.

На следующем этапе определяется анализ тональной структуры костюма, в данное понятие вложены два свойства, характеризующие цвет и свет.

В композиции костюма значимую роль играют колористическое решение и фактура материалов, поэтому важным этапом является анализ цветовой структуры костюма, выполненный с передачей цвета и фактуры его элементов и выведенный в диаграмму пропорциональных цветовых отношений.

Следующий этап анализа выявляет особенности декоративного решения костюма, который является одним из способов достижения его художественной выразительности. Здесь силуэтные изображения костюма проявляются декоративными акцентами, согласованностью декора в целостной композиции костюма. На этом этапе необходимо выделить образные характеристики костюма, которые с особой силой проявляются в декоративном решении, создаваемом накладным (вышивкой, шитьем бисером, аппликацией и т. д.) и навесным (нашейными, наплечными украшениями, декоративными поясами) декором, наличием ювелирных украшений. Целостность декоративного решения позволяет объединить различные элементы костюма в единый самобытный образ [1].

Предложенная система композиционно-структурного анализа костюма помогает студентам лучше изучить костюм как творческий первоисточник и затем трансформировать его в современные решения.

Таким образом, композиционно-структурный анализ первоисточника, каким является народный костюм, и трансформация его в современные решения способствуют развитию творческого воображения студентов.

Данная статья подготовлена на основе опыта работы автора на кафедре дизайна и методики профессионального обучения художественно-графического факультета ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева».

Основные идеи, положения и результаты исследования были апробированы на Всероссийских и региональных научно-практических конференциях, а также творческих конкурсах: Республиканском конкурсе студенческой и учащейся молодежи в области дизайна одежды и декоративно-прикладного искусства «Территория стиля» (г. Чебоксары, ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, февраль 2012) – II место в номинации «Оберег» (М. В. Киськина, коллекция современного чувашского костюма); Международном фестивале «Арт-пространство Амур» (г. Благовещенск, АГУ, апрель 2012) – III место в конкурсе ДПИ «МАСТЕРСКАЯ» (С. А. Атласкина, коллекция аксессуаров); II Приволжском молодежном конкурсе-фестивале народного творчества «Милли хэзинэ» («Народное достояние») (г. Казань, ТГГПУ, апрель 2012) – I место в номинации «Театр моды» (М. В. Киськина, коллекция современной национальной одежды «Илем»), III Приволжском молодежном конкурсе-фестивале народного творчества «Милли хэзинэ» («Народное достояние») (г. Казань, ТГГПУ, февраль 2013) – III место в номинации «Театр моды» (Н. Н. Падуева, коллекция современной национальной мужской одежды).

Резюме. Проведенное нами исследование опирается на теоретические положения культурологической парадигмы в образовании. На основе анализа литературных источников нами был изучен феномен чувашского народного костюма, выявлен его творческий потенциал, его значение в процессе подготовки будущих педагогов-дизайнеров. Выявлены принципы использования чувашского декоративно-прикладного искусства в учебном процессе. Определены критерии и показатели готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности с использованием чувашского декоративно-прикладного искусства. Разработана технология системного анализа костюмов, представляющая собой своеобразный алгоритм поэтапного освоения народного костюма для его трансформации в современные решения. Результаты нашего исследования были внедрены в систему профессиональной подготовки будущих педагогов-дизайнеров в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, С. Н. *Мода и дизайн. Современная одежда и аксессуары 2009* : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / С. Н. Белова. – Ростов н/Д. : РТИСТ ЮРГУЭС, 2009. – С. 147–153.
2. Бондаревская, Е. В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания* : учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
3. Краевский, В. В. *Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ)* / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
4. Крылова, Н. Б. *Культурология образования* / Н. Б. Крылова – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
5. Пайгусов, А. И. *Теория и методика интегрированного обучения на основе историко-культурологического подхода* / А. И. Пайгусов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 320 с.
6. Смирнова, Н. Б. *Чувашское народное декоративно-прикладное искусство в системе профессиональной подготовки студентов художественно-графического факультета* : учебное пособие / Н. Б. Смирнова, О. Г. Максимова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2001. – 158 с.
7. Смирнова, Н. Б. *Чувашское народное декоративно-прикладное искусство* : учебно-методическое пособие / Н. Б. Смирнова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 56 с.

УДК 377.013

**ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА
ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

**TEACHERS' VALUE-ORIENTED ATTITUDE TO THE DEVELOPMENT
OF PERSONAL POTENTIAL AT STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGE**

Л. Ф. Благущина, В. Н. Иванов

L. F. Blagushina, V. N. Ivanov

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

Аннотация. В статье раскрыто ценностное отношение преподавателей к развитию личностного потенциала обучающихся технического колледжа, которое рассматривается как личностно-смысловое образование, формирующееся в процессе повышения уровня профессиональной подготовки педагогов, отражающее профессионально-личностную значимость для них ценности развития личности студента.

Abstract. The article reveals teachers' value-oriented attitude to the development of personal potential at students of technical college, which is considered to be forming in the process of increasing the level of teachers' professional qualifications and to identify teachers' professional and personal interest in developing student's personality.

Ключевые слова: *ценностное отношение, личностный потенциал, обучающиеся технического колледжа, технология педагогического общения.*

Keywords: *value-oriented attitude, personal potential, students of technical college, technology of pedagogical communication.*

Актуальность исследуемой проблемы. Усиление внимания к личности каждого студента, создание условий для развития его личностного потенциала становятся приоритетными направлениями функционирования современных средних профессиональных образовательных учреждений. В связи с этим необходимы поиск и реализация новых моделей взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, технологий, помогающих раскрыть и развить потенциал обучающихся.

Решение данной задачи возможно через организацию целенаправленной работы с преподавателями, где в процессе повышения уровня их профессиональной подготовки происходят изменения в сознании. Ценность развития личностного потенциала студента входит в систему личностных, профессиональных ценностей преподавателя и определяет *ценностное отношение педагога к личности обучающегося.*

К настоящему времени еще не разрешены противоречия между задачами, стоящими перед педагогами средних специальных учебных заведений, готовых работать в системе лично ориентированного образования, в основе которого лежит развитие личностного потенциала студентов.

Материал и методика исследований. В процессе работы был использован комплекс методов: теоретических (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по исследуемой проблеме) и эмпирических (анкетирование, наблюдение, констатирующий и формирующий эксперименты по организации работы, направленной на развитие личностного потенциала обучающихся, тестирование: тест-опросник «Определение типа центрации – направленности педагогической деятельности»; тест-опросник В. В. Бойко (36 пунктов, 6 шкал); диагностика уровня эмпатических способностей путем выявления каналов эмпатии: рационального, эмоционального, интуитивного, установок, способствующих эмпатии, проникающей способности к эмпатии, идентификации в эмпатии; тест-опросник Р. В. Овчаровой и др.).

Экспериментальная работа проводилась на базе Чебоксарского электромеханического колледжа в течение трех лет. В реализации экспериментальной программы участвовали 8 преподавателей, 5 мастеров производственного обучения, 2 группы обучающихся: экспериментальная и контрольная.

Результаты исследований и их обсуждение. Мы предполагаем, что развитие личностного потенциала студентов технического колледжа обеспечивается реализацией педагогических условий, одним из которых является повышение уровня профессиональной подготовленности преподавателей. В соответствии с этим в процессе изменений содержательной, технологической, организационно-методической профессиональной подготовки педагогов осуществлялась планомерная работа по формированию у преподавателей ценностного отношения к личности обучающихся.

С целью заинтересованности и вовлеченности преподавателей в предстоящую работу мы начали ее с этапа разъяснения понятия «личностный потенциал», значимости деятельности по развитию личностного потенциала обучающихся, способов и наиболее эффективных методов его развития.

Работа по развитию личностного потенциала студентов наиболее эффективно осуществляется при правильно выбранном взаимодействии педагогов и обучающихся. Для решения данной задачи больше подходит технология педагогического общения. Продуктивно организованный процесс педагогического общения обеспечивает реальный психологический контакт, который возникает между педагогом и обучающимся, создавая условия для внутриличностного и межличностного познания, обмена информацией. Это направление явилось основой нашей работы с преподавателями.

Развитие личностного потенциала студента мы рассматривали как сформированное устойчивое личностно-смысловое образование педагога, в основе которого лежат: 1) *гуманистическая центрация* педагогического сознания, определяющая понимание преподавателем особенностей развития личностного потенциала студентов, признание ценности развития каждого обучающегося; 2) *положительное отношение* к личности студента, проявляющееся в эмоциональной выразительности и устойчивости этого отношения, в удовлетворенности работой со студентами; 3) направленность преподавателя *на практическую реализацию ценности развития обучающегося*, значимость которой обуславливает принятие личной ответственности за процесс развития обучающегося.

Анализ результатов исследования позволил описать процесс повышения уровня профессиональной подготовленности преподавателей как закономерное и целенаправленное изменение их личностных смыслов. Эту работу мы разделили на три этапа.

На I этапе в ходе коллективного обсуждения психолого-педагогических проблем обучения, воспитания и развития обучающихся мы решали особую задачу – «задачу на смысл», результатом которой стало *осознание* преподавателем личностного смысла («значения-для-меня»), в данном случае – ценности развития обучающегося. На этой стадии исходным пунктом движения явились актуализация собственных житейских установок и порождение «динамической смысловой системы» в ходе коллективной рефлексивной коммуникации, создающей внутри профессиональной общности особую среду для возникновения и перестройки смысловых образований преподавателей. Другими словами, ценность развития личностного потенциала из коллективного сознания преподавателей перешла в индивидуальное в виде личностного смысла. Работа осуществлялась через реализацию программы семинара «Теоретическая и практическая готовность преподавателей к осуществлению профессиональной деятельности по развитию личностного потенциала обучающихся». Была выбрана технология педагогического общения, помогающая установлению эффективных взаимоотношений субъектов педагогического процесса. В основу данного взаимодействия нами были положены установки, предложенные К. Роджерсом:

- истинность и открытость предполагают открытость педагога своим собственным мыслям и переживаниям, способность открыто выражать и транслировать их в межличностном общении с обучающимися;

- «принятие» и «доверие» представляют собой внутреннюю уверенность преподавателя в возможностях и способностях каждого обучающегося;

- «эмпатическое понимание» – это видение преподавателем внутреннего мира и поведения каждого обучающегося с его внутренней позиции, как бы его глазами [3].

На II этапе личностный смысл стал содержанием смысловой установки преподавателей, проявившейся в виде готовности к совершенствованию определенным образом направленной педагогической деятельности. На данном этапе происходило *ценностно-смысловое определение преподавателей относительно целей и средств профессиональной деятельности по развитию личностного потенциала обучающихся*. Были проведены курсы «Педагогическое общение как предмет теоретического исследования» и «Самоанализ и обучение навыкам педагогического общения: работа над собой», на которых осуществлялось дальнейшее более углубленное изучение технологии педагогического общения и закреплялись коммуникативные навыки. Вся работа велась в двух направлениях:

- развитие коммуникативных способностей преподавателя;

- формирование персонифицированной культуры преподавателя.

В общем, работа, проведенная с педагогами, дала им возможность актуализировать полученные знания в новых действиях, предположить характер и направленность этих действий.

III этап – заключительный – стал этапом «движения» личностного смысла от профессиональной осознанности преподавателем важности и необходимости развития личностного потенциала студентов к продуктам их деятельности.

Чтобы проследить динамику изменений, произошедших в сознании преподавателей, мы выделили четыре компонента их ценностного отношения к обучающимся: *мотивационный* (центрация на интересах студента; ориентация на учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося, на зону его ближайшего развития, на раскрытие способностей, на формирование субъектных характеристик; потребность и желание оказывать психолого-педагогическую поддержку обучающимся); *когнитивный* (знание психологических закономерностей и индивидуальных особенностей развития детей в юношеском возрасте, представление о специфике их обучения и воспитания); *эмоциональный* (принятие личности студента во всей полноте его проявлений; лично значимые эмоциональные переживания как непосредственно-чувственное отражение отношения преподавателя к обучающимся; эмпатия); *операционально-деятельностный* (реализация системы умений, связанных с организацией процесса развивающего обучения студентов; владение средствами профессиональной деятельности: особенностями педагогического общения, создающими необходимые условия для развития обучающихся).

На констатирующем этапе эксперимента изучение представлений преподавателей о студентах и особенностях развития их личностного потенциала с помощью специально разработанной автором анкеты показало, что личностный потенциал обучающегося в сознании преподавателей часто был не дифференцирован. Отсутствовал грамотный анализ потенциала обучающегося, его возможностей, перспектив развития. Взаимоотношения преподавателей и обучающихся чаще всего носили формальный характер.

После завершения формирующего этапа эксперимента знания преподавателей стали более глубокими, дифференцированными, отличались когнитивной сложностью. Используемые ими понятия характеризовали различные сферы личности студента: мотивационно-потребностную, эмоционально-волевою, познавательную, сферу общения и др. В большинстве случаев (87 %) вышеуказанные представления преподавателей не являлись односторонними, как это было на констатирующем этапе эксперимента.

Когнитивный компонент отношения педагогов к обучающимся изменился в результате преобразования их житейских установок, обогащения образа обучающегося в сознании преподавателей, углубления, систематизации профессиональных знаний о механизмах и закономерностях развития студента в юношеском возрасте. Мотивационный компонент изменился благодаря развитию гуманистической центрации и ориентированности на личностную модель взаимодействия с обучающимися. Эмоциональный компонент преобразовался за счет развития эмоционального канала эмпатии, идентификации в эмпатии, проникающей способности в эмпатии, установок, способствующих эмпатии. Операционально-деятельностный компонент поменялся в результате повышения уровня сформированности педагогических умений, проявляющихся в стиле общения между субъектами учебно-воспитательного процесса, а также изменения профессиональной позиции преподавателей по отношению к обучающимся.

Стиль взаимоотношений с формального уровня перешел на более личностный, что проявилось в диалогизации педагогического взаимодействия, особенно в преобразовании суперпозиции взрослого и субординированной позиции обучающегося в лично равноправные позиции сотрудничающих людей. Взаимодействие стало более проблематизированным. Более выраженными оказались персонификация и индивидуализация педагогического взаимодействия, что потребовало от преподавателей отказа от ролевых масок, адекватного включения тех элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций

и характерных для них действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам, выявления в каждом обучающемся специфичных элементов общей и специальной одаренности и дальнейшего их развития.

По итогам анализа результатов методики Р. В. Овчаровой [2] был сделан вывод о том, что если на констатирующем этапе эксперимента авторитарная позиция была обнаружена у 52 % преподавателей, демократическая – у 30 %, либеральная – у 18 %, то на контрольном этапе авторитарные действия использовались только 38 % преподавателей, демократические взаимоотношения наблюдались у 52 %, либеральный стиль преобладал у 10 % опрошенных. Таким образом, изменение стиля общения и профессиональных позиций преподавателей колледжа повлекло за собой изменение их отношения к обучающимся.

Наблюдение за деятельностью преподавателей в процессе учебно-воспитательной работы позволило сделать вывод о среднем (21 %) и низком (79 %) уровнях сформированности педагогических умений [1]: умений выявлять состояние отдельных психических функций обучающихся, проектировать и формировать у них отсутствующие уровни деятельности, строить программу труда с учетом возможных изменений в психическом развитии обучающихся, применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания, наиболее оптимальные для уровня развития конкретного студента, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы.

У 73 % преподавателей было выявлено существенное повышение уровня сформированности ценностного отношения к обучающимся. Таким образом, если на констатирующем этапе эксперимента у преподавателей были слабо выражены педагогические умения, способствующие организации деятельности по развитию личностного потенциала студента, то на контрольном этапе у педагогов отмечался высокий уровень сформированности операционально-деятельностного компонента отношения.

Соотнесение результатов, полученных нами при использовании различных диагностических методик, дало возможность выявить уровни сформированности компонентов ценностного отношения преподавателей к развитию личностного потенциала обучающихся технического колледжа (табл. 1).

Таблица 1

Уровни сформированности компонентов ценностного отношения преподавателей к развитию личностного потенциала обучающихся на констатирующем и контрольном этапах исследования, %

Этапы эксперимента	Компоненты отношения и уровни их сформированности											
	мотивационный			когнитивный			эмоциональный			операционально-действенный		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Констатирующий	-	63	37	-	27	73	10	64	26	-	21	79
Контрольный	35	51	14	52	31	17	10	74	16	66	30	4

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента и использование *t*-критерия Стьюдента позволили определить, что значимые изменения ($p < 0,05$) произошли в мотивационном, эмоциональном, когнитивном и операционально-деятельностном компонентах сформированности у преподавателей ценности развития личностного потенциала обучающихся колледжа.

Резюме. В ходе исследования выявлено, что специально организованная работа с преподавателями по повышению уровня профессиональной подготовленности способствует формированию у педагогов ценностного отношения к личности обучающегося, а именно:

– гуманистической центрации педагогического сознания, определяющей понимание преподавателем особенностей развития личностного потенциала студентов, признание их самооценности, уникальности, признание ценности развития каждого обучающегося с учетом его индивидуальной траектории развития;

– положительного отношения к личности студента, проявляющегося в эмоциональной выразительности и устойчивости, в удовлетворенности работой со студентами;

– направленности преподавателя на практическую реализацию ценности развития обучающегося, значимость которой обуславливает принятие личной ответственности за процесс развития обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
2. *Овчарова, Р. В.* Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2001. – 480 с.
3. *Орлов, А. Б.* Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

УДК 654. 191 (430 344)

**ГАЗЕТНАЯ ПЕРИОДИКА НАКАНУНЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ЧУВАШСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ**

**NEWSPAPER PERIODICALS ON THE EVE OF ESTABLISHMENT
OF THE CUVASH AUTONOMOUS OBLAST**

Г. В. Вакку

G. V. Vakku

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

Аннотация. В статье рассматривается развитие чувашской периодической печати накануне образования Чувашской автономной области (1920 г.). Выявлено, что Октябрьская революция 1917 г. в корне изменила характер и целевую направленность газет, создала возможности для развития печати, выражающей интересы трудящихся Чувашии.

Abstract. The article deals with the evolution of the Chuvash periodicals on the eve of the establishment of the Chuvash Autonomous Oblast (1920). It was revealed that the October Revolution of 1917 radically changed the nature of the thrust and newspapers, contributed to the development of the press which expressed the interests of the working people of Chuvashia.

Ключевые слова: *издательство, пресса, автономия.*

Keywords: *publishing house, press, autonomy.*

Актуальность исследуемой проблемы. До октябрьских событий 1917 г. чувашская национальная журналистика едва проявлялась. Она угадывалась в устойчивых пра-журналистских явлениях, выражалась недолгим опытом издания чувашской газеты, а также выпуском публицистической литературы в незначительных объемах. С изменением политической ситуации в стране, вызванной Октябрьской революцией, начался период становления собственно чувашской журналистики.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на основе деятельности газет республики и чувашской диаспоры. В ходе исследования применялись как теоретические (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование), так и эмпирические (наблюдение) методы исследований.

Результаты исследований и их обсуждение. Предпосылки становления системы чувашских средств массовой информации включают в себя ряд факторов: 1) наличие письменности, адекватной внутренней сути чувашского языка; 2) опыт чувашского книгоиздания; 3) развитость публицистической литературы; 4) опыт издания периодики; 5) наличие политических свобод; 6) формирование чувашской государственности; 7) достаточный уровень грамотности населения.

Часть факторов (пункты 1–4) была реализована еще на рубеже XIX–XX вв. Собственно, именно благодаря этой основе становится возможным успешное формирование чувашской журналистики, начиная уже с революционных событий 1917 г.

Развитой печатной промышленности в Чувашском крае до 1920-х гг. не существовало. Чувашская книга печаталась в основном в Казани, Симбирске, Козьмодемьянске. Издания, атрибутируемые Москвой, Санкт-Петербургом, Киевом, Вяткой и др., редки. Издающими организациями выступали типография Императорского университета, типографии Губернского правления, М. А. Гладышевой, В. М. Ключникова, А. А. Родионова, Г. М. Вечеслава, М. А. Черновой в Казани, типографии А. Т. Токарева, Ф. И. Сысоева, А. и М. Дмитриевых в Симбирске и др. [15]. Между тем первая типография в Чувашии появилась в Алатыре в 1883 г. Она принадлежала местному предпринимателю В. И. Дублицкому. В 1909 г. типография была куплена И. Ф. Филатовым. И. Ф. Филатов широко поставил рекламное дело: в предпринимательских целях с 4 августа 1909 г. по 22 июня 1910 г. им издавался «Алатырский листок объявлений» с периодичностью один раз в неделю. В 1912 г. И. Ф. Филатов все имущество типографии продал ядринскому предпринимателю В. И. Мартынову. К этому времени в Алатыре появились еще две частные типографии – С. Ф. Родионова и С. К. Пшеничникова.

Накануне Февральской буржуазно-демократической революции 1917 г. почти во всех уездных городах Чувашии появились типографии полукустарного типа с небольшим количеством рабочих. В Ядрине типографии содержали промышленники братья Таланцевы и частный владелец В. И. Мартынов, в Чебоксарах – Ф. Н. Доброхотов, в Цивильске – Харитонов. Уже наличие такой полиграфической базы способствовало возникновению в крае уездной печати. Если до Февральской революции местные типографии работали над мелкими заказами – афишами, разного рода объявлениями, бланками и т. п., то после февраля 1917 г. они стали печатать местные газеты. Первым из таких изданий была большевистская газета «Чебоксарская правда» – печатный орган Чебоксарского Совета рабочих и солдатских депутатов, выходивший в апреле-июне 1917 г. [11]. Газета печаталась в полукустарной частной типографии Ф. Н. Доброхотова, помещавшейся на улице Старая гора (теперь угол улиц Нижегородской и Свердлова, 22). После смерти Ф. Н. Доброхотова в 1914 г. владельцем типографии стала его супруга Ф. А. Доброхотова. Дети Доброхотовых – Константин, Дмитрий и Мария – в типографии работали наборщиками и печатниками. Кроме них было несколько наемных рабочих: М. Сафонов, В. Кинеменцев, С. Ласточкин, А. Короткова, М. Рукавишникова, Е. Фролова и др.

В послефевральский период вся полиграфическая промышленность Чувашии была поставлена на службу местных буржуазных партий и организаций. В Ядрине на средства «Торгового дома братьев Таланцевых» издавалась кадетская газета «Сурский листок», которая печаталась в типографии этих же предпринимателей. Все Таланцевы, особенно Зиновий Михайлович, стали известными людьми среди чувашской интеллигенции. По словам Г. И. Комиссарова, З. М. Таланцев внес деньги на издание чувашской газеты «Хыпар», выписал ее до 75–80 экземпляров для распространения среди грамотных чувашей. Тогда же, в 1906 г., с его помощью в Казани были выпущены в свет брошюры публицистического содержания на чувашском языке «О земстве» [2], «Автономия и единство России» [1].

Летом 1917 г. объединенное бюро социалистов-меньшевиков и эсеров при Алатырском Совете рабочих и солдатских депутатов организовало выпуск газеты «Знамя труда». Для этих целей Совет на свои средства приобрел у С. К. Пшеничникова типографию.

После победы Октябрьской революции в Чувашском крае установилась диктатура пролетариата. В конце 1917 – начале 1918 г. все буржуазные газеты Чувашии были закрыты. По мере укрепления советской власти уездные советы начали национализировать частные типографии. После образования уездных советов народного хозяйства все уездные типографии Чувашии были переданы в их ведение [6, 35].

Газеты и журналы на чувашском языке начали появляться и в других городах компактного проживания чувашей Поволжья. Этому способствовало создание 22 марта 1917 г. в Казани «Общества мелких народностей Поволжья». Председателем правления был избран Н. В. Никольский – ученый, приват-доцент Казанского университета. Одним из важных шагов данного общества стало возобновление издания чувашской газеты «Хыпар». Первый номер возобновленной газеты вышел в свет 1 мая 1917 г. На ее издание было пожертвовано земскими управами: Казанской губернской – 5000, Чебоксарской уездной – 3000, Цивильской уездной – 1500, Белебеевской уездной управой Уфимской губернии – 300 рублей. Много средств поступило и от состоятельных предпринимателей, волостных и иных учреждений, солдат и матросов, офицеров, учителей, сельских обществ, крестьян и студентов [6, 36].

В августе-сентябре 1917 г. «Чувашское национальное общество» развернуло активную издательскую деятельность. 10 августа общество организовало собственное издательство и взяло в свои руки издание газеты «Хыпар». К началу сентября при редакции газеты было издано семь брошюр. Газета поддерживала буржуазное временное правительство, выступала против большевистской партии.

Октябрьская революция 1917 г. в корне изменила характер и целевую направленность газет, создала возможность для развития печати, выражающей интересы трудящихся. 28 февраля 1918 г. вместо закрытой за неделю до этого правозсеровской газеты «Хыпар» в Казани стала издаваться газета «Канаш». До августа 1918 г. ее издавали левые эсеры.

С занятием чехословаками и войсками Комуча Казани правым эсерам и возглавляемому ими «Чувашскому национальному обществу» также долго не пришлось торжествовать. Активист Г. Ф. Алюнов начал работать помощником особоуполномоченного Комуча по Казанской губернии. По результатам ликвидации советских учреждений, изъятия их имущества и денежных средств появился приказ за подписью помощника особоуполномоченного Комуча Г. Ф. Алюнова: «Все дела, документы, имущество и денежные суммы всех учреждений бывших комиссариатов по чувашским делам – Казанского и отделов Центрального, а также газеты “Канаш” и связанных с ней общечувашского и общенационального фонда, журнала “Ана” (Пашня) и имущества “Чăваш кĕнеки” (Чувашская книга) передаются в полное распоряжение “Чувашского национального общества”». Приказ датирован 30 августа 1918 г. и опубликован в казанских газетах [10, 77].

В 1918 г. в Народном комиссариате по делам национальностей вместе с другими национальными отделами был организован и Чувашский отдел с 6 подотделами. В мае 1918 г. Чувашский отдел Наркомнаца получил от правительства страны один миллион рублей для издания литературы на чувашском языке. В том же году было напечатано

21 наименование воззваний, листовок и плакатов тиражом 255 тыс. экз., 8 названий книг и брошюр общим тиражом 63 тыс. экз.; в 1919 г. – 17 названий воззваний, листовок и плакатов тиражом 162 тыс. экз., 57 названий книг и брошюр тиражом 740 тыс. экз. [7, 9–10].

Стараниями «Чувашского национального общества» начал восстанавливаться печатный орган правых эсеров – газета «Хыпар». Редактором газеты стала А. Г. Гаврилова – член правления общества. Всего вышло три номера. Распространялась газета в частях белой армии и до чувашского населения Поволжья и Приуралья не доходила. Издание «Хыпара» быстро прекратилось, так как 10 сентября 1918 г. в Казань пришла Красная Армия, и «Чувашское национальное общество» распалось [6, 65].

Газета «Канаш» стала большевистской лишь после освобождения Казани от белочехов в начале октября 1918 г., когда руководство газетой взяла в свои руки Чувашская секция Казанского губкома РКП(б) [12, 22]. С 5 октября 1918 г. редактором издания стал Д. С. Эльмень (Семенов). Газета «Канаш» с этого времени печаталась как орган Чувашского отдела при Наркомнаце и начала играть важную роль в борьбе за подъем экономики и культуры чувашского народа. Именно с этого дня (с 54 номера) она стала издаваться под лозунгом «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!». До этого газета печаталась под лозунгом эсеров «В борьбе обретишь ты право свое». В редколлегии был следующий штат сотрудников: ответственный редактор, ответственный секретарь, выпускающий редактор, два переводчика. Тираж газеты составлял 25–30 тыс. экз. Газета издавалась Чувашским отделом Народного Комиссариата по делам национальностей, находившимся в Москве. В Казани были его подотделы, один из которых руководил издательством газеты «Канаш» [5].

Многое сделал Д. С. Эльмень для улучшения содержания публикуемых на страницах газеты материалов. Учитывая, что газета – сильное орудие политического воспитания населения, он рекомендовал и требовал распространения издания во всех селениях и подписки ее библиотеками местных Советов. Заслуга Д. С. Эльменя и в том, что он принимал активное участие в восстановлении подведомственных Чувашскому отделу при Наркомнаце учреждений, которые были распущены в период захвата Казани белочехами. На время подбора политически подготовленных кадров Д. С. Эльмень лично возглавлял подотделы связи и иногородней печати [8, 31–41]. Он вел активную публицистическую деятельность.

Вслед за первым Всероссийским съездом работников печати, который проходил в Москве с 13 по 16 ноября 1918 г., в Казани в декабре состоялся съезд деятелей печати Казанской губернии. Именно в Казанскую губернию входила значительная часть территории современной Чувашии. В работе съезда активное участие принял А. П. Лбов, редактор газеты «Канаш», издававшейся тогда в Казани. Участники форума провозгласили образование Союза журналистов Казанской губернии. Был избран руководящий орган – комитет Союза журналистов. После съезда воодушевленный А. П. Лбов начал работу по организации аналогичного Союза чувашских журналистов, но в связи с загруженностью работой в редакции не смог довести это дело до конца. Этим вопросом в ноябре 1920 г. занялся бывший редактор Ядринской уездной газеты Г. П. Кубарев, утвержденный в должности редактора газеты «Известия облисполкома, Чувашского Наркомнаца и облкома РКП(б) автономной области РСФСР». Таким образом, датой рождения Союза журналистов Чувашии можно считать 2 декабря 1918 г.,

когда в Чебоксарах состоялось собрание журналистов города, на котором были избраны делегаты Д. С. Эльмень, Г. П. Кубарев для участия на II Всероссийском съезде работников печати.

Первый Всероссийский съезд работников просвещения и социалистической культуры среди чувашей в августе 1919 г. принял «Постановление об организации Чувашского книжного издательства и Центральной переводческой комиссии при нем» в г. Казани. Заведующим подотделом печати Чувашского отдела при Наркомнаце был назначен журналист П. З. Львов. Он руководил издательско-переводческим делом.

В годы гражданской войны начали выходить в свет газеты для армии на чувашском языке. Чувашским отделом политотдела пятой армии Восточного фронта с 26 сентября 1918 г. по 8 августа 1919 г. издавалась газета «Чухансен сасси». Газета поддерживала боевой дух солдат наступающей на Колчака Красной Армии. Секретарем был И. Е. Ундрицов (1899–1920). За короткое время работы в газете он успел написать две драмы, рассказы и стихи, приступил к переводу комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» на чувашский язык. Его перу принадлежат также рецензии, передовые статьи, фельетоны, очерки, стихи [14, 269–274]. Ежедневно выходила газета «Хёрлэ салтак». Издавалась она чувашской секцией политотдела второй армии с 19 апреля по июнь 1919 г. Всего было издано 32 номера тиражом 13000 экземпляров. В 1917 г. издавалась еще одна фронтовая чувашская газета «Самана».

Советская пресса продолжала развиваться и в сложных условиях гражданской войны. В конце первого полугодия 1918 г. в стране печатались 884 газеты. В декабре 1920 г. это число достигло уже 1080 названий. Тиражи газет стремительно выросли. В 1919 г. тираж «Правды» превысил 170 тыс. экз. (в два раза больше, чем в 1918 г.). Тираж «Известий ВЦИК» в 1919 г. составил 452 тыс. экз. [9, 51].

Газеты «Канаш» и «Чухансен сасси» издавались большим тиражом для того времени. Например, общий тираж газеты «Канаш» с октября 1918 г. по январь 1920 г. составил 3584150 экз. Из них 1352150 экз. распространялись в сельской местности, 2232000 экз. – в частях Красной Армии. На март 1920 г. подписка на газету «Канаш» в чувашских уездах Казанской губернии составляла 36367 экз., из них в Чебоксарском уезде – 9600 экз., в Ядринском – 3897, в Цивильском – 5750, в Козьмодемьянском – 4605.

Газета «Чухансен сасси» имела тираж 10000 экз. Так как Чувашский отдел подотдела пятой армии был постоянно в движении, соответственно газета печаталась в городах дислокации. В разные годы она издавалась в Казани, Сызрани, Ульяновске, Уфе. Всего было издано 138 номеров [4].

24 июня 1920 г. был принят важный и необходимый документ для чувашского народа – «Декрет об образовании Автономной Чувашской области», в котором говорилось: «ВЦИК и СНК постановляют: образовать Автономную Чувашскую область как часть Российской Советской Федеративной Социалистической Республики с административным центром в г. Чебоксарах» [3]. Для руководства областью был создан временный советский орган – Революционный комитет (Ревком) области – в составе Д. С. Эльменя (председатель), В. А. Алексеева, И. А. Крынецкого, Л. М. Лукина и Д. П. Соснина. Печатными органами Ревкома стали газеты «Канаш» и «Известия Революционного комитета Автономной Чувашской области» [13, 179].

Резюме. Накануне образования Чувашской автономной области в чувашской журналистике можно наблюдать следующие закономерности: в историческом плане – созвучность важным историческим событиям: хаотичные поиски сегментов и ниш для издания газет и журналов в первые годы существования советской власти; в этническом аспекте – доминирующий чувашский национальный акцент; в собственно журналистском разрезе – развитие журнализма силами непрофессионалов в связи с художественным литературным творчеством; с лингвистической точки зрения – активное формирование публицистического функционального стиля и, таким образом, мощная поддержка чувашского литературного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Автономия и единство России* / изд. З. М. Таланцева. – Казань : Центр. тип., 1906. – 26 с.
2. *Белоконский, И. П.* О земстве – Земство финчен / И. П. Белоконский ; изд. З. М. Таланцева. – Казань : Б. и., 1906. – 30 с.
3. *Декрет об образовании Автономной Чувашской области* // Известия ВЦИК. – 1920. – 29 июня. – № 140.
4. *Долгов, В. А.* Чăваш пичечён 30 çул хушшинчи үсёмё [Развитие чувашской печати за 30 лет] / В. А. Долгов // Тăван Атăл (Родная Волга). – 1950. – № 2 (35). – С. 126–139.
5. *Исторические справки по газетам «Советская Чувашия», «Коммунизм ялавлĕ», «Молодой коммунист»* // Газетно-журнальное Управление по печати при Совете Министров ЧАССР. – ГАСИ ЧР. – Ф. 1925. – Оп. 1. – Д. 8. – Л. 1–2.
6. *История Чувашии новейшего времени.* Кн. 1: 1917–1945 / А. В. Изоркин, В. Н. Клементьев, Г. А. Александров ; предисловие И. И. Бойко. – Чебоксары : Изд-во ЧГИГН, 2001. – 261 с.
7. *Михайлов, П. М.* Культурная революция в Чувашии / П. М. Михайлов. – Чебоксары : Чувашгосиздат, 1957. – 102 с.
8. *Николаев, В. Н.* Д. С. Эльмень (Семенов). Его роль в становлении и развитии чувашской национальной государственности / В. Н. Николаев. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2008. – 120 с.
9. *Овсеян, Р. П.* История новейшей отечественной журналистики (февраль 1917–1990-е гг.) : учебное пособие / Р. П. Овсеян ; под ред. Я. Н. Засурского. – М. : Изд-во МГУ, 1999. – 304 с.
10. *Очерки истории Чувашской областной организации КПСС.* – Чебоксары : Чувашкнигоиздат, 1974. – 627 с.
11. *Петров, И. Е.* Чувашия в период иностранной интервенции и гражданской войны / И. Е. Петров. – Чебоксары : Госиздательство ЧАССР, 1954. – 204 с.
12. *Печать Чувашской АССР за 50 лет. 1918–1968 гг. : статистические материалы* / сост. М. И. Петрова. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1971. – 72 с.
13. *Страницы истории Чувашии : учебное пособие* / составитель Л. А. Ефимов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2001. – 303 с.
14. *Уяр, Ф. Е.* Из истории чувашской периодической печати / Ф. Е. Уяр. – Ученые записки ЧНИИ. Вып. 11. – Чебоксары, 1955. – С. 269–274.
15. *Чувашская энциклопедия* : в 4 т. Т. 1: А–Е. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2006. – 590 с.

УДК 372.862

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА
ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ**

**ON THE PRINCIPLES OF TECHNOLOGICAL TRAINING IN TERMS
OF REALIZING THE POTENTIAL OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES**

Е. К. Васин

E. K. Vasin

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», г. Шуя

Аннотация. Установлены особенности, которые проявляются при организации учебного процесса в образовательной области «Технология» при использовании потенциала электронных образовательных ресурсов, и сформулированы закономерности технологического обучения с учетом этих особенностей.

Abstract. The features of the organization of educational process in «Technology» when applying the potential of electronic educational resources are established. The principles of technological training taking into account these features are formulated.

Ключевые слова: педагогическая особенность, закономерность технологического образования.

Keywords: pedagogical feature, principle of technological education.

Актуальность исследуемой проблемы. Как показывает анализ глобальных технологических изменений, определяющих направление вектора развития мирового производства и общественного сознания в последней четверти XX и начале XXI века, на фоне радикально трансформирующихся общественных отношений в политической, экономической и социальной сферах происходят, по существу, формирование новой философии образования и переход на качественно иную методологию образовательного процесса, опирающуюся на возможности информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ).

ИКТ в настоящее время достигли такого уровня своего развития, что позволяют не только сконструировать и построить мощную модель мировой информационной среды, но и делают ее доступной для любого активного члена общества, выражающего желание получать и использовать в практических целях информацию. Одновременно с этим роль компьютера как основного инструмента использования возможностей ИКТ существенно трансформировалась. Компьютер перестал быть только эффективным средством поиска, преобразования, хранения и передачи информации – он становится незаменимым и, что наиболее значимо с позиций развития человеческого общества, чрезвычайно продуктивным средством познания и обучения.

«Компьютер, оснащенный соответствующим программным обеспечением, является оптимальным, а иногда даже единственным инструментом методической системы обучения, обеспечивая, например, организацию и сопровождение учебной деятельности, демонстрацию или моделирование процессов и явлений, математические расчеты, контроль и самоконтроль обучения, обратную связь при самостоятельном обучении и т. п.», – считает Ю. А. Аляев [1].

Материал и методика исследований. Работы по теме «Особенности закономерностей технологического обучения в условиях реализации потенциала электронных образовательных ресурсов» проводились на базе Пучежской гимназии и лицея г. Пучежа Ивановской области при обучении технологии детей в 5–7 классах.

Исследование было направлено на установление особенностей закономерностей обучения в образовательной области «Технология» в условиях реализации потенциала электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР). Использовались следующие авторские разработки ЭОР: электронный учебник «Юноше, решившему стать Мастером» и электронное учебное пособие «Страна Мастеров» в 3-х частях, учитывающие особенности закономерностей технологического обучения в условиях реализации потенциала ЭОР.

Цель исследования заключалась в уточнении закономерностей технологического обучения в условиях реализации потенциала ЭОР и проверки возможности организации учебного процесса в образовательной области «Технология» на основе использования возможностей ЭОР ИКТ.

Результаты исследований и их обсуждение. Качественные изменения, происходящие в образовательной сфере, требуют новых, более эффективных подходов к формированию и совершенствованию мастерства педагогов, переосмыслению и уточнению законов и закономерностей процесса обучения в условиях реализации потенциала ЭОР.

Законы и закономерности процесса обучения сформулированы и исследовались в работах Ю. К. Бабанского, Б. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, И. Л. Лернера, М. И. Махмутова, Н. Н. Палтышева, П. И. Пидкасистого, И. П. Подласого, М. Н. Скаткина, А. В. Хуторского и др.

Тем не менее до последней четверти XX века термины «закон» и «закономерность», не говоря уже об оперировании этими категориями, употреблялись в научно-педагогической теории и практике довольно осторожно.

Объясняется это, помимо политических и идеологических соображений, тем, что в отличие от законов, например, физики, химии или биологии, опирающихся на строгий математический аппарат и от того имеющих однозначную в своих результатах интерпретируемость, педагогические законы, применяемые в реальном учебно-воспитательном процессе, находятся под непрерывным прессингом зачастую одномоментных, но от этого не менее значимых объективных и субъективных факторов, которые способствуют нечеткости, размытости, стохастичности конечного продукта учебной деятельности [8].

Подчеркивая объективные сложности в изучении законов и закономерностей обучения, В. В. Краевский замечает, что «не всегда закономерности удастся выявить и сформулировать. Например, постулируемые иногда как закономерные свойства образовательного процесса – его «целостность и соответствие возрастным особенностям учащихся» – на самом деле закономерными считать нельзя, поскольку они лежат не в области сущего, а в сфере должного. Их еще нужно установить, обеспечить и целенаправленно поддерживать» [4, 14].

В. И. Загвязинский подчеркивает, что сформулированные им «педагогические законы в силу влияния на процессы воспитания, обучения и развития множества факторов почти никогда не дают строго гарантированного, однозначного, определенного результата. Они носят стохастический, вероятностный характер, проявляются как тенденции, их действие зависит от наличия многих условий, к числу которых относится и сознательная энергичная деятельность участников этих процессов» [3, 31].

Вероятностного характера педагогических закономерностей придерживается и П. И. Пидкасистый: «Особенность понятия “закономерность” в дидактике заключается в том, что эти связи, зависимости компонентов процесса обучения носят преимущественно вероятностно-статистический характер» [5, 171].

И. П. Подласый самим стилем формулировок закономерностей показывает, что в частных закономерностях обучения отсутствует вероятностно-статистическая основа [6].

В. И. Жилин в статье «К вопросу о вероятностно-статистическом характере педагогических законов» аргументированно утверждает, что «на сегодняшний день нет оснований присваивать законам педагогики статус вероятностно-статистический, так как:

– теория вероятности изучает только такие массовые явления с неопределенным исходом, для которых предполагается наличие устойчивости относительной частоты, чего не наблюдается в явлениях, связанных с “педагогическими законами”, с участием сознания;

– вероятностно-статистические законы задаются либо соответствующей таблицей, либо кривой распределения, либо формулой, а формулировки “педагогических законов” имеют совершенно иную (сугубо словесную) форму выражения» [2, 89].

Педагогами-теоретиками выявлено, сформулировано и описано достаточно много закономерностей учебного процесса. Их формулировки служат констатацией накопленного опыта практической учебной деятельности педагогов на разных ступенях и этапах образования. Таким образом, оптимально подобранные закономерности обучения могут служить своеобразными реперными точками, на которые следует ориентироваться при построении моделей образовательного процесса, направленных на его совершенствование, а также способны стать опорой при практическом воплощении этих моделей. Это особенно важно в настоящее время, когда информационные технологии буквально «завоевывают» образовательную среду общества.

И. П. Подласый различает общие закономерности, присущие образовательному процессу как единому целому, и частные (конкретные), распространяющиеся на отдельные составные части учебной деятельности. Среди общих выделяются закономерности: цели обучения; содержания; качества обучения; методов обучения; управления обучением; стимулирования обучения.

В зависимости от компонентов образовательного процесса конкретные закономерности обучения И. П. Подласый делит на дидактические (содержательно-процессуальные), гносеологические (аспект познания), психологические (психическая деятельность учащихся), кибернетические (многообразие связей, существующих в учебном процессе), социологические (отношения между участниками учебного процесса) и организационные (учебный процесс в аспекте интеллектуального труда).

В других классификациях выделяются внешние и внутренние закономерности обучения: внешние закономерности напрямую обусловлены процессами, происходящими в

социальной, политической и культурной жизни общества, а внутренние закономерности проистекают из выбора целей, методов и форм образовательного процесса. В числе внутренних закономерностей можно выделить следующие:

- процесс обучения носит как образовательный, так и воспитательный характер;
- процесс обучения требует постоянного повторения пройденного материала, интенсивности и сознательности работы ученика и учителя, применения поисковых методов и анализа изученного материала.

В современных условиях бурно развивающегося информационного общества не представляется корректным говорить о закономерностях обучения без учета всестороннего влияния на образовательный процесс ИКТ [7]. На практике это воздействие осуществляется посредством применения всевозможных ЭОР.

ЭОР – это программно-методический обучающий комплекс, соответствующий типовой учебной программе и обеспечивающий возможность ученику самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебный курс или его раздел. Такой продукт создается со встроенной структурой, словарями, возможностью поиска и т. п. [10].

Проанализировав возможности использования ЭОР ИКТ в технологическом образовании учащихся общеобразовательной школы, мы выделили следующие принципиально важные направления их применения в учебно-воспитательном процессе в образовательной области «Технология»:

- в качестве источника учебной информации;
- в качестве инструмента при освоении учебного материала;
- в качестве мотивационного инструмента при организации учебно-познавательной деятельности;
- в качестве объективного средства осуществления контроля и самоконтроля степени усвоения учебного материала;
- в качестве инструмента при работе учащихся над творческим проектом;
- в качестве эффективного средства при проведении профориентационной работы;
- в качестве важного инструмента при осуществлении деятельностного подхода в обучении;
- в качестве инструмента при проведении внеурочной работы по предмету.

К разработке и использованию ЭОР предъявляется ряд психологических требований, влияющих на качество их создания и эффективность использования. К. М. Шоломий в статье «Психология и компьютер» выделяет три таких требования.

1. ЭОР должны строиться с учетом особенностей таких познавательных психических процессов, как восприятие (преимущественно зрительное, а также слуховое и осязательное), внимание (его устойчивость, концентрация, переключаемость, распределение и объем), мышление (теоретическое понятийное, теоретическое образное, практическое наглядно-образное, практическое наглядно-действенное), воображение, память (мгновенная, кратковременная, оперативная, долговременная, явление замещения информации в кратковременной памяти).

2. Изложение учебного материала ЭОР должно быть ориентировано на лингвистическую композицию конкретного возрастного контингента и специфику подготовки обучаемых, построено с учетом системы знаний обучающегося, в том числе знания языка, должно быть им понятным, но не слишком простым, поскольку это может привести к снижению внимания.

3. ЭОР должны быть направлены на развитие как образного, так и логического мышления. Это положение в соответствии с прогнозируемыми в ФГОС результатами стало определяющим, поскольку развитие и применение в практических целях образного и логического мышления являются основой деятельностного подхода в образовании [9, 93–94].

Анализ процесса развития глобального информационного общества позволяет утверждать, что именно ЭОР в ближайшем будущем станут основным средством обучения.

При переходе к технологическому образованию в условиях информационного общества необходимо учитывать то важное обстоятельство, что «классические» закономерности образовательного (технологического) процесса в условиях широчайшего использования ЭОР приобретают следующие характерные особенности.

1. *Адаптивность* подразумевает приспособляемость ЭОР к индивидуальным возможностям обучающегося: уровню знаний и умений, психологическим особенностям конкретного ученика.

Адаптивность особенно важна при изучении технологии, поскольку овладение технологическим процессом всегда индивидуально. В ЭОР должна быть заложена возможность подстраиваться под конкретного пользователя – обучающегося. При этом допустимы три уровня адаптации ЭОР.

Первый уровень предусматривает возможность выбора учащимся наиболее подходящего для него индивидуального темпа освоения учебного материала.

Второй уровень предполагает проведение диагностических мероприятий для определения состояния обучаемого до, во время и по окончании учебной деятельности. На основании результатов такой диагностики предлагается коррекция содержания ЭОР (выбор другого уровня) и методики индивидуальной работы ученика.

Третий уровень адаптации базируется на открытом подходе, который не предполагает классифицирования возможных пользователей и заключается в том, что разработчики ресурса (программы) выделяют как можно больше вариантов его использования для любого возрастного контингента обучающихся.

Особенность адаптивности находит свое отражение в следующей закономерности обучения: *результат освоения обучающимся содержания учебного материала, осуществляющегося на основе реализации потенциала ЭОР, зависит от степени адаптированности используемых ЭОР к уровню знаний и умений, а также к личностным особенностям конкретного обучающегося.*

2. *Интерактивность*. В образовательной области «Технология» эта особенность может быть реализована в полной мере. Смысл интерактивности в обучении заключается в том, что практическую основу образовательного процесса составляет в основном индивидуальное взаимодействие обучающегося с ЭОР, специально предназначенными для освоения конкретного учебного материала. При этом технические средства для использования ЭОР должны обеспечивать интерактивный диалог и суггестивную обратную связь между обучающимся и ресурсами. По существу, речь идет о том, что при индивидуализации процесса технологического обучения ЭОР становятся для обучающегося своеобразным персональным электронным наставником, способным организовать, контролировать и корректировать все основные этапы работы обучающегося по освоению учебного материала по конкретной теме: постановку цели и формирование мотивации, актуализацию опорных знаний и умений, изучение и закрепление учебного материала, а также мо-

нитинг качества его усвоения обучающимся. При этом ученику совершенно не обязательно находиться в классе, в группе своих сверстников, каждый обучающийся работает по своему индивидуальному плану в приемлемых для него условиях.

С особенностью интерактивности связана следующая закономерность обучения: *процесс освоения обучающимся содержания учебного материала, осуществляющегося на основе реализации потенциала ЭОР, будет тем продуктивнее, чем точнее и полнее содержание и технические возможности этих ресурсов соответствуют образовательным потребностям конкретного обучающегося, его индивидуальным особенностям, а также умению самостоятельно использовать ЭОР и уже приобретенные знания для освоения новых знаний.*

3. *Опора на саморазвитие интеллектуального потенциала обучающегося.* Эта особенность предполагает самостоятельное формирование обучающимся своего активного стиля мышления (алгоритмического, наглядно-образного, теоретического), умения принимать оптимальное решение или вариативные решения в сложных ситуациях, умения по обработке и интерпретации полученной информации (на основе использования систем обработки данных, информационно-поисковых систем, баз данных и пр.), эффективного применения их на практике с целью получения конкретного практического результата или новой информации через активное взаимодействие с ЭОР.

Эта особенность позволяет сформулировать следующую закономерность обучения: *при организации учебного процесса на основе использования возможностей ЭОР интеллектуальный потенциал обучающегося в итоге окажется тем выше, чем шире результаты применения ЭОР будут использоваться обучающимся в практической деятельности, включая учебную.*

4. *Возможность обеспечения завершенности цикла освоения учебного материала в пределах одного сеанса использования ЭОР.* Особенностью любого электронного продукта, в том числе и ЭОР, является возможность его точного многократного повторного воспроизведения. На практике это означает, что ЭОР может предоставить обучающемуся возможность выполнить дидактический цикл освоения порции учебного материала с гарантированным достижением успеха в пределах одного сеанса работы с информационной и коммуникационной техникой. При этом важно, чтобы ЭОР проектировались таким образом, чтобы в них моделировались и воспроизводились основные структурные этапы урока как основной формы организации учебного процесса: постановка цели и формирование мотивации к освоению изучаемого материала, актуализация необходимых для этого ранее освоенных знаний и умений, деятельность по изучению нового материала, учебная работа по закреплению изученного материала, мероприятия по организации и осуществлению мониторинга качества освоения изученного материала. Сеанс работы с ЭОР для обучающегося в образовательной области «Технология» должен восприниматься, по существу, как индивидуальный урок.

Особенность гарантированной завершенности цикла освоения учебного материала отражена в следующей закономерности обучения: *при организации учебного процесса на основе использования потенциала ЭОР результат обучения будет тем выше, чем полнее и всестороннее содержание учебного материала, предусмотренного программой, отражается и подвергается информационной обработке в применяемых обучающимся ЭОР.*

Организация учебного процесса в образовательной области «Технология» предусматривает усвоение учащимися теоретических сведений из техники и технологии и освоение навыков практического применения знаний из этой области для создания материальных ценностей. В условиях использования потенциала ЭОР этот процесс в отличие от существующих и применяемых методик может быть разделен во времени и месте его осуществления. При персонализации учебного процесса, наличии качественных и эффективных ЭОР, соответствующих представленным закономерностям обучения, необходимость в проведении комбинированных занятий по технологии отпадает, поскольку обучающийся самостоятельно сможет овладеть необходимыми ему знаниями фактически дистанционно, а в школьную мастерскую будет приходить для прохождения технологического практикума. При этом полностью обучение в образовательной области «Технология» в силу особенностей процесса производства материальных ценностей индивидуализировать не удастся, да и совершенно этого не требуется, поскольку коллективный созидательный труд имеет огромный потенциал воспитания личностных качеств будущего активного члена общества.

Резюме. При организации учебного процесса на основе использования потенциала ЭОР в образовательной области «Технология» закономерности обучения должны быть уточнены с учетом особенностей, характерных для ЭОР. Необходимо учитывать такие особенности ЭОР, как адаптивность (приспособляемость ЭОР к индивидуальным возможностям обучающегося), интерактивность (двухстороннее взаимодействие обучающегося и ЭОР), саморазвитие интеллектуального потенциала обучающегося через использование ЭОР, возможность обеспечения завершенности цикла освоения учебного материала в пределах одного сеанса использования ЭОР.

При использовании ЭОР в качестве основы обучения при изучении образовательной области «Технология» важно также уточнить характер взаимодействия ЭОР и практикума как двух взаимодополняющих компонентов учебно-воспитательного процесса. От выяснения закономерностей их взаимодействия определяющим образом будет зависеть изменение качества технологического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аляев, Ю. А. Эволюция моделей взаимодействия обучаемого с компьютером / Ю. А. Аляев, А. Ю. Беляков, Л. К. Гейхман // Открытое образование. – 2007. – № 4. – С. 15–27.
2. Жилин, В. И. К вопросу о вероятностно-статистическом характере педагогических законов / В. И. Жилин // Власть. – 2010. – № 7. – С. 85–89.
3. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
4. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учебное пособие / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
5. Педагогика : учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Высшее образование, 2006. – 432 с.
6. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. для вузов / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2006. – 256 с.
7. Романова, К. Е. Стратегии формирования педагогического мастерства будущих преподавателей / К. Е. Романова // Приволжский научный журнал. – 2009. – № 1. – С. 189–194.
8. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
9. Шоломий, К. М. Психология и компьютер / К. М. Шоломий // Информатика и образование. – 1999. – № 6. – С. 91–95.
10. <http://edu.kspu.ru/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=4>

УДК 81'373

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНВЕКТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ТАТАРСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

USE OF INVECTIVE VOCABULARY IN TATAR PUBLICISM

Д. К. Вахитова

D. K. Vakhitova

*Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова
Академии наук Республики Татарстан, г. Казань*

Аннотация. В татарской публицистике понятие «инвектива» представляет собой не новое явление, но выходящее за рамки сложившихся традиций. При помощи инвективной лексики происходит аттракция, т. е. привлечение внимания читателя к поднимаемой автором проблеме. Употребление инвективной лексики обуславливается тематикой статьи, прежде всего, это общественно-политическая и социально-экономическая тематика. Корпус используемых инвектив представляет собой сравнительно небольшой пласт лексики, и основной целью ее употребления в публицистике является не оскорбление, а общественное порицание.

Abstract. In Tatar publicism invective vocabulary is not a new phenomenon, still it goes beyond the established traditions. It is one of the ways of achieving attraction, i.e. the reader's attention is drawn to the issue raised by the author. The use of invective vocabulary is conditioned by the topic of the article which is mainly political and socio-economic. Invective is a relatively small stratum of vocabulary and the main purpose of its use in journalism is not an insult, but a public reprehension.

Ключевые слова: *инвективная лексика, публицистика, статья, татарский язык.*

Keywords: *invective vocabulary, publicism, article, the Tatar language.*

Актуальность исследуемой проблемы. Инвективная лексика представляет собой огромный интерес, так как является важным средством выражения крайне негативного отношения к объекту оценки – человеку как носителю определенных отрицательных, с позиции общества, черт характера, вредных привычек, нарушителью норм общественного поведения. Инвектива существует во всех национальных языках ввиду того, что представители любой национальности имеют потребность в выражении своих эмоций и чувств как положительных, так и отрицательных. Проблемой инвективной лексики занимались российские ученые В. И. Жельвис, А. А. Леонтьев, А. Ю. Позолотин, В. И. Карасик, В. В. Химик, Ю. А. Бельчиков и др. Среди зарубежных инвектологов особого внимания заслуживают работы Д. Лагоржет, Р. Амана, Клер, Роусон и др.

В. И. Жельвис дал следующее определение данному явлению: «В широком смысле инвектива определяется как любое вербальное проявление агрессивности или стилистически сниженной экспрессивности, оценочности, усилительности, эмотивности и эзотеричности по направлению к участнику коммуникативного акта, включая самого себя (при

физическом присутствии или отсутствии других), к ситуации, теме, предмету и процессу социально-речевого общения, вербальное проявление, осуществляемое посредством как литературной, так и просторечной лексики и фразеологии, а в узком смысле – как нарушение этнокультурного социально-этического табу употреблением только субстандартных лексических единиц различной степени этико-стилистической сниженности» [4, 7]. В нашей работе определение, данное В. И. Жельвисом, рассматривается как базисное.

Актуальность исследуемой проблемы инвективной лексики обусловлена расширением ее ареала во всех сферах языковой коммуникации, включая пласт публицистического стиля, и в связи с этим необходимостью дать оценку этому явлению с лингвистической точки зрения.

Использование инвективной лексики является характерным и частым явлением для татарской публицистики. Данный факт объясняется, прежде всего, демократизацией нашего общества, а следовательно, и языка, на котором оно говорит, свободой слова и отсутствием цензуры.

Материал и методика исследований. В основе предложенного в данном исследовании анализа лежат материалы выпусков газеты «Ватаным Татарстан» («Моя Родина Татарстан») за 1992 и 2012 гг. и газеты «Татарстан яшьләре» («Молодежь Татарстана») за 2012 г. Предпочтение этому периоду было отдано осознанно, учитывая его насыщенность крупными социально значимыми событиями, соответственно получившими отражение в средствах массовой информации.

В данной статье мы подробнее остановимся на ежедневной общественно-политической газете «Ватаным Татарстан», которая имеет официальный статус республиканской газеты и издается на татарском языке. В ней с точки зрения употребления инвективной лексики наблюдается общая тенденция, т. е. время от времени встречается инвективная лексика, свидетельствующая о снятии табуированности на подобное словоупотребление.

Авторы прибегают к применению инвективной лексики в публицистических текстах для достижения конкретных целей и задач. Посредством инвективы они имеют возможность более доступно для читателей выражать свою точку зрения и отношение к какому-либо событию или персоне. Использование инвективы, прежде всего, обусловлено тематикой публицистического текста. К примеру, основной тематикой выпусков газеты «Ватаным Татарстан» за 1992 год, несомненно, является проведение референдума в Татарстане. Многие статьи были посвящены именно этому политическому событию. Кроме того, не остались без внимания и фигуры таких политических деятелей того периода, как М. С. Горбачев и Б. Н. Ельцин.

Результаты исследований и их обсуждение. Очень часто инвективная лексика и фразеология находят свое отражение в публицистических текстах в форме какого-либо стилистического приема. Одной из самых распространенных стилистических функций инвективы в татарской публицистике является эпитет. К нелестным эпитетам авторы очень часто прибегают в высказываниях в отношении власти, политических фигур, партий. З. Галиев в статье «Кайда безнең батыр егетләр?» («Где наши смелые парни?») использует эпитеты *телсез* 'немой, бессловесный' и *тешсез* 'беззубый' в отношении депутатов, намекая на их неспособность решения задач: «Андый “телсез”, “тешсез” депутатлар кирәкме соң безгә?» [1, № 58, с. 3] (А нужны ли нам такие «бессловесные» и «беззубые» депутаты?).

В функции эпитета инвективная лексика встречается и в статьях нравственного характера: «Дөнъя гел *миһербансыз, каты бэгырьле* адәмнәрдән генә тормый лабаса» [1, № 2, с. 3] (Ведь мир не состоит из одних жестоких и бессердечных людей). На наш взгляд, инвективная лексика в функции эпитета в статьях, затрагивающих нравственные вопросы, использована, прежде всего, для того, чтобы не оставить читателя равнодушным к проблемам, поднимаемым в них. Обращает на себя внимание тот факт, что авторы используют целый ряд инвектив подряд, таким способом привлекая внимание читателей и усиливая эффект воздействия. В статьях политического характера инвективная лексика в функции эпитета используется реже, что отчасти свидетельствует о приоритете нравственных вопросов по сравнению с политическими, а отчасти связано с особенностями использования эпитета.

Инвективная лексика и фразеология в функции иронии также представляют собой частое явление в публицистике татарского языка. В статьях ироничный эффект достигается именно за счет использования инвективной лексики. Такой прием прослеживается в отношении деятельности политических лидеров и партий. К примеру, в статье «Горбачев кыланганны» Р. Бадри иронично называет М. С. Горбачева «заботящимся» о народах: «Халыклар өчен “кайгыручы” Горбачев үзе дә шуны кыланганны, бүтәннәр нишләп азынмасын соң?» [1, № 32, с. 3] (Если Горбачев, «заботящийся» о народах, так себя ведет, то почему другие не будут вытворять, что хотят?).

Инвективные единицы на уровне апеллятивов достаточно часто встречаются в татарской публицистике и выполняют как назывную, так и функцию характеристики и оценки. Особый интерес представляют такие инвективы-апеллятивы, как слово «татарчонок», употребляющееся в назывной функции для выражения пренебрежительного отношения к представителям татарской нации, и слово «маржа», используемое для выражения пренебрежительного отношения со стороны татар к представителям русской нации. Так, в статье «Тәмуг Чигендә» («На границе ада») инвективным является оскорбительное слово «татарчонок»: «Татарстаннан икәнлегезне белгәч, офицерлар безгә кимсетеп “татарчонок” дип кенә дәшәләр иде, янәсе, без – байлар калдыгы, үзез без өчен генә яшибез» [1, № 34, с. 3] (Как только узнали, что мы из Татарстана, офицеры обращались к нам только унижительным «татарчонок», видите ли, мы – недобитки баев, живем только ради себя). В трехтомном татарском толковом словаре представлено следующее толкование слова «маржа»: «сөйл. рус хатын-кызы» (разг. русская женщина) [6, 369]. Однако такое толкование лексической единицы «маржа» лишено всякого инвективного, оскорбительного оттенка, который встречается в разговорном языке в целом и в частности в статье Т. Шарипова «Тел тидерү урынсыз»: «Ираиданы бер генә укучы да “маржа” дип кимсетми, аны яратып, үз итеп, үзез безчә Оркыя дип йөртәләр» [1, № 101, с. 3] (Ираиду ни один ученик не унижает словом «маржа», ее, любя, по-своему называют Оркыя). Вышеуказанные инвективы «татарчонок» и «маржа» можно отнести к грубым, просторечным словам, используемым в бытовом общении.

Как показывает анализ, метафоричное употребление инвективной лексики и фразеологии в татарской публицистике 1992 года прослеживается значительно реже, чем употребление инвектив в функции эпитета, тем не менее особый интерес представляет статья Д. Асыллова «Урынын тапканнар бит, әй!» (Нашли же место!): «”Катып тормагыз эле, *тәре баганалары* кебек”, – дип сүгенә Аяз Гыйләжев. Драматург Туфан Миңнуллин да ачуы килгәндә: “Хәсэн, мин арыдым, төшендереп бир эле шул *тәре баганасына*”, –

дип каргана. Габдрахман Эпсәләмовның тел сандыгында да бар ул: “Аһ, *тәре табагачы, сөйрәлчек тәтәй, иске себерке*”, – дип жибәрә язучы кызып киткән чакларда ачуын китергән бәндәләргә» [1, № 224, с. 3]. («Что вы застыли, как соляные столбы (букв. как столб креста)», – ругается Аяз Гилязов. Драматург Туфан Миннуллин, когда сердится, ворчит: «Хасан, я устал, объясни ты этому остолопу». В словарном запасе Абдрахмана Апсәлямова это выражение тоже есть. «Ах, остолоп, потаскуха, метла старая», – говорит он в сердцах в адрес разозливших его типов). Как видим, в речи писателей чаще всего прослеживаются инвективные высказывания в функции метафоры: *тәре баганасы* ‘столб креста, остолоп’, *иске себерке* ‘метла старая’.

В статьях политической тематики также встречается употребление инвективы в функции метафоры. К примеру, в одной из статей М. С. Горбачева метафорично называют *курчак* ‘марионетка’: «Эйе, аларны аңлап була, чөнки август вакыйгаларыннан соң Михаил Сергеевич курчак президентка әверелде бит. Шушы курчак белән Ельцин уйный» [1, № 2, с. 3]. (Да, их можно понять, ведь после августовских событий Михаил Сергеевич превратился в марионеточного президента. Этой марионеткой играет Ельцин). На наш взгляд, автор статьи посредством данной инвективы наиболее доступным образом обозначает свое отношение к Горбачеву как к политическому деятелю и заставляет читателя взглянуть на объект статьи критически.

Метафоричное использование инвективы с компонентом-зоонимом прослеживается крайне редко в публицистических текстах 1992 года. Встречается лишь метафоричное употребление лексической единицы *елан* ‘змея’: «Без беркайчан да шул сазлыктан, *хәшәрәтләр, еланнар* арасыннан чыга алмабыз кебек» [1, № 72, с. 2] (Кажется, что мы уже никогда не выберемся из этого болота, из среды всякой мерзости и змей). Таким образом, метафоричные инвективы с компонентом-зоонимом более характерны для художественной литературы, нежели для публицистики.

В выпусках газеты «Ватаным Татарстан» за 1992 год наблюдается обилие инвективных заимствований из русского языка. Кроме того, заимствования инвективных единиц обнаруживаются в статьях, затрагивающих самые разные вопросы, т. е. имеют обширнейшую тематику.

В статьях политической тематики достаточно часто встречается такое инвективное заимствование, как «монстр». В статье «Партияме яки дәүләтме» («Партия или государство») С. Шахрай называет «монстром» власть: «Беренче көннәрдән үк властька дәүләтне үз эченә алган “монстр” килде» [1, № 143, с. 3] (С первых же дней к власти пришел «монстр», проглотивший государство).

В статьях социальной тематики используются более грубые, сниженные инвективы, такие как «дебил, ублюдок»: «Хайваннарга мөнәсәбәт тә андый булмас, “дебил, ублюдок”лар дип нәни генә гаеп өчен дә кыйныйлар, каршы әйтсәң, көне буе салкында казармага кертмиңә тоталар» [1, № 34, с. 3] (Даже к скотине не бывает такого отношения, даже за малейшую провинность бьют, обзывая «дебилами и ублюдками», а если пререкаешься, то целыми днями держат на морозе, не пуская в казарму). Употребление более резких инвектив-заимствований в данной категории объясняется тем, что вопросы именно социального характера являются наиболее острыми и актуальными для общества.

В выпусках газеты «Ватаным Татарстан» за 1992 год представлено огромное количество заимствований, которые в указанных статьях приобретают особенно грубую инвективную окраску. Такого рода лексические единицы обнаруживаются главным образом

в статьях, затрагивающих национальный вопрос. В рамках национального вопроса слова с инвективным оттенком в статьях повторяются: «Халыкны берләштерү, үз туганнарың белән бергәлек кору уе белән янган милләтпәрвәрләребезгә “милләтче”, “пантюркист”, “панисламист” кушаматлары тагылып, төрмәгә озатылды» [1, № 2, с. 2] (На наших патриотов, охваченных идеей объединения со своими братьями, навесили ярлыки «националист», «пантюркист», «панисламист» и отправили по тюрьмам). В данной выдержке слова «националист», «пантюркист», «панисламист», хоть и не входят в состав инвективного корпуса языка, тем не менее автор Р. Ягъфаров рассматривает их как оскорбительные. Частое использование такого рода инвективных заимствований в публицистике 1992 года обусловлено, прежде всего, общественно-политическими процессами того периода.

Следует особо выделить инвективную единицу *бәндә* ‘человечишка’. В толковом словаре татарского языка данное слово отмечено стилистическим маркером «уничижительное» и имеет следующее определение: «Начар, явыз яки булдыксыз, ихтыярысыз кеше» (Плохой, злой, бестолковый, слабохарактерный человек) [5, 208]. Данное значение слова является основным, а значение *кеше* ‘человек’, согласно стилистическому маркеру, – второстепенным и устаревшим. Инвектива *бәндә* достаточно часто встречается в публицистических текстах 1992 года и, как правило, используется в отношении депутатов. В одном из выпусков газеты было опубликовано письмо шахтеров (И. Аббасова, Р. Насыйбуллина, Р. Сабирова), посвященное депутату партии «Демократическая Россия» Р. Ахматову: «Сез, оятсыз бәндә, ничек татар халкының йөзенә карыйсыз?» [1, № 38, с. 3] (Вы, бессовестный человечишка, как будете смотреть в лицо татарскому народу?). Следует отметить, что лексема *бәндә* ‘человечишка’ придает словосочетанию особый уничижительный и презрительный оттенок.

В некоторых случаях слова и словосочетания, изначально не являющиеся инвективными, могут приобретать инвективный оттенок. Так, например, в определенном контексте слово *татар* ‘татарин’ может использоваться в качестве инвективного: «Арада ник бер “татар” дип кимсетүче булсын» [1, № 101, с. 3] (Нет никого, кто унизил бы, назвав «татарином»).

Инвективная лексика в функции проклятия встречается главным образом в социально-экономической рубрике газеты. Так, в одной из статей высказывается мнение по поводу купонов, существовавших в 1990-е годы, при этом автор прибегает к использованию проклятия *чукынып китсен* ‘пропади пропадом’: «Чукынып китсен купоннары, миңа аракы кирәк» [1, № 2, с. 1] (Пропади пропадом эти купоны, мне нужна водка).

Объектами проклятия являются не политические деятели или партии, а злободневные явления социально-экономической жизни общества, наиболее актуальные в тот период истории развития республики и страны в целом.

В общем, инвективная лексика и фразеология наиболее часто используются в публицистических текстах 1992 года политической и социально-экономической тематики. Это объясняется общественно-политическими событиями, происходившими в республике в начале 1990-х годов. В выпусках газеты «Ватаным Татарстан» за 1992 год инвектива прослеживается главным образом в функции метафоры, эпитета и иронии в статьях различной направленности. Однако наиболее грубая инвективная лексика, заимствования, а также различного рода проклятия, присутствуют именно в статьях, затрагивающих социальные вопросы, нежели политические, что свидетельствует о том, что общество острее реагирует на проблемы, имеющие непосредственное отношение к условиям жизни.

В изданиях газеты «Ватаным Татарстан» за 2012 год инвективная лексика и фразеология также прослеживаются в статьях различной тематики для достижения различных целей. Как и в статьях газеты «Ватаным Татарстан» за 1992 год, в выпусках 2012 года обнаруживается огромное количество инвектив, употребленных в форме эпитетов. В этой связи интерес представляет высказывание Д. А. Медведева, включающее инвективный эпитет *кабахэт* 'подлый, мерзкий', относительно происшествий в отделении полиции «Дальний»: «Берничэ кабахэт кеше кылган гамэлдэн чыгып кына бөтен полиция турында фикер йөрттергә ярамый» [2, № 76–77, с. 5] (Нельзя судить об общем уровне противопорядка по действиям отдельных мерзавцев).

Ирония является одним из излюбленных способов употребления инвективной лексики и у современных публицистов, особенно в статьях социально-экономической направленности. К примеру, Г. Хабибуллина в статье «Игълан ителмэгән сугыш» («Необъявленная война») использует иронию, называя людей, проживающих в богатых домах, *мескеннәр* 'бедняками'. На наш взгляд, данное высказывание содержит в себе инвективный подтекст: «Хан сараена тиң йортларда яшәгән “мескеннәр” дә, фатир өстенә фатир булган “хәерче”ләр дә» [2, № 8, с. 2] (И «бедняки», живущие во дворцах, под стать ханским, и «нищие», имеющие квартиры на квартирах).

В современных публицистических текстах используются те же проклятия, что и в статьях начала 1990-х годов. К примеру, в рубрике криминальных новостей применяется проклятие *каһәр суксын* 'будь проклят', которое встречалось и в выпусках 1992 года: «Каһәр суксын иде шул кешене!» [2, № 76–77, с. 3] (Пусть будет проклят этот человек!).

В современных публицистических текстах, как и в статьях конца прошлого столетия, прослеживаются инвективы, заимствованные из русского языка. Так, Р. Фатрахманов в своей статье «Коллекторлар белән танышасың киләме, яки законлы талау» («Хочешь познакомиться с коллекторами, или законный грабеж») использует заимствование «паразит» в отношении бизнесменов, для того чтобы у читателя также сформировалось отрицательное отношение к коммерсантам: «Син беркайчан да алмаган кредитны түләүне таләп итеп стресс ясау да берни тормый бу паразит бизнес вәкилләренә» [2, № 133–134, с. 5] (Этим паразитам-бизнесменам ничего не стоит подвергать тебя стрессу, требуя погашения не полученного тобой кредита).

Стоит отметить, что некоторым словам татарского языка, изначально не считавшимся инвективными, современное общество приписывает именно это значение, и все чаще они начинают использоваться в своем инвективном значении: «Берсе, колхозник дип үзенчә башкаларны кимсетергә тырыша, берәү үзен колхозник дип кимсетелгән санный... Исем китмәде дисәм дә, базардагы нәфрәт белән әйтелгән “колхозник”тан соң барыбер күнелдә нидер калды» [2, № 185, с. 2] (Называя колхозником, один по-своему старается унижить других, другой считает себя оскорбленным словом «колхозник»... Хотя и сказал, что не обратил внимания, но после с ненавистью сказанного на рынке слова «колхозник» какой-то осадок остался). Как видим, в современном татарском языке слово «колхозник» может использоваться не только для обозначения человека, работающего в колхозе, но и как деревенщины, невежды, тем самым выражая пренебрежительное отношение.

Часто публицисты используют целый ряд слов с отрицательной коннотацией, как в статье А. Хасанова: «Ә бик әлләкем булып, борыннарын күккә чөеп йөрүчеләрне сидереп сидегенә утыртырга да күп сорамый иде» [2, № 161, с. 3] (А он мог, недолго думая, проучить тех, кто слишком задирает нос). Как видим, данное высказывание вызывает у читателя настоящий шок таким обилием слов с отрицательной оценкой. Предположительно в этом и заключалась цель автора.

В целом следует отметить, что в современных публицистических текстах инвективная лексика и фразеология чаще всего находят употребление в статьях социально-экономической тематики в форме эпитетов, метафор и иронии.

Иногда авторы могут намеренно пропускать инвективу, заменяя бранное слово многоточием, как в следующем отрывке, опубликованном в газете «Татарстан яшьләре»:

«Кукурузның ботагын
Йөгәрә-йөгәрә утадым.
Ашыйсың килсә ашарсың
Хрущевның...» [3, № 74, с. 3].

Данный отрывок не является законченным, так как вместо многоточия должна быть инвектива. Читатель может легко догадаться об этом исходя из рифмы.

С точки зрения журналистов, особо частым и сильным средством эмоционально-экспрессивного воздействия является использование готовых заимствованных слов и выражений, а также калькирование и образование на их основе татарских слов. Исходя из примеров употребления инвективной лексики, приведенных выше, мы можем сделать вывод, что публицисты часто прибегают к заимствованию инвективы из русского языка. Интересный пример данному явлению представлен в газете «Татарстан яшьләре»: «Америкача укытуның илне дебильтәштерүгә алып баруын хәтта үзбезнең дә кайбер акыллы-башлар таный башлады» [3, № 57, с. 4] (То, что американский стиль преподавания ведет к дебилизации страны, поняли даже некоторые свои «умные головы»).

Случаи, когда приводятся целые готовые конструкции и даже предложения, более редки. Тем не менее они есть и с точки зрения публицистики вполне оправданы. «...Российские вузы принимают дубов, а выпускают липу», – диде ул (Герман Греф) [2, № 135, с. 3]. Интересно отметить, что автор статьи Р. Фатрахманов преднамеренно не перевел данное высказывание Г. Грефа на татарский язык: «Аның сүзләрен тәржемә итсәк, бөтен мәгънә төсмерләрен дә биреп житкерү кыен, шуңа оригиналда карыйк» [2, № 135, с. 3] (Если бы мы перевели его слова, то сложно было бы передать все нюансы значения, поэтому взглянем на оригинал).

Проанализировав инвективную лексику, использованную в статьях газеты «Ватаным Татарстан» за 1992 и 2012 гг., мы можем констатировать, что в выпусках газеты за 1992 год инвективная лексика преобладает преимущественно в статьях политической направленности в форме эпитета, метафоры и иронии, также в статьях, затрагивающих национальный вопрос. На наш взгляд, это объясняется бурными общественно-политическими событиями, имевшими место в начале 1990-х. Кроме того, в статьях, затрагивающих те или иные нравственные вопросы, также достаточно часто встречается инвективная лексика. В статьях, посвященных социально-экономической тематике, прослеживается более грубая инвективная лексика и различного рода проклятия, что свидетельствует о том, что общество острее реагирует на эти проблемы.

В выпусках газеты за 2012 год инвектива прослеживается чаще всего в статьях социально-экономической тематики в форме эпитета, иронии и реже – политической. Кроме того, в одном из выпусков газеты мы обнаружили интересные примеры использования инвективной лексики в статьях об охране здоровья и образовании, чего не было найдено в газетах за 1992 год. Однако в изданиях газеты за 1992 и 2012 гг. в рубриках «Спорт», «Религия», «Наука и культура» не было обнаружено ни одного случая использования инвективной лексики.

Сравнительный анализ показывает, что в публицистике 1992 года по сравнению с 2012 годом используется значительно более широкий набор инвективных средств, что обусловлено тем, что данный период характеризуется значительными переломными событиями в общественно-политической жизни общества.

Резюме. В современном публицистическом дискурсе инвектива представляет собой хоть и не новое явление, тем не менее выходящее за рамки сложившихся традиций и устоявшейся нормы. Употребление инвективы гарантирует автору определенную реакцию читателя на словесное нарушение такого рода: недовольство, несогласие, протест и т. д. Инвективная лексика вызывает аттракцию, иными словами, привлекает внимание читателя к поднимаемой автором теме или проблеме.

Выбор и частотность употребленной инвективной лексики также обуславливаются тематикой статьи. Четко прослеживаются основные проблемные линии, в вокабуляре которых инвективы присутствуют постоянно, прежде всего, это общественно-политическая и социально-экономическая тематика. Публицисты стремятся лишить значимости образы многих политических деятелей при помощи сарказма, иронии, насмешек, в состав которых регулярно входит инвективная лексика. Иногда инвектива может быть преподнесена в контексте, в таком случае читатель сам догадывается о скрытой инвективе.

Анализ инвективной лексики в публицистике позволяет сделать вывод, что корпус используемых инвектив представляет собой сравнительно небольшой пласт лексики и основной целью ее употребления в публицистике является не оскорбление, как, например, в бытовом дискурсе, а общественное порицание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Газета «Ватаным Татарстан». – 1992. – № 2, 32, 34, 38, 58, 72, 101, 143, 224.
2. Газета «Ватаным Татарстан». – 2012. – № 8, 76–77, 133–134, 135, 161, 185.
3. Газета «Татарстан яшьләре». – 2012. – № 57, 74.
4. Жельвис, В. И. Эмотивный аспект речи. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия / В. И. Жельвис. – Ярославль : ЯПГИ им. К. Д. Ушинского, 1990. – 81 с.
5. Толковый словарь татарского языка : в 3 т. Т. 1. – Казань : Татарстан китап нәшрияты, 1979. – 476 с.
6. Толковый словарь татарского языка : в 3 т. Т. 2. – Казань : Татарстан китап нәшрияты, 1979. – 726 с.

УДК 881.512.111

**ПРЕДЛОЖЕНИЯ СО СТРУКТУРНОЙ СХЕМОЙ N_1 – Part_{-нă(-нĕ)}
В СОВРЕМЕННОМ ЧУВАШСКОМ ЯЗЫКЕ**

**SENTENCES WITH STRUCTURAL SCHEME N_1 – Part_{-нă(-нĕ)}
IN MODERN CHUVASH LANGUAGE**

Л. А. Зарипова

L. A. Zaripova

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

Аннотация. В статье дана краткая характеристика предложений со структурной схемой N_1 – Part_{-нă(-нĕ)} в современном чувашском языке, рассмотрена их семантика и приведена полная парадигма этой модели двусоставного предложения.

Abstract. The article presents a brief characteristic of sentences with structural scheme N_1 – Part_{-нă(-нĕ)} in modern Chuvash language, considers its semantics and gives the entire paradigm of a two-member sentence.

Ключевые слова: *простое предложение, структурная схема, модель предложения, парадигма предложения.*

Keywords: *simple sentence, structural scheme, sentence model, sentence paradigm.*

Актуальность исследуемой проблемы. Семантика и структура простых предложений, строящихся по схеме N_1 – Part_{-нă(-нĕ)}, до сих пор не стали объектом специального исследования, и ряд вопросов, связанных с изучением простых предложений со сказуемым, выраженным причастием прошедшего времени, остаются вне поле зрения языковедов.

Материал и методика исследований. Теоретической основой исследования явились труды Н. Ю. Шведовой, М. З. Закиева, И. А. Андреева и др. В работе использованы методы моделирования структуры и семантики простого предложения, функционально-семантического анализа, лингвистического наблюдения. При сборе иллюстративной части использован метод сплошной выборки языковых примеров. Объектом исследования являются простые предложения чувашского языка с причастием в функции сказуемого.

Результаты исследований и их обсуждение. Структурная схема N_1 – Part_{-нă(-нĕ)} – двукомпонентная структурная схема с неспрягаемым глагольным сказуемым, выраженным причастием прошедшего времени. Сказуемое образуется от основы глагола с помощью аффикса *-нă(-нĕ)*. Данная структурная схема является наиболее распространенной в речи схемой с неспрягаемым глагольным сказуемым. С точки зрения семантики эта схема

в общем является выражением отношения между субъектом и его предикативным признаком по завершённому, законченному к определенному моменту действию. Например: *Юлташĕ каялла çаврăннă* (Ф. Уяр) «Друг обратно вернулся», *Станок умĕнче хĕрарăм тăнă* (Ю. Скворцов) «У станка стояла женщина», *Çул çинче тусан пусăрăннă* (Илпек Микулайĕ) «Пыль на дороге осела». В ходе реализации в речи сказуемое может приобретать различные дополнительные семантические нюансы, которые рассмотрены И. А. Андреевым в его монографии «Причастие в чувашском языке» [1].

В предложениях со структурной схемой $N_1 - Part_{-нă(-нĕ)}$ подлежащее выражается именительным падежом любого имени – существительного, субстантивированного прилагательного, местоимения, числительного, а также подражательного слова и субстантивированного причастия: *Санька унăн сассине аванах илтнĕ* (Ю. Скворцов) «Ее голос Санька хорошо слышал», *Шур çÿслĕ ватăсем каллех ушкăнланнă* (Д. Гордеев) «Седые старики опять сгруппировались», *Вăл ултă михĕ тырă пуçтарнă* (Илпек Микулайĕ) «Он собрал шесть мешков зерна», *Иккĕшĕ те пуçсене шап-шурă ал шăлли чĕркенĕ* (Ф. Уяр) «Оба укутали головы в белое полотенце», *Нарт-нарт çырманан анă* (В. Аллендей) «Нарт-нарт спустился в овраг», *Туянакан тупăннă* (Д. Гордеев) «Покупатель нашелся».

Позицию субъекта может занимать также сочетание слов. Например: *Ун патне кайнăччĕ упăшкапа иксĕмĕр* (Д. Гордеев) «К нему вдвоем с мужем ходили», *Упăшкипе арăмĕ ялта пурăннă* «Муж с женой жили в деревне», *Вĕсем иккĕшĕ те пĕрле çутатнă* (ЧХС, VI, 39) «Они оба светили», *Ларисăпа Вероника ача йăлисене манман-ха* (Д. Гордеев) «Лариса с Вероникой еще не забыли детские обряды» и т. д.

В предложениях, построенных по схеме $N_1 - Part_{-нă(-нĕ)}$, к сказуемому, выраженному причастием на *-нă(-нĕ)*, может присоединяться аффикс *-чĕ(-чĕ)*. Он придает сказуемому значение давнопрошедшего времени: *Тухтар халиччен ун пек шухăшланччĕ* (Илпек Микулайĕ) «Тухтар до этого времени так не думал», *Амăшĕ вилнĕччĕ Сашăн* (В. Шемякин) «Мать у Саши умерла», *Пурте савăннăччĕ ун чухне* (Д. Гордеев) «Все тогда радовались».

Таким образом, это имеет место в тех случаях, когда нужно обозначать действие, которое предшествовало другому прошедшему действию, более близкому моменту речи. Последнее может быть названо, а может быть представлено лишь мысленно.

Сказуемое, выраженное причастием прошедшего времени, присоединяет также некоторые падежные формы. Например, *Вăй-хал пĕтнĕпе пĕрех* «Силы почти на исходе (букв. закончились)».

М. З. Закиевым на материале татарского языка были выделены 52 модели простых предложений, из которых 32 – двукомпонентные схемы, 18 – однокомпонентные модели, а 2 – фразеологизированные модели предложений [3]. Конструкций *Под. – Ск. -ган*, в которых при обычном подлежащем сказуемое выражается причастной формой на *-ган* (*Ул язган* «Оказывается, он написал»), исследователь в качестве самостоятельной схемы не выделяет.

И. А. Андреев предложения, в которых сказуемое выражено причастием прошедшего времени, однозначно относит к структурной схеме $N_1 - V_f$ (двукомпонентная структурная схема со спрягаемым глагольным сказуемым): *Ачасем кĕнеке вуланă* «Дети читали книгу» [2].

Аналитические формы прошедшего, настоящего, будущего времени, а также наклонений, образуемых прошедшим причастием, представлены в языке полными парадигмами:

1) изъявительное наклонение:

а) выражение преждепрошедшего времени:

Ед. ч.

Эпё вуланă пултăм «Я уже прочитал (к тому времени)».

Эсё вуланă пултăн «Ты уже прочитал (к тому времени)».

Вăл вуланă пулчĕ «Он уже прочитал (к тому времени)».

Мн. ч.

Эпир вуланă пултăмăр «Мы уже прочитали (к тому времени)».

Эсир вуланă пултăр «Вы уже прочитали (к тому времени)».

Вĕсем вуланă пулчĕç «Они уже прочитали (к тому времени)».

б) выражение времени, предшествующего настоящему:

Ед. ч.

Эпё вуланă пулатăп «Я (к этому времени) уже читаю».

Эсё вуланă пулатăн «Ты (к этому времени) уже читаешь».

Вăл вуланă пулат «Он (к этому времени) уже читает».

Мн. ч.

Эпир вуланă пулатпăр «Мы (к этому времени) уже читаем».

Эсир вуланă пулатăр «Вы (к этому времени) уже читаете».

Вĕсем вуланă пулаççĕ «Они (к этому времени) уже читают».

в) выражение времени, предшествующего будущему:

Ед. ч.

Эпё вуланă пулăп «Я (к тому времени) уже прочту».

Эсё вуланă пулăн «Ты (к тому времени) уже прочтешь».

Вăл вуланă пулĕ «Он (к тому времени) уже прочтет».

Мн. ч.

Эпир вуланă пулăпăр «Мы (к тому времени) уже прочтем».

Эсир вуланă пулăр «Вы (к тому времени) уже прочтете».

Вĕсем вуланă пулĕç «Они (к тому времени) уже прочтут».

2) сослагательное наклонение:

Ед. ч.

Эпё вуланă пултăтăм «Я бы прочитал».

Эсё вуланă пултăтăн «Ты бы прочитал».

Вăл вуланă пулĕччĕ «Он бы прочитал».

Мн. ч.

Эпир вуланӑ пулӑттӑмӑр «Мы бы прочитали».
Эсир вуланӑ пулӑттӑр «Вы бы прочитали».
Вӑсем вуланӑ пулӑччӑс «Они бы прочитали».

3) повелительное наклонение:

Ед. ч.

Эпӗ вуланӑ пулам «Пусть я прочитаю».
Эсӗ вуланӑ пул «Пусть ты прочитаешь».
Вӑл вуланӑ пултӑр «Пусть он читает».

Мн. ч.

Эпир вуланӑ пулар «Пусть мы читаем».
Эсир вуланӑ пулӑр «Пусть вы читаете».
Вӑсем вуланӑ пулчӑр «Пусть они читают».

4) уступительное наклонение:

Ед. ч.

Эпӗ вуланӑ пулӑтин «Пусть я читаю».
Эсӗ вуланӑ пулӑсӑн «Пусть ты читаешь».
Вӑл вуланӑ пулин «Пусть он читает».

Мн. ч.

Эпир вуланӑ пулӑпӑрин «Пусть мы читаем».
Эсир вуланӑ пулӑсӑр «Пусть вы читаете».
Вӑсем вуланӑ пулӑсин «Пусть они читают».

Резюме. На наш взгляд, причастие на *-нӑ(-нӗ)*, подобно спрягаемым глагольным формам, выражает действие, процесс или состояние. Причастия без присоединения специальных формантов, выражающих сказуемость или отношение к лицу, выступают полноценными предикатами самостоятельных предложений. Это говорит в пользу правомерного выделения рассматриваемой структурной схемы в качестве самостоятельной модели двукомпонентного простого предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, И. А. Причастие в чувашском языке / И. А. Андреев. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1961. – 262 с.
2. Андреев, И. А. Современный чувашский язык. Синтаксис / И. А. Андреев. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 2005. – 334 с.
3. Закиев, М. З. Татарская грамматика : в 3 т. Т. 3. Синтаксис / М. З. Закиев. – Казань : Тат. кн. изд-во, 1995. – 576 с.

УДК 378.147.88

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
И ИХ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**FUTURE TEACHERS' SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY
AND THEIR PROFESSIONAL READINESS**

Т. А. Иванова, В. П. Ковалев

T. A. Ivanova, V. P. Kovalev

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

Аннотация. Научно-исследовательская работа студентов высших учебных заведений приобретает огромное значение в образовании и становится одной из главных составляющих качественной подготовки будущего специалиста. Исследовательская деятельность дополняет учебный процесс, выходя за рамки программного обучения, индивидуализируя процесс обучения, повышая научный профессионализм студентов под руководством преподавателей и научных сотрудников.

Abstract. University students' scientific research activity is very important for education. Nowadays it is becoming one of the main elements of solid future professional training. Research activity complements training process by going beyond training programme, making learning process more individual, improving scientific proficiency of students working with teachers and research associates to become better professionals.

Ключевые слова: *научно-исследовательская работа, профессиональная готовность, профессиональная деятельность.*

Keywords: *scientific research, professional readiness, professional activity.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одной из форм учебного процесса студентов является научно-исследовательская работа. Она как один из факторов повышения качества образования развивает профессиональную компетентность студента, что, в свою очередь, является объективным требованием современного этапа университетской подготовки. Современный мир нуждается в специалисте, который способен быстро воспринимать новые идеи, принимать нестандартные решения, активно участвовать в инновационных проектах и готов компетентно решать исследовательские задачи. Чтобы представить научно-исследовательскую деятельность как особый вид познавательной деятельности, необходимо изначально определиться с понятием «научное исследование». Научное исследование – это процесс познания нового явления и раскрытия закономерностей изменения изучаемого объекта в зависимости от влияния различных факторов для последующего практического использования этих закономерностей [1]. Существуют три вида исследований:

- 1) теоретические;
- 2) экспериментальные;
- 3) теоретико-экспериментальные.

Классификация вышеназванных видов исследований зависит от того, какие методы и средства применяются при изучении той или иной научной проблемы. Следует отметить, что главной целью исследовательской работы являются наблюдение, максимально ограниченное от вторжения внешних факторов во внутреннюю жизнь объекта изучения, и последующее определение истины.

Материал и методика исследований. Проанализировано современное состояние организации научно-исследовательской работы студентов факультета естествознания и дизайна среды (ФЕ и ДС) Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, выделены показатели и уровни готовности студентов старших курсов к профессиональной деятельности. В качестве методов исследования выступили: изучение и анализ научной литературы, педагогический эксперимент.

Результаты исследований и их обсуждение. Проанализировав современное состояние организации исследовательской работы студентов ФЕ и ДС, мы выявили, что в процессе выполнения учебной и научной работы повышается уровень самостоятельности обучающегося, конечно же, не без участия преподавателя, который, будучи руководителем и организатором, постепенно становится советчиком и консультантом. Мы установили, что исследовательская работа на факультете проходит разнообразно: 1) при содействии научного руководителя или преподавателя; 2) индивидуально, при помощи ведущих преподавателей кафедры; 3) в рамках научной группы и студенческого научного общества, а также научного студенческого кружка.

Все виды научно-исследовательской работы, характерные для ФЕ и ДС, предоставляют студентам возможность охотно трудиться над своей темой исследования, обрести единомышленников, которые не могут быть равнодушны к результатам, полученным товарищем в процессе работы. Исследовательской работой занимаются студенты всех вузов, ЧГПУ им. И. Я. Яковлева при этом не является исключением, ведь написание курсовых и выпускных квалификационных работ не может быть выполнено без проведения пусть даже самых легких исследований.

Поскольку участие в научно-исследовательской деятельности представляет собой столь важную часть профессиональной подготовки будущего специалиста, то по завершении начатой работы у студента формируются умения и навыки, которые он совершенствует в процессе самообразования:

а) умение поиска источников информации, отбор нужной информации в одном или нескольких источниках, ориентация в отобранных (рекомендуемых) публикациях и смысловая переработка информации в них;

б) умения и навыки письменной фиксации информации для ее последующего использования;

в) умение доложить результаты исследования и подготовить их к опубликованию [2].

Проанализировав деятельность ФЕ и ДС по формированию профессиональной компетентности будущих специалистов, можно сделать следующие выводы:

1) уровень готовности старшекурсников к профессиональной деятельности является высоким, по всем показателям и критериям преобладают высокий и средний уровни готовности;

2) подготовка будущих специалистов через исследовательскую деятельность обладает рядом преимуществ: дает высокую теоретическую подготовку по специальным дисциплинам, расширяет кругозор, приучает к пошаговому выполнению работы, развивает познавательную и самообразовательную деятельность.

Обучаясь в высшем учебном заведении, студент должен понимать, что в дальнейшем его жизнь будет связана с профессиональной деятельностью, ведь профессию он уже себе выбрал, и последующий этап его индивидуального развития будет проходить в среде современного общества. Нас интересовало, каков уровень готовности студентов старших курсов к профессиональной деятельности.

Мы провели опрос среди 48 студентов пятого курса и 46 студентов четвертого курса ФЕ и ДС ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, обучающихся по специальностям «Химия», «Биология», «География». Предложенные нами анкеты состояли из таких вопросов, которые помогли нам выявить, насколько готовы будущие учителя к профессиональной деятельности. Определяли эту готовность по следующим критериям: психофизиологическому, нравственному, практическому.

Оценив готовность старшекурсников по вышеуказанным критериям, мы получили данные, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Готовность старшекурсников к профессиональной деятельности

Критерии и показатели готовности	Уровни готовности					
	Студенты 4 курса			Студенты 5 курса		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Психофизиологическая готовность:						
твёрдый интерес к выбранной профессии	38,6	25,1	36,3	40,2	26,1	33,7
знание содержания профессионального труда	38,0	55,8	6,2	39,4	57,9	2,7
желание к усвоению профессии	39,1	52,3	8,6	41,4	55,2	3,4
адекватная самооценка	34,2	55,2	10,6	34,1	55,2	10,7
Нравственная готовность:						
осознание смысла и цели жизни	48,9	36,5	14,6	49,2	37,1	13,7
понимание личностной и социальной значимости, правильности выбора профессии	42,2	39,6	18,2	45,3	41,2	13,5
наличие профессионального идеала	38,1	29,9	32,0	39,8	32,2	28,0
стремление к профессиональному самовоспитанию	61,1	18,2	20,7	65,8	19,3	14,9
Практическая готовность:						
сформированность крепкого профнамерения	47,5	34,0	18,5	49,3	35,9	14,8
наличие знаний по специальным дисциплинам	22,5	50,6	26,9	24,6	55,2	20,2
наличие профессиональных знаний	52,1	34,2	13,7	56,2	39,8	4,0

Из данных таблицы видно, что значительная часть студентов 4 и 5 курсов (48,9 и 49,2 % соответственно) имеют четкие представления о смысле и цели жизни, однако их количество составляет менее 50,0 % опрошенных. Другая часть студентов, отвечая на вопросы анкеты, дала нам понять, что еще не имеет четких представлений, что главное для них в жизни. Из числа опрошенных 45,3 % пятикурсников и 42,2 % студентов четвертого курса считают свое решение в выборе профессии правильным и отмечают, что выбранная ими профессия необходима современному обществу. Следует отметить, что 28,0 % студентов выпускного курса и 32,0 % студентов, обучающихся на предпоследнем курсе, не имеют профессионального идеала. Это скорее свидетельствует о недостаточной работе по профпропаганде. Стремление к профессиональному самовоспитанию характерно преимущественно для студентов 5 курса (высокий уровень – у 65,8 %, а у студентов четвертого курса – 61,1 %). Пятикурсники уже достаточно овладели профессиональными знаниями, у них сформированы некоторые качества, требуемые для работы в образовательной сфере.

После оценки уровня готовности старшекурсников по психофизиологическому критерию мы отметили, что у опрошенных обоих курсов отсутствует твердый интерес к избранной профессии (36,3 и 33,7 % соответственно), так как мотивы их выбора профессии разнообразны.

Проведенное нами исследование помогло нам выявить противоречия: между склонностями, способностями обучающегося и требованиями будущей профессии; пониманием уровня своего общего развития и возможностью менее квалифицированной работы; склонностью и представлениями о престиже профессии; желанием заранее попробовать себя в избранной профессиональной деятельности и отсутствием такой возможности. Все эти противоречия связаны с психофизиологической готовностью студента к профессиональной деятельности.

Уровень практической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности мы оценивали по таким показателям, как наличие профессиональных знаний и знаний по специальным дисциплинам, сформированность крепкого профнамерения. Как и ожидалось, у студентов-пятикурсников уровень готовности по данному критерию оказался выше. Они показали достаточно высокий уровень практически по всем показателям. Этот факт мы объясняем тем, что опрос проводился с декабря по февраль, т. е. в конце первого семестра обучения в вузе, когда студенты успели получить первоначальные профессиональные навыки во время прохождения педагогической практики. У студентов 4 курса же наблюдалось отсутствие твердого профессионального намерения, только общие представления об избранной профессии, не говоря уже о перспективах профессионального роста.

Резюме. Активное участие будущего учителя в научно-исследовательской работе является одним из основных факторов его профессиональной готовности. Становление будущего специалиста носит непрерывный характер. Формирование профессионализма продолжается и в дальнейшей деятельности – в процессе самообразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левина, Н. А. Экспериментальная психология : учебное пособие / Н. А. Левина. – Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2010. – 55 с.
2. Плужникова, Е. А. Научная самостоятельная работа студентов как необходимое условие развития исследовательской культуры будущего учителя [Электронный ресурс] / Е. А. Плужникова. – Режим доступа: <http://www.it-n.ru/attachment.aspx?id=38510>

УДК 378.096

**К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА
БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА**

**ON THE PROBLEM OF PROFESSIONAL IMAGE
OF FUTURE JOURNALIST**

Е. В. Криницын

E. V. Krinitsyn

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

Аннотация. Рассмотрены подходы к определению понятий «имидж», «профессиональный имидж», выявлены особенности профессионального имиджа журналиста, определены направления подготовки будущего журналиста.

Abstract. The article considers the approaches to the definition of the concepts of «image», «professional image», reveals the peculiarities of professional image of journalist, determines the directions for training of future journalist.

Ключевые слова: *имидж, профессиональный имидж, журналист.*

Keywords: *image, professional image, journalist.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современное состояние развития общества характеризуется усилением влияния СМИ на развитие социальных отношений, мировоззрение людей, уровень межличностного взаимодействия, образование и воспитание личности. Это приводит к значительному повышению требований к профессиональной деятельности специалистов всех направлений, связанных со СМИ, в том числе и журналистов.

Материал и методика исследований. В процессе исследования был осуществлен теоретический анализ педагогической, психологической и социологической литературы по проблеме профессионального имиджа журналиста.

Результаты исследований и их обсуждение. По мнению Л. Г. Свитич, И. А. Шмерлиной и других исследователей, сознательное построение имиджа является необходимым компонентом профессиональной компетентности журналиста и одним из основных элементов его профессиональной подготовки. Как утверждает И. А. Шмерлина, «сегодняшний имидж журналиста противоречив и многолик: в массовом сознании присутствует ностальгически очищенное воспоминание о журналисте советского времени – интеллигентный, эрудированный, он не только умел правильно и красиво говорить, но и был искренним “борцом за правду”, часто выступая последней защитой и упованием людей, ищущих справедливости; и образ развязного комментатора, речь которого изобилует безграмот-

ными и вульгарными оборотами, что, впрочем, нисколько не снижает его напористости и уверенности в своем безусловном праве наставлять народ» [8, 25]. Результаты заседания Комиссии Общественной палаты РФ по коммуникациям, информационной политике и свободе слова подтверждают то, что современная система подготовки журналистов не соответствует потребностям как работодателей, так и общественности [1, 36]. Их профессиональные навыки и имидж не отвечают критериям, необходимым для работы в СМИ. Одна из главных проблем – непонимание молодым специалистом необходимости сознательного и целенаправленного формирования профессионального имиджа, способствующего успешной профессиональной самопрезентации. В этой связи возникает потребность в исследовании проблемы формирования профессионального имиджа будущего журналиста.

Научные разработки и исследования категории «имидж» в отечественной литературе связаны в основном с разработкой проблемы лидерства и ориентированы на исследование имиджа политиков и государственных деятелей (Т. Г. Анистратенко, И. Э. Белосова, Т. Э. Гринберг, П. С. Гуревич, Л. В. Постникова и др.). Процесс построения и коррекции персонального имиджа является актуальной проблемой теории и практики имиджелогии, нашедшей свое отражение в диссертационных исследованиях Е. В. Емельяновой, О. А. Пикулевой, Э. Б. Теймуровой, Н. М. Шкурко, И. П. Чертыковой и др. Среди прикладных направлений выделяются вопросы построения персонального имиджа человека в межличностном и профессиональном общении (И. А. Баженова, О. Ю. Горбачев, Л. И. Жарикова, Т. С. Зеленская, А. А. Калюжный, А. А. Родионова, Н. Д. Творогова, Н. А. Фомина, В. А. Чвякин и др.).

Среди исследований, предметом которых является профессиональный имидж, проблеме формирования имиджа учителя посвящены работы М. А. Апраксиной, Г. М. Коджаспировой, Л. Г. Поповой, Т. Н. Пискуновой, Е. Н. Русской, И. В. Сузьминой, В. Н. Черепановой и др. Ряд ученых (В. Л. Бенин, Л. А. Волович, Л. Б. Соколова) включают имидж в показатели культуры педагогической деятельности. Проблемы формирования речевого имиджа в системе профессиональной направленности «человек – человек» освещены в работах В. Г. Орешкина; формирование профессионального имиджа переводчика рассмотрены Ю. И. Матюшиной и др.; А. В. Марачева исследовала особенности методологической культуры будущего журналиста в процессе профессионального образования.

Изучение профессионального имиджа специалистов, связанных с работой в СМИ, нашло свое отражение в исследованиях таких авторов, как: Л. В. Матвеева, Т. Я. Аникеева, Ю. В. Молчанова и др. (имидж телеведущего); Л. М. Семенова (имидж будущего специалиста по связям с общественностью).

Анализ диссертационных исследований и научных публикаций показал, что с 2000 года были предприняты попытки изучения различных аспектов системы подготовки журналистов к профессиональной деятельности специалистами в области педагогики, психологии, социологии, философии, филологии. За этот период выполнены диссертационные исследования по специальностям: 13.00.00 (педагогические науки) – 31 работа; 19.00.00 (психологические науки) – 25 работ; 09.00.00 (философские науки) – 12 работ; 10.01.10 (журналистика) – 3 работы; 10.00.00 (филологические науки) – 4 работы. Вместе с тем работ по проблеме формирования профессионального имиджа будущего журналиста за обозначенный период не выявлено.

Таким образом, формирование профессионального имиджа журналиста становится важной задачей современной научной теории и практики. Педагогическая направленность проблемы формирования профессионального имиджа связана, прежде всего, с воспитанием и социализацией, формированием личностных качеств будущего журналиста: порядочности, гражданской позиции, социальной ответственности за информационный материал, который он несет людям.

Существуют различные подходы к определению понятия «имидж». Например, в психологическом словаре под редакцией А. В. Петровского оно рассматривается как стереотипизированный образ конкретного объекта, существующий в массовом сознании. Специалисты по социологии управления и имиджологии (в частности В. М. Шепель) определяют его как «индивидуальный облик или ореол, создаваемый средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания» [3].

По утверждению профессора А. А. Калюжного, имидж – это представление о человеке, складывающееся на основе его внешнего облика, привычек, манеры говорить, менталитета, поступков и т. д.

Анализируя подходы к определению понятия «имидж», известный специалист в области имиджологии А. Ш. Санатулова предлагает рассматривать данный феномен как некий синтетический образ, который складывается в сознании людей в отношении конкретного лица, организации или иного социального объекта, содержит в себе значительный объем эмоционально окрашенной информации об объекте восприятия и побуждает к определенному социальному поведению. По мнению профессора РУДН, основателя авторской школы «Имидж-технологии» В. Г. Горчаковой, «имидж – это универсальный, интегрированный, многокомпонентный, многоуровневый и многофункциональный механизм, имеющий политическую, социальную, информационную, экономическую, психологическую и эстетическую природу. Это всегда система, совокупность аспектов, функций, компонентов и в то же время специфическое универсальное средство проявления, осуществления и достижения чего-либо» [2, 272].

Жизненная стратегия нацеливает человека на достижение успеха в трудовой сфере. Успешная профессиональная карьера в значительной мере зависит от умения сознательно выстраивать профессиональный имидж, отвечающий задачам и специфике профессии. В. Н. Футин, В. М. Шепель в качестве основных условий для формирования привлекательного профессионального имиджа выделяют духовность, нравственность, деловые и лидерские качества, умение разрешать конфликты, устанавливать партнерские отношения, коммуникативные способности, убедительность, адаптивность, оптимизм, доброжелательность.

Ю. И. Матюшина рассматривает профессиональный имидж специалиста как компонент его профессиональной культуры, комплексное понятие, обусловленное внешними и внутренними качествами личности специалиста, которые обеспечивают конкурентоспособность в профессиональной среде [6, 7].

Анализ подходов к определению профессионального имиджа подтверждает, что данное понятие синтезирует личностные характеристики и характеристики, «приписываемые средой», идентифицирующие специалиста (профессию) и организацию (предприятие), в которой он работает или которую он представляет.

Профессиональный имидж специалистов, работающих в системе «человек – человек» (в частности: учитель, менеджер, переводчик, журналист и др.), имеет свою специфику. Так, профессиональный имидж учителя определяется в словарях как «эмоционально-окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании» [5, 46]. Отмечается, что в процессе формирования профессионального имиджа учителя его реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписывают ему окружающие. Профессиональный имидж переводчика «представляет собой внешнеориентированный символический образ профессионала, создающийся в процессе профессионального взаимодействия в сфере межкультурной коммуникации и обусловленный такими дополняющими друг друга имиджформирующими компонентами, как лингвистический интеллект, развитый эмоциональный интеллект, культура речи, знания делового этикета, внешний вид, соответствующий ситуации, месту и времени профессиональной деятельности переводчика» [6, 9]. Л. М. Семенова, рассматривая профессиональный имидж специалиста по связям с общественностью, представляет его как «системное целостное образование, включающее в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: внутренний (“Я-концепцию”, ценности, установки, компетентность), внешний (вербальный, кинетический, габитарный и средовой элементы) и процессуальный (стиль общения)» [7, 21]. Приведенные выше определения профессионального имиджа различных профессий системы «человек – человек» позволяют сделать вывод о том, что, кроме внешних характеристик, профессиональных предметных знаний и умений, особая роль отводится личностным качествам, направленным на оптимальное межличностное взаимодействие.

В ряду профессий системы «человек – человек» особое место в современных социально-экономических условиях занимает журналистика, которая представляет собой вид творческой деятельности человека, где основой является объективное освещение любых сторон реальной действительности.

Известный профессиолог Е. А. Климов различает профессии пяти типов: социоэкономические, сигноэкономические, артоэкономические, сельскохозяйственные, технические [4, 103]. В соответствии с данной классификацией профессиональной направленности личности мы считаем, что тем или иным образом журналистская профессия относится практически ко всем представленным типам.

Социоэкономический тип отражается в непосредственном общении и взаимодействии журналистов с людьми разных профессий, социальных групп, религиозных воззрений и др.; артоэкономический – представлен созданием журналистом информационных текстов, изготовлением разного вида новостных материалов (статьи, бэкграундера, пресс-релиза и др.); технический – компьютеризация информационных процессов. Опосредованное отношение журналистика имеет и к типу профессий «человек – природа», если понимать информацию как социоприродную систему. В связи с этим имидж журналиста можно рассматривать и как имидж человека, и как имидж профессионала, представляющего какое-либо СМИ.

Анализ требований к профессиональной деятельности и личности журналиста (профессиограмм, государственных образовательных стандартов) показал, что профессиональный имидж журналиста включает следующие компоненты: профессионализм (от умения обращаться с информацией до умения общаться с производственными службами), внешний имидж (стиль в одежде), этические принципы (профессионально-нравственные взгляды), профессиональную этику (совокупность ценностей, норм и правил), профессиональную

мораль (моральные принципы и ценности, которые сопровождают деятельность журналиста). В научной литературе основное внимание уделяется профессиональным характеристикам журналиста, выработке умений и навыков работы с информацией, техническими средствами, формированию коммуникативной культуры. Профессиональная деятельность журналиста также оказывает влияние на процессы воспитания и развития личности, социализации и формирования мировоззрения своих читателей и зрителей.

Мы определяем профессиональный имидж будущего журналиста как компонент профессиональной и личностной культуры, обеспечивающий конкурентоспособность в профессиональной среде и включающий в себя: профессиональные умения, внешний имидж, этические принципы, профессиональную этику, профессиональную мораль, личностные качества, направленные на оптимальное межличностное взаимодействие.

Анализ теоретических аспектов проблемы формирования профессионального имиджа позволил нам определить основные направления подготовки будущего журналиста, такие как:

- формирование профессиональных умений и навыков имиджирования;
- формирование профессиональной этики и морали;
- формирование коммуникативных умений и навыков;
- ориентация на воспитание морально-нравственной, этической, эстетической культуры будущего журналиста;
- формирование гражданской ответственности за предоставляемую информацию, социальной активности в решении проблем современности.

Реализация данных направлений подготовки, по нашему мнению, позволит повысить эффективность процесса формирования профессионального имиджа будущего журналиста.

Резюме. Проведенный теоретический анализ проблемы формирования профессионального имиджа будущего журналиста показал ее недостаточную разработанность. Констатируя наличие научных работ по изучению различных аспектов профессионального имиджа будущего журналиста, мы считаем, что данная проблема пока не стала предметом специального исследования. Вышесказанное позволяет говорить о том, что разработка проблемы формирования профессионального имиджа будущего журналиста является актуальным и перспективным направлением в современной педагогической науке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин, П. Перепроизводство «пластмассы» и журналистский дефицит / П. Анохин // Журналист. – 2007. – № 8. – С. 56.
2. Горчакова, В. Г. Прикладная имиджелогия / В. Г. Горчаков. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 478 с.
3. Имиджелогия. Как нравиться людям / под ред. В. М. Шепеля. – М. : Народное образование, 2002. – 576 с.
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Academia, 2004. – 304 с.
5. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова. – М. : Academia, 2001. – 176 с.
6. Матюшина, Ю. И. Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. И. Матюшина. – Калининград, 2010. – 22 с.
7. Семенова, Л. М. Концепция формирования профессионального имиджа будущего специалиста по связям с общественностью : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Л. М. Семенова. – Челябинск, 2010. – 50 с.
8. Шмерлина, И. А. Российский журналист: декомпозиция имиджа / И. Шмерлина // Социальная реальность. – 2007. – № 6. – С. 22–28.

УДК 373.3.034+37.011.31-051

**ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
К НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧАЩИХСЯ
СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**ISSUE OF READINESS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS FOR MORAL
EDUCATION OF PUPILS BY MEANS
OF LITERARY READING AT THE PRESENT STAGE**

О. В. Кротова

O. V. Krotova

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

Аннотация. В статье приводятся результаты проведенного анкетирования среди учителей Чувашской Республики. Цель анкетирования заключалась в выяснении уровня нравственной воспитанности, культуры учителей, степени их осведомленности, готовности к работе по нравственному воспитанию средствами литературного чтения.

Abstract. The article presents the results of the survey held among the teachers of the Chuvash Republic. The purpose of the survey was to reveal the level of moral education, teachers' culture, degree of their awareness of educating by means of literary reading.

Ключевые слова: *нравственность, воспитание, нравственное воспитание, младший школьный возраст, литературное чтение.*

Keywords: *morals, upbringing, moral upbringing, primary school age, literary reading.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современное общество в какой-то мере переживает нравственный кризис, нет четкой границы между добродетелью и пороком, нравственным и безнравственным, нет тех ориентиров, на которые мог бы опираться человек и, прежде всего, подрастающее поколение при принятии важных в своей жизни решений. Эта неясность и неопределенность приводят к возникновению, развитию и распространению негативных качеств, оказывают пагубное воздействие на общество. На современном этапе развития, когда машины все более вытесняют человека, а живое общение замещается Интернет-общением, общество подчас забывает о нравственной составляющей, которая способствует становлению, формированию человека как личности.

Средства массовой информации – радио, кино, телевидение, различного рода печатные издания, а также социальные сети – активно пропагандируют, поощряют либо предпочитают не замечать весь тот негатив, что льется на умы людей. Все это не лучшим образом сказывается на подрастающем поколении. Информация, получаемая молодежью и в первую очередь детьми, ранит хрупкую душу ребенка, извращает, разрушает и без того неокрепшие взгляды на мир, ведет к дезориентации юной личности, нравственной нестабильности и нравственной нечистоплотности.

«Воспитание – крайне сложный процесс, фактически это вся совокупность организационной и целенаправленной деятельности учителей, родителей и общественности по формированию человека с учетом его индивидуальных качеств, социального заказа общества и конкретных обстоятельств» [3, 183].

Нравственное воспитание по своей сути носит глобальный характер, поскольку затрагивает область отношений личности и общества в целом. Данное понятие принято рассматривать как целенаправленное формирование морального сознания, а также развитие нравственных чувств, выработку навыков, привычек нравственного поведения.

Мы, в свою очередь, будем понимать *нравственное воспитание* как «планомерное воздействие на учащихся в процессе организации их разнообразной деятельности с целью формирования у них нравственных понятий и убеждений, выработки навыков и привычек нравственного поведения, воспитания нравственных чувств, формирования волевых черт характера, преодоления отрицательных черт в поведении» [2, 113].

Наше исследование затрагивает категорию детей младшего школьного возраста, имеющую ряд специфических особенностей. В книге «Искусство преподавания воспитания» П. И. Пидкасистого и М. Л. Портнова говорится: «Учителю следует знать, что в младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного воспитания, именно в начальных классах происходит усвоение моральных норм и правил поведения, в значительной степени оказывающих влияние на формирование общественной направленности личности» [3, 136]. Кроме того, авторы отмечают, что в младшем школьном возрасте «важно осуществлять работу по формированию положительных черт характера: обязательности, трудолюбия, доброты, уважения к коллективу, стремления к взаимопомощи, осуществлять художественно-эстетическое развитие» [3, 136].

Я. Корчак, подчеркивая особенность детской природы, писал: «Воспитатель, который питает иллюзии, что имеет дело с миром откровенных, чистых и нежных детских душ, расположение и доверие которых легко снискать, вскоре горько разочаруется» [1, 10]. Ученый признавал за ребенком право оставаться таким, какой он есть, но был убежден, что при определенных обстоятельствах можно развить в нем положительные качества.

Мы считаем, что наиболее богатый потенциал для формирования нравственных понятий и ценностей хранят в себе произведения литературы и, следовательно, уроки литературного чтения. Поэтому необходима специальная подготовка педагогических кадров для осуществления процесса нравственного воспитания во всей полноте и эффективности средствами предмета «Литературное чтение».

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование осуществлялось на базе психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» и БОУ ДПО (ПК) С «Чувашский республиканский институт образования» Минобрнауки и молодежной политики Чувашской Республики.

В ходе исследования были использованы такие теоретические методы, как анализ научной и научно-методической, философской, психолого-педагогической и специальной литературы по проблематике исследования; изучение государственных образовательных стандартов, учебных пособий, рабочих программ, методических материалов по литературному чтению, а также эмпирические методы, среди которых беседа, анкетирование, констатирующий эксперимент.

Результаты исследований и их обсуждение. В ходе исследования было проведено анкетирование учителей общеобразовательных школ Чувашской Республики. В анкетировании приняли участие 460 учителей. Из них 155 учителей городских школ (гг. Алатырь, Козловка, Новочебоксарск, Чебоксары и Шумерля) и 305 учителей сельских школ (из 16 районов: Аликовского, Вурнарского, Ибресинского, Канашского, Козловского, Комсомольского, Красноармейского, Мариинско-Посадского, Моргаушского, Урмарского, Цивильского, Чебоксарского, Шумерлинского, Ядринского, Яльчикского, Янтиковского).

Анкета включала в себя 4 пункта:

1. Какие предметы, по Вашему мнению, обладают наибольшим нравственным потенциалом (проранжируйте предложенный список)?

2. Считаете ли Вы себя подготовленным к ведению работы по нравственному воспитанию учащихся средствами литературного чтения?

3. Если нет, то в чем видите причину затруднения.

4. Ваши предложения по совершенствованию подготовки учителей к работе по нравственному воспитанию учащихся средствами литературного чтения.

Результаты ранжирования достаточно показательны. Они отражены в представленных ниже таблицах (табл. 1, 2).

Таблица 1

Диагностика нравственного потенциала учебных предметов

<i>Русский язык</i>									
<i>Место</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
<i>Количество (человек)</i>	15	140	165	25	45	50	5	0	0
<i>Количество (%)</i>	3,3	30,4	35,8	5,5	9,8	10,9	1,1	–	–
<i>Литературное чтение</i>									
<i>Место</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
<i>Количество (человек)</i>	430	10	15	5	0	0	0	0	0
<i>Количество (%)</i>	93,4	2,2	3,3	1,1	–	–	–	–	–
<i>Математика</i>									
<i>Место</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
<i>Количество (человек)</i>	5	10	10	30	50	60	185	80	30
<i>Количество (%)</i>	1,1	2,2	2,2	6,5	10,9	13	40,2	17,4	6,5
<i>Окружающий мир</i>									
<i>Место</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
<i>Количество (человек)</i>	5	245	115	35	50	10	5	0	0
<i>Количество (%)</i>	1,1	53,2	25	7,6	10,9	2,2	1,1	–	–
<i>Иностранный язык</i>									
<i>Место</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
<i>Количество (человек)</i>	5	0	5	40	45	80	75	145	90
<i>Количество (%)</i>	1,1	–	1,1	8,7	9,8	17,4	16,3	31,5	19,6
<i>Музыка</i>									
<i>Место</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
<i>Количество (человек)</i>	0	15	95	120	125	50	60	35	0
<i>Количество (%)</i>	–	3,3	20,6	26	27	10,9	13	7,6	–

Окончание таблицы

Изобразительное искусство									
Место	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Количество (человек)	0	40	55	175	80	30	30	15	10
Количество (%)	–	8,7	11,9	38	17,4	6,5	6,5	3,3	2,2
Технология									
Место	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Количество (человек)	0	0	0	30	50	150	80	120	0
Количество (%)	–	–	–	6,5	10,9	32,6	17,4	26	–
Физическая культура									
Место	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Количество (человек)	0	0	0	0	15	30	20	65	330
Количество (%)	–	–	–	–	3,3	6,5	4,4	14,2	71,7

Таблица 2

Распределение учебных предметов в зависимости от степени их нравственного потенциала

Наименование учебного предмета	Место
Русский язык	3
Литературное чтение	1
Математика	7
Окружающий мир	2
Иностранный язык	8
Музыка	5
Изобразительное искусство	4
Технология	6
Физическая культура	9

Итак, мы видим, что предмет «Литературное чтение» получает статус как наиболее обладающий нравственным потенциалом.

Достаточно подготовленными к работе по нравственному воспитанию учащихся средствами литературного чтения себя считают 380 учителей из числа опрошенных, 70 учителей дали отрицательный ответ, 10 учителей не смогли дать однозначный ответ (*и да, и нет*).

В качестве причин, препятствующих эффективной организации работы по нравственному воспитанию учащихся, руководствуясь средствами литературного чтения, нами были предложены следующие:

- нет специальной дисциплины в вузовской практике – выбрали 40 учителей;
- недостаточное внимание со стороны органов управления образованием (городских, районных, со стороны школы) – 15 учителей.

В качестве других причин учителями были указаны:

- недостаточность произведений по нравственной тематике в учебниках, используемых образовательными учреждениями и самими учителями, – 10 учителей;
- изменения, происходящие в обществе, экономике, культуре, окружающем мире и жизни в целом, – 5 учителей;

– преобладание экономических норм в отношениях между людьми, отношений под лозунгом «Кто платит, тот и правит», отсутствие морали, снижение нравственности – 5 учителей;

– отсутствие курсов повышения квалификации по данной тематике либо рассмотрения отдельных вопросов в рамках курсов повышения квалификации, семинаров, конференций – 5 учителей.

Рекомендации по совершенствованию подготовки учителей к работе по нравственному воспитанию учащихся средствами литературного чтения были предложены 335 учителями. Среди них можно выделить следующие:

– введение курсов повышения квалификации, семинаров, мастер-классов, круглых столов, конференций по данной теме, проведение лекций, большего количества практических занятий в рамках курсов повышения квалификации, раскрывающих данную проблематику;

– введение специальной дисциплины по подготовке учителей к работе по нравственному воспитанию учащихся начальных классов;

– демонстрация уроков с анализом произведений нравственной тематики;

– организация выездов в школы для ознакомления с опытом работы учителей-новаторов, формами и методами проведения уроков литературного чтения и внеклассных мероприятий по данному направлению;

– изменение содержания учебников, увеличение доли числа произведений нравственной направленности, разработка заданий, упражнений, способствующих раскрытию творческих способностей учащихся и формированию нравственных качеств личности;

– увеличение в учебном плане количества часов, отведенных на изучение курса «Литературное чтение»;

– разработка и реализация программ духовно-нравственного воспитания;

– обеспечение специальной учебной и методической литературой учителей, а также родителей.

Результаты анкетирования по выявлению уровня владения нравственными понятиями, их толкования и употребления в своей речи оказались достаточно показательными.

В анкете были предложены следующие вопросы:

1. Дайте определение словам «добродетель», «достоинство», «порок», «честь», «совесть», «толерантность».

2. Оцените по 10-балльной шкале, как часто вы употребляете эти слова в своей речи.

3. Составьте предложения с данными словами.

Во-первых, ответы учителей в зависимости от стажа их работы не отличаются по своему характеру друг от друга. Если есть различия, то они незначительны и не относятся к сути вопроса.

Во-вторых, из общего числа опрошенных примерно 41 % (190 учителей) не смогли дать четкого определения указанным словам. Учителя либо вообще не дают определения, либо ограничиваются указанием общего значения, определяя эти понятия как человеческие, нравственные качества. Примечательно, что при определении слова «толерантность» нередко встречается понятие «терпимость», являющееся его русским эквивалентом. Но чаще встречаются ошибочное определение и подмена его словом «терпеливость».

В-третьих, все опрошенные самыми частотными в своем употреблении называют слова «совесть», «честь», «толерантность», наделяя их 8–10 баллами. Слова «порок», «добродетель» наименее употребляются в речи, оцениваются 0–2 баллами.

В-четвертых, при составлении предложений большая часть респондентов обратилась к известным пословичным выражениям, лозунгам: «Береги честь смолоду», «Бедность не порок», «Нечистая совесть спать не дает», «Честь и хвала трудовому народу».

Таким образом, видим, что рассматриваемые нами слова, несмотря на их общеизвестность и общепринятость, частотное употребление, оказываются в недостаточной степени актуализированными в сознании. Это может быть объяснено, с одной стороны, исчезновением, вытеснением из лексикона таких слов, как «добродетель», «порок», а с другой стороны, недостаточным осознанием значения предложенных слов.

Резюме. Результаты свидетельствуют об актуальности проблематики исследования, а также необходимости специальной подготовки учителей начальных классов к осуществлению нравственного воспитания средствами литературного чтения, о необходимости разработки специального курса, научной и научно-методической литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Корчак, Януш.* Воспитание личности : кн. для учителя / Януш Корчак ; сост., авт. вступ. ст. и коммент. В. Ф. Кочнов. – М. : Просвещение, 1992. – 285 с.
2. *Педагогика* : учеб. пособие для учащихся пед. классов / под общ. ред. В. Г. Максимова. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1999. – 254 с.
3. *Пидкасистый, П. И.* Искусство преподавания воспитания / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. – М. : Педагогическое Общество России, 1999. – 212 с.

УДК 371.026.9 (091)

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

**PROBLEM OF DEVELOPMENT OF CREATIVE COGNITIVE ACTIVITY
IN THE HISTORY OF EDUCATIONAL THOUGHT**

Н. В. Майорова

N. V. Mayorova

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

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития творческой познавательной активности в истории педагогической мысли. Современная педагогическая действительность доказывает, что процесс обучения протекает более эффективно, если учащиеся проявляют познавательную активность.

Abstract. The article analyzes the problem of development of creative cognitive activity in the history of educational thought. The modern pedagogical reality proves that the learning process is more effective if students are employed into cognitive activity.

Ключевые слова: *творчество, активность, творческая познавательная активность, познавательная деятельность.*

Keywords: *creativity, activeness, creative cognitive activity, cognitive activity.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема развития познавательной активности – одна из наиболее острых проблем современной педагогической науки и практики. Это связано с тем, что познавательная активность – главное условие успешного обучения: формирования у школьников потребности в получении глубоких и прочных знаний, овладении универсальными учебными действиями, развитии самостоятельности. Согласно ФГОС НОО второго поколения уже в начальной школе формируется умение учиться, которое впоследствии становится неперенным условием непрерывного образования. Проблема развития познавательной активности всегда находилась в центре внимания великих ученых. В связи с этим целью настоящей работы является анализ трудов педагогов прошлого по данной проблеме.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили научные изыскания зарубежных и отечественных ученых, посвященные проблеме развития творческой познавательной активности. В качестве основного метода исследования выступил анализ научной психолого-педагогической литературы по данной проблеме.

Результаты исследований и их обсуждение. История развития творческой познавательной активности своими корнями уходит в далекое прошлое.

Одним из первых сторонников активного учения был великий чешский педагог и мыслитель Я. А. Коменский. Он считал проблему развития познавательной активности одной из важнейших при развитии личности учащегося. По мнению Я. А. Коменского, «юношество должно получить образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное» [1, 34], чтобы приучиться руководствоваться «своим собственным умом». Мало умения вычитывать из книг, понимать чужие мысли о вещах, воспроизводить их в цитатах. Необходимо развивать «способность проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание и употребление их» [1, 34]. Его «Великая дидактика» содержит указания на необходимость всеми имеющимися способами «воспламенить в детях горячее стремление к знанию и учению» [1, 61]. Я. А. Коменский четко указывал на тесную взаимосвязь познавательной активности как с познавательными процессами – мышлением, памятью, вниманием, так и с эмоциональной сферой. Процесс получения и закрепления знаний обязательно должен вызывать у ребенка желание учиться. С этой целью в школе необходимо создавать доброжелательную атмосферу, располагающую к учебе и развитию познавательной активности учащихся. Учитель должен быть приветливым, ласковым, способным заинтересовать учеников своими манерами, словами. Он не должен скупиться на похвалу более отличившихся учеников. Такой учитель, по мнению Коменского, «легко завоеует сердце» обучающегося [1, 61].

Продолжил идеи Я. А. Коменского английский философ и педагог Джон Локк. Он считал, что при изучении вещей следует сначала рассматривать то, что более доступно, просто и заметно. Необходимо «расчленить непонятное на отдельные части, затем в соответствующем порядке свести все, что должно быть узнано относительно каждой из этих частей, к ясным и простым вопросам. Тогда все, что считалось темным, запутанным и слишком трудным для наших слабых способностей, раскроется перед нашим разумом...» [3, 123]. Джон Локк считал необходимым соблюдать определенную последовательность при активном отношении к познанию.

Идею активизации обучения развил швейцарский педагог И. Г. Песталоцци. Основными принципами активизации он считал наглядность, наблюдение, обобщение и самостоятельность выводов. При правильной организации обучения, обеспечивающей активное участие каждого ребенка в познавательной деятельности, важно, чтобы не возникла пропасть между формированием способности к наблюдению у ребенка и развитием его когнитивных способностей. Рассуждая об организации учебной деятельности, И. Г. Песталоцци полагал, что нужно воздействовать не только на ум ребенка, но и на его чувства, волю и характер [4].

За внедрение исследовательского подхода и самостоятельности в обучении выступил французский философ Ж. Ж. Руссо, считавший необходимым сделать ученика внимательным к явлениям природы. «Ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему возможность решать их. Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял» [2, 130].

Идея активизации обучения путем самостоятельного решения учеником сложных вопросов была продолжена Ф. А. В. Дистервегом, который утверждал, что лучшим является тот метод обучения, который активизирует познавательные способности [2, 145].

В России серьезная попытка осмыслить проблему развития познавательной активности как потребности к обогащению ума и сердца была предпринята К. Д. Ушинским. Он представил целостную картину развития познавательной активности учащихся. Педагог считал, что именно в процессе активной познавательной деятельности возникают

высшие формы самодвижения развивающейся личности, выражающиеся в сознательной целеустремленности, в стремлении самостоятельно добывать и использовать знания. Эти знания сами по себе бесполезны, в основном они нужны для формирования прочных, осознанных, глубоких и систематических убеждений. Процесс получения знаний должен стать потребностью ребенка. Однако это возможно лишь в том случае, если педагог обладает высокой профессиональной компетентностью. Итак, познавательная активность, по мнению К. Д. Ушинского, – это организация педагогом последовательных умственных действий школьников, направленных на формирование осознанной потребности в приобретении знаний. Таким образом, активная познавательная деятельность ребенка – решающий фактор его интеллектуального, духовно-нравственного, эстетического воспитания.

Похожих взглядов придерживался педагог и психолог П. Ф. Каптеров. Он считал бесполезным «бестолковое учение наизусть», когда используется лишь память. Нужно, чтобы школьники постоянно работали, делали самостоятельные шаги для приобретения и выработки знаний [2, 195].

Л. Н. Толстой пытался ответить на вопросы о целях, содержании и методах обучения, а также взаимоотношениях между педагогами и учащимися. Он создал свою оригинальную концепцию обучения детей и реализовал ее на практике Яснополянской школы, основанной на нравственном учении истинного христианства, на идеях свободного воспитания, на «народном» содержании образования, реализуемом через детскую творческую познавательную активность. Исходным положением этой концепции является учет жизненного опыта ребенка, предоставление ему максимальной свободы в действиях на основе широкого развертывания самостоятельной работы как средства развития творческих сил и способностей учащихся. По мнению Л. Н. Толстого, ученик черпает необходимые сведения из личного опыта, окружающей его среды, разнообразных эмоциональных воздействий на него жизненных ситуаций и слов учителя.

В начале XX в. в отечественной педагогике наметились поворот к стандартизации и шаблону в учебно-воспитательной работе, ориентация на зубрежку материалов учебника и воспроизведение их на уроке, что стало главной обязанностью ученика. На десятилетия твердо закрепилась стандартная форма проведения урока. Из педагогической практики надолго исчезли понятия «творчество учащихся», а из психолого-педагогической лексики – «активность» детей в обучении.

В 60-е гг. XX в. зарождались новаторские идеи в образовании. Они разрабатывались и внедрялись в практику отдельных школ.

Один из выдающихся педагогов того времени В. А. Сухомлинский создал оригинальную педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, на признании личности ребенка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, творческая деятельность сплоченного коллектива педагогов-единомышленников и учащихся. Он считал, что, втискивая в головы детей готовые истины, обобщения, учитель подчас не дает ученикам возможности реализации творчества, фантазии, мечты. Ребенок из активного, деятельного существа превращается как бы в запоминающее устройство. «...Не обрушивайте на ребенка лавину знаний, не стремитесь на занятиях рассказать все, что вы знаете, – под лавиной знаний могут быть погребены пылливость и любознательность. Умейте открыть перед ребенком окружающий мир... оставляйте всегда что-то недосказанное, чтобы ребенку еще раз возвратиться к тому, что он узнал», – писал педагог-новатор [7].

В 1970–80-е гг. появились педагоги, которые вели поиск принципов и методов обучения, основанных на развитии познавательной активности, гуманизме и сотрудничестве учителя и учащихся (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин). Они поощряли активность и самостоятельность школьников, опирались на радостные эмоции детей, открывающих для себя науки и оригинальные способы деятельности. Наиболее характерными особенностями их работы являются: включение учащихся в поисковую деятельность; использование новых педагогических технологий, интенсифицирующих учебный процесс, предполагающих погружение учащихся, рефлексию; индивидуализация и дифференциация обучения.

Говоря о сущности познавательной активности, академик Ш. Амонашвили считает, что данный вид активности не терпит принуждения. Страсть к поиску, преобразованию и раскрытию знания обнаруживается в процессе педагогического общения. Для эффективного развития познавательной активности как личностной черты учащихся необходимым условием является педагогический процесс, в котором отношения с учащимися строятся на гуманных началах.

Проблема формирования познавательной активности наиболее полное освещение получила в трудах Г. И. Шукиной и Т. И. Шамовой.

Г. И. Шукина определяет познавательную активность как качество личности, которое включает ее устойчивое стремление к получению знания, выражает интеллектуальный отклик на процесс обучения. Педагог выделяет репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительский и творческий уровни активности учащихся. «Творческая активность является собой высокий уровень, поскольку и сама задача может ставиться школьником, и пути ее решения избираются новые, нешаблонные, оригинальные» [6, 27].

Т. И. Шамова отмечает, что процесс обучения напрямую зависит от уровня активности учащегося в познавательной деятельности, а также степени его самостоятельности в этом процессе. Познавательную активность нельзя свести к простому напряжению умственных и физических сил. Ее необходимо рассматривать как качество деятельности учащегося, которое проявляется в отношении ученика к содержанию деятельности, а также в его стремлении к эффективному процессу получения знаний и способов деятельности, в мобилизации «нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей» [5, 67]. Активность учащихся является необходимым условием развития их творческих способностей, новых интеллектуальных потребностей, навыков познавательной деятельности.

Т. И. Шамова выделяет три уровня познавательной активности: воспроизводящий, интерпретирующий и творческий. Воспроизводящий уровень характеризуется тем, что учащийся стремится понять, запомнить, воспроизвести изучаемый материал, овладеть способами применения по образцу. На втором уровне – интерпретирующем – у обучающегося присутствует желание вникнуть в суть изучаемого предмета, усвоить материал на таком уровне, чтобы потом иметь возможность применить полученные знания в каких-то нестандартных условиях. Третий уровень – творческий – предполагает готовность учащихся к теоретическому осмыслению знаний. Он характеризуется тем, что учащийся понимает связи между предметами и явлениями, способен к самостоятельному поиску решения учебной проблемы.

Ученые и педагоги конца XX – начала XXI в. по-прежнему ищут ответы на следующие вопросы: как же научить ребенка мыслить творчески? Возможно ли привить любовь к интеллектуальному усилию, преодолению трудностей? Какие условия нужно создать для того, чтобы сохранить любознательность ребенка? Как развивать умение видеть и творчески решать проблемы?

Современные авторы дают различные определения творческой активности и рассматривают пути ее развития. Л. И. Аристова характеризует учебную активность как готовность (способность и стремление) к энергичному освоению знаний, проявлению преобразовательных действий субъекта по отношению к окружающим предметам и явлениям, нахождению нового, решению творческих задач. Ж. А. Зайцева определяет творческую учебную активность как субъективную сторону учебного труда школьников, отражение потребностей, интересов, склонностей, способностей к учению, волевых усилий, эмоционального отношения. Е. Л. Яковлева подразумевает под творческой активностью способность к познавательной деятельности, отличительными признаками которой являются потребность и умение выдвигать креативную познавательную задачу, находить способы ее решения, нужные материалы, применять имеющиеся знания в новых условиях при частичной помощи или совсем без помощи учителя.

Рассмотрев и обобщив определения творческой познавательной активности, мы будем понимать под этим понятием высший уровень познавательной активности, который характеризуется стремлением личности к преодолению привычных норм и способов действий, постоянному поиску новых задач, овладению оригинальными методами и приемами их решений, внесению в учебный процесс новых, ранее не использовавшихся элементов. Творческая активность проявляется также в готовности учащихся к самосовершенствованию, самостоятельности в ходе решения учебных задач, в стремлении к выходу за любые ограничения: к новым целям, объектам, догадкам, гипотезам, новым результатам.

Резюме. История педагогической мысли доказывает, что проблема развития творческой познавательной активности была в центре внимания многих ученых прошлого, которые пытались раскрыть основные приемы процесса развития познавательной активности обучающихся и определить способы организации этого процесса. В настоящее время для решения проблемы развития творческой познавательной активности мы вновь обращаемся к педагогическому наследию прошлого.

В результате теоретического исследования состояния проблемы формирования и развития познавательной активности в теории и истории педагогики мы выяснили, что интересующая нас проблема является многоаспектной и многоплановой, имеющей множество различных подходов и концепций. Несмотря на пристальный интерес педагогов и психологов к изучению данной проблемы, некоторые аспекты до сих пор являются недостаточно хорошо разработанными.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
2. *Латышина, Д. И.* История педагогики (история образования и педагогической мысли) : учебное пособие / Д. И. Латышина. – М. : Гардарики, 2005. – 603 с.
3. *Локк, Дж.* Сочинения : в 3 т. Т. 1 / Дж. Локк. – М. : Мысль, 1985. – 419 с.
4. *Песталоцци, И. Г.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / И. Г. Песталоцци ; под ред. В. А. Рогенберга, В. М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – 480 с.
5. *Шамова, Т. И.* Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.
6. *Щукина, Г. И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
7. <http://festival.1september.ru/articles/628466/>

УДК 338.43

ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ АГРАРНОЙ СФЕРЫ ЭКОНОМИКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT OF AGRARIAN SPHERE OF ECONOMY

А. И. Малинин

A. I. Malinin

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

Аннотация. Агропромышленный комплекс экономики России является одной из отстающих отраслей по использованию научно-технического прогресса. Инновации в агропромышленном комплексе – это одно из приоритетных направлений его развития. Качественное внедрение инновационных процессов в аграрную отрасль способно остановить деградацию сельского хозяйства. В данной статье раскрывается тематика управления инновациями в агропромышленном комплексе.

Abstract. Agro-industrial economy complex of Russia is one of the lagging sectors of scientific and technical progress. Innovation in agriculture is one of the priority areas for development. Qualitative implementation of innovative processes in the agricultural sector is able to stop the degradation of agriculture. This article deals with the issue of innovation management in agriculture.

Ключевые слова: *инновация, инновационный процесс, агропромышленный комплекс, внедрение инноваций.*

Keywords: *innovation, innovation process, agro-industrial complex, introduction of innovations.*

Актуальность исследуемой проблемы. Анализ социально-экономического состояния агропромышленного комплекса (АПК) последних лет свидетельствует, что здесь применяются, как правило, устаревшие и несовершенные технологии сельскохозяйственного производства, нерентабельные и трудоемкие организационно-управленческие методы и формы. Отсутствуют выработанные методики внедрения инноваций, система научно-технической информации, соответствующая рыночной экономике, качественная система взаимодействия научных институтов с внедренческими структурами. В плане организационном освоение инноваций на предприятиях несовершенно, что приводит к крайне низкой активности инновационной деятельности. Последствиями этого являются усугубление деградации отрасли, повышение себестоимости и уменьшение конкурентоспособности продукции, крайне низкий уровень социально-экономического развития сельской местности, соответственно, резкое снижение качества жизни на селе.

Научно-технический прогресс в настоящее время является реальной основой эффективных преобразований как на макро-, так и на микроуровне развития экономики России. Основной задачей научного обеспечения АПК является создание инноваций, обеспечивающих производство продуктов и сырья с минимальными издержками при производстве и максимальной безопасностью для окружающей среды и здоровья потребителей.

Материал и методика исследований. Был использован анализ научно-методической и специальной литературы по исследуемой проблеме.

Для решения поставленной задачи необходимо раскрыть понятия «инновация» и «инновационный процесс». Термин «инновация» используется достаточно часто и не всегда соответствует тому, что под ним подразумевают. В переводе с английского *innovation* означает «новшество или нововведение».

Чтобы охарактеризовать инновационный процесс, необходимо рассмотреть его признаки, проанализировать жизненный цикл инноваций. Инновации в АПК заметно отличаются от инноваций в других отраслях. Необходимо разделить инновации в АПК по типам и дать их краткую характеристику, выделить особенности формирования и внедрения инновационных процессов в агропромышленной отрасли.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализируя состояние АПК за последние 10 лет, можно сказать, что ситуацию, сложившуюся в сельском хозяйстве России до 2007 года, можно определить как хаос, когда разрушительные тенденции явно преобладают над созидательными [8]. Аграрное производство – достаточно сложный процесс. Его особенностями являются своеобразие методов управления инновационными процессами, совмещение различных видов инноваций, усиление государственной роли в стимулировании инноваций.

В. Г. Савенко в своей работе «Роль консультационной службы в формировании отраслевой системы освоения инноваций в АПК» отмечает, что «...экономический рост на 30 % обеспечивается за счет увеличения трудозатрат, а на 70 % – за счет повышения производительности труда, в котором 30 % занимают инновационные технологии» [2]. Это утверждение в очередной раз подтверждает мнение о целесообразности использования инновационного ресурса.

В экономическом словаре слово «нововведение» трактуется как «целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое» [4].

Под инновацией Й. Шумпетер подразумевал изменение с целью внедрения и использования новых видов потребительских товаров, новых производственных, транспортных средств, рынков и форм организации в промышленности [7].

Й. Шумпетер считал, что инновации становятся главным источником прибыли: «Прибыль, по существу, является результатом выполнения новых комбинаций». «Без развития нет прибыли, без прибыли нет развития». Ученый сделал вывод о том, что инновации сопровождаются созидательным разрушением экономической системы, обуславливая ее переход из одного равновесного состояния в другое [6]. Книги Й. Шумпетера стали теоретической основой для работ отечественных и зарубежных ученых в области исследования инноваций.

И. С. Санду считает, что инновация – это такой общественно-технический процесс, который через практическое использование идей и изобретений приводит к созданию лучших по своим свойствам изделий и технологий, и в случае, если инновация ориентирована на экономическую выгоду, прибыль, ее появление на рынке могут принести дополнительный доход [3].

Проведенный анализ научной литературы показал, что учеными по-разному трактуется понятие «инновация» в зависимости от предмета и объекта исследования.

Инновация – это, как правило, результат научно-творческой деятельности, применяемый на практике с целью совершенствования потребительских и качественных характеристик товара, обеспечивающих повышение эффективности и конкурентоспособности производства.

Анализ различных взглядов ученых на исследуемую проблему позволил выделить следующие признаки инноваций:

- хозяйственное внедрение результатов научно-технических исследований;
- необходимость в творческом подходе;
- конкретная социально-экономическая выгода для потребителя;
- необходимость финансовых затрат на осуществление инновационного процесса;
- высокий экономический риск.

Повышение уровня жизни населения происходит вследствие внедрения инновационных технологий в производство и переработку сельскохозяйственной продукции.

Основная цель инноваций – повысить отдачу на затраченные средства. Изучением инновационных процессов занимается наука инноватика, которая рассматривает формирование новшеств, их диффузию, а также факторы, противодействующие внедрению нововведения. Период между появлением нововведения и преобразованием его в инновацию называют инновационным лагом. Временной промежуток, началом которого являются фундаментальные и прикладные исследования, а окончанием – использование нововведения, называется жизненным циклом инновации. Жизненный цикл с учетом последовательности проведения работ рассматривается как инновационный процесс.

Жизненный цикл каждого инновационного процесса, как правило, состоит из двух состояний – относительной статики и относительной динамики. Все зависит от содержания цели, которая ставится перед каждой стадией. Цели, на которые направлены усилия предприятия, подразделяют на функциональные и новые. К функциональным целям относят поддержание существующего состояния системы, а к новым – приобретение нового, более развитого состояния. Конечная цель инновационного процесса ориентирована на решение тех или иных задач, связанных с рынком или с вопросом выживаемости инноваций. Они характеризуют качественную или количественную сторону ожидаемого результата.

Важнейшим элементом инновационного процесса в рыночных условиях является процесс продажи, обмена или передачи технологий в производство с целью выпуска конкурентоспособной продукции [5].

Инновационный процесс в АПК – это единый процесс превращения конкретных технологических, технических, экономических, маркетинговых, организационных и управленческих идей, которые являются следствием научно-технического прогресса, в новые технологии или методы внедрения их в производство. При этом главная задача внедрения инноваций в АПК – повышение производственных и социально-экономических показателей уровня жизни населения. Внедрение не считается конечным пунктом инновационного процесса, так как по мере его распространения в экономике новшество совершенствуется, становится эффективнее, приобретает новые потребительские качества.

Характеристики инновационного процесса делятся на качественные и количественные. К качественным относятся:

- 1) стандарт качества продукции;

- 2) безопасность готовой продукции;
- 3) независимость инновационного процесса;
- 4) уровень управления предприятием;
- 5) инновационное поведение;
- 6) политическое и общественное влияние.

К количественным относятся:

- 1) финансовые (структура капитала и ликвидность);
- 2) рыночные (оборот, рост и доля рынка);
- 3) экономические (прибыль и рентабельность).

Для АПК наиболее характерны четыре типа инноваций: технико-технологические/производственные, селекционно-генетические, организационно-управленческие/экономические, социально-экономические (табл. 1) [1]. Тип селекционно-генетических инноваций характерен только для сельского хозяйства.

Таблица 1

Классификация типов инноваций в АПК

Селекционно-генетические	Технико-технологические/ производственные	Организационно-управленческие/ экономические	Социально-экологические
<ul style="list-style-type: none"> • Получение новых сортов и гибридов растений. • Получение новых пород и типов животных, кроссов птицы. • Формирование типов и видов растений и животных, адаптированных к воздействию болезней и вредителей, неблагоприятных факторов окружающей среды 	<ul style="list-style-type: none"> • Применение новой техники. • Применение новых технологий возделывания сельскохозяйственных культур. • Внедрение промышленных технологий в животноводство. • Применение научно обоснованных систем в земледелии и животноводстве. • Создание и применение новых видов удобрений. • Создание и применение новых средств защиты растений. • Биологизация и экологизация земледелия. • Внедрение новых ресурсосберегающих технологий производства и хранения пищевых продуктов, направленных на повышение их качества и безопасности 	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие кооперации и формирование интегрированных структур в АПК. • Новые формы технического обслуживания и обеспечения ресурсами АПК. • Создание новых форм организации труда и мотивирование сотрудников. • Создание новых организационно-управленческих форм в АПК. • Создание и применение маркетинговых инноваций. • Создание инновационно-консультативных систем в сфере научно-технических и инновационных исследований. • Концепции, методы выработки решений. • Создание новых форм и механизмов инновационного развития 	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие кадрового потенциала страны в области научно-технического обеспечения АПК. • Создание новых улучшенных условий труда, решение социальных проблем сельского населения (здравоохранения, образования и культуры). • Охрана окружающей среды и повышение ее качества. • Создание благоприятных экологических условий для населения

Для инновационных процессов, протекающих в аграрном секторе, наиболее характерна такая качественная характеристика, как безопасность готовой продукции, так как именно сельскохозяйственные предприятия производят продукты питания.

В Концепции развития инновационных процессов в АПК выделены основные особенности формирования и развития инновационных систем в агропромышленной отрасли, к которым относят:

- совокупность видов продукции сельского хозяйства и продуктов ее переработки;
- значительное региональное разграничение по условиям производства;
- зависимость технологий производства от природно-климатического положения региона;
- разница во временном промежутке производства отдельных видов сельскохозяйственной продукции и продуктов ее переработки;
- большая доля территориальной обособленности сельскохозяйственных товаропроизводителей;
- автономность производителей (на всех стадиях) от научно-технических институтов;
- большое количество различных форм и связей сельскохозяйственных производителей с инновационными формированиями;
- отсутствие как такового организационно-экономического механизма передачи научно-технических исследований сельскохозяйственным производителям и существенное отставание отрасли по объемам освоения инноваций в производстве.

Совершенствование инновационной деятельности в аграрном секторе экономики сосредоточено на решении таких проблем, как:

- усиление необходимой маневренности и гибкости в принятии решения и использовании ресурсов сельскохозяйственного производства для производственной системы и системы управления инновациями;
- снижение нагрузки на руководителя предприятия без уменьшения степени ответственности при расширении функций нижестоящих сотрудников в системе управления;
- создание инновационного центра или отдела на предприятии;
- развитие активности и бизнеса в регионах в области сельского хозяйства.

Таким образом, предложенная схема по усовершенствованию инновационной деятельности и формированию инновационной политики предприятий аграрного сектора экономики состоит из трех последовательных этапов:

- 1) принятия решения о целесообразности инвестирования ввода новой техники и технологий;
- 2) оценки и выбора предложенных проектов в соответствии с целями, задачами и критериями эффективности сельскохозяйственных предприятий;
- 3) изучения последствий внедрения инновационных продуктов в ассортимент предприятия, а также возможного эффекта формирования диверсификации производства.

Резюме. Длительные сроки окупаемости внедряемых инноваций, закладываемые на годовой, а иногда и многолетний цикл, являются отличительной особенностью инновационных процессов в АПК.

Структура инновационного процесса включает в себя три фазы: исследование, производство и внедрение. Внедрение инноваций невозможно без последовательного выполнения составляющих структуры инновационного процесса. Широкомасштабное использование научно-технических исследований и активизация инновационных процессов являются определяющим фактором для экономического роста во всех отраслях аграрной экономики.

Развитию инновационной деятельности в аграрной отрасли экономики положило начало государство, а не фермеры и частные предприниматели, появившиеся в ходе массовой приватизации. Следовательно, необходимо усилить господдержку сельского хозяйства в области инновационной политики. Приоритет государства должен стать стратегическим и долгосрочным. Такая политика в 70–80-е годы прошлого столетия позволяла СССР быть флагманом сельского хозяйства в мировой экономике, а зарубежные страны, грамотно внедрившие данную стратегию, возглавили, возможно, главную сферу жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бездудный, Ф. Ф.* Сущность понятия инновация и его классификация / Ф. Ф. Бездудный, Г. А. Смирнова, О. Д. Нечаева // *Инновации*. – 1998. – № 2–3. – С. 4.
2. *Савенко, В. Г.* Роль консультационной службы в формировании отраслевой системы освоения инноваций в АПК (теория, методология, практика) / В. Г. Савенко. – М. : Росинформагротех, 2004. – 316 с. – (Б-ка «В помощь консультанту»).
3. *Санду, И. С.* Развитие инновационных процессов в АПК / И. С. Санду // *Экономика сельского хозяйства России*. – 2002. – № 12. – С. 10–14.
4. *Универсальный учебный экономический словарь. Школьникам, абитуриентам, студентам.* – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 576 с.
5. *Фатхутдинов, Р. А.* Инновационный менеджмент : учебник для вузов / Р. А. Фатхутдинов. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – С. 14–15.
6. *Шумпетер, Й.* Капитализм, социализм и демократия / Й. Шумпетер ; предисл. и общ. ред. В. С. Автономова. – М. : Экономика, 1995. – 540 с.
7. *Шумпетер, Й.* Теория экономического развития / Й. Шумпетер. – М. : Прогресс, 1982. – С. 169–170.
8. *Юнусова, Г. М.* Методы нелинейной науки в управлении социально-экономическим развитием АПК / Г. М. Юнусова // *Научное обеспечение устойчивого развития АПК : материалы всероссийской научно-практической конференции.* – Уфа : Башкирский ГАУ, 2011. – С. 414–416.

УДК 378.635.174.1.14

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING CREATIVE ABILITIES
AT FUTURE STAFF OF THE DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS**

С. В. Милица¹, О. Г. Максимова²

S. V. Militsa¹, O. G. Maksimova²

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

²Чебоксарский институт экономики и менеджмента (филиал) ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет», г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассмотрена одна из важнейших проблем педагогической науки – формирование у курсантов вузов МВД России творческих способностей. Выявлены педагогические условия, которые необходимы для успешного и эффективного функционирования процесса формирования у будущих сотрудников органов внутренних дел (ОВД) творческих способностей в условиях модернизации системы высшего профессионального образования и рыночных отношений.

Abstract. The article considers one of the most urgent issues of pedagogics. It is the formation of creative abilities at students of universities of the Department of Internal Affairs of Russia. The article reveals the pedagogical conditions necessary for successful and efficient operation of the process of forming creativity at future police officers in modernization of the system of higher education and market economy.

Ключевые слова: творческие способности, педагогические условия, педагогический процесс, саморазвитие личности.

Keywords: creative abilities, pedagogical conditions, pedagogical process, self-development of personality.

Актуальность исследуемой проблемы. В новых социально-экономических условиях резко возрастают требования к качеству подготовки будущих специалистов. Выпускники высшей школы, в том числе и вузов МВД РФ, должны обладать не только профессиональной мобильностью и высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций, но и быть готовыми к решению задач, возникающих в процессе профессиональной деятельности, к определению оптимальных путей выполнения основных профессиональных функций. Это обуславливает необходимость существенного улучшения качества подготовки будущих специалистов в современном вузе, формирования у них готовности к профессионально-творческой деятельности, воспитания потребности в творческой активности и реализации творческих способностей. Актуальность исследуемой проблемы состоит в том, что потенциал образовательного процесса, организуемого в современных условиях в вузах МВД РФ, должен быть оптимально использован для улучшения качества профессиональной подготовки будущих сотрудников ОВД и достижения хороших результатов в ходе формирования у них творческих способностей. С точки зрения многих ученых, творческие способности – это

психофизиологические свойства человека, от которых зависят динамика приобретения знаний, умений и навыков и успешность выполнения определенной деятельности. Учеными даны основные характеристики сущности творчества: уникальность, оригинальность, новизна, отклонение от традиционных схем мышления, логичность, гибкость и самостоятельность мышления, порождение новых идей и др. [2], [3], [4].

Формирование у курсантов вузов МВД РФ творческих способностей в рамках их профессионального образования имеет социально-педагогический смысл, который заключается в развитии у каждого обучающегося творческого начала при решении конкретных задач, в формировании у них потребности делать свою жизнь и жизнь окружающих лучше и содержательнее, в развитии и поощрении их стремления к познанию нового в рамках профессиональной деятельности, в изучении своих возможностей и способностей для совершенствования себя и окружающей среды. Творческие способности становятся важным качеством личности и обеспечивают эффективное ее функционирование во внешней среде, быструю адаптацию к постоянно меняющимся социальным и производственным условиям. Все вышеперечисленное определяет особое значение творческих способностей в профессиональной деятельности будущего сотрудника ОВД и обосновывает актуальность данного исследования, целью которого является выявление педагогических условий эффективного формирования у курсантов вузов МВД России творческих способностей.

Материал и методика исследований. В ходе работы были использованы следующие методы: анализ научной литературы по проблеме исследования и опыта деятельности преподавателей вузов по формированию у обучающихся творческих способностей, беседы, наблюдение, изучение результатов познавательной и творческой деятельности курсантов и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Рассматривая творческие способности как индивидуально-психологические особенности обучаемого и проецируя их на образовательный процесс военного вуза, мы воспринимаем эти способности как одну из важных составляющих личности курсанта военного вуза, чья будущая деятельность связана с возникновением различных нестандартных ситуаций. Особенно актуальным это становится в наши дни: постоянно возникающие угрозы терроризма, противоправное поведение некоторой части молодежи из-за низкого уровня ее духовно-нравственной воспитанности, отсутствие эффективной системы законодательных актов и правоприменительной практики и другие ситуации вызывают необходимость преобразования системы подготовки будущих сотрудников ОВД.

На протяжении многих лет приобретение обучающимися новых теоретических знаний в процессе их профессиональной подготовки рассматривалось как одна из важнейших задач, стоящих перед высшей школой. При этом в военных вузах всегда прерогатива отдавалась не формальному, не бюрократизированному исполнению обязанностей, связанных с несением военной службы, а творческому и основанному на инициативе офицера подходу к выполнению своих профессиональных функций. И это не случайно, ибо личностные качества сотрудника правоохранительных органов, его творческие способности всегда превалировали в его деятельности [2].

Следует отметить, что в сложившихся в нашем обществе условиях профессиональная деятельность большинства сотрудников ОВД напрямую связана с риском для жизни и безопасностью подчиненных, а это в свою очередь требует от офицера – выпускника вуза МВД РФ проявления творческой активности при решении задач, возникающих на практике. При этом следует отметить индивидуальность проявления такого рода активности, что объясняется особенностями как объекта, так и субъекта профессионального воздействия,

где в роли последнего выступает сотрудник ОВД, а также наличием противоречия между репродуктивным характером передачи знаний в процессе обучения и воспитания курсанта и необходимостью творческого применения полученных знаний, умений и навыков в непредвиденных обстоятельствах в ходе служебно-розыскной деятельности. И, как показала практика, успешность выполнения поставленной перед сотрудником правоохранительных органов задачи напрямую зависит от того, насколько грамотно, быстро и творчески действует офицер при возникновении нештатной ситуации.

Кроме того, в современных условиях деятельность офицера внутренних войск связана с процессом совмещения двух тенденций: с одной стороны, необходима строгая детерминированность в рамках профессиональной деятельности, с другой – творческая импровизация. Данное совмещение обуславливает необходимость формирования у курсантов творческих способностей в процессе обучения в вузе МВД РФ.

Практика показала, что процесс формирования у курсантов вузов МВД РФ творческих способностей характеризуется целым рядом особенностей, а именно: общением курсантов в течение пяти лет в основном с представителями мужской половины общества, строгим регламентом образовательного процесса и четким распорядком дня, невозможностью постоянного общения со студенческой молодежью других вузов, нехваткой времени и отсутствием благоприятных условий для проявления творческой активности (личное время, выходные и праздничные дни), постоянными выходами для проведения полевых занятий и стрельб и др.

Эффективность формирования у курсантов вузов МВД РФ творческих способностей обеспечивается следующими педагогическими условиями.

Во-первых, совершенствование деятельности вуза по формированию у курсантов творческих способностей связано с проведением руководством вуза специальной работы по подготовке преподавателей к организации этого процесса. И прежде всего это касается педагогов, которые ведут учебные занятия по дисциплинам предметного блока. Большинство из них являются грамотными специалистами в своей области, но недостаточно владеют теорией и методикой преподавания и организации специальной работы по формированию у обучающихся творческих способностей в условиях вуза МВД РФ. Вместе с тем объем фундаментальных знаний, который каждый курсант усваивает в процессе профессиональной подготовки в вузе, внедрение в образовательный процесс современных дидактических технологий, использование в процессе обучения компьютерной техники, проведение разносторонней внеаудиторной работы и вовлечение курсантов в различные (творчески направленные) виды деятельности являются предпосылками для успешной реализации задач, связанных с формированием у курсантов творческих способностей в ходе их профессиональной подготовки. Следовательно, одним из важных педагогических условий, которое необходимо для совершенствования работы вуза в этом направлении, является проведение специальной работы по подготовке преподавателей высшей школы к формированию у курсантов творческих способностей в процессе изучения ими той или иной дисциплины в аудиторное и внеаудиторное время.

Во-вторых, формирование у курсантов военного вуза творческих способностей является одной из важных воспитательных задач, определяющих их социальную активность, мотивирующих на саморазвитие и самосовершенствование. Эта задача решается в процессе обучения и воспитания курсантов в вузах МВД РФ. Разработка системы и технологии формирования у курсантов военного вуза творческих способностей приводит к пониманию процесса обучения и воспитания как системы совместной разнообразной (учебной, физ-

культурно-спортивной, культурно-массовой и др.) деятельности преподавателя и курсанта, для которой характерно взаимовыгодное и творческое сотрудничество. В связи с этим важным педагогическим условием совершенствования процесса формирования у курсантов творческих способностей является организация в вузе творчески ориентированной среды, создающей благоприятные условия для творческого сотрудничества обучающихся и обучающихся и саморазвития в этом направлении каждого курсанта. Для того чтобы творческое саморазвитие курсанта успешно осуществлялось, способствовало овладению им умениями и навыками творческой направленности и развитию его творческой активности, необходимо широко использовать технологию проблемного и развивающего обучения, творческие самостоятельные задания и современные информационные технологии.

В-третьих, творческие способности курсантов необходимо рассматривать как результат овладения ими знаниями, умениями и навыками в ходе их профессиональной подготовки, осуществляемой в военном вузе. Об уровне сформированности творческих способностей курсантов в процессе обучения и воспитания можно судить по многим показателям: познавательной активности курсанта, быстроте, гибкости и оригинальности мышления, качеству воображения, умению создавать новые идеи и т. д. Показателями проявления творческой активности также являются стремление курсантов по собственному побуждению активно участвовать в обсуждении проблемных вопросов, желание высказать свою точку зрения, осуществление работы в соответствии со своим видением путей решения поставленных задач и др.

Я. А. Пономарев считает, а мы разделяем его точку зрения, что формирование творческого потенциала личности «сопровождается параллельным процессом совершенствования найденных способов творческих преобразований и созданием на их основе нового уровня творческой активности как интегрального качества личности и деятельности» [5, 71]. Следовательно, для получения вузом положительных результатов формирования у курсантов творческих способностей очень важно проводить диагностику качества этих способностей – определить у них уровень сформированности творческих способностей на протяжении всех лет обучения в высшей школе. С этой целью можно использовать весь арсенал методов обследования педагогического явления: наблюдение, экспертную оценку, письменные и устные опросы курсантов, анализ результатов их творческой деятельности, изучение опыта работы преподавателей и др.

В-четвертых, знание содержания, этапов и механизма формирования творческих способностей у обучающихся и особенностей протекания образовательного процесса в условиях современного вуза очень важно для планирования педагогических воздействий на курсантов, для организации систематической и целенаправленной работы высшей школы в этом направлении [1], [2], [6]. Так, например, организуя процесс формирования у курсантов творческих способностей в ходе их профессиональной подготовки, необходимо учитывать то, что творческая активность является сложной и многоэтапной деятельностью. Многими учеными (В. И. Андреев, А. В. Михайлова, И. А. Фоминых, М. А. Ценёва и др.) выдвигались различные этапы, стадии и ступени проявления творческой активности. Кроме того, на данный момент отсутствует алгоритм формирования творческих способностей у обучающихся, нет научно обоснованной модели процесса формирования у курсантов творческих способностей в ходе их профессиональной подготовки в вузе. Это лишний раз подтверждает необходимость разработки и внедрения в вузы МВД России научно обоснованной модели формирования у курсантов творческих способностей и определения его основных этапов, организационных форм, методов и средств.

В-пятых, важным моментом, который необходимо учитывать при проведении работы по формированию у курсантов творческих способностей, является специфика организации образовательного процесса в военном вузе. Особенности военной службы требуют строгого и точного соблюдения распорядка дня и строгой регламентации служебного времени, что в свою очередь развивает у них аккуратность, дисциплинированность, собранность, умение планировать свое время и т. п. Вместе с тем эта особенность организации процесса профессиональной подготовки не всегда положительно влияет на формирование у курсантов творческих способностей.

И наконец, процесс формирования у курсантов творческих способностей в качестве профессионально важного компонента готовности будущего офицера к осуществлению профессиональной деятельности обусловлен спецификой предстоящей служебно-боевой деятельности, которая связана с возможностью возникновения нестандартных, нештатных ситуаций, требующих умения быстро ориентироваться и принимать соответствующие решения.

Резюме. Важность проведения специальной и систематической работы по формированию у курсантов творческих способностей вызвана сущностной характеристикой их будущей профессиональной деятельности и связана с необходимостью реализации готовности выпускников вузов МВД РФ к решению нестандартными способами задач, возникающих в ходе служебной деятельности, к порождению новых идей и способов решения проблем, а также с их способностью отказаться от стереотипов. Кроме того, наличие у курсантов достаточно хорошо сформированных творческих способностей приводит их к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению в случае возникновения нештатных ситуаций в ходе осуществления профессиональной деятельности.

Как показало наше исследование, для совершенствования процесса формирования у курсантов творческих способностей необходимо создать целый комплекс педагогических условий. Основными из них являются: проведение специальной работы администрацией вуза по подготовке преподавателей (прежде всего это касается педагогов, которые ведут учебные занятия по дисциплинам предметного блока) к организации этого процесса; разработка и внедрение в вузы МВД России научно обоснованной модели формирования у курсантов творческих способностей и определение его основных этапов, организационных форм, методов и средств; создание в вузе творчески ориентированной среды; проведение диагностики качества работы преподавателей вуза по формированию у курсантов творческих способностей на том или ином этапе их профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, В. И.* Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. *Дыбина, О. В.* Генезис исследования проблемы творчества / О. В. Дыбина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 120. – С. 98–104.
3. *Макашова, В. Н.* Развитие творческих способностей студентов вуза в условиях открытого образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Н. Макашова. – Магнитогорск, 2005. – 24 с.
4. *Михайлова, А. В.* Развитие творческих способностей как условие адаптации будущих специалистов социально-культурной сферы / А. В. Михайлова. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусства, 2010. – 87 с.
5. *Пономарев, Я. В.* Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1973. – 567 с.
6. *Фоминых, И. А.* Педагогические условия развития творческих способностей студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Фоминых. – Йошкар-Ола, 2004. – 21 с.

УДК 378.147:005.6

**ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ОЦЕНИВАНИЯ
КОРОТКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

**INSTITUTIONAL MECHANISM OF EVALUATING
SHORT-TERM EDUCATIONAL PROGRAMMES**

Г. Н. Мотова, Н. А. Аносова

G. N. Motova, N. A. Anosova

*ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет»,
г. Йошкар-Ола*

Аннотация. Автор анализирует изменения, которые происходят в системе управления качеством образовательных программ дополнительного профессионального образования (ДПО). В процессе модернизации ДПО в качестве приоритетного описывается институциональный механизм общественно-профессиональной аккредитации коротких образовательных программ, для которых не устанавливаются ФГОС и федеральные государственные требования.

Abstract. The author analyzes the changes which take place in the system of management of the quality of educational programmes of Additional Professional Education (APE). The institutional mechanism of public and professional accreditation of short-term educational programmes, for which the Federal State Educational Standards aren't established, is considered prioritized in terms of APE modernization.

Ключевые слова: *управление качеством, дополнительное профессиональное образование, институциональный механизм, общественно-профессиональная аккредитация.*

Keywords: *quality management, additional professional education, institutional mechanism, public and professional accreditation.*

Актуальность исследуемой проблемы. Принятые законодательные нововведения [1], [2], [3], [7], [8], [9] предписывают создать в стране систему общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ как важнейший инструмент взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования и тем самым обеспечить рынок труда высококвалифицированными кадрами, которые конкурентоспособны и востребованы.

Общественно-профессиональная аккредитация образовательных программ как явление новое требует институционализации.

Роль институционализации заключается в том, что она является фактором снижения неопределенности и основой для прогнозирования поведения субъектов. Институты предлагают схему действия в тех сферах, где она не существовала, и поэтому в ней была неопределенность. В процессе институционализации происходит замена спонтанного поведения на предсказуемое, которое ожидается и моделируется. Общество, создавая ин-

ституты, закрепляет определенные виды социального взаимодействия, делает их постоянными и обязательными. Далее на этой основе разрабатываются «правила игры». Финалом институционализации можно считать создание в соответствии с нормами и правилами четкой институционально-ролевой структуры, одобренной большинством участников социально-экономического процесса.

Следует учитывать, что как установление «правил игры», так и разрешение конфликтов могут осуществляться самими субъектами без прямого вмешательства государства. С этой целью ими создаются специальные институциональные структуры – независимые организации, которым делегируются определенные полномочия и часть прав субъектов. Иными словами, механизм институционализации также связан с созданием независимых организаций и учреждений, обеспечивающих функционирование соответствующего института, управление и контроль его деятельности.

В настоящее время без должного внимания остаются проблемы формирования «правил игры», по которым происходит взаимодействие участников отношений в сфере ДПО. Отсутствует комплексное исследование институциональной среды ДПО, которое включало бы определение подходов к ее модернизации в необходимом направлении, обеспечивающем результативность реформ в этой области образования.

С момента введения в действие Федерального закона от 8 ноября 2010 г. № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования» в 2011 году государственной аккредитации подлежат только те программы ДПО, для которых утверждены федеральные государственные требования (ФГТ). В настоящее время ФГТ установлены для очень ограниченного числа программ: повышения квалификации государственных служащих, таможенников, специалистов частно-охранной деятельности. Очевидно, что подавляющая часть программ ДПО вовсе не будет сопровождаться ФГТ и, следовательно, не будет завершаться выдачей документов государственного образца. Отсутствие ФГТ Министерства образования и науки объясняет не нежеланием заниматься их разработкой, а необходимостью передачи таких полномочий в отраслевые министерства и ведомства. Получается, что в настоящее время программы ДПО уже не входят в интересы Министерства образования и науки и отраслевых министерств [4, 83].

Таких программ «вне закона» сегодня достаточно много: программы дошкольного образования и дополнительного образования детей, программы дополнительного профессионального образования к среднему профессиональному (СПО) и высшему профессиональному образованию (ВПО), программы подготовки рабочих кадров, а также целый ряд курсов (модулей, дисциплин) вариативной части учебного плана для программ СПО и ВПО. Такие программы разнятся как по содержанию, так и по объему подготовки. В целом им можно дать определение «короткие программы», в отличие, например, от программ основного общего или профессионального образования, которые требуют для реализации не менее двух и более лет и по результатам их освоения завершаются присвоением квалификации и выдачей документа об уровне образования.

Общественно-профессиональное оценивание коротких образовательных программ в сфере профессионального образования было явлением редким, и опыт его проведения до последнего времени не транслировался. Первые публикации, посвященные описанию институционального механизма оценивания (общественно-профессиональной эксперти-

зе) образовательных программ ДПО, появились лишь в 2010 году. Однако причину подобного невнимания исследователей, скорее всего, следует искать не в малозначительности предмета, а в его сложности.

О недостаточном уровне качества коротких образовательных программ можно судить лишь по косвенным признакам, в число которых входят материалы различных публикаций и исследований, в которых, в частности, отмечается необходимость серьезных изменений в концепциях, технологиях, формах и методах оценивания качества таких программ.

Материал и методика исследований. Работа проводилась на базе АНО «Национальный центр общественно-профессиональной аккредитации» (Нацаккредцентр).

В процессе исследования был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования, материалов по общественно-профессиональной аккредитации; изучение нормативно-правовых документов). Методологической основой исследования послужили принципы системного подхода к изучению выбранной проблемы и поиску путей ее решения. Теоретической основой исследования явились труды отечественных и зарубежных ученых по вопросам общественно-профессиональной экспертизы образовательных программ.

Результаты исследований и их обсуждение. Приведение структуры, объемов и качества подготовки кадров в соответствии с потребностями модернизации экономики России как необходимое условие сбалансированности спроса и предложения рабочей силы обуславливает актуальность институционального взаимодействия рынка дополнительных образовательных услуг и рынка труда. Институциональные механизмы взаимодействия должны включать: способы согласования спроса на специалистов того или иного уровня квалификации и предложения соответствующих рабочих мест; способы учета изменяющихся требований работодателей как главных заказчиков профессионального образования к качеству профессиональной подготовки и обучения; формы участия работодателей в деятельности системы профессионального образования. Процесс выработки необходимых профессиональных компетенций регулируется государством через профессиональные стандарты и квалификационные требования. Государство также регулирует ситуацию на рынке труда через органы Федеральной государственной службы занятости населения. В основном оно осуществляет регулирование в форме процедур аккредитации и лицензирования образовательных организаций и образовательных программ. Вместе с тем наблюдается деинституционализация процесса трудоустройства выпускников образовательных учреждений СПО и ВПО. Система профессионального образования пока не смогла устранить дефицит квалифицированных специалистов, рабочих и научных кадров. Рынок труда не может самостоятельно отрегулировать насущные кадровые вопросы.

Таким образом, необходимо создавать и развивать формальные и неформальные институты взаимодействия рынка дополнительных образовательных услуг и рынка труда как на региональном, так и на федеральном уровнях.

Формальные институциональные механизмы заключаются в создании структур – посредников между ДПО и рынком труда (Торгово-промышленные палаты, Центры занятости, рекрутинговые агентства и другие); привлечении представителей рынка труда к преподавательской деятельности и получении практических навыков и умений в процессе прохождения всех видов практик как обязательной части образовательной программы

на предприятиях и в организациях потенциальных работодателей; привлечении дополнительных потребителей на уровне ДПО; формировании институционального механизма взаимодействия на основе целевой контрактной подготовки.

Неформальные институциональные механизмы включают неформальный диалог с потребителями (независимую оценку деятельности образовательной организации, общественно-профессиональную аккредитацию образовательной программы, маркетинговую деятельность образовательной организации).

Технология общественно-профессионального оценивания коротких образовательных программ, по нашему мнению, может быть оформлена в особый институт, обеспечивающий рациональное отношение к общественно-профессиональной оценке коротких образовательных программ: ее осмысленную инициацию, продуманное проведение, взвешенную оценку. Рассмотрение опыта подобных общественно-профессиональных экспертиз и перспективы создания института общественно-профессиональной аккредитации проводится в контексте разворачивания методологического понимания институтов (методологии институционального подхода, или «институциональной методологии»), основанного на переосмыслении понятий профессионального образования и рынка труда.

«Институциональная методология» выступает методом комплексного исследования общественных явлений. Следовательно, разработкой институционального подхода мы стремимся решить сразу две взаимосвязанные задачи. Во-первых, задачу привнесения новых методологических средств в технологию оценивания. И во-вторых, задачу организации (подбор, обучение и сертификацию) группы экспертов, задействованных в этой области.

Институциональная цель общественно-профессиональной аккредитации коротких образовательных программ – создание возможности оценивания короткой образовательной программы с разных точек зрения, выявление лучших коротких образовательных программ.

В связи с этим важными являются: обеспечение объективной оценки качества коротких образовательных программ и механизма их реализации; компетентность выпускников, освоивших короткую образовательную программу; создание условий для признания этих программ в России, в основном это касается программ бизнес-образования (например, MBA), и за рубежом; формализация требований, предъявляемых к коротким образовательным программам, механизму их реализации и образовательным организациям, реализующим данные программы.

Задача общественно-профессиональной аккредитации коротких образовательных программ – удержание качественного уровня образовательных услуг для потребителей. Традиционная государственная аккредитация образовательных программ ДПО уступает место общественно-профессиональной. Результатом общественно-профессиональной аккредитации коротких образовательных программ должно стать установление прозрачных институциональных отношений субъектов образовательного и профессионального сообществ.

Основные функции общественно-профессиональной аккредитации коротких образовательных программ: установление требований (стандартов и критериев) к коротким образовательным программам; обеспечение поддержки разработки и функционирования систем менеджмента качества коротких образовательных программ в образовательных организациях ДПО; выработка конкретных предложений и рекомендаций для образова-

тельной организации, направленных на повышение качества коротких образовательных программ ДПО, и содействие их внедрению; реализация механизма бенчмаркинга; подготовка и сертификация экспертов; создание реестра лучших коротких образовательных программ ДПО.

По сравнению со многими европейскими странами уровень институционализации механизмов в системе профессионального образования и обучения в России крайне низок, поэтому система ДПО вынуждена сама создавать себе партнера в виде отраслевых, профессиональных и общественных институтов, призванных проводить независимую оценку образовательных программ, и тем самым формировать «внешний» заказ.

В рамках взаимоотношения субъектов институционального механизма общественно-профессиональной аккредитации коротких образовательных программ можно выделить следующие уровни взаимодействия:

1) взаимодействие образовательной организации и государства, проявляющееся в государственной политике в области ДПО и подготовки кадров, лицензировании образовательных программ ДПО и государственной аккредитации образовательных программ, для которых устанавливаются ФГТ. Данное взаимодействие регламентируется требованиями, согласно которым образовательная организация разрабатывает образовательную программу совместно с заинтересованными работодателями [5], [6];

2) взаимодействие образовательной организации и органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования. Такое взаимодействие проявляется в координации деятельности учреждений профессионального образования различных уровней и отраслевых структур. Общественно-профессиональная аккредитация позволит собрать, проанализировать точную и объективную информацию о конкурентоспособности, эффективности, востребованности короткой образовательной программы в общей системе профессиональной подготовки специалистов на федеральном, региональном уровнях и презентовать ее всем заинтересованным лицам;

3) взаимодействие образовательной организации и граждан, проявляющееся в интеллектуальном, культурном и профессиональном развитии работников квалифицированного труда по всем основным направлениям общественно полезной деятельности, подготовке квалифицированных рабочих и специалистов в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворении потребностей личности в повышении квалификации, обеспечении безработного и незанятого населения рабочими местами;

4) взаимодействие образовательной организации и работодателей, проявляющееся в совместной разработке, экспертизе и общественно-профессиональной аккредитации коротких образовательных программ, согласовании перспективного спроса на подготовку рабочих и специалистов, определении требований к профессиональным компетенциям выпускников, осваивающих короткие образовательные программы. В настоящее время этому взаимодействию уделяется особое внимание, обусловленное разработкой, внедрением новых образовательных и профессиональных стандартов и их взаимодействием.

Резюме. Исследование основано на детальном анализе апробации технологии проведения общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей в рамках проекта «Модернизация системы начального профессионального и среднего профессионального образования для подготовки специалистов в различных областях на базе межрегиональных отраслевых ресурсных центров» (Межрегионального отраслевого ресурсного центра (МОРЦ) в области лесного хозяйства

ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет»), общественно-профессиональной аккредитации семнадцати коротких образовательных программ в ФГБОУ ВПО «Институт русского языка им. А. С. Пушкина».

Это, прежде всего, практика общественных изменений (государства, профессионального образования, бизнес-сообщества, физического лица), подразумевающая преобразование (реформирование) существующих институтов и/или опору на особые институты, специально создаваемые для решения задач, возникающих в ходе общественно-профессиональных изменений (например, МОРЦы, ресурсные центры по отраслям производства, Бизнес-инкубаторы, Центры сертификации профессиональных квалификаций, разнообразные образовательные организации ДПО и др.). Общественно-профессиональная аккредитация коротких образовательных программ выступает как образец общественных институциональных изменений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Государственная программа «Развитие образования до 2020 года».*
2. *Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.*
3. *Концепция развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 года.*
4. *Мотова, Г. Н. Почему государство отказывается аккредитовывать программы ДПО? / Г. Н. Мотова, Н. А. Аносова // Аккредитация в образовании. – 2013. – № 62. – С. 83–85.*
5. *Постановление Правительства РФ от 24 декабря 2008 г. № 1015 «Об утверждении правил участия объединений работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования».*
6. *Рекомендации по учету требований работодателей к профессиональным квалификациям работников при разработке профессиональных образовательных программ / И. А. Волошина и др. – М. : Национальное агентство развития квалификаций, 2010. – 61 с.*
7. *Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».*
8. *Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы.*
9. *Федеральный закон от 29.12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».*

УДК 811.512.141

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ОСВОЕНИЯ ФИННО-УГОРСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ
В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ДИАЛЕКТАХ**

**LEXICO-SEMANTIC PECULIARITIES OF DEVELOPMENT
OF FINNO-UGRIC BORROWINGS
IN BASHKIR LANGUAGE AND ITS DIALECTS**

Н. А. Мукимова

N. A. Mukimova

*Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет»,
г. Стерлитамак*

Аннотация. В статье представлена классификация финно-угорских заимствованных лексических единиц с точки зрения употребления в литературном башкирском языке и его диалектах по признакам семантического освоения.

Abstract. The article presents the classification of Finno-Ugric borrowed lexical units in terms of their usage in the Bashkir literary language and its dialects. The classification is based on the features of semantic assimilation.

Ключевые слова: башкирский язык, финно-угорские языки, лексика, заимствования, семантическое освоение, диалект.

Keywords: Bashkir language, Finno-Ugric languages, vocabulary, borrowings, semantic assimilation, dialect.

Актуальность исследуемой проблемы. В башкирском языкознании по сегодняшний день остается актуальным системное изучение лексики с точки зрения ее происхождения. Разработка этой проблемы впервые была начата Д. Г. Киекбаевым. Основные концепции развития лексики изложены им в научном труде «Лексика и фразеология современного башкирского языка» [5]. Ученым рассмотрена общая лексика для башкирского, монгольского и тунгусо-маньчжурского языков, большое внимание уделено определению арабских и персидских заимствований по их фонетической структуре. Р. Н. Терегуловой [9] исследовано влияние русской лексики на развитие словарного запаса башкирского языка. В последние годы защищены диссертационные работы по башкирско-монгольским языковым связям (А. Г. Вахитова), по арабским (А. Н. Бахтиярова) и персидским (Г. Р. Гайсина) заимствованиям. К одной из неразработанных проблем лексического взаимодействия башкирского языка с другими языками надо отнести исследование финно-угорских заимствований, которые глубоко укоренились в словарном составе литературного башкирского языка и его диалектах.

Материал и методика исследований. Как известно, попадая в язык, иноязычное слово переживает процесс фонетической, грамматической и семантической адаптации. Установление особенностей семантического освоения заимствований является одной из важнейших

задач в исследовании результатов языковых контактов. Изучению и характеристике особенностей семантического освоения тюркизмов в марийском, удмуртском и мордовских языках посвящены научные труды Н. И. Исанбаева [4], И. В. Тараканова [8], Н. В. Бутылова [1].

Большая работа по анализу процессов лексико-семантической ассимиляции марийских заимствований проделана в татарском языкознании И. С. Насиповым [6]. Подчеркивая значимость лексико-семантического исследования, ученый пишет, что «лексико-семантическая группа выступает как показатель важнейших социально-исторических процессов, происходящих в ходе формирования народа. Планомерное описание и исследование лексических групп внутри словарного состава конкретного языка в совокупности с его диалектными материалами позволит изучить и закономерности развития в пределах групп слов, объединенных общей семантикой, выявить специфические особенности и возможности развития значений в отдельно взятом лексико-семантическом разряде слов» [2, 157]. Он выделил следующие процессы семантического освоения марийских заимствований в татарском языке: 1) освоение без изменения семантики; 2) сужение значения; 3) расширение семантики; 4) перенос наименования; 5) приобретение значений, не свойственных им в языке-источнике [6, 173–189].

В данной статье мы хотели бы обратить внимание на особенности семантического освоения финно-угорских заимствований, исходя из употребления их в литературном языке и распространения в диалектах, и считаем целесообразным исследование освоения заимствованной лексики не только в башкирском литературном языке на лексикографическом материале «Словаря башкирского языка» [7], но и в диалектах на материале «Диалектологического словаря башкирского языка» [3].

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ финно-угорских заимствований в башкирском языке по сфере употребления и семантической освоенности позволяет классифицировать их следующим образом:

1) литературные заимствования, освоенные без изменения семантики: **аклан** (алан диал.: сев.-зап.) «поляна» < мар. *алан* «поляна», «специальная вырубка в лесу для поляны», удм. диал. *алан* «лесная полянка, лужайка в лесу», «елань»; **көшөл** «куча, ворох зерна» < мар. *кышыл* «куча зерна», «тощее зерно», «отруби», мар. *кышыллаш* «сгучивать, сгребать (в одну кучу зерна на току)»; **лапы** «валежник» < мар. л. *лупо* «куча хвороста, валежника»; **лепкә** (*лепке* диал.: караид., миасс., средн.) «родничок (у младенцев)» < мар. *лепка* «лоб», *леплу* «теменная кость», *вуйлеп* «темя»; **ләпәкәй**: *ләпәкәй себен* (диал.: *лепек*, *ләпәк* (дем., средн.), *ләпәкәй* (дем.), *ләпән* (миасс.), *ләпәс* (кизил., средн.), *ләпек себен* (средн.), *ләпкә* (средн.), *ләпәк* (дем., кизил., сев.-зап., средн., сакм.), *ләпәкәй* (средн., сакм.)) «мошкара» < мар. *лымэ*, *лыбэ* «мошкара», *лепене*, *лыбе*, *лыве*, удм. *нымы* или же мар. л. *лыве*, мар. г. *лыпы* «бабочка»; **мейе** «мозг» (*мейә* диал.: аргаяш., сальз., айск.) «мозг» < удм. *вим*, *виым* «мозг»; **маке** (*бәке* диал.: сев.-зап.) «прорубь» < мар. *вәк*, *вәкы* «прорубь», «водопой»; **тырыз** «кузовок, кузов, короб из бересты» < мар. в. *тырыс* «кузовок из бересты для ягод»; **һоҫа** (*ҫоҫа*, *ҫуҫа*, *ҫоҫко* диал.: (дем.) «челнок» < мар. г. *шуша*, удм. *суса*, *сусо* «ткацкий челнок»; **шәшке** «норка» < мар. *шашке*, мар. г. *шәшкы* «норка», удм. *шашака* и др.;

2) диалектные заимствования, освоенные без изменения семантики: **жен** (дем., сев.-зап., средн. урал.), **йен** (сев.-зап.) «пищевод» (лит. «кызыл үңәс») < мар. *шүн*, *шбн*, *сүн*, коми, удм. *сбн*, фин. *siopі* «пищевод; сухожилие», мар. г. *шүн* «жилы», «резинка», *шунан* «жилистый», удм. *сбн* «жила, сухожилие»; **киндерә**, **киндерә** (дем., сев.-зап., средн.) «оборы», «онуча» (лит.: сабата бауы, сылгау) < мар. *кадырә*, *кандыра* «веревка,

бечевка»; *калигэ* (сев.-зап., айск.) «крупная репа» (лит.: аңра шалкан) < удм. *каляга* «брюква»; *лэңгэс* (дем.) «четырёхлитровый деревянный сосуд», *лэңкэс* (средн.) «лагун» (лит.: яндау) < мар. *лэңгыш* «деревянная кадлушка», «ведро», *лэңгыж* «кадка»; коми *ляно́с* «подойник»; удм. *лянас* «туес, бурак (берестяная посуда цилиндрической формы)»; *маль* (гайн.) «брусника» (лит.: кызыл көртмэле) < удм. *мулы* «ягода; плод», «косточка (плода)»; *меле, мөлө* (караид., сев.-вост.), *мелек, мелекэй* (сальз.) *мале* (сев.-зап.) «малек» (лит.: селбэрэ) < мар. *мыле* «уклейка, башклеяка (речная рыба)»; *мышкы* (сев.-зап.) «конопля» (лит.: киндер) < коми, удм. *пыш* «кудель, конопля», мар. *муш* «пенька, кудель», морд. м. *мушка* «волокон», «кудель», морд. э. *мушко* «конопля», «кудель»; *өмөж, амеже* (гайн.), *өмөжө* (средн. урал.) «малина» (лит.: курай елэге) < коми *өмидз* «малина», «малинник»; удм. *эмезь*, общеперм. *етеҕ'* «малина», мар. *эҕыж*, морд. м. *инези*, морд. э. *инзей* «малина»; *өнгөрө, өнчүре* (гайн.) «малек» (лит.: селбэрэ) < удм. *чорыг* «рыба», *векчи чорыг* «мелкая рыба, мелочь», *чорыгни* «малек, молодь»; *шуркы* (сев.-зап.) «индюк» (лит.: күркэ) < удм. *шора* «индюк»; *шылан* (дем.) «хвощ», *һаз шыланы* «хвощ иловатый (болотный)», *урман шыланы* «хвощ лесной», *баһыу шыланы* «хвощ полевой» (лит.: кыркбыуын) < удм. *шилан*, мар. *шылан* «хвощ болотный» и др.;

3) заимствования, употребляющиеся без изменения семантики и в литературном языке, и в диалектах, но в говорах имеющие семантические варианты: *бүкән* лит.: «короткий чурбан из обруба дерева»; диал.: (аргаяш., дем., сев.-зап., средн., средн. урал., сакм.) «табуретка», (аргаяш., кизил., сакм.) «стул», (средн.) «пенёк», (кизил., средн.) «обрубок, чурбан», (сев.-вост., средн., иргиз.) «подушка у телеги», (гайн., сев.-зап., средн., средн. урал.) «ступица», (ик.) «нащепы (у саней и телеги)»; (средн.) «сепараторный барабан», «гири у часов»; (гайн., дем., караид., сев.-зап.) «пук (рябины)» < мар. *пүкен* «стул»; удм. *пукон* «стул, табуретка»; коми диал. *пуканджеск* «детский стульчик»; удм. *пукыны* «сидеть»; *бәпкә* лит.: «бутон борщевика», диал.: (кизил., средн., ик-сакм.) «завязь борщевика», *пикан* (караид., гайн.) «завязь борщевика» < удм. *бычы* «росток», *буды* «стебель»; *бәшмәк* лит., *мәшкә* диал.: (гайн., караид.) «гриб», *мәшкәк* (средн.) «пахталка» < мар. г. *мәкш* «гнилушка, гнилое дерево», *мәкшан* «гнилой (о дереве)», мар. л., мар. в. *мекш* «гнилушка, гриб-трутовик»; морд. м. *макша*, морд. э. *макшо* «гнилушка», *макшиямс* морд. «гнить (о дереве)», морд. э. «черстветь (о хлебе)», «заплесневеть (о хлебе)», *макшов* морд. э. «гнилой, трухлявый, заражённый гнилью (о дереве)», «старый, дряхлый», *макшоваря* «дупло (букв. гнилая дыра)», морд. м. *макшу* «гнилой, трухлявый», «чёрствый (о хлебе)»; *йары* лит.: «пленка, кожаца», диал.: (аргаяш., кизил.) «лоскут шкуры», (средн.) «овчина», (гайн., миасс.) «меховые рукавицы» < мар. *йар* «пленка (на мясе, на глазу)»; *кирәм* лит.: «длинная веревка», *кирам* диал.: (кизил., средн.) «веревка из конских волос, при помощи которой бортники взбираются на высокие деревья», *кирәм* (кизил.) «ремень, заплетенный из пяти или девяти полосок, при помощи которого бортники лазают на высокие деревья без сучков», *кирәмбалтаһы* (сакм.), *кирәмбалта* (ик.) «бортовой топор» < мар. *керәм* «шнур, аркан», мар. г. *керем* «веревка», устар. «земельная мера в старину»; *кура* лит.: «хлев, конюшня; двор», диал.: (аргаяш., дем.) «двор» < удм. *коргид* «конюшня», «хлев»; *лапышу* лит.: «рыхлеть, становиться дряблым (о мускулах), устать, обессилить», диал.: (аргаяш., кизил., миасс.) «быстро уставать (к лошади)»; *ләжберәү* диал.: (средн.) «вянуть»; *ләшмә* (сакм.) «бессильный»; *ләштерәп* (төшөү) (айск.) «вянуть» < удм. *ляб* «слабый, хилый», «перен. малодушный», «шаткий, непрочный, ветхий (о мебели)», «плохой», «тихий; тихо»; *лауыр*

лит.: «туберкулез шейных желез; лекарственная трава, используемая при лечении туберкулеза желез»; диал.: (ик-сакм.) «гнойная опухоль; золотуха», *науыр, науыр елэге* диал.: (ик-сакм.) «туберкулез шейных желез; лекарственная трава, используемая при лечении туберкулеза желез», удм. диал. *лаур* «туберкулез желез», «золотуха»; *лаур* «воронец», *лаур турен* «воронец колосистый», «купена»; **кыйшанлау**, *кыйшан-мыйшан* лит.: «кривляться, представляться», «кокотничать», *кыйшанбий, кыйшанбий* диал.: (сев.-зап.) «медлительный» < мар. *койышланаиш* «рисоваться, представляться, жеманиться»; **лапас** лит.: «навес, сарай, лабаз», *лапас* (дем., сев.-зап., средн.), *лапах* (кизил.) «хлев», (гайн.) «ловушка для куницы», *лапас* (средн.), *лапаиш* (кизил., сакм.) «низкий (дом и т. п.)» < мар. *леваиш, лепас* «навес, крыша, кровля», «покрышка», «покрывало, одеяло»; удм. *лапас*, диал. *лабас* «навес», «сарай», «лабаз»; коми *лобос* «шалаш, балаган»; морд. м. *лапаз* «навес, крыша», «шалаш», «полка для посуды», *лапаскя* «насет»; **нәрәтә** лит.: «нерето, верша, (снасть)», «морда (для ловли рыбы)», диал.: (дем.) «плетневые заграждения на реке для задержания косяка рыб», (ик-сакм.) «морда плетеная из веревки», (кизил.) «круглая сеть для ловли рыб» < мар. диал., удм. диал. *нәрәтә* «невод, морда», фин. *merta* «мережа; морда»; **оңго** лит.: «накосник», «ушко (лопаты, топора)», диал. (сакм.) «заклепка (на косе)» < мар. *онго* «кольцо, петля», мар. г. *онгы* «петля»; удм. *угы* «серьга»; **сәрмә** лит.: «дорожная сума (из обработанной шкуры или цветастой шерстяной ткани); тж. кәшен; диал. любяной дорожный короб»; **сәрмә кагыу** «свадебное угощение, привезенное сватами»; **сәрме төбө** «в конце свадьбы девушки стоят у порога с коробом и собирают подарки»; **сәрмә** диал.: (кизил.) «четырёхугольная сумка, сшитая из материи»; **сәрмә төбө** (сакм.) «ценный подарок невестки свекрови; подарок невестки старшей снохе»; **сәрмә йөкләп бейеу** (кизил., миасс.) «свадебный ритуал-пляска, сопровождаемая сбором денег» < удм. *сарба, сарва* «бурак, маленькое ведерко из бересты», «туес»; **терке** лит.: «молодая сосна, сосенка», диал.: (гайн., караид., кизил., средн. урал., айск.) «молодая сосна», (айск.) «ёлка», *терке күкәйе* (караид.) «словые шишки», *терке үләне, теркүлән* (караид.) «хвощ» < мар. *тырке* «молодая сосна»; **һөйән** лит.: «липовый ствол, очищенный от коры», диал.: (средн., айск.) *һөйәм, һөйәмә* «заготовленные в лесу дрова» < мар. в. *суйем* «ободранная липа; лыко», удм. *суыны*, диал. *суйыны* «обрубить (сучья, ветки)», «очистить (дерево от сучьев, от коры), окорить», коми *суйыны* «очищать от сучьев»; **шамбы** лит.: «налим», диал.: (ик.) *кеше шамбыны* «налим», (ик.) *йылан шамбыны* «угорь», (ик.) *эт шамбыны* «ерш», (миасс.) *шамбыуыс* «налим», (ток-соран., сакм.) шамбы «искушенный, выдавший виды (о человеке)» < мар. *шамба, шамбе* «налим»; **ылыс** лит.: «хвоя, хвойный», диал.: (сакм.) «водяной мох», (средн., ик-сакм.) «иней», (караид.) *ылыс* «иней», (сев.-зап.) *ылысгөл* «аспарагус» < удм. *лыс* «хвоя; ветка», мар. *лусь*, коми *лыс* «хвоя»; **ышты** лит.: «онучи», диал.: (сев.-зап., средн.) «портянки», (средн.) «завязка (у лаптей)» < мар. *эстэр* «суконная онучка», *ыштыр* «портянка», удм. *ыштыр* «шерстяная онуча (портянка)», диал. «полотняная онуча» и др.;

4) заимствования, освоенные в литературном языке с изменением семантики (в семантических вариантах): **бышым** «вид мягкой обуви с кожаной головкой и холщевыми голенищами»: **бышымлы сабата, бышымлы ката** «лапоть с холщевым верхом», корень *быш-* < коми, удм. *пыш* «кудель, конопля»; мар. г. *муш* «пенька, кудель»; морд. м. *мушка* «волокно», «кудель»; морд. э. *мушко* «конопля», «кудель»; **бәрзе** «хариус» < мар. *пәрдаиш, пардаиш* «язь»; **мышы** (диал.: *мышый* (дем., средн. урал.),

пышый, пошый (сев.-зап.) «лось» < мар. *пучо, пучо́*, мар. *пучы* «олень», удм. *пужей*, манси *пааши*, коми *пэж* «молодой олень» и др.;

5) заимствования, распространенные в диалектах башкирского языка с изменением семантики: *дегашка-дегашка* (сакм.) «междометие зова гусей»; *дигаш, дигашкай* (средн.), *тегашка* (ик.) «междометие отгона гусей» (лит.: гэл-гэл) < удм. *диго, дигонь* «гусыня, гусёнок», морд. э. *дига* (поэт.), *дыга*, карел. *дыга*, селькуп. *тека, тька* «гусь»; *биштар* «дорожная сумка» (лит.: артмак) < мар. *пестер* «пестерь, берестяное лукошко», *пөштыр* «котомка, ноша»; *бөжләү* (сакм.) «трусить, бояться», *бөжмән* (сакм.) «трус», *бөжәм* (сакм.) «боязнь, страх» (лит. *шөрләү, куркыу*); *бозок* (лит. «испорченный, неисправный») диал.: (кизил., сакм.) «дурной по характеру», (дем., вост., средн.) «злопамятный», (сальз.) «коварный», *бозоклашыу* (средн.) «злодействовать», *бозоклок* (караид.) «колдовство», *бозокток* (вост.) «злодейство» < удм. *вожо* «вожé (божество страха и привидений)»; *күтамә* (сев.-зап.) «гольян», *күтамэй* (дем.), *күттей* (дем.) «пескарь»; *күтис* (дем.) «мальки» < мар. *кадама* «пескарь», *котама* «форель»; *копшаңгы* (сев.-зап.) «овод бычий», *күпшаңгы* (дем.) «жук», *күпшаңқы* (сев.-зап.) «солдатик» (лит.: укра) < мар. *копшаңге, капшаңкы* «жук», «козявка», «букашка»; *лапра* (сев.-зап., средн. урал.), *лапыш* (кизил., сакм.), *лапыш* (кизил., сакм.), *лыптыр* (караид.) «неряха», *лыптыра* (айск.) «копуша», *лыпыш* (айск.) «неряха» (лит.: эрпеш) < мар. *лавра* «грязь», удм. *напра* «гуща, жижка», «осадок»; *лэска, лэскэй* (дем., сакм.), *лэс* (дем., средн., ик-сакм., айск.), *лэс* (средн., сакм.), *лэскей* (средн., айск.), *лэскет* (караид.), *лэспет* (караид.), *лэчтә, лэчтей* (сев.-зап., гайн.) «неудавшийся, сырой (о хлебе)» < мар. *лаза* «низкое болотистое место», *лазыра* «водянистый»; *ләцкә, лачка* «насквозь промокший, очень мокрый» и др.;

6) заимствования, освоенные в литературном языке и в диалектах с изменением семантики: *кәттә* лит.: «самый лучший», «очень гордый, важный», диал.: (средн.) «горделивый», (сакм.) «большой» < мар. *катчы, каче, кәңы, каце* «парень», «жених»; *коно* лит.: «росомаха», диал.: (средн.) «бобр» < удм. *кион* «волк»; *курыз* лит.: «липовое лыко», диал.: *курыс* (средн., ик.), *курыс* (дем.) «лыко» < общеперм. *kors* «кора (дерева)», удм. *кур*, коми *кыр, кырсь*, мар. *кур, кыр* «луб, лубок, кора дерева»; *мис* лит.: «бурдюк (сделанный из козьей шкуры для перевозки кумыса)», диал.: *мисте* (сакм.) «бурдюк из козьей шкуры»; *мыс* (сакм., айск.) «молочник из козьей шкуры», *мысый* (сакм.) «сосуд из козьей шкуры» < удм. *мес* «самка» и др.

Таким образом, как показывают проведенные нами наблюдения, в башкирском языке и в системе его говоров из финно-угорских языков наиболее распространены марийские, мордовские (мокша и эрзя) и удмуртские заимствования. Естественно, при проникновении в язык другой – чужой – языковой семьи у многих заимствований изменилась звуковая оболочка. Большинство иноязычной лексики должно быть однозначной, так как одной из причин лексического заимствования является потребность в номинации новых явлений, однако произошли определенные изменения и в их значениях.

Резюме. Финно-угорские заимствования в башкирском языке освоены двумя путями: 1) без изменения семантики; 2) с изменением семантики. При этом количественный состав заимствований как с изменением, так и без изменения семантики превалирует в диалектах. Это указывает на то, что заимствования осуществлялись в процессе непосредственного общения и проникали главным образом в устную речь

вследствие длительных тесных культурно-экономических связей башкир с восточными финно-угорскими народами.

Наличие или отсутствие отдельных лексических единиц, рассмотрение конкретных примеров в той или иной группе может быть восполнено в ходе дальнейшего изучения данной проблематики.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бутылов, Н. В.* Тюркские заимствования в мордовских языках / Н. В. Бутылов. – Саранск : Б. и., 2005. – 128 с.
2. *Гаффарова, Ф. Ф.* Сравнительно-исторические исследования системы лексико-тематических групп татарского языка / Ф. Ф. Гаффарова, И. С. Насипов, Д. Б. Рамазанова. – Уфа : Гилем, 2007. – 296 с.
3. *Диалектологический словарь башкирского языка* / Рос. акад. наук ; Ин-т ист., яз. и лит. Уфимского науч. центра. – Уфа : Китап, 2002. – 432 с.
4. *Исанбаев, Н. И.* Марийско-тюркские языковые контакты. Ч. 1: Татарские и башкирские заимствования / Н. И. Исанбаев. – Йошкар-Ола : Марийское книжное издательство, 1989. – 176 с.
5. *Кейекбаев, Ж. Ф.* Хәзерге башқорт теленең лексикологияһы һәм фразеологияһы (Укыу кулланмаһы). – Өфө : Башқорт дәүләт университеты, 2002. – 264 б.
6. *Насипов, И. С.* Языковые контакты в Волго-Камье. Марийские заимствования в татарском языке / И. С. Насипов. – Стерлитамак : Стерлитамак. гос. пед. академия им. Зайнаб Бишевой, 2009. – 228 с.
7. *Словарь башкирского языка* : в 2 т. / Рос. акад. наук ; Науч. центр Башкортостана, Ин-т ист., яз. и лит. – М. : Рус. яз., 1993. – Т. 1. – 862 с.; Т. 2. – 816 с.
8. *Тараканов, И. В.* Удмуртский язык: становление и развитие : сборник статей / И. В. Тараканов. – Ижевск : Удмуртия, 2007. – 288 с.
9. *Терегулова, Р. Н.* Русские заимствования в башкирском языке / Р. Н. Терегулова. – Уфа : Башкирское книжное издательство, 1957. – 88 с.

Условные сокращения:

венг. – венгерский язык
иргиз. – иргизский подговор ик-сакмарского говора
мар. – марийский язык
мар. г. – горное наречие марийского языка
мар. л. – луговое наречие марийского языка
мар. в. – верховое наречие марийского языка
морд. – мордовский язык
морд. м. – мокшанский язык
морд. э. – эрзянский язык
удм. – удмуртский язык
аргаяш. – аргаяшский говор (восточный диалект)
кизил. – кизилский говор (восточный диалект)
миасс. – миасский говор (восточный диалект)
сальз. – сальзигутский говор (восточный диалект)
айск. – айский говор (восточный диалект)
дем. – демский говор (южный диалект)
средн. – средний говор (южный диалект)
сакм. – сакмарский говор (южный диалект)
сев.-вост. – группа северо-восточных говоров
ик. – икский подговор ик-сакмарского говора
ик-сакм. – ик-сакмарский говор (южный диалект)
ток-соран. – ток-соранский подговор ик-сакмарского говора
сев.-зап. – северо-западный диалект
гайн. – гайнинский говор (северо-западный диалект)
караид. – караидельский говор (северо-западный диалект)
фин. – финский язык

УДК 81.26 347.78.034

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ
В ПЕРЕВОДАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
Ф. САГАН «BONJOUR, TRISTESSE!» НА АНГЛИЙСКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ**

**USE OF LEXICO-SEMANTIC TRANSFORMATIONS IN TRANSLATION
OF «BONJOUR, TRISTESSE!» BY F. SAGAN INTO ENGLISH AND RUSSIAN**

Е. В. Мусина

E. V. Musina

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Аннотация. В статье рассматриваются основные переводческие трансформации, проводится сравнительный анализ разноструктурных языков и выделяются сходства и различия их лексико-семантических особенностей. Примеры для анализа взяты из романа Ф. Саган «Bonjour, Tristesse!» на французском языке, его переводов на русский (Ю. Яхнина) и английский (I. Ash) языки.

Abstract. This article considers the basic translational transformations. It provides the comparative analyses in the differently structured languages and points out the lexico-semantic features, similarities and differences. In our research we analyze the French novel «Bonjour, Tristesse!» by F. Sagan, its Russian translation made by Y. Yahnina, and English translation made by I. Ash.

Ключевые слова: *перевод, лексико-семантические трансформации, операции.*

Keywords: *translation, lexico-semantic transformations, operations.*

Актуальность исследуемой проблемы. Все большее развитие языков в современном мире позволяет изучать их в сопоставительной системе. Актуальность темы обусловлена, прежде всего, необходимостью разработки рациональных переводческих стратегий, которые могли бы применяться при переводе текстов художественных произведений. Сравнительно-сопоставительный анализ переводов романа французской писательницы Ф. Саган «Bonjour, Tristesse!» на русский и английский языки позволяет выявить лексико-семантические особенности, рассмотреть способы их реализации при переводе и выработать основные директивные рекомендации по их использованию в разноструктурных языках. Целью нашего исследования является изучение особенностей, сходств и различий лексико-семантических систем разноструктурных языков на материале переводов романа Ф. Саган «Bonjour, Tristesse!» на английский и русский языки. Для достижения поставленной цели мы должны были решить ряд задач:

- рассмотреть сущность феномена «переводческая трансформация»;
- выявить классификацию лексико-семантических трансформационных операций на базе различных классификаций, предложенных отечественными и зарубежными филологами;
- провести сравнительно-сопоставительный анализ лексико-семантических единиц на примерах переводов с французского на русский и английский языки.

Материал и методика исследований. Теоретико-методологической базой нашего исследования явились труды по переводу и межкультурной коммуникации ученых Н. К. Гарбовского, Л. С. Бархударова, А. М. Фитермана, Т. Р. Левицкой, В. Г. Гака, Я. И. Рецкера, А. Д. Швейцера и других. В ходе работы были использованы: сравнительно-сопоставительный метод, метод синхронного лингвистического описания, метод компонентного анализа.

Результаты исследований и их обсуждение. Переводческие преобразования текста в теории перевода получают различные дефиниции, нередко их обозначают термином *трансформация* [3, 371].

Многие лингвисты, такие как Л. С. Бархударов, А. Д. Швейцер, И. С. Алексеева, определяют операции, которые используются при трансформации, как операции трансформации. Н. К. Гарбовский называет их «трансформационными операциями». На наш взгляд, название не так принципиально, так как смысл всех этих операций один и тот же.

Л. С. Бархударов сводит все «преобразования», или «трансформации», к четырем базовым операциям: замены, перестановки, опущения, добавления [1, 190].

А. М. Фитерман и Т. Р. Левицкая выделяют три типа переводческой трансформации: грамматические, лексические и стилистические трансформации. Трансформационными операциями, относящимися к лексическим трансформациям, являются: замены, добавление, конкретизация, генерализация, опущение. К стилистическим трансформационным операциям они относят: синонимические замены, описательный перевод, компенсации [5].

В. Г. Гак разделяет переводческие преобразования, то есть трансформационные операции, на перемещения, замены или изменение числа элементов, объединяя таким образом добавления и опущения [2].

Я. И. Рецкер разделял трансформации на лексические и грамматические. К лексическим трансформационным операциям он относил дифференциацию значений, конкретизацию, генерализацию, смысловое развитие, антонимический перевод, целостное преобразование и компенсацию потерь в переводе [6, 38].

А. Д. Швейцер различает приемы перевода и трансформации. Он выделяет синтаксические (грамматические) и семантические трансформации. К семантическим трансформациям ученый относит векторную замену, добавление семантических компонентов, замену семантических категорий, перенос, опущение семантических компонентов, перераспределение семантических компонентов, расширение, смещение семантических компонентов, сокращение семантических компонентов, сужение [8, 274]. Ученый указывал на то, что трансформации сами по себе являются аспектом теоретического изучения, тогда как приемы носят относительно практический характер. К приемам он относил антонимический перевод, генерализацию, конкретизацию, замены и преобразования. Он также подразделял замены на лексическое развертывание, лексическое свертывание и стилистическую модификацию. Преобразования в понимании А. Д. Швейцера – это компрессия (сжатие) текста и прагматическая адаптация [8, 271–275].

Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне говорят о двух направлениях перевода: прямом и косвенном. В прямом переводе они выделяют такие трансформации, как переводческая транслитерация и транскрибирование, калькирование, буквальный перевод. В косвенном переводе – модуляцию, адаптацию, эквиваленцию, транспозицию. Также дополняют данную классификацию такими трансформационными операциями, как амплификация, шассе-круазе, компенсация, свертывание, эксплицитация, генерализация, грамматикализация, имплицитация и партикуляризация (конкретизация) [3, 378].

В. Н. Комиссаров разделяет переводческие трансформации на лексические, грамматические и смешанные («комплексные лексико-грамматические трансформации») [4, 159]. Лексические трансформации, по мнению лингвиста, отражают формальную и лексико-семантическую стороны слов и словосочетаний. Таким образом, к группе, описывающей формальные отношения между словами, В. Н. Комиссаров относит транслитерацию/транскрипцию, переводческое калькирование. В лексико-семантической группе ученый называет такие трансформационные операции, как модуляцию, генерализацию и конкретизацию [4, 159].

А. Б. Шевнин и Н. П. Серов в своей классификации различают два типа переводческих трансформаций: лексические и грамматические. К лексическим трансформациям они относят такие способы, как компенсация, антонимический перевод, конкретизация, замена причины следствием и генерализация. К грамматическим трансформациям – опущение, перестановка, добавление и транспозиция [7, 34].

Так как в настоящее время нет единой классификации данных трансформационных операций, то мы решили объединить выделенные классификации в одну и осуществить их синтез (табл. 1).

Таблица 1

Сводная таблица классификаций трансформационных операций

Авторы	Лексические трансформации	Семантические трансформации
Л. С. Бархударов	замены (конкретизация, генерализация, причинно-следственные замены)	– опущение; – добавление
А. М. Фитерман, Т. Р. Левицкая	– замены; – конкретизация; – генерализация; – добавление; – опущение	–
В. Г. Гак	– замены; – изменение числа элементов	–
Я. И. Рецкер	– дифференциация значений; – конкретизация значений; – генерализация; – смысловое развитие; – антонимический перевод; – целостное преобразование; – компенсация потерь в переводе	–
А. Д. Швейцер	замены (лексические развертывания, свертывания)	– антонимический перевод; – генерализация; – конкретизация
Ж.-П. Вине, Ж. Дарбельне	– модуляция; – адаптация; – эквиваленция; – компенсация; – свертывание; – эксплицитация; – генерализация; – партикуляризация (конкретизация)	–
В. Н. Комиссаров	– калькирование; – транскрипция/транслитерация	– модуляция; – генерализация; – конкретизация
А. Б. Шевнин, Н. П. Серов	– антонимический перевод; – конкретизация; – замена причин следствием; – генерализация	–

Из сводной таблицы видно, что некоторые лексические и семантические трансформации совпадают у разных лингвистов. Мы считаем, что основными лексико-семантическими трансформациями, таким образом, являются: конкретизация, генерализация, добавление, опущение, модуляция (смысловое развитие, причинно-следственные замены), антонимический перевод и эквиваленция.

Рассмотрим данные трансформации на примерах перевода художественного произведения с французского на русский язык, выполненного Ю. Яхниной [10], и на английский язык, сделанного I. Ash [9].

«*La glace me tendait un triste reflet, je m'y appuyai: des yeux dilatés, une bouche gonflée, ce visage étranger, le mien...*» (F. Sagan «*Bonjour, Tristesse!*»).

«Зеркало являло мне унылое отражение – я внимательно вглядывалась в него: **расширенные зрачки**, опухший рот, это чужое лицо – мое...» (перевод Ю. Яхниной «Здравствуй, Грусть!»).

«*The mirror reflected a sad sight. I leaned against it and peered at those **dilated eyes** and dry lips, the face of a stranger. Was that my face?*» (перевод I. Ash «*Hello, Sadness!*»).

В этом примере видно, что общее значение во французском и английском языках лексемы «глаза» в русском значении было заменено на более узкое понятие «зрачки», так как «зрачок» в русском языке используется в сочетании со словом «расширенный» чаще, чем в английском или французском языках. В английском языке переводчик подобрал полную эквивалентную замену «eyes» французскому слову «yeux».

«*Vous m'aviez **acheté** des fleurs? Dit la voix d'Anne. C'est trop gentil*» (F. Sagan «*Bonjour, Tristesse!*»).

«Вы **принесли** мне цветы? – раздался голос Анны. – Очень мило» (перевод Ю. Яхниной «Здравствуй, Грусть!»).

«*Did you **buy** me flowers? Called Anne's voice. How sweet of you!*» (перевод I. Ash «*Hello, Sadness!*»).

Здесь в русском переводе наблюдается генерализация французского эквивалента оригинала, а в английском фактически используется эквивалентная замена. Данная генерализация происходит потому, что в русском языке существует устойчивое выражение «приносить или дарить цветы», тогда как в европейских странах используется словосочетание «купить цветы».

«*Cela **changeait** toute notre vie*» (F. Sagan «*Bonjour, Tristesse!*»).

«Это **переворачивало** всю нашу жизнь» (перевод Ю. Яхниной «Здравствуй, Грусть!»).

Пример можно отнести к трансформации конкретизации, так как эквивалент русского перевода «переворачивало» имеет уже понятие глагола оригинала «меняло». В английском переводе применяется трансформационная операция опущения.

«*Je m'amusai a me **dütester**, a hanr **ce visage de loup**, creusü et fripü par la dübauche*» (F. Sagan «*Bonjour, Tristesse!*»).

«Я упивалась тем, что презираю себя, ненавижу **свое злое** лицо, помятое и подурневшее от разгула» (перевод Ю. Яхниной «Здравствуй, Грусть!»).

«*I occupied myself by detesting my reflection, hating that **wolf-like face**, hollow and worn by debauchery*» (перевод I. Ash «*Hello, Sadness!*»)

В русском варианте перевода Ю. Яхнина использует причинно-следственную модуляцию выражения «**ce visage de loup**» в словосочетание «злое лицо», так как это стилистическое сравнение, и в русском языке оно не используется. Однако любой русский чи-

татель сможет понять, что если лицо похоже на волчью морду, то это означает, что оно сердитое. К тому же есть всеобщее выражение – злой, как волк. Переводчик английского текста применил трансформацию эквивалентной замены французской лексической единицы «*ce visage de loup*» на «*wolf-like face*».

«*Mais Cyril **me plut**. Il était grand et parfois beau, d'une beauté qui donnait confiance*» (F. Sagan «*Bonjour, Tristesse!*»).

«Но Сирил мне нравился. Он был высокий и настолько красивый, что его красота располагала к себе» (перевод Ю. Яхниной «*Здравствуй, Грусть!*»).

«*But Cyril **was different**. He was tall and almost beautiful, with the kind of good looks that immediately inspires one with confidence*» (перевод I. Ash «*Hello, Sadness!*»).

Тут показываются чувства девушки к молодому человеку, в переводе на английский язык используется способ модуляции: *But Cyril was different* – Кирилл был другим, поэтому импонировал мне. Что касается русского варианта, то Ю. Яхнина использовала эквивалентную замену.

«*Je fermai les yeux avec désespoir. Nous étions trop tranquilles, cela ne pouvait durer!*» (F. Sagan «*Bonjour, Tristesse!*»).

«Я в отчаянии закрыла глаза. Так я и знала: слишком уж мирно мы жили – это не могло долго продолжаться» (перевод Ю. Яхниной «*Здравствуй, Грусть!*»).

«*I shut my eyes in disappointment. We had been too happy; it just couldn't last!*» (перевод I. Ash «*Hello, Sadness!*»).

В английском переводе мы видим прием модуляции, когда переводчик заменяет значение слова другим, вкладывая проекцию развития этого состояния. Так, главные герои были спокойны и от этого счастливы. В русском варианте перевода Ю. Яхнина использует трансформационную операцию добавления для передачи эмоционального состояния угнетения главной героини словами «так я и знала».

«*Les “autres” étaient mon père et Elsa, sa maîtresse*» (F. Sagan «*Bonjour, Tristesse!*»).

«“*Окружающий мир*” составляли мой отец и Эльза, его любовница» (перевод Ю. Яхниной «*Здравствуй, Грусть!*»).

В этом случае мы видим, как в русском языке произошли сразу две операции модуляции: во-первых, французское местоимение «*les autres*», которое имеет дословное значение «другие», было заменено на «окружающий мир», а, во-вторых, глагол «*étaient*», который переводится как «были», – на глагол «составляли», равнозначный по своему семантическому значению. То есть из этого конкретного примера мы можем сделать сразу два вывода: во-первых, что модуляция, или смысловое развитие, тесно связана с трансформационной операцией «замены». Во-вторых, что в одном предложении может использоваться несколько аналогичных трансформационных операций:

«*Mon petit chat, je savais que tu serais contente, – dit mon père*» (F. Sagan «*Bonjour, Tristesse!*»).

«Я знал, что ты обрадуешься, котенок», – сказал отец (перевод Ю. Яхниной «*Здравствуй, Грусть!*»).

«*I knew you'd be pleased, my pet, said my father*» (перевод I. Ash «*Hello, Sadness!*»).

Здесь демонстрируется трансформационная операция конкретизации, так как понятие «быть довольным» является шире, чем «обрадоваться». Данный пример можно отнести к трансформации причинно-следственной замены, так как человек радуется благодаря тому, что он доволен. Английский вариант представляет эквивалентную замену лекси-

ческим сочетанием «be pleased». Также данный пример можно отнести и к приему генерализации, так как в английском переводе I. Ash использует слово с более общим значением «my pet», что переводится как «домашнее животное», в тексте оригинала и в русском переводе используются более конкретные понятия «котенок», «mon petit chat».

«*Je vais ... je vais lui dire que mon père a trouvé une autre dame avec qui coucher et qu'elle repasse, c'est ça?*» (F. Sagan «*Bonjour, Tristesse!*»).

«*Ладно, я скажу ... скажу ей, что отец хочет спать с другой дамой, а она пусть подождет удобного случая, так что ли?*» (перевод Ю. Яхниной «*Здравствуй, Грусть!*»).

«*I shall tell Elsa that my father has found someone else to sleep with, and that she can call again another time. Is that right?*» (перевод I. Ash «*Hello, Sadness!*»).

Мы видим в этом примере, что в оригинале французского текста автор использует повторение части грамматической конструкции: *aller faire quelque chose* – собираться делать что-то. В русском переводе Ю. Яхнина добавляет согласие словом «ладно», которое отсутствует и в оригинале, и в английском переводе. I. Ash вообще избегает повторения, производя тем самым трансформацию опущения в отличие от оригинала текста на французском языке и русского перевода, оставляя простое будущее время «shall tell».

«*Je ne trouvai rien à répondre. Je la regardai, stupéfaite. Ce visage que j'avais toujours vu si calme, si maître de lui, ainsi livré à tous mes étonnements...*» (F. Sagan «*Bonjour, Tristesse!*»).

«*Я не нашлась, что ответить. Я смотрела на нее в совершенной растерянности. Это лицо, всегда спокойное, невозмутимое, вдруг так обнажило себя передо мной, за дав мне тысячу загадок...*» (перевод Ю. Яхниной «*Здравствуй, Грусть!*»).

«*Was this the face I had always seen so calm and controlled?*» (перевод I. Ash «*Hello, Sadness!*»).

Здесь очень хорошо показывается прием опущения в английском языке при переводе. I. Ash, для того чтобы передать то состояние растерянности девочки, которая впервые увидела привычное ей спокойное лицо знакомой в новом свете, использует вопросительную конструкцию, избегая лишних элементов. В русском переводе Ю. Яхнина применяет прием добавления. Она вставляет элемент преувеличения «тысяча загадок», для того чтобы передать удивление девочки.

Таким образом, мы можем наблюдать, как один и тот же текст можно перевести разными способами на двух языках, передавая одинаковый смысл.

«*Je pensai qu'il avait vingt-cinq ans, se prenait peut-être pour un suborneur, et cela me fit rire*» (F. Sagan «*Bonjour, Tristesse!*»).

«*Я подумала – ему двадцать пять лет, наверное, он считает себя совратителем, и при этой мысли меня разобрал смех*» (перевод Ю. Яхниной «*Здравствуй, Грусть!*»).

«*It made me laugh to think that at the age of twenty-five he still could think of himself as a base seducer*» (перевод I. Ash «*Hello, Sadness!*»).

В данном предложении во всех трех вариантах один и тот же смысл передан различными лексическими и синтаксическими конструкциями. Так, в оригинале французского текста звучит **cela me fit rire**, что дословно означает «это меня вынудило смеяться». Но на русский язык Ю. Яхнина переводит данную фразу активным залогом – «меня разобрал смех», который используется в русском языке чаще. Что касается английского перевода, то I. Ash меняет полностью синтаксическую конструкцию, однако использует как и в языке оригинала пассивный (страдательный) залог. Пассивная форма имеет чрезвычайно широкое распространение в английском и французском языках.

Мы рассмотрели различные трансформационные операции и способы их употребления при переводе на разноструктурные языки на примере художественного произведения. Существуют различные определения феномена трансформации, данные такими известными учеными, как Л. С. Бархударов, Р. К. Миньяр-Белоручев, Я. И. Рецкер, В. Е. Щетинкин, Л. К. Латышев, В. Н. Комиссаров, В. Г. Гак, Н. К. Гарбовский и многие другие. Наше исследование посвящено лексическим трансформациям в процессе перевода с французского на русский и с французского на английский языки. Нами были выделены такие лексико-семантические операции, как конкретизация, генерализация, модуляция, или смысловое развитие, которые в свою очередь подразделяются на целостное преобразование, причинно-следственные замены, изменение числа элементов, куда также входят опущение и добавление, антонимический перевод и эквиваленция.

Резюме. Мы проанализировали роман Ф. Саган «Bonjour, Tristesse!» и два его перевода на русский и английский языки. Нами были рассмотрены 10 примеров, взятых из данного произведения, и мы можем сделать следующие выводы:

1) в переводе могут использоваться сразу несколько трансформационных операций (3 примера);

2) трансформационные операции не всегда совпадают в переводах на разноструктурные языки (10 примеров);

3) в русском языке используются чаще трансформационные операции конкретизации, генерализации и модуляции, тогда как в английском варианте переводчик больше прибегает к использованию полной эквивалентной замены (4 примера). Это говорит о том, что французский и английский языки имеют больше полных лексических эквивалентов, чем русский язык;

4) английский язык склонен к тенденции использования трансформации опущения (3 примера), тогда как русский язык использует чаще трансформацию добавления (2 примера), так как различия между Россией и европейскими странами более очевидны и переводчику приходится обращаться к описательному методу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 324 с.
2. Гак, В. Г. Теория и практика перевода. Французский язык / В. Г. Гак, Б. Б. Григорьев. – М. : Интердиалект, 2001. – 456 с.
3. Гарбовский, Н. К. Теория перевода : учебник / Н. К. Гарбовский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.
4. Комиссаров, В. Н. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : Международные отношения, 1980. – 207 с.
5. Левицкая, Т. Р. Чем вызываются лексические трансформации при переводе? / Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман // Тетради переводчика. – 1975. – № 12. – С. 51–65.
6. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М. : Международные отношения, 1974. – 216 с.
7. Шевнин, А. Б. Теория и практика перевода : пособие для студентов филол. фак. ун-тов и фак. иностр. яз. пед. ин-тов / А. Б. Шевнин, В. С. Серов. – Элиста : КГУ, 1979. – 125 с.
8. Швейцер, А. Д. Перевод и лингвистика / А. Д. Швейцер. – М. : Высш. шк., 1973. – 310 с.
9. Ash, I. Hello, Sadness! / I. Ash. – N. Y. : Penguin book, 1998. – 112 p.
10. Sagan, F. Bonjour, Tristesse! / Здравствуй, грусть! / F. Sagan [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://frenchbook.net/text/Biblio/Par/Sagan/bonjour_tristesse_fr_ru.html

УДК 373.3.036

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES
OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN ART**

Ж. Р. Нестерова

Zh. R. Nesterova

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

Аннотация. Статья посвящена исследованию развития творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности. Автор раскрывает педагогические технологии, обеспечивающие успешность решения данной задачи.

Abstract. The article is devoted to the research of developing creativity in primary school children. The author reveals the pedagogical technologies which provide the successful solution for the problem.

Ключевые слова: *творческие способности, изобразительная деятельность, уровни творческого развития, компоненты и критерии развития творческих способностей, педагогические технологии.*

Keywords: *creativity, art, levels of creative development, components and criteria of creative development, pedagogical technologies.*

Актуальность исследуемой проблемы. Движущие силы человечества – это творческие личности. На сегодняшний день остро назрела потребность в таких личностях, отличающихся нестандартным мышлением, умеющих находить оригинальные решения, смело выдвигать неожиданные идеи и гипотезы, способных быстро перестраиваться и адаптироваться в стремительно меняющемся мире. В связи с этим в образовании становится приоритетной проблема творческого развития подрастающего поколения, что влечет за собой активизацию педагогических поисков и в науке, и в практике школьного образования.

В науке, как отечественной, так и зарубежной, существует множество определений понятия «творчество». В словаре С. И. Ожегова: «Творчество – создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей» [6]. Н. Роджерс пишет: «Творческость есть способность обнаруживать новые решения проблем или обнаружение новых способов выражения; привнесение в жизнь нечто нового для индивида» [7]. Е. И. Яковлева понимает творческость как реализацию человеком собственной индивидуальности [8].

На наш взгляд, к детскому изобразительному творчеству наиболее применимо определение, данное Р. Гуттом: «Творчество (процесс творчества) есть продуктивная мысли-

тельная деятельность, приносящая нетривиальный (качественно новый, неочевидный) результат» [4], поскольку, когда ребенок рисует, фантазирует, добывает новые для себя знания и умения, совершается качественный переход от уже известного к новому и появляется новый продукт.

Изучением развития творческих способностей школьников в различных видах деятельности занимались Г. С. Альтшуллер, А. В. Ассовская, Р. Арнхейм, В. А. Борзова, В. М. Воскобойников, Л. С. Выготский, Е. И. Игнатъев, А. Г. Ковалев, А. И. Копытин, И. Э. Кох, В. С. Кузин, Н. С. Лейтес, В. С. Мухина, В. И. Страхов и др. Развитие творческих способностей учащихся начинается с младшего школьного возраста [1], [2], [3]. Вместе с тем, как показывает анализ практики, многие педагоги начальной школы испытывают определенные трудности в организации педагогического процесса по развитию творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности.

Таким образом, в реальном педагогическом процессе имеется противоречие между требованиями общества к уровню развития школьников и отсутствием научно-обоснованных рекомендаций по повышению этого уровня.

С учетом данного противоречия была сформулирована проблема исследования: каковы педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности?

Цель исследования – теоретическое и экспериментальное обоснование педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности.

Достижение цели предполагало решение следующих задач:

- раскрыть сущность понятия «развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности», разработать компоненты и критерии, охарактеризовать уровни творческого развития младших школьников;
- обосновать педагогические условия, обеспечивающие эффективное творческое развитие младших школьников в изобразительной деятельности;
- осуществить экспериментальную проверку педагогических условий.

Материал и методика исследований. Для решения поставленных задач использовался комплекс методов, дополняющих друг друга:

- теоретических: сопоставительный анализ и систематизация философских, психолого-педагогических исследований по рассматриваемой проблеме, методической учебной литературы по теме исследования; сравнение, моделирование, классификация;
- эмпирических: диагностических (тестирование младших школьников, самооценка, экспертная оценка), наблюдательных (наблюдение – прямое и косвенное – за деятельностью младших школьников на занятиях изобразительной деятельностью; беседы с учителями, родителями), экспериментальных;
- методов математической обработки результатов эксперимента.

Экспериментальная работа проводилась на базе Канашской детской художественной школы. В ней принимали участие 103 учащихся в возрасте 7–9 лет.

Результаты исследований и их обсуждение. Способности – яркое проявление совокупности свойств какой-либо психофизиологической функции. Они дают качественную характеристику ее проявления, чему способствуют эмоциональные и волевые особенности человека. Творческие способности – это способность приносить нечто новое в опыт (Ф. Баррон), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем (М. Валлах), способность отказываться от стереотипных спо-

собов мышления (Дж. Гилфорд). Творческие способности подразделяются на общие и специальные. Специальные способности проявляются в определенной сфере деятельности (театральной, литературной, музыкальной, изобразительной и т. п.). При этом для развития специальных способностей большое значение имеют врожденные задатки. Общие творческие способности включают способность к вариативности и импровизации в решении задач и проблемных ситуаций в нестандартных условиях.

Сопоставительный анализ и систематизация исследований по рассматриваемой проблеме позволяют нам выявить тесную связь между творческими способностями и такими компонентами, как:

– творчество и одаренность, талантливость, гениальность (В. М. Бехтерев, Н. С. Лейтес, В. М. Теплов, Д. В. Либин, С. Л. Рубинштейн): одаренность как общая природная предпосылка творчества; талант как актуализация специальных способностей; гениальность как уникальная форма самовыражения и самореализации;

– творчество и интеллект (Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, М. Айзенк, Л. И. Ларионова): интеллект как способность воспринимать и создавать зрительно-пространственные композиции, манипулировать объектами в уме;

– творчество и креативность (К. Роджерс, Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов, Ф. Баррон): креативность как способность порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления;

– творчество и воображение (А. В. Петровский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Л. Б. Ермолаева-Томилина): воображение как преобразование представлений;

– творчество и интуитивность (А. Т. Фаттахова, Ю. А. Жигалов, Т. А. Барышева): интуитивность как механизм творческого процесса.

Выводы, вытекающие из изучения нами специфики изобразительной деятельности:

1. Изобразительное творчество обеспечивает единство протекания процессов восприятия, воображения и мыслительной деятельности.

2. В изобразительной деятельности проявляется целостность логического и образного мышления и осуществляется переход от конкретного мышления к понятийному.

3. Символическая и графическая экспрессия рисунка позволяет выразить предсознательное ощущение реальной действительности.

4. В рисунке мышление проявляется как конкретно-чувственное.

5. Изобразительная деятельность является игровым видом деятельности, обеспечивающим социальную коммуникацию.

6. Рисунки, выполненные младшими школьниками, можно использовать для анализа результатов развития творческих способностей в изобразительной деятельности.

В развитии творческих способностей важное место принадлежит педагогическим технологиям. Технология развития творческих способностей в изобразительной деятельности предполагает теоретически обоснованную практическую реализацию следующих взаимосвязанных, протекающих в единстве компонентов: целеполагающего, содержательного, процессуального-методологического и диагностико-результативного.

В нашем исследовании теоретическими основами построения экспериментальной модели технологии развития творческих способностей младших школьников в условиях изобразительной деятельности стали следующие концепции:

– лично ориентированный педагогический процесс (Е. В. Бондаревская, Е. С. Белова, А. А. Вербицкий, Э. А. Голубева, В. В. Сериков, И. П. Ищенко, И. А. Колесников, Л. Г. Вяткин, Г. И. Железвская, Э. А. Венгер, Н. В. Высотская);

– деятельностный подход в развитии творческих способностей (Л. С. Выготский, Д. Б. Богоявленская, А. Н. Леонтьев);

– идея одаренности и творческих способностей (Ю. Д. Бабаева, Д. Гилфорд, Н. С. Лейтес, Я. А. Пономарев, А. М. Матюшкин, П. Торренс, Т. М. Марютина);

– специфика изобразительной деятельности ребенка (В. М. Воскобойников, Р. Арнхейм, Н. М. Георгиев, Е. И. Банзелюк, Л. С. Выготский, Е. И. Игнатъев, Г. А. Голицын, В. С. Кузин, А. И. Копытин, В. С. Мухина, В. М. Петров, В. И. Страхов, П. Т. Тюрин).

Базовым в технологии развития творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности является *целесолагающий компонент*, предусматривающий ряд задач: социально-психологических, педагогических, методических.

Социально-психологические задачи связаны с созданием благоприятных условий для развития творческих способностей учащихся с учетом их индивидуальных психологических особенностей.

Педагогические задачи направлены на развитие творческих способностей в ходе учебно-воспитательного процесса. Методические задачи направлены на использование комплекса форм, методов, средств обучения в формировании творческих способностей младших школьников.

Развитие творческих способностей младших школьников в условиях изобразительной деятельности реализовывалось посредством решения следующих задач:

– изучения программного материала начальной школы во взаимосвязи с развитием образного представления и эмоционально-чувственного опыта младшего школьника;

– развития познавательной деятельности, мышления, личностно-психологических характеристик детей;

– обеспечения оптимальных условий для развития позитивных межличностных отношений, коммуникативных качеств и способности ребенка к рефлексии.

В основе *содержательного компонента* лежат знания о сущности, закономерностях, структуре и особенностях развития творческих способностей в изобразительной деятельности, определяющих направленность педагогического процесса в целом. Это совокупность определенных знаний, как программных, так и специальных; креативно-познавательных и креативно-волевых качеств, составляющих структуру творческих способностей, а также различных видов деятельности теоретического, практического и творческого характера.

Содержательный компонент нашего исследования включает разработку программы занятий художественно-эстетической студии «Радуга» и методические рекомендации по их проведению. В программе представлены 32 темы. Перечислим некоторые из них: «Сказочный мир искусства», «В гостях у принцессы радуги», «Нецветное царство», «Королевство теплых и холодных красок», «Осенние дары», «Первый снег», «Узоры на стекле», «Семья снеговиков», «Зимний пейзаж», «Новогодние игрушки» и др.

Приведем краткое содержание одного из занятий.

Тема: «Нецветное царство». Ахроматические цвета (черный, серый, белый) и смеси этих цветов с основными и дополнительными. Получение звонких и глухих красок. Изучаем, как изменяется тон красок под действием этих цветов. Продолжаем учиться писать красками, изучаем способ вливания цвета в цвет, учимся рисовать и использовать оттенки основных и дополнительных цветов.

Выполняем упражнения – изображаем различные состояния природы (небо в пасмурный и солнечный дни, спокойное и бурное море).

Система занятий построена с учетом принципов доступности, последовательности и системности в формировании знаний, навыков и умений; краеведческого принципа, принципа связи всех видов искусств, связи сезонных изменений в природе, общественных событий, обычаев, традиций.

Цель занятий: формирование навыков изобразительного творчества у детей младшего школьного возраста; восприятие изобразительного искусства; развитие художественных способностей у детей.

Основное внимание уделяется рисованию красками. Данный вид занятий развивает у младших школьников зрительное восприятие цвета, композиции, пространственного мышления, фантазии, воображения; формирует практические навыки художественной деятельности (элементарные основы рисунка, цветоведения) и способности образного воплощения замысла в творческой работе.

Достижение поставленной цели обеспечивается *процессуально-методологическим компонентом*, который предполагает взаимодействие определенных методов и приемов.

Занятия изобразительной деятельностью носили групповой характер, осуществлялись в рамках урока, выполнялись в качестве домашнего задания; использовались проблемное обучение, метод «мозгового штурма», ИКТ-технологии и средства мультимедиа.

При групповом занятии изобразительной деятельностью применялись педагогические ситуации, развивающие мышление, положительную самооценку, активное эстетическое отношение к окружающей жизни и искусству, эмоциональную отзывчивость на прекрасное, рефлексия. При выполнении работ использовались приемы воображения: агглютинация, комбинирование, синектика, акцентуирование, гиперболизация, специфическое обобщение.

Практические занятия выстраивались в занимательной форме. В качестве основных методов и приемов выступали имитационные игры, чтение и обсуждение художественных произведений, дискуссии, примеры выражения своего эмоционального состояния в рисунке.

Диагностико-результативный компонент включал диагностические процедуры, дающие возможность выявить критерии и уровни творческого развития детей и определить педагогическую технологию развития творческих способностей в изобразительной деятельности как целостный процесс.

Оценка показателей развития творческих способностей детей осуществлялась с использованием следующих критериев:

- беглость – количество идей, возникающих в единицу времени;
- гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- оригинальность – способность генерировать идеи, отличающиеся от общепринятых;
- разработанность – способность усовершенствовать объект путем детализации;
- логическое мышление – способность к анализу, обобщению, установлению родовых взаимосвязей;
- визуальное мышление – способность визуализировать содержание понятий посредством изобразительной деятельности;
- коммуникативность – способность высказывать свои мысли, навыки вербального и невербального общения.

Данные критерии на начальном этапе исследования дали возможность выделить группы учащихся по уровню развития творческих способностей.

Низкий уровень характеризуется отсутствием у ребенка целостного восприятия окружающего мира. В реальной жизни это демонстрируется неспособностью выделять свойства окружающих явлений, объектов, неумением обобщать, вести поисковую деятельность и проводить аналогии.

Учащиеся, отнесенные к среднему уровню развития творческих способностей, отличались способностью к анализу, проявлением самостоятельности в выборе объектов для изображения, умением видеть в объекте новые признаки. Характеризуя свою работу, учащиеся могли объединить по смыслу ряд изображенных на рисунке предметов, проследить их взаимосвязь, которая, однако, была очевидна и опиралась на видимые признаки изображенных объектов.

Учащимся, отнесенным нами к высокому уровню, были свойственны умение использовать разнообразные объекты, изображать действие, способность к целостному восприятию окружающей действительности, отражение в своих работах высокого уровня обобщений. Школьников с высоким уровнем развития творческих способностей отличали инициативность, изобретательность, адекватность самооценки, способность к самоорганизации, умение сотрудничать, высокая работоспособность.

Разработанные критерии оценки уровня творческого развития младших школьников в изобразительной деятельности позволили нам осуществлять индивидуально-дифференцированный подход к учащимся в процессе развития у них творческих способностей.

Экспериментальная работа была направлена на внедрение авторской программы занятий в художественно-эстетической студии «Радуга», предназначенной для развития творческих способностей младших школьников.

Предмет развития художественных способностей включает следующие направления: графическое развитие; развитие цветоощущения; развитие чувства ритма; развитие мелкой моторики; учимся у природы.

Для выполнения поставленных задач программой предусмотрены 4 основных вида занятий: живопись, декоративно-прикладное искусство, композиция, скульптура. Основные виды занятий взаимосвязаны, дополняют друг друга и проводятся с учетом особенностей времен года и любимых детьми праздничных дат. Данная программа предполагает:

- тематический подход к планированию учебного материала, все темы занятий подчинены общей теме четверти и учитывают интересы детей и их возрастные особенности;

- систему учебно-творческих знаний на основе ознакомления с мировым изобразительным искусством и народным декоративно-прикладным творчеством;

- направленность содержания программы на развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности, их эстетического отношения к окружающему миру, предметам быта, природе, умения создавать красоту вокруг себя.

При реализации диагностико-результативного компонента разработанная нами система критериев оценки уровня творческого развития способностей младших школьников в изобразительной деятельности (низкий, средний и высокий уровни) была соотнесена с результатами наблюдений (табл. 1) [5].

Уровни развития творческих способностей младших школьников

Группы	Количество испытуемых по уровням на начальном и конечном этапах исследования (до/после)					
	Низкий		Средний		Высокий	
	До	После	До	После	До	После
Экспериментальная группа (55 чел.)	25	14	27	36	3	5
Контрольная группа (48 чел.)	22	20	25	27	1	1

Из результатов таблицы видно, что если на начальном этапе формирующего эксперимента примерно равное количество детей показали низкий и средний уровни развития творческих способностей, высокий уровень показали 3 человека из экспериментальной группы и 1 человек из контрольной группы, то на конечном этапе формирующего эксперимента количество детей, отнесенных к низкому уровню развития творческих способностей, уменьшилось в обеих группах за счет увеличения количества детей, отнесенных к среднему уровню: с 27 до 36 – в экспериментальной группе, с 25 до 27 – в контрольной группе. Высокий уровень показали 5 человек из экспериментальной группы и 1 человек из контрольной группы.

Резюме. Как показало исследование, развитие творческих способностей у младших школьников происходит успешно при реализации следующих педагогических условий:

- организации учебного процесса на основе внедренной авторской программы «Радуга»;
- организации индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся в процессе развития их творческих способностей;
- использовании инновационных методов в обучении: проблемного обучения, «мозгового штурма», компьютерных технологий и средств мультимедиа, новых материалов, средств и техник работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтшулер, Г. С. О психологии изобразительного творчества / Г. С. Альтшулер, Р. Б. Шапиро // Вопросы психологии. – 1956. – № 6. – С. 37–49.
2. Ассовская, А. В. Изучение креативности младших школьников / А. В. Ассовская, Л. А. Цветкова // Ананьевские чтения, 1997: тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1997. – С. 56–58.
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 222 с.
4. Гут, Р. О. О творчестве в науке и технике / Р. О. Гут // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 130–139.
5. Краткий тест творческого мышления, фигурная форма / под ред. Е. И. Щеплановой. – М.: Интар, 1995. – 48 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Роджерс, Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
8. Яковлева, Е. Л. Развитие творческого потенциала личности школьника / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28–34.

УДК 378.016:784.95

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОКАЛИСТА
В ОПЕРНОМ КЛАССЕ ВУЗА**

**ORGANIZATION OF LEARNING PROCESS FOR VOCALISTS
IN UNIVERSITY OPERA CLASS**

О. С. Нестерова

O. S. Nesterova

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

Аннотация. Дано научное обоснование особенностей подготовки вокалистов в оперном классе вуза, показана эффективность формирования певческих навыков и основ актерского мастерства для дальнейшей работы на профессиональной сцене в оперном театре.

Abstract. The article scientifically substantiates the particularities of training vocalists in university opera class, gives the effectiveness in forming singing abilities and basic acting techniques for further work on professional stage in opera house.

Ключевые слова: оперный класс, вокальная подготовка, дирижер, режиссер, сценическая речь, актерское мастерство.

Keywords: opera class, vocal training, conductor, director, stage speech, acting technique.

Актуальность исследуемой проблемы. Вопрос организации учебной деятельности вокалиста в оперном классе вуза актуален для учебного процесса Чувашского государственного института культуры и искусств и Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, поскольку выпускники этих вузов, пройдя курс оперного класса, получают квалификацию «Оперный певец».

Материал и методика исследований. В процессе исследований был использован опыт организации и деятельности оперных классов и студий, начиная с первой студии, которой руководил К. С. Станиславский в Москве в начале XX века. Впоследствии оперные классы и студии стали появляться в национальных республиках при консерваториях и институтах культуры и искусств. Наряду с практическим опытом использовалась научно-методическая литература и труды выдающихся деятелей театрального искусства, таких как К. С. Станиславский, Ф. И. Шаляпин, Б. А. Покровский и др. Тщательно изучались рабочие программы и государственные образовательные стандарты.

Результаты исследований и их обсуждение. Исследователи проблемы подготовки оперных певцов считают, что основой современного образовательного процесса является целый комплекс различных дисциплин, неразрывно связанных между собой главной целью – подготовкой профессионального артиста-вокалиста.

Студентами-вокалистами музыкального вуза становятся молодые люди, прошедшие базовую подготовку в музыкальном училище (колледже). В качестве исключения иногда принимают особо одаренных учеников с богатыми голосовыми данными и без музыкального образования. Не случайно в учебной программе вокальной кафедры вуза оперный класс начинается с третьего семестра.

Современный оперный театр предъявляет высокие требования к молодым артистам, избравшим для себя профессию оперного певца. Одно из требований – хорошая вокальная подготовка: наличие полного певческого диапазона голоса и большого певческого дыхания, владение вокальной техникой (от кантилены до виртуозных пассажей), изящество и красота звучания голоса. Немаловажное значение для молодых певцов имеют выработка правильной певческой артикуляции, вокальной дикции, точного интонирования, а также развитие музыкального слуха и отличного чувства ритма.

Именно поэтому главной составляющей учебного процесса в оперном классе является основательная вокальная подготовка будущих оперных певцов, направленная на выявление и развитие индивидуальных достоинств голоса, неповторимости тембра.

Кроме этого, учеба в оперном классе дает возможность студентам-певцам раскрыть актерские данные. К. С. Станиславский в своей оперной студии опирался на разработанную им теорию сценического искусства, которая, во-первых, представляла собой замечательный тренаж для актерского мастерства, а во-вторых, давала ключ для реалистического воплощения сценических образов.

В связи с этим важную роль в работе оперного класса играет режиссер. Именно от него зависит репетиционный процесс, работа над ролью, мимикой и жестом. Основной задачей режиссера в оперном классе является воспитание органично и свободно действующего на сцене актера. Для достижения этой цели в оперном классе учат искусству перевоплощения, поискам сценической правды. Например, для исполнения партии Любаши из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Царская невеста» студентке-вокалистке необходимо состояние души, наполненное страстью и драматизмом. При подготовке партии Ольги в опере П. И. Чайковского «Евгений Онегин» ей потребуется другое состояние и поведение, в котором должны присутствовать игривость, беззаботность, легкость, ветреность. И такие контрасты артист должен уметь чувствовать и передавать зрителям. Он должен проникнуться состоянием своего персонажа, «пропустить через сердце и душу», только тогда ему поверит публика, только тогда зрителям будет интересен спектакль. По этому поводу великий оперный певец Ф. И. Шаляпин писал: «Артист-певец должен лепить роль так, как ваятель статую, заботясь и о художественном целом, и о деталях. Он должен в музыке, в тексте и в сценической ситуации произведения найти все черты образа, а затем, используя свое знание жизни и интуицию, воплотить характер, то есть найти его реальное выражение... Основой исполнения является сценическая правда, которая заключается в полной искренности выражения и безграничном единстве всех средств творческой изобразительности...» [3, 375].

К тому же режиссер учит взаимодействию с партнерами. Артисту необходимо уметь слушать партнера, эмоционально реагировать на его реплики, сопереживать ему, добиваться в игре актерского ансамбля.

Не менее важно поставить музыкальный спектакль и сыграть его так, чтобы сегодняшнему зрителю это было интересно. По мнению К. С. Станиславского, настоящий режиссер должен «так строить свою работу, чтобы она возбуждала мысли, нужды совре-

менности» [2, 135]. К сожалению, современные режиссеры не всегда правильно понимают «нужды современности». Зачастую, желая внести в оперный жанр что-то новое, они превращают спектакль в шоу, представление, и зритель уже не слышит великое произведение композитора, не является соучастником действия, не сопереживает героям, а просто наблюдает за трюками и спецэффектами. По нашим наблюдениям, в постановку оперного спектакля часто необоснованно проникает личностная нота режиссера. Его авторская трактовка порой не всегда совпадает с основной идеей произведения. Если уж вносить что-то свое, «личное», надо, чтобы это «личное» в первую очередь глубже раскрывало замысел и идею композитора, а также пробуждало у зрителей высокие чувства и эмоции.

Все это должны научить в оперном классе дирижер, режиссер, а также преподаватели по актерскому мастерству и сценической речи.

Также оперному певцу важно владеть пластикой тела, быть скоординированным, уметь правильно и красиво двигаться, освободиться на сцене от мышечных зажимов. Этому в вузе учит преподаватель-балетмейстер. В процессе учебы студенты осваивают также классические и народные танцы (менуэт, гавот, польку, полонез, вальс, танго, гопаки и другие), которые необходимы для исполнения мирового оперного репертуара.

Очень важно в период обучения овладеть искусством грима. Итальянский оперный певец Тито Гобби считал, что «грим – это тот мост, по которому вы можете перейти пропасть, отделяющую вас от мира грез. Вы попадете в ту чудесную страну, где все возможно, где на несколько часов ваши мечты, ваши восторженные стремления станут реальностью» [1, 21]. Артист лучше всех должен знать, насколько его лицо отражает состояние его души, насколько быстро реагирует оно на смену разноречивых чувств.

Оперному классу необходим высокопрофессиональный концертмейстер. Он разучивает со студентами партии из опер, контролируя точность интонации и ритма. Если опера исполняется на языке оригинала, концертмейстер должен позаботиться о правильном произношении. Он исполняет одновременно партию оркестра, дает реплики партнеров, выучивая с будущим артистом его вокальную партию. Концертмейстер является главным помощником и единомышленником дирижера.

Главенствующую роль в работе оперного класса играет дирижер. Его функциональное поле деятельности огромно и многопланово. Прежде всего он учит вокалиста быть музыкантом и личностью. Первое, что должен изучить студент, – это творчество композитора, который написал исполняемое произведение, историю его создания, познакомиться с записями существующих исполнений. Опытный дирижер-педагог правильно подберет учебный репертуар для исполнения, учитывая певческий диапазон, психофизическую подготовку вокалиста, его темперамент, воображение, индивидуальные особенности личности, его культурный и интеллектуальный уровень. Дирижер, он же и музыкальный руководитель, при распределении ролей в оперном классе использует принципы «дидактики», то есть идет «от простого к сложному», вызывая большой интерес к изучению оперной музыки, и постепенно, «шаг за шагом» воспитывает профессионального оперного артиста.

В опере драматургом является сам композитор и в партитуре отображена вся драматургия спектакля, поэтому певец должен четко следовать указаниям композитора. Дирижер-руководитель оперного класса учит вокалистов правильно работать с партитурой, хорошо знать не только свои партии, но и партии партнеров по спектаклю, хоровые и оркестровые эпизоды.

Дирижер проводит спевки, соответственно трактовке расставляет акценты и нюансы в выученном нотном материале, создает творческую репетиционную атмосферу. Он учит вокалиста выстраивать фразу, исходя из ее общего эмоционального настроения, развития и кульминации. Наполняет энергией и экспрессией литературное содержание и поэтическую мысль, тщательно работая над словом, артикуляцией и дикцией. Учит исполнять вокальные ансамбли (дуэты, терцеты, квартеты, квинтеты и другие), слышать свой голос в общей звуковой палитре тембровых красок и динамических оттенков. Он ведет музыкальный спектакль, определяя темпоритм в соответствии с развитием характеров действующих лиц.

Дирижер в оперном классе, кроме того, что должен быть первоклассным музыкантом, обязан быть еще и тонким психологом, поощрять у студентов-вокалистов большую работоспособность, стремление к знаниям, развитие музыкального вкуса, качественное выучивание нотного материала, бережное отношение к авторскому тексту, формировать ответственность и уважение к партнерам по оперному спектаклю, глубокое проникновение в суть произведения, неустанный творческий поиск и стремление к профессионализму. В то же время он должен быть требовательным к тем, кто, выбрав профессию оперного певца, проявляет лень и равнодушие к выбранной специальности, дискредитирует учебный процесс, подводит своих коллег по оперному классу и несет «негативное» в коллективное оперное творчество.

Резюме. Вокалист, усвоивший весь комплекс знаний, овладевший необходимыми компетенциями, сможет практически применять обширные знания для создания полноценного и художественно убедительного музыкально-сценического образа в спектакле.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гобби, Т.* Мир итальянской оперы / Т. Гобби. – М. : Радуга, 1989. – 320 с.
2. *Станиславский, К. С.* Собрание сочинений : в 8 т. Т. 3 / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1955. – 504 с.
3. *Шаляпин, Ф. И.* Статьи. Высказывания. Воспоминания : в 2 т. Т. 2 / Ф. И. Шаляпин. – М. : Искусство, 1957. – 724 с.

УДК 373.2

**ОЦЕНКА УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**EVALUATING CONDITIONS OF EDUCATIONAL PROGRAMME
FOR PRESCHOOL EDUCATION**

Т. А. Никитина

T. A. Nikitina

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

Аннотация. В статье определяются критерии и показатели условий реализации дошкольными образовательными учреждениями основной образовательной программы дошкольного образования. На основе внутренней и внешней оценки деятельности дошкольных образовательных учреждений выявляется уровень соответствия данных условий обязательным требованиям действующих нормативных документов.

Abstract. The article determines the criteria and indices for the conditions of educational programme for preschool education. It also reveals the level of compliance with the conditions of the mandatory requirements of the current normative documents on the basis of the internal (self-assessment) and external evaluation of preschool educational institutions.

Ключевые слова: *внутренняя и внешняя оценка, условия, основная образовательная программа дошкольного образования.*

Keywords: *internal and external evaluation, conditions, basic educational programme of preschool education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема повышения качества образования в современных общеобразовательных учреждениях не могла не проявиться и в системе дошкольного образования. Качество дошкольного образования рассматривается как комплексная характеристика, выражающая степень соответствия этого образования требованиям действующих нормативно-правовых документов и удовлетворенности потребителей образовательных услуг качеством дошкольного образования. Вместе с тем обеспечение качества дошкольного образования и его доступности для разных социальных групп населения – одно из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования в Российской Федерации.

С этой точки зрения представляют интерес позиции специалистов в отношении проблемы качества дошкольного образования и обоснования существующих в науке понятий, связанных с данной проблемой. В настоящее время достаточно полно раскрыто понятие «качество дошкольного образования» [4, 4]; разработаны диагностические методики оценки качества дошкольного образования [2, 17]; определены функции органов управления по оценке и повышению качества дошкольного образования [1, 32]; дополнены и уточнены – по отношению к дошкольному образованию – такие понятия, как «качество условий», «качество содержания», «качество результатов».

Решить проблему обеспечения качества дошкольного образования возможно путем создания эффективных механизмов оценки данной деятельности. Этот процесс неизбежно приведет к необходимости переосмысления понятийного аппарата, разработке разнообразных процедур и механизмов оценки качества образования, таких как диагностика, анализ, контроль, мониторинг и др., с учетом имеющихся в педагогических исследованиях современных требований, предъявляемых к качеству образования.

Одним из методов оценки качества образования и ведущим условием его обеспечения можно считать «мониторинг как процедуру сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления и позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития» [3, 153].

Эффективность организации и проведения мониторинга деятельности дошкольного образовательного учреждения (далее – ДОО) определяется наличием параметров, разработанностью критериев, показателей, технологии принятия управленческих решений по результатам данного мониторинга.

Неотъемлемой частью мониторинга деятельности ДОО является оценка условий реализации учреждением основной образовательной программы дошкольного образования (далее – Программа), т. е. условий воспитательно-образовательного процесса в ДОО. Целью нашего исследования является измерение показателей, характеризующих данные условия, по уровню их соответствия требованиям нормативных документов.

Материал и методика исследований. Был проведен эксперимент, в котором приняли участие 5 ДОО и который включал оценку обеспечения условий реализации Программы самими ДОО, а также внешнюю оценку (оценку с привлечением общественно-профессиональных экспертов).

Измерение показателей осуществлялось с использованием балльной шкалы. Данное измерение предполагало как словесную (опосредованную) форму, так и числовое выражение результата:

- полное соответствие показателя требованиям нормативных документов – 2 балла;
- частичное соответствие – 1 балл;
- несоответствие – 0 баллов.

Электронная оценочная форма «Оценка условий обеспечения воспитательно-образовательного процесса» основывается на принципе шкалирования.

Измеряются и суммируются все критерии и показатели. Суммарный (итоговый) балл подсчитывается автоматически и выводится в специальное поле (итога) таблицы соответствующего параметра.

Суммарные баллы по параметру сравниваются с допустимым диапазоном баллов.

Предложенная электронная оценочная форма предназначена для общеобразовательных дошкольных учреждений. Исключение каких-либо критериев и показателей из предложенной формы не допускается, так как предмет оценки – соответствие требованиям действующих нормативных правовых документов (или проектов нормативных правовых документов).

Автоматическая математическая обработка измерения параметра, характеризующего условия обеспечения воспитательно-образовательного процесса ДОО, на основе баллов обеспечит наибольшую объективность.

Электронным инструментом для измерения параметра является информационно-аналитическая система «Московский регистр качества образования» (ИАС МРКО). ИАС МРКО представляет собой распределенную информационно-аналитическую систему, обеспечивающую сбор, учет, обработку и анализ данных, содержащихся в информационных ресурсах ДОУ.

ИАС МРКО функционирует в сети Интернет по адресу: www.new.mcko.ru. Передача информации в электронном виде между пользователями ИАС МРКО осуществляется по каналам сети Интернет с использованием средств авторизации пользователей и сертифицированных средств защиты информации.

Результаты исследований и их обсуждение. Результатом реализации федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее – ФГТ) [5] является создание развивающей образовательной среды, которая:

- гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья воспитанников;

- обеспечивает эмоциональное и морально-нравственное благополучие воспитанников;
- способствует профессиональному развитию педагогических работников;
- создает условия для развивающего вариативного дошкольного образования;
- обеспечивает открытость и мотивирующий характер дошкольного образования.

Условия реализации Программы должны обеспечивать полноценное развитие воспитанников – коммуникативно-личностное, познавательное-речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие – на фоне их эмоционального и морально-нравственного благополучия, положительного отношения к миру, себе и другим людям.

Среди условий выделяются: кадровые, материально-технические, учебно-материальные, информационно-методические, медико-социальные, психолого-педагогические. На основе ФГТ нами были разработаны показатели, характеризующие качество обеспечения условий:

1) кадровых:

- образовательный ценз;
- уровень квалификации педагогических работников образовательного учреждения;

2) материально-технических:

- здание (помещение) и участок образовательного учреждения (группы);
- водоснабжение и канализация, отопление и вентиляция здания (помещения) образовательного учреждения (группы);
- наборы и площадки образовательных помещений, их отделка и оборудование;
- искусственное и естественное освещение помещений для образования детей;
- санитарное состояние и содержание помещений;
- пожарная безопасность;
- охрана жизни и здоровья воспитанников и работников образовательного учреждения;

3) учебно-материальных:

- предметно-развивающая среда образовательного учреждения (группы);
- комплексное оснащение воспитательно-образовательного процесса;
- учет полоролевой специфики;
- учет принципа интеграции образовательных областей при создании предметно-развивающей среды;
- игры, игрушки, дидактические материалы, издательская продукция;
- оборудование для продуктивной деятельности;

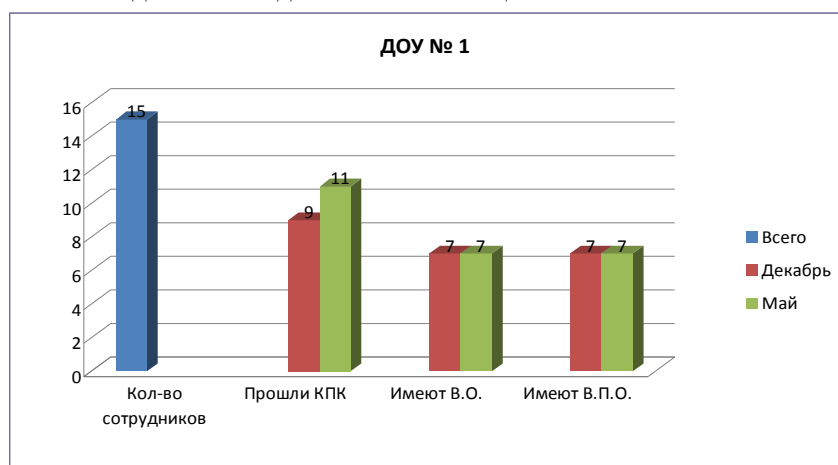
- оборудование для познавательно-исследовательской деятельности;
- материалы и оборудование для двигательной активности;
- оснащение и оборудование кабинетов (учителя-логопеда, педагога-психолога, медицинского, методического) и залов (музыкального, физкультурного);
- технические средства обучения в сфере дошкольного образования;
- 4) информационно-методических:
 - информационное обеспечение образовательного процесса;
 - методическое обеспечение образовательного процесса;
- 6) психолого-педагогических:
 - формирование профессионального взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста;
 - сохранение психического здоровья воспитанников;
 - создание системы организационно-методического сопровождения Программы;
- 5) медико-социальных:
 - медицинское обслуживание воспитанников в образовательном учреждении (группе);
 - формирование и наполняемость дошкольных групп;
 - прохождение профилактических осмотров персонала, работающего в образовательном учреждении (группе);
 - организация питания воспитанников;
 - организация оздоровления воспитанников.

Констатирующий этап эксперимента включал в себя оценку обеспечения условий реализации Программы самими ДОО. Контрольный этап предполагал внешнюю оценку (оценка с привлечением общественно-профессиональных экспертов) данных условий.

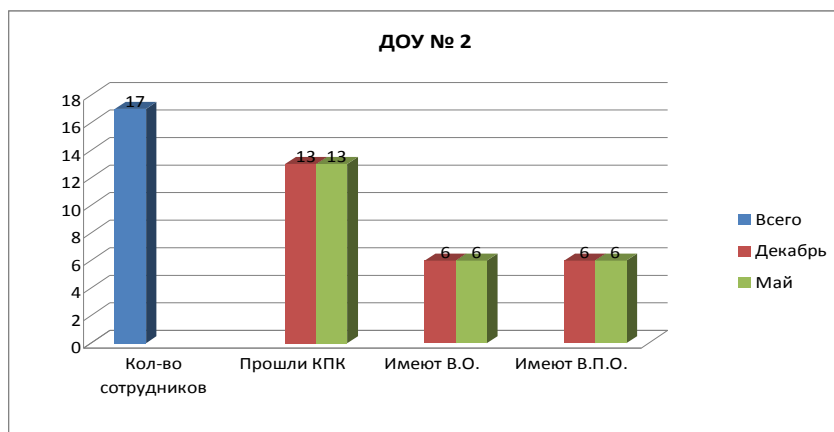
Были получены следующие результаты.

Оценка деятельности ДОО по критерию «Соответствие кадровых условий обязательным требованиям», где показателями являлись образовательный ценз и уровень квалификации педагогических работников, представлена на гистограммах 1–5.

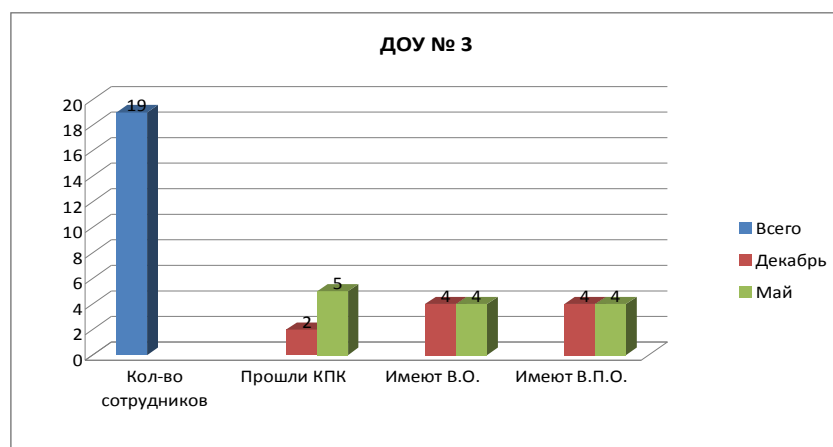
После внутренней оценки кадрового обеспечения семь педагогов из трех ДОО были направлены на курсы повышения квалификации и двое сотрудников поступили в высшие учебные заведения на педагогические специальности.



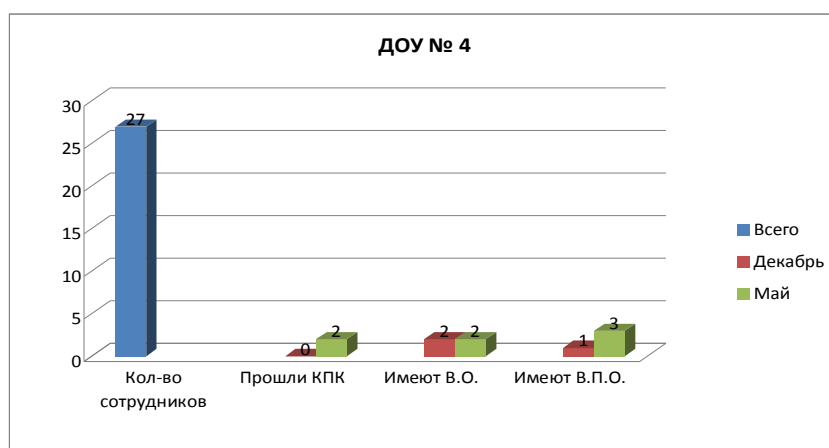
Гистограмма 1



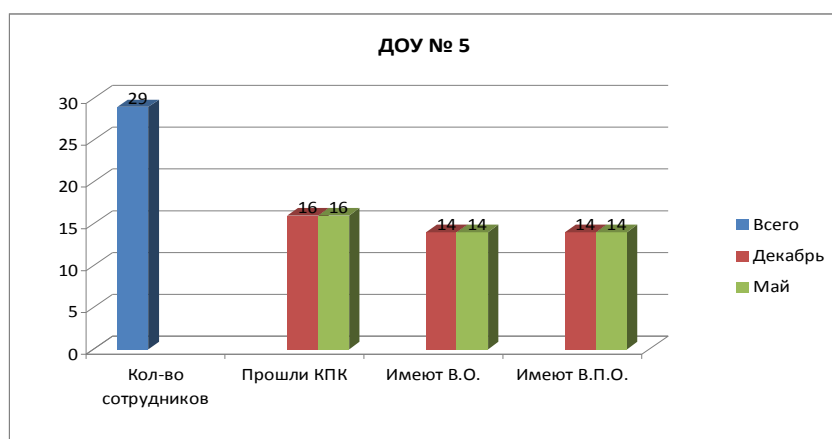
Гистограмма 2



Гистограмма 3



Гистограмма 4



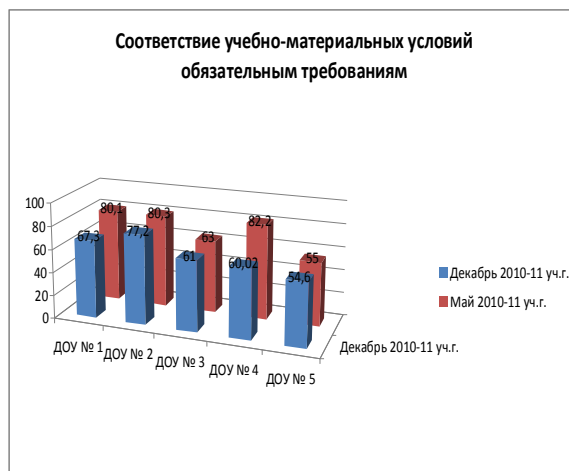
Гистограмма 5

По критерию «Соответствие материально-технических условий обязательным требованиям» внешняя оценка подтвердила данные самооценки: по наличию материально-технических условий все детские сады полностью соответствуют требованиям и имеют высокий уровень (гистограмма 6).

Внешняя оценка по критерию «Соответствие учебно-материальных условий обязательным требованиям» показала, что некоторые детские сады подняли уровень учебно-материальных условий со среднего на высокий; условия стали полностью соответствовать требованиям. На среднем уровне остались условия двух детских садов (гистограмма 7).



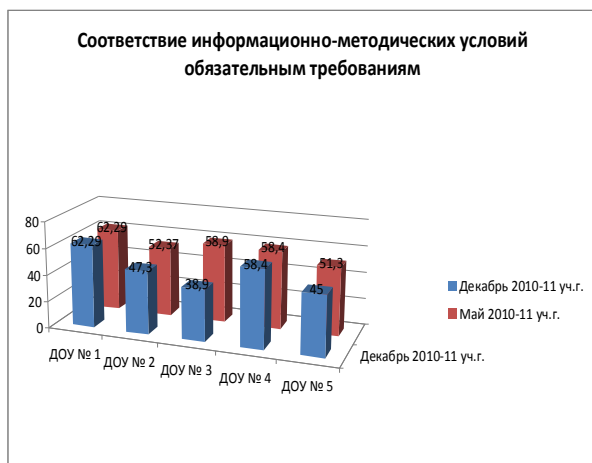
Гистограмма 6



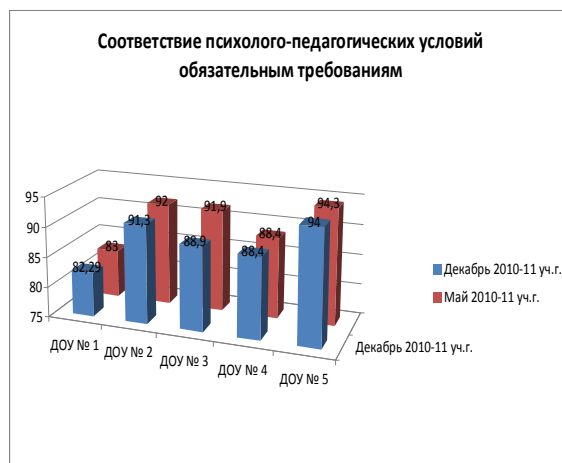
Гистограмма 7

Результаты внешней оценки по критерию «Соответствие информационно-методических условий обязательным требованиям» показали, что по наличию информационно-методических условий все детские сады имеют средний уровень. Три ДОУ улучшили информационно-методическое обеспечение (гистограмма 8).

По критерию «Соответствие психолого-педагогических условий обязательным требованиям» внешняя оценка подтвердила результаты самооценки: все детские сады имеют высокий уровень психолого-педагогических условий (гистограмма 9).

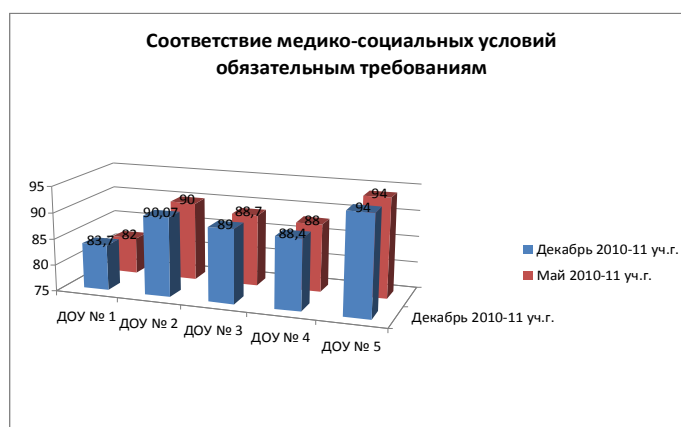


Гистограмма 8



Гистограмма 9

Внешняя оценка по критерию «Соответствие медико-социальных условий обязательным требованиям» выявила, что все детские сады имеют высокий уровень медико-социальных условий (гистограмма 10).



Гистограмма 10

Резюме. Можно сделать следующие выводы:

- во всех ДОУ, принявших участие в апробации, условия реализации Программы соответствуют требованиям;
- качество условий реализации Программы характеризуется средним и высоким уровнями;

- сравнительная характеристика самооценки ДОУ и внешней оценки свидетельствует об объективности полученных данных в ходе эксперимента;
- своевременный анализ качества условий реализации Программы позволяет скорректировать, оптимизировать и улучшить необходимые условия путем принятия адекватных управленческих решений;
- оценка условий реализации Программы является неотъемлемой частью педагогического мониторинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белая, К. Ю.* Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
2. *Белая, К. Ю.* Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция / К. Ю. Белая. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
3. *Майоров, А. Н.* Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – Ульяновск : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
4. *Парамонова, Л. А.* Качество современного дошкольного образования / Л. А. Парамонова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2008. – № 6. – С. 4–19.
5. *Приказ* Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 июля 2011 года № 2151 «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

УДК 378(075.8)

**СИНЕРГЕТИКА КАК ОБЩАЯ МЕТОДОЛОГИЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНЫЙ ПОДХОД
К ИССЛЕДОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ТУРИЗМА**

**SYNERGETICS AS GENERAL METHODOLOGY OF MODERN EDUCATION
AND A POSSIBLE APPROACH TO THE STUDY
OF EDUCATIONAL PROBLEMS OF TOURISM**

К. Н. Пономарев

K. N. Ponomarev

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Аннотация. В статье представлены проблемы развития туризма как средства познавательной деятельности человека через призму синергизма.

Abstract. The paper presents the problems of tourism development as the means of human cognitive activity through the prism of synergy.

Ключевые слова: синергия, познавательный туризм, точки бифуркации, хаос, порядок, самоорганизация, самообразование.

Keywords: synergy, educational tourism, bifurcation point, chaos, order, self-organization, self-education.

Актуальность исследуемой проблемы. Одной из фундаментальных педагогических проблем является осмысление феномена синергизма как научного направления, призванного раскрыть закономерности случайных явлений. Педагогика туризма, определяя содержание, методы, формы, принципы подготовки кадров, предполагает и гражданское воспитание самого туриста. Процесс гражданского становления человека опосредованными педагогическими средствами зависит от множества объективных и субъективных факторов. Поэтому важно исследовать закономерности влияния случайных явлений на прогнозируемые педагогические действия в условиях познавательного туризма.

Материал и методика исследований. Исследование педагогики туризма на базе Казанского филиала Российской международной академии туризма потребовало теоретического обоснования влияния организованного путешествия человека на его гражданское, политическое образование.

В процессе исследований были использованы теоретические методы: анализ философской, научно-методологической, психолого-педагогической литературы. Рассмотрены государственные образовательные стандарты, рабочие программы, учебные пособия с позиций их возможного педагогического потенциала воздействия на познавательный туризм.

Результаты исследований и их обсуждение. Первыми о порядке в хаосе заговорили представители естественных наук, которые обнаружили связи между элементами структуры, образующимися в открытых системах благодаря потоковому обмену веществом и энергией с окружающей средой в неравновесных условиях [2], [4].

В фундаментальных науках появились понятия основ синергетики как термодинамики неравновесных процессов. Возникли теории случайных процессов, нелинейных колебаний и волн [7].

В медицине синергизм проявился как неожиданный результат воздействия нескольких лекарственных веществ, превышающий действие суммы каждого компонента в отдельности [1], [5].

В дидактике и теории воспитания традиционно рассматривались проблемы выявления условий, факторов, средств, влияющих на формирование, развитие, становление личности как в социальном, так и профессиональном планах, но поиск шел в диалектическом спектре, т. е. выявлялись причинно-следственные связи между внешними и внутренними процессами, например, процессом усвоения учащимися учебного материала или социальных норм поведения. Практика же часто показывала несовпадение целей, прилагаемых усилий с результатами [3]. Это означало, что на процессы обучения и воспитания оказывают влияние невыявленные, неучтенные факторы или условия, которые, с одной стороны, трудно или почти невозможно определить, с другой – необходимо прогнозировать.

Таким образом, синергетика выходит за пределы естественно-научного знания и начинает примерять свои законы и закономерности к исследованию процессов развития человека [1], [2], [6]. В этом смысле синергизм необходим и в исследовании проблем туристской педагогики как один из подходов к пониманию стохастических процессов взаимоотношений специалистов туристического бизнеса с потоковыми массами потребителей туристского товара и влияния массового туризма на становление личности как субъекта гражданского общества.

В данной статье поставлена задача – рассмотреть смыслы основных понятий синергетики, которые могут быть применимы в педагогике туризма.

Такие термины, как хаос, порядок, система, точки бифуркации, стохастические процессы и некоторые другие, могут раскрыть сущность неуправляемых, но прогнозируемых процессов. Это поможет создать учебно-воспитательную систему подготовки специалистов туристского профиля, что, в свою очередь, обеспечит специалисту в будущей профессиональной деятельности возможность влиять туристскими средствами на становление личности, способной к активной политической идентификации.

Педагогическая теория и практика часто характеризуются хаотическими процессами. Если изобразить изометрию любого учебно-воспитательного процесса, то за видимым порядком можно проследить множество неизвестных факторов влияния на процессы познания студентов в вузе или учащихся в школе.

Преподаватель вошел в аудиторию, перед ним поток студентов. Кто и в какой степени готов к восприятию учебного материала? В арсенале педагогики множество технологий, методик преподавания и обучения, какие из них наиболее употребляемы для обучения тех или других учащихся, студентов? Подобных вопросов может быть много.

В педагогике туризма хаос еще более очевиден, но, чтобы понять синергетические закономерности в хаотических процессах, необходимо подробнее рассмотреть само понятие хаоса. В древнегреческой мифологии хаос – это стихия, существовавшая до возникновения мира, земли с ее жизнью. В обыденной жизни – это неразбериха, процесс, лишенный логики, последовательности, стройности, предсказуемости и т. д.

В туристическом бизнесе многие процессы складываются стихийно. Например, какая страна мира будет лидировать по количеству туристских прибытий в предстоящем

сезоне? Можно только предполагать. Какие слои населения преобладают в туристских потоках? Как влияет туризм на образование человека, и, наоборот, как образованность человека влияет на развитие туризма как сферы человеческой деятельности?

Когда туризм носил единичный характер (например, иностранный туризм советского периода), такие вопросы не стояли, в туристическую поездку выезжали проверенные представители разного уровня элиты, и, как правило, в сопровождении работников безопасности.

В постсоветский период ситуация перевернулась с точностью «до наоборот». По туристическим путевкам стали ездить все, у кого появились достаточные средства; таких было немного. Перед туристическим бизнесом стояла одна задача – как можно больше собрать валюты, поэтому туристический выезд за границу был недоступен обывателю.

Перечень стохастических процессов дает основание утверждать, что туризм как значимая сфера человеческой деятельности проходит хаотически.

Противоположное хаосу понятие «порядок» в отношении туризма лучше толковать как «правильное, налаженное состояние». Туризм как отрасль науки, а в статье рассматривается именно эта его ипостась, состоялся и теоретически, и практически. Это дает основание утверждать, что порядок в организации туризма как сферы человеческой деятельности, разработке содержания туристского образования, организации высшего туристского образования существует.

Стремление человека к установлению порядка и есть отражение культуры, но движение к порядку – это некое стремление к пределу, который не достижим. Другими словами, хаос и порядок, как два сообщающихся сосуда, вечно взаимозависимы и, по сути, олицетворяют борьбу противоречий. На этапе интенсивного развития туризма как массового социального явления в существующем порядке проявляются разнонаправленные хаотические процессы, о которых уже было сказано.

Как же могут хаотические процессы под воздействием человека эволюционно переходить в упорядоченные? Природа предусмотрела для этого так называемые точки бифуркации. Бифуркация – латинское слово, которое переводится как раздвоение, разделение, разветвление. Не вдаваясь в подробности интерпретации этого понятия в разных науках, растолкуем его в общепринятом употреблении. Поскольку хаотические процессы в туризме протекают по законам синергии, то важная задача специалиста – спрогнозировать точки бифуркации в ближайшей, средней и дальней перспективе.

Прогноз возможных вариативных изменений в туристских потоках, мотивационных и познавательных интересов потребителей позволит ставить цели конгруэнтные, соответствующие особенностям туристских маршрутов и познавательным потребностям туристов.

С позиций диалектики синергия как метод не противоречит основным требованиям к методам познания, а, наоборот, дополняет существующие именно в той части, когда необходимо предусмотреть возможные, может быть, нереальные, но допустимые явления. Например, термин «порядок» предполагает функционирование некой системы, которая состоит из нескольких или даже множества подсистем, которые, в свою очередь, могут быть различной природы. В таких условиях взаимодействие всего комплекса факторов приводит к возникновению многомерных, временных структур в трудно определяемых масштабах. Так какая же связь между туризмом и политическим образованием обывателя, который традиционно считается аполитичным? Между системой туризма и человеком как объектом познания расположена педагогика туризма, в ее задачи входит подготовка специалистов для индустрии туризма. Для подготовки специалиста необходима

система формирования содержания его обучения. Параллельно возникают экономические вопросы: что выгоднее – организовать дорогие туры для небольшого количества туристов или дешевые для массового туриста; возможна ли и нужна ли система воспитания туриста, если нужна, то какие дидактические основы могут служить для ее создания и т. д.

Эти примеры служат иллюстрацией сложности исследования многомерных систем. Здесь синергетика может выступать как методологическая основа для формирования стратегии исследования, в данном случае – проблемы влияния туризма на процесс становления человека как субъекта гражданского общества. Синергетика выступает как метод поисковой деятельности, допускающий эвристический прогноз наиболее оптимального пути развития в точках бифуркации.

Таким образом, если проявлены общие законы самоорганизации и нелинейной интеграции сложных систем и формообразований в социальных явлениях, то на основе этих знаний можно конструировать ожидания и строить прогнозы о характере процессов эволюции сознания человека в его туристской деятельности. Если Декарт предложил комплекс способов, приводящий в порядок мысли исследователя, то синергетика в качестве метода может подсказать в точках бифуркации наиболее правильный выбор. Она выступает *savoir faire* исследователя, что в вольном переводе значит «знать правильно».

В исследовании туризма синергетика имеет и футурологическое измерение, она выступает основой моделирования и построения сценариев становления личности до уровня субъекта политических убеждений. Понятно, что будущее государства определяется логикой общего образования. Если оно построено на принципах синергии, предполагающих создание условий качественного обучения для максимального количества детей, то можно ожидать, с одной стороны, высокого профессионализма большинства членов общества, а с другой – их политической зрелости. Можно утверждать, что синергетика в педагогике туризма значима в двух направлениях: первое – это подготовка персонала на основе синергетических подходов, а второе – изучение персоналом законов и принципов синергизма в массовых общественных явлениях.

Синергетический подход к обучению персонала в туристической высшей школе проявляется в дидактических методах. Процесс обучения не может существовать без диалога, но диалог в дидактике рассматривается от простой беседы на заданную тему в пределах известного учебного материала до эвристического диалога по новому учебному материалу. Диалог как метод обучения достаточно полно рассмотрен в работах И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина и др. В качестве синергетического подхода диалог предполагается нелинейным, что можно представить в процессе обучения как ситуацию нелинейного открытого диалога. Он характеризуется прямой и обратной связью в режиме дидактически неподготовленного эвристического диалога преподавателя и студента, в результате которого при разрешении проблемной ситуации участники диалога как бы попадают в одно логическое поле. Это означает, что благодаря совместной активной познавательной деятельности при разрешении проблемной ситуации учитель и ученик начинают функционировать с одной познавательной скоростью, т. е. размышлять в одном темпе; обучение становится интерактивным. Об этом пишут и зарубежные авторы: Умберто Матурана, Гордон Паск, Франциско Варела и др. В нелинейном диалоге учитель не просто учит мыслить учащихся, он учится и сам, замечая логику ученика. Таким образом, они становятся сотрудниками в познавательном процессе, и задача учителя – научиться видеть ученика, понимать его, отмечать оригинальность мышления.

Логическим продолжением нелинейного диалога выступает метод пробуждающего или побуждающего обучения, смысл которого заключается в том, чтобы управлять учением как бы не управляя, т. е. индукционно возбудить познавательный интерес ученика или студента к собственному, благоприятному для него пути развития и поддерживать его самоуправляемое, самомотивируемое развитие. Здесь возникает трудность преодоления хаоса спонтанных устремлений личности, необходимо направлять их в русло профессионально значимых интересов, превращая в сферу инноваций.

Синергетический подход в учебно-воспитательном процессе означает стимулирующее, побуждающее воздействие на человека, и здесь он конгруэнтен проблемному обучению, но решает более глубокую задачу открытия человеком своих более широких и глубинных умственных способностей. То есть разговор идет о индукционном, неявном, но правильном воздействии, результатом которого может быть интенсивное умственное развитие личности. В психологии это называют метаиндивидуальным воздействием, т. е. воздействием на расстоянии, без явных целенаправленных педагогических усилий. Тем не менее, ученики такое воздействие понимают, осознают и принимают. Это называется абсолютным авторитетом учителя в школе или преподавателя в вузе.

Апогеем синергетического подхода в обучении можно назвать самообучение или, в широком смысле, самообразование, что синонимично самоорганизации. Не вдаваясь в общепринятое заблуждение обывателя, что главное – не передача знаний, а овладение способами их пополнения и ориентации в их потоке, напомним, что способность к самообучению приходит только при накоплении учеником необходимого и достаточного количества качественно усвоенных опорных знаний.

Парадигма синергии в обучении в своей основе предполагает высокий уровень самоорганизации человека в стадии становления, которая, в свою очередь, базируется на осознании им своих психофизиологических, физических, умственных возможностей. Такой подход подводит человека к новому пониманию внутреннего и внешнего общения, нелинейного развития событий, умению определить точки бифуркации в своем развитии, почувствовать слабые воздействия, предполагает в состоянии неопределенности найти наиболее мудрое решение той или другой проблемы. Осуществляя выбор, субъект ориентируется не только на варианты возможных путей собственной эволюции, но и на свои ценностные предпочтения. Он старается выбрать наиболее значимый для себя путь, который, тем не менее, является одним из реальных путей развития. Поэтому синергию можно рассматривать как универсальный метод конструирования траектории саморазвития.

В результате такого познавательного процесса становление человека как субъекта протекает в направлении его жизнеспособности, гражданской активности, политической зрелости.

Все сказанное дает основание рассматривать синергию как новое веяние не только в педагогике вообще, но и в педагогике туризма в частности; масштабы ее влияния на решение проблем туризма позволяют принимать синергию как методологический подход к анализу возникающих требований к развитию туризма как массовой, социально значимой сферы деятельности человека.

Считается, что педагогика – достаточно консервативная наука и она трудно воспринимает какие-либо новации. Это закономерно, поскольку часто за новациями стоят давно известные методологические подходы, дидактические средства или методические приемы, которые «одеты в новые терминологические одежды». В случае синергии оче-

видны ее методологическая оригинальность и педагогическая необходимость, так как в практике часто просто надо дать системе возможность развиваться самостоятельно, но для этого нужно поддерживать соответствующие дидактические условия.

Очевидно, трудно ожидать точного или более или менее конкретного воспитательного результата саморазвития личности, трудно дать и какие-то дидактически детерминированные рекомендации по регуляции такого процесса. Здесь каждый случай оригинален и можно только надеяться на профессионализм, педагогическое мастерство педагога в использовании синергетических принципов неявного управления.

Возможность прогнозирования и условного планирования развития системы связывается с представлениями о взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего, понимании, насколько будущее уже присутствует в настоящем.

Таким образом, очевидно, что синергетика как методологический подход к решению проблем профессиональной педагогики достаточно продуктивна, несмотря на то, что многие аксиомы синергизма звучат противоречиво и, естественно, непонятны для системы образования, например, такие как утверждение об условности истинности знания, о правомерности противоположного мнения. Существование явлений сверхбыстрого развития процессов, видимо, относится к механизмам нелинейной положительной обратной связи, которые характерны для автокаталитических процессов различной природы. Режимы с обострением, оказывается, распространены не только в химических, физических или биологических процессах, но и в социологических, педагогических, политических.

В качестве примеров таких явлений в природе можно привести вспышки инфекционных заболеваний, рост и вымирание биологических популяций, техногенные природные катастрофы и т. д. В социальных процессах – это и революции, и педагогические прорывы в образовании, и политическая активность большинства населения. Проявление нелинейности в таких процессах как раз и характеризуется тем, что они проходят не по экспоненте, а скачкообразно. А сам результат оказывается конечным или законченным, т. е. процессы протекают лишь настолько, насколько это необходимо системе. Интересной особенностью нелинейных процессов является относительная независимость усилий на входе и выходе.

Резюме. Подводя итог исследованию особенностей синергетического подхода в решении педагогических проблем вообще и в педагогике туризма в частности, можно констатировать, что методологическое осознание закономерностей синергизма в социальных процессах позволит разработать реальную модель педагогического процесса в профессиональных учебных учреждениях туристского направления и, как следствие, оказать воспитательное воздействие на туриста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абасов, З. Инновации в образовании и синергетика / З. Абасов // Вестник высшей школы. – 2007. – № 4. – С. 3–12.
2. Буданов, В. Г. Концепция естественно-научного образования гуманитариев: эволюционно-синергетический подход / В. Г. Буданов // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 16–21.
3. Виненко, В. Г. Синергетика в школе / В. Г. Виненко // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 55–60.
4. Капица, С. П. Синергетика и развитие человечества / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – М. : Наука, 1997. – 285 с.
5. Князев, Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князев, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
6. Назарова, Т. С. «Синергетический синдром» в педагогике / Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 25–33.
7. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 404 с.

УДК 378.147

**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

**CONDITIONS OF FORMATION AND DEVELOPMENT
OF PEDAGOGICAL SKILLS IN FUTURE TEACHERS**

К. Е. Романова, А. С. Кашицын

K. E. Romanova, A. S. Kashitsyn

*Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный
университет», г. Шуя*

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы создания условий, способствующих формированию и развитию педагогического мастерства будущих учителей. К ним относятся: внешние условия, создающие развивающую творческую среду, обеспечивающую этот процесс; внутренние, определяемые собственным потенциалом студента; материальные, создающие комфортные условия учебной деятельности через организацию предметной среды.

Abstract. The article considers the topical issues of creating the conditions promoting formation and development of pedagogical skills in future teachers. They are the external conditions which contribute to developing creative environment, providing this process; the internal conditions which are determined by student's potential; and material conditions creating comfortable conditions of educational activity by organizing subject environment.

Ключевые слова: педагогические условия, педагогическое мастерство, творческая развивающая среда.

Keywords: pedagogical conditions, pedagogical skills, creative developing environment.

Актуальность исследуемой проблемы. Модернизация отечественного образования, осуществляемая в связи со вступлением России в Болонский процесс, и проводимая Европейским союзом образовательная политика стимулируют развитие системы высшего образования. Непрерывно идущие инновационные процессы в образовании приводят к тому, что высокий уровень знаний по предмету и владение изученной методикой его преподавания уже не могут полностью характеризовать актуальный уровень профессиональной подготовленности учителя. Анализ практики показывает, что одной из серьезных проблем современной образовательной системы является недостаточный уровень подготовленности учителей к работе в условиях, требующих самостоятельного принятия оптимальных педагогических решений. Известно, что востребованные практикой умения учителя самостоятельно, научно обосновано конструировать учебный процесс образуются после вузовского образования спонтанно или формируются достаточно долго и неполно.

Опережающее развитие педагогического образования обуславливает необходимость ориентироваться на формирование и совершенствование педагогического мастерства, предполагающего помимо знаний формирование и использование способности к творчеству и саморазвитию будущего учителя. Более того, согласно исследованиям ученых (О. А. Абдуллина, Ю. Н. Кулюткин, М. М. Кашапов и др.) профессиональная деятельность большинства учителей насыщена стереотипами и методическими штампами. Необходима систематическая специальная работа по формированию и развитию у будущих учителей педагогического мастерства.

Материал и методика исследований. Разрабатываемая в исследовании проблема носит междисциплинарный характер, что требует интеграции положений методологии научного познания, философии, логики, педагогики, психологии. Для решения конкретных задач исследования привлекались: теоретические положения о сущности целостного педагогического процесса и методологии педагогических исследований (Ю. К. Бабанский, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, Ж. Пиаже, В. В. Рубцов, Н. Ф. Талызина и др.); методологии построения образовательных технологий (Л. Андерсон, Н. В. Апатова, В. И. Боголюбов, Г. Д. Бухарова, В. В. Гузеев, Ф. С. Келлер, Г. С. Курганская, Дж. Кэрролл, В. Ю. Питюков, Г. К. Селевко, Н. Н. Тулькибаева, Н. Е. Эрганова и др.); теоретические исследования, посвященные качеству образования (В. С. Аванесов, В. П. Беспалько, Г. В. Гутник, П. И. Пидкасистый, В. А. Федоров, В. С. Черепанов и др.).

Результаты исследований и их обсуждение. Мы определяем педагогическое мастерство учителя как интегративную характеристику его высокой профессионально-педагогической подготовленности и умелости в осуществлении педагогической деятельности, внутренне обусловленных высокоразвитыми личностными качествами (интеллектуальной культурой, личностной зрелостью, индивидуальным педагогическим стилем, самоактуализацией), проявляющуюся в деятельности, отличающейся высокой профессиональной компетентностью, педагогическим опытом и творчеством, развитой антиципацией [7].

В педагогической и психологической литературе существуют разные подходы к классификации педагогических условий, которые непосредственно связаны с факторами педагогического процесса [5], [9]. В. И. Смирнов предлагает разделить все многообразие условий эффективности педагогической деятельности на объективные и субъективные.

Субъективные условия:

- наличие у субъекта деятельности выраженной потребности и устойчивых мотивов ее осуществления, принятие им цели и программы деятельности;
- опыт организации и осуществления деятельности: теоретическая подготовленность, сформированность умений и практических действий и операций;
- соответствие содержания и характера деятельности индивидуальным особенностям субъекта;
- эмоционально-психологическое и физическое состояние субъекта деятельности.

Объективные условия:

а) организационные и средовые:

- убедительная мотивировка и четкая постановка цели деятельности, рациональное планирование, организация контроля, объективная оценка;

- благоприятный нравственно-психологический климат в группе;
- соответствующие принятым нормам производственно-бытовые и санитарно-гигиенические условия деятельности;
- б) ресурсные условия:
 - материально-техническое обеспечение деятельности;
 - информационное обеспечение деятельности;
 - кадровое обеспечение деятельности: компетентные руководители и организаторы, соисполнители, исполнители [8].

Педагогические условия формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей целесообразно разделить на три группы: внешние условия, создающие развивающую творческую среду, обеспечивающую этот процесс; внутренние, определяемые собственным потенциалом студента; материальные, создающие комфортные условия учебной деятельности через организацию предметной среды.

Внешние условия, создающие развивающую творческую среду, предлагается понимать как педагогический феномен сложной природы, многокомпонентный и многофакторный, представляющий собой совокупность как социальных и духовных, так и предметно-материальных факторов, т. е. все окружение, присущее процессу обучения [11]. Понятие «развивающая творческая среда» заимствовано педагогикой из философии, где оно отождествлялось со смысловым эквивалентом «среда» (Аристотель, Д. Дидро, Б. Спиноза, Р. Декарт, О. Конт и т. д.). Среда понимается как вещество, заполняющее какое-либо пространство и обладающее определенными свойствами; совокупность природных и социальных условий, в которых осуществляется жизнедеятельность какого-либо организма; социально-бытовая обстановка, в которой протекает жизнь человека; группа людей, связанных между собой общностью условий, обстановки.

В развивающей творческой среде формируется личность, которая характеризуется активностью освоения и преобразования окружающего мира, высокой самостоятельностью, открытостью и свободой своих суждений и поступков. Развивающая творческая среда – единственная среда, которая способна обеспечить условия личностного саморазвития студента. Это саморазвитие происходит за счет использования студентами того комплекса специфических возможностей, которые им предоставляет коллектив преподавателей.

Развивающая творческая среда создается применением инновационных технологий обучения и косвенных методов управления, которые осуществляются латентно и опосредованно. Необходимо так смоделировать процесс познания, чтобы обучаемый был вовлечен в творческий поиск новых знаний, проявляя потребность в личном изменении и самоопределении. В развивающей творческой среде преподаватели должны быть сами вовлечены в поиски способов развития у студентов способности к самоактуализации. Это в свою очередь ведет к встречной активности студентов и в конечном итоге приводит к возникновению эмерджентных свойств образовательной системы.

Создание развивающей творческой среды, условий, благоприятствующих проявлению творческой активности, стимулирует творческую деятельность, но не обеспечивает ее усвоение. Можно объяснить обучаемым, какие средства познания существуют, как они сопрягаются в законченную теоретическую мысль, но нахождение непосредственно

творческого способа и метода продуктивной деятельности ложится целиком на плечи создающего. Нельзя создать творцов «по заказу», но можно создать духовную атмосферу, среду, благоприятствующую их появлению.

В качестве критериев оценки эффективности влияния среды образовательного учреждения на развивающуюся личность будущего специалиста использованы следующие показатели:

1. Принятие студентом образовательного учреждения с присущими ему функциональными и эстетическими характеристиками, предоставляемыми возможностями профессионального и межличностного общения как субъективно значимого пространства и переживание своего пребывания в нем в виде чувств привязанности, комфортности, принадлежности к своему духовно-профессиональному сообществу.

2. Полнота (разносторонность) вхождения в среду и ориентировки в ней; открытие для студента возможностей самореализации в учебной, информационной, профессиональной сферах вуза, сфере межличностного общения различного уровня – от эпизодического партнерства до дружбы и любви.

3. Наличие у студента устойчивой сферы взаимодействия (лаборатория, секция, клуб, «команда»), которая выступает как своего рода референтная группа, обеспечивающая открытое, творческое, неформальное общение.

4. Отношение к среде образовательного учреждения как к источнику дополнительного профессионального и личностного опыта, присутствие которого в известной степени «достраивает» образование до целостности [1].

Включение студента в вузовскую среду уже на начальном этапе обучения обеспечивает его профессионально-личностное развитие как освоение специфического образа жизни в профессиональной среде. Основой психологического механизма влияния среды на становление специалиста является актуализация ценностной ориентировки в многообразии информационных потоков, этических образцов, моделей самореализации, референтной группы; формирование умения выявить свою профессионально-личностную роль, статус, позиции; обеспечить своего рода подчинение среды потребностям личностной и профессиональной социализации [4].

К основным внутренним условиям, обуславливающим эффективность личностно-профессионального развития и самоопределения будущего учителя мы относим содержание ценностно-смысловой сферы личности, качество мотивации на научно-исследовательскую, методическую и собственно-педагогическую профессиональную деятельность, особенности личности учителя, аккумулирующиеся в профессионально важных качествах.

В психолого-педагогической литературе подчеркивается важность периода профессиональной подготовки для становления и развития будущего специалиста, в частности, влияние творческой развивающей среды вуза на личностно-профессиональные характеристики студента (В. А. Бодров, А. В. Гуторова, И. В. Дубровина, Е. Б. Качалина, Н. С. Пряжников, В. В. Рубцов, В. А. Сластенин и др.). Значимой является ситуация личностного проживания многоаспектности профессионально-педагогической деятельности, которая позволяет будущему педагогу выстроить процесс саморазвития профессионализма и стать «конгруэнтным предмету своей деятельности» [2, 6].

К внутренним условиям развития педагогического мастерства будущих учителей мы относим также опыт работы, поскольку достижение соответствия хотя бы нормативным требованиям к профессионалу невозможно без погружения в практику профессиональной деятельности. В психолого-педагогических исследованиях отмечается относительное единодушие в признании влияния приобретаемого опыта профессиональной деятельности в качестве одного из условий успешной профессионализации (Г. А. Берулаева, Е. И. Борисова, Н. В. Кузьмина, О. Ф. Меженцов, Г. И. Хозяинов).

Опора только на полученные теоретические знания о профессионально-педагогической деятельности в рамках специальной подготовки, причем в силу разных причин не всегда систематизированные, не позволяет сформировать комплексное представление о предстоящей профессиональной деятельности. Опыт необходим, чтобы будущий учитель имел возможность освоить основные процедуры профессионально-педагогической деятельности, чтобы он смог осознать себя как субъекта деятельности. Опыт работы создает основу для дальнейшего развития профессиональных умений, способностей и в целом профессионализма учителя.

Заметим, что в последнее время вопросы профессионализации и приобретения опыта практической деятельности рассматриваются с позиций профессиональной компетентности специалиста (В. Ю. Кричевский, О. П. Молчанова, Б. Д. Эльконин и др.), которая связывается как с уровнем профессионализма субъекта, достаточным для получения существенных результатов в профессиональной деятельности, так и с необходимым уровнем профессионального мастерства.

Внедрение современных психолого-педагогических подходов в практику подготовки будущего учителя, предоставление ему возможности посредством специального обучения освоить способы анализа и реализации профессиональных задач, создание благоприятной среды для осмысления эмпирически приобретенных способов профессиональной деятельности существенно облегчат и повысят эффективность процесса профессионализации научно-педагогических кадров.

Подчеркнем, что влияние указанных психологических условий будет определяться прежде всего самим субъектом профессионально-педагогической деятельности посредством содержания его ценностно-смысловой сферы, качества мотивации профессионально-педагогической деятельности и личностных особенностей, аккумулирующихся в профессионально важных качествах.

Содержание ценностно-смысловой сферы проявляется через ценностные ориентации и играет важную роль в жизни человека (В. Франкл, Э. Эриксон, В. Я. Ядов и др.). Именно ценности и смыслы определяют отношения и взаимодействия с другими людьми, с самим собой, с окружающим миром. Поскольку ценности и смыслы служат ориентирами для личности в предметной и социальной жизни, их содержание является мощнейшим фактором становления и развития личности на любом возрастном этапе. Таким образом, содержание ценностно-смысловой сферы личности будущего учителя составляет некую нормативную базу поведения в процессе профессионально-педагогической деятельности; ценностные ориентации находят свое место в структуре его личности, проявляются через профессионально важные качества. Можно сказать, что ценностные ориентации составляют основу оценочно-аналитической деятельности преподавателя. По мнению В. Н. Мясищева, здесь происходит формирование ценностного отношения к себе и к другим [6, 35–38].

В процессе приобретения профессионального опыта и специальной профессиональной подготовки происходит актуализация или образование тех или иных профессиональных ценностей. Вот почему важно понимание взаимосвязи внесубъектных и внутрисубъектных условий и факторов профессионального развития личности будущего учителя. А. С. Кокорев и Н. Б. Николукина, создавая социальный портрет учителя, отмечают среди ценностей-целей педагога высокого профессионального уровня возможность творческой деятельности, интеллектуальное, духовное развитие. Особенностью профессионала, по мнению авторов, является отношение к профессии как ценности. Ценности будущего учителя включают также образованность, ответственность, воспитанность – все то, что в целом соответствует образу зрелой личности [3].

Таким образом, ведущие мотивы будущего учителя, находящиеся в тесной взаимосвязи с ценностными ориентациями, определяют траекторию его личностно-профессионального развития [10]. Интерес к преподаваемому предмету и к организации учебного процесса, стремление быть педагогом-мастером составляют основу мотивации будущего учителя, ориентированного на освоение и достижение высоких профессиональных результатов. Это определяет его траекторию движения в личностно-профессиональном развитии преимущественно как преподавателя-дидакта.

К условиям, обеспечивающим эффективность учебной деятельности через организацию предметной среды, следует отнести интеграцию содержания, технологического и научно-методического сопровождения образовательной подготовки в соответствии с ее приоритетами. Рассматривая эффективность с оптимизационных позиций, мы полагаем, что именно продуктивное влияние данных видов сопровождения на развертывание процесса подготовки будущих учителей и оптимальное достижение поставленных целей являются важнейшими условиями повышения эффективности формирования и развития педагогического мастерства. При этом технологическое сопровождение подготовки будущих учителей обеспечивается внедрением в образовательный процесс передовых информационных, производственных, психологических и педагогических технологий; научно-методическое сопровождение – созданием единого учебно-методического обеспечения специальностей, развитием потенциала научно-педагогических кафедр, организацией совместной с педагогическими работниками учебных заведений начального профессионального образования научно-прикладной деятельности, активизацией издательской работы.

Результаты педагогического эксперимента подтверждают гипотезу исследования и свидетельствуют о целесообразности создания условий, способствующих формированию и развитию педагогического мастерства будущих учителей. В ходе педагогического эксперимента в группе, обучавшейся в условиях системы, по сравнению с контрольной было выявлено более эффективное развитие параметров, определяющих категорию педагогического мастерства (личностной зрелости, индивидуального педагогического стиля, профессиональной компетентности, педагогического опыта, педагогического творчества, антиципации), что свидетельствует о целесообразности внедрения условий, способствующих формированию и развитию педагогического мастерства будущих учителей в учебный процесс.

Резюме. Подчиненное общей цели и соответствующее заданному содержанию профильной подготовки единство педагогических условий позволяет эффективно формировать и развивать педагогическое мастерство будущего учителя. На наш взгляд, педаго-

гические условия формирования и развития педагогического мастерства будущих преподавателей целесообразно разделить на три группы: внешние условия, создающие творческую образовательную среду, обеспечивающую этот процесс; внутренние, определяемые собственным потенциалом студента; материальные, создающие комфортные условия учебной деятельности через организацию предметной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артюхина, А.* Проектирование и создание образовательной среды для профессионально-личностного развития студентов / А. Артюхина // *Alma mater : Вестник высшей школы.* – 2006. – № 9. – С. 15–22.
2. *Вопросы профессионализма : психология, методология, практика : сб. науч. статей / под ред. И. А. Вишнякова, Ф. З. Кабирова.* – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2003. – 174 с.
3. *Кокорев, А. С.* Социальный портрет преподавателя высшей школы (на основе анализа вузов Тамбовской области) / А. С. Кокорев, Н. Б. Николюкина // *Социология и социальная антропология.* – 2000. – Т. 3. – Вып. 1.
4. *Ларионова, М.* Психологические условия и факторы профессионального развития личности вузовского преподавателя / М. Ларионова // *Высшее образование в России.* – 2008. – № 6. – С. 114–118.
5. *Минеева, С. Ю.* Педагогические условия формирования у студентов университета готовности к проектированию здоровьесберегающего педагогического процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Ю. Минеева. – Шуя, 2001. – 23 с.
6. *Мясищев, В. Н.* Структура личности и отношение человека к действительности / В. Н. Мясищев // *Психология личности.* – М., 2002. – 204 с.
7. *Романова, К. Е.* Стратегии формирования педагогического мастерства будущих преподавателей / К. Е. Романова // *Приволжский научный журнал.* – 2009. – № 1. – С. 189–194.
8. *Смирнов, В. И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – М. : Педагогическое общество России, 2009. – 416 с.
9. *Червова, А. А.* Реализация компетентностного подхода в процессе подготовки педагога профессионального обучения в области дизайна / А. А. Червова, Ю. А. Аникова // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского.* – 2012. – № 5–1. – С. 36–39.
10. *Червова, А. А.* Формирование исследовательских умений студентов вуза / А. А. Червова, И. А. Янюк // *Наука и школа.* – 2007. – № 6. – С. 11–14.
11. *Червова, А. А.* Развивающая творческая среда как условие повышения эффективности формирования и развития педагогического мастерства будущего учителя технологии / А. А. Червова, К. Е. Романова // *Школа будущего.* – 2010. – № 6. – С. 41–46.

УДК [339.747]

**СОТРУДНИЧЕСТВО УНИВЕРСИТЕТОВ И БИЗНЕСА
В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКЕ**

**COLLABORATION BETWEEN UNIVERSITIES AND BUSINESSES
IN THE CONTEXT OF TRANSITION TO INNOVATIVE ECONOMY**

Р. Л. Сахапов¹, С. Г. Абсалямова²

R. L. Sakhapov¹, S. G. Absalyamova²

¹ФГБОУ ВПО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет»,
г. Казань

²ФГБОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Аннотация. В данной статье авторы анализируют состояние и перспективы развития мировой экономики в рамках концепции цикличности экономического развития и гипотезы об инновационной паузе. Исследуются показатели инновационной активности разных стран. Обобщается передовой опыт интеграции университетов и бизнеса как решающего фактора перевода России на инновационный путь развития.

Abstract. The article analyzes the current situation and prospects for the global economy in the concept of cyclical economic development and hypothesis of the innovation pause. It investigates the data of innovative activity in different countries, summarizes the best practices of integration of universities and businesses as a decisive factor of the Russian way to innovative development.

Ключевые слова: *мировая экономика, инновационная пауза, инновационная экономика, инновационный разрыв, интеграция университетов и бизнеса.*

Keywords: *global economy, innovation pause, innovative economy, innovation gap, integration of universities and businesses.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время мировая экономика переживает инновационную паузу, сопровождающуюся глобальным инновационным разрывом. Глобальный инновационный разрыв проявляется в существенных диспропорциях в инновационном развитии отдельных стран. К сожалению, Россия не относится к странам-лидерам инновационного развития. Причины ее отставания следует искать в сфере организации инновационного процесса на национальном уровне, и, в первую очередь, в состоянии национальной инновационной системы, в низкой эффективности взаимодействия университетов и бизнеса.

Материал и методика исследований. В основу исследования лег анализ современных тенденций развития мировой экономики, проведенный с использованием статистической базы CompuStat Global, в том числе данных ведущих мировых индексов «The Global Innovation Index 2012», «Global Innovation Barometer 2012», доклада HSBC «The

World in 2050» и др. В качестве примера успешной интеграции университетов и бизнеса с целью преодоления инновационного разрыва между Россией и ведущими мировыми державами был исследован опыт сотрудничества кафедры «Дорожно-строительные машины» КГАСУ с германской компанией Wirtgen, шведской компанией Volvo ООО «Fertronordic Machines», китайскими компаниями Guilin Huali Heavy Industries Co. Ltd., Xugong Construction Machinery Group.

В процессе исследования использовались такие общенаучные методы, как системный анализ, спектральный анализ, корреляционно-регрессионный анализ, синтез, индексный метод, графический метод. Каждый из этих методов использовался адекватно его функциональным возможностям и разрешающим способностям для решения соответствующих этапных исследовательских задач.

Результаты исследований и их обсуждение. Современное состояние мировой экономики, которая до сих пор не может полностью восстановиться после глобального экономического кризиса 2008–2010 гг., большинство ученых объясняет с позиций теории цикличности экономического развития, берущей свое начало от Йозефа Шумпетера, Николая Кондратьева и Саймона Кузнеца. Данная теория представляет процесс развития мировой экономики в виде последовательного замещения крупных комплексов технологически сопряженных производств – технологических укладов (ТУ). Двигателем экономического роста являются базисные инновации («basic innovations» или «general purpose technologies»). Понятие «базисные инновации» было введено Г. Меншем [6], позднее стало использоваться понятие «технологии широкого применения» (ТШП). Базисные инновации отличаются от обычных нововведений прежде всего тем, что имеют широкую область применения и при соответствующей модификации порождают целое дерево новых технологий. Однако область возможностей каждой базисной инновации ограничена, эффективность вторичных инноваций со временем снижается.

Так, сегодня информационный технологический уклад близок к пределам своего роста и находится в завершающей фазе жизненного цикла. В этот период сокращение вложений в отрасли доминирующего ТУ приводит к переизбытку капитала, ищущего наиболее доходные сферы применения. Со временем это вызывает созревание финансовых пузырей на фондовом, сырьевом рынках и рынке недвижимости, что неизбежно приводит к финансовому кризису, в ходе которого происходит переориентация спекулятивных инвестиций на реальные активы. И только начало формирования ядра нового технологического уклада способствует преодолению кризисных явлений [2].

Изложенная выше концепция подтверждается и гипотезой об имеющей место в настоящее время инновационной паузе. Инновационная пауза возникает вследствие того, что интенсивность потока вторичных инноваций, порожденных текущими базисными инновациями, существенно снизилась, а новые базисные инновации еще не появились [3].

Как правило, базисные инновации создаются государством в сотрудничестве с крупными компаниями. Поэтому «сворачивание» фондовых рынков и частичную национализацию крупнейших корпораций можно рассматривать как этап подготовки западных экономик к новому инновационному прорыву.

Предшествующий кризису рост цен на энергоносители и сырье привел к резкому снижению прибыльности производства в отраслях доминирующего ТУ. Это послужило сигналом к массовому внедрению принципиально новых, менее энерго- и материалоем-

ких технологий. Так, член Римского клуба, почетный профессор шести европейских университетов, автор книги «Фактор 5» Эрнст фон Вайцзеккер считает, что новый экономический цикл будет «зеленым», так как его базисные инновации будут основаны на ресурсосберегающих технологиях.

В условиях инновационной паузы для стран открывается возможность ускоренного развития за счет быстрого формирования ядра нового ТУ, а также модернизации его несущих отраслей. Именно в этот период развивающиеся страны стремятся захватить лидерство на наиболее перспективных направлениях нового ТУ и укрепить собственные позиции в мировой экономике.

Неравномерность развития мировой экономики привела к возникновению глобального инновационного разрыва, выражающегося в существовании ярко выраженных диспропорций в инновационном развитии отдельных стран. Инновационный разрыв является следствием ряда объективных явлений и процессов и обусловлен различной эффективностью функционирования национальных инновационных систем, согласованием интересов ее компонентов и наличием или отсутствием эффективного механизма их взаимодействия. Исследование природы инновационного разрыва предполагает изучение специфических проблем инновационного развития, а также поиск путей их решения.

Сегодня наверху мировой технологической пирамиды находится небольшая группа развитых стран – США, Япония, ведущие страны ЕС. Второй уровень занимают страны – кандидаты на повышение технологического статуса – Китай, азиатские драконы, Индия, Бразилия, ряд стран ЕС. Третий слой – 2–3 десятка неопределившихся стран, четвертый – страны, не имеющие реальных шансов на технологический апгрейд, или чистые акцепторы второстепенных технологий. Россию эксперты с большим авансом относят ко 2-й группе.

Проблему преодоления технологической отсталости развивающиеся страны решают концентрацией ресурсов на прорывных направлениях нового технологического уклада, многократным повышением инновационной и инвестиционной активности, что обеспечивает новое качество экономического роста.

Сегодня самой динамично развивающейся экономикой мира является Китай. По прогнозу МВФ даже замедление роста ВВП на душу населения Китая (до 8,8 %) на грядущую пятилетку не лишит его статуса самой динамично развивающейся экономики мира. Следом за Китаем идет Индия. Прогрессирующий экономический рост Индии позволит ей увеличить вес в глобальной экономике с 2 % в 2009 году до 13 % в 2050 году. Именно Индия сегодня активно инвестирует в нанотехнологии, что дает ей шанс захватить лидерство во многих ключевых областях нового технологического уклада. Доля развивающихся азиатских экономик к 2050 году составит почти 50 % от мирового ВВП, тогда как доля стран ЕС сократится с 19 (в 2010 году) до 7 % [5].

По данным доклада Национального научного фонда США общий объем глобального экспорта продукции хайтека в 2009 году превысил 3 трлн долл. (в 3 раза выше 1995 г.) Две трети объема пришлось на телекоммуникационную, полупроводниковую и компьютерную продукцию. При этом доля недавнего лидера – США упала с 21 % в 1995 году до 14 %. Доля Японии снизилась с 18 до 8 %. Новым же лидером в мировой хайтек-торговле стал Китай, увеличив свою долю с 6 до 20 %. Из пяти основных категорий высокотехнологичной продукции США лидирует лишь в аэрокосмической отрасли (50 %), страны

ЕС – в фармацевтике (40 %) и производстве научных инструментов и оборудования (23,5 %). Китай же захватил 40 % рынка компьютеров и офисного оборудования и 22 % экспорта телекоммуникационного оборудования и полупроводников.

К сожалению, сегодняшнее экономическое положение России не позволяет ее рассматривать в качестве претендента на роль лидера в мировом хозяйстве. ВВП России сегодня составляет 31–32 % от уровня США, что в 2,5 раза ниже соответствующих показателей Англии, Франции, Германии. По прогнозам рейтинговых агентств российская экономика будет расти примерно на 4 % в год, что позволит ей к 2050 году занять 15 место, однако разрыв между лидерами и Россией за эти годы только увеличится [5].

Последние годы Россия существовала за счет роста сырьевых доходов. Внутренние механизмы роста так и не были созданы. Ранжирование стран по индексам, характеризующим эффективность инновационной деятельности, подтвердило низкий уровень инновационной активности России.

Так, исследования, проведенные на основе методики анализа уровня инновационного развития стран «Европейское экономическое табло», показали, что Россия относится к группе стран, в которых затраты на инновации превышают средний уровень по обследованным странам, а результаты инновационной деятельности существенно отстают от средних значений. Наблюдается существенный разрыв между развитием науки и образования и результатами хозяйственной деятельности. Непропорциональность объема имеющихся в стране интеллектуальных ресурсов и уровня инновационного развития является одной из причин, тормозящих переход России к инновационной экономике [1].

Сегодня Россия занимает 46-е место по эффективности инноваций, в то время как Китай занимает 3-е место, Индия – 9-е, Германия – 13-е, США – 26-е. По общему инновационному индексу Россия вообще занимает 51 место [7]. И это несмотря на то, что до 90-х годов прошлого века Россия входила в элитарный технологический клуб. Национальная инновационная система России разбалансирована; ее основные элементы: научные и учебные учреждения, промышленные предприятия, инновационная инфраструктура – существуют изолированно друг от друга, между ними отсутствует механизм взаимодействия.

В период инновационной паузы мощнейшим локомотивом развития инноваций и одним из «центров кристаллизации» инновационной активности для России, на наш взгляд, должен стать проект развития и обновления транспортной инфраструктуры. Именно в области дорожного строительства можно эффективно внедрять передовой зарубежный опыт создания технологических платформ, основанных на соединении трех факторов: внутреннего спроса, интеллектуального капитала и новейших отечественных и зарубежных технологий.

Вышесказанное уже несколько лет реализует на практике кафедра «Дорожно-строительные машины» КГАСУ, создав на своей базе международный образовательный центр трансферта современных технологий в области дорожного строительства совместно с германской компанией Wirtgen, эксклюзивным дилером – шведской компанией Volvo ООО «Ferronordic Machines», китайскими компаниями Guilin Huali Heavy Industries Co. Ltd., Xugong Construction Machinery Group. Международным образовательным центром регулярно проводятся международные семинары-совещания для руководителей предприятий дорожной отрасли РТ с приглашением ведущих зарубежных специалистов [4].

Лучшие студенты 3 курса автодорожного факультета во время летней практики посещают заводы компании Wirtgen Group: Kleeman, Hamm, Vogele и Wirtgen. Они изучают устройства современных дорожно-строительных машин, на практике узнают о новейших технологиях укладки дорог в Германии. Но самое главное – студенты в цехах вышеперечисленных заводов знакомятся с новейшими методами и способами изготовления и сборки этих машин. Тем самым они закрепляют полученные теоретические знания в курсах «Детали машин и основы конструирования», «Теории механизмов и машин», «Подъемно-транспортные машины» и др. Представители компании Wirtgen читают студентам и специалистам, повышающим квалификацию в Международном образовательном центре, лекции о современных мировых тенденциях в развитии дорожно-строительной отрасли.

Также кафедрой подписан договор с Китайским геологическим университетом (Ухань) и заводом Xugong Construction Machinery Group о создании направления «Использование бестраншейных технологий в строительстве» с целью изучения и использования передового опыта. Так, Xugong Construction Machinery Group сформировал учебный класс на базе кафедры, оснастив его необходимыми узлами и инструментами в качестве наглядных пособий, а также основными схемами установок для подробного изучения, а Китайский геологический университет (Ухань) направляет специалистов в области бестраншейных технологий и горизонтального направленного бурения для проведения учебных и образовательных семинаров и конференций с целью обмена опытом.

Реализация вышеперечисленных проектов обеспечивает кафедру различными группами ресурсов: материальными – доступом к уникальному оборудованию, финансовыми – в виде финансовой поддержки инновационных проектов, а также нематериальными – интеллектуальной собственностью, которая передается в соответствии с лицензионными соглашениями или в виде использования человеческого ресурса, знаний.

Международным образовательным центром поддерживается практика участия профессорско-преподавательского состава в конкурсах на получение заказов на исследования и разработки, в международных программах и проектах, что позволяет сформировать среду, благоприятную для интеграционных процессов в научно-образовательном сообществе. Вызовы со стороны развивающегося технологического рынка способствовали активному формированию патентного портфеля кафедры.

Наиболее перспективными для российского рынка инноваций в настоящее время становится сопровождение инновационного проекта через создание и поддержку развития малых инновационных предприятий, а также совместные инновационные проекты с промышленными предприятиями. В связи с этим кафедрой «Дорожно-строительные машины» обсуждаются планы создания в ближайшей перспективе дорожного технопарка «Каток», главной целью деятельности которого станет повышение инновационной активности в дорожно-строительной отрасли, создание новых каналов трансферта передовых технологий, повышение эффективности использования инструментов для поддержки инновационного бизнеса.

Определяющим фактором успешной реализации задуманных проектов является наличие научно-исследовательских подразделений КГАСУ, высокий уровень интеллектуального потенциала его сотрудников и выпускников.

Согласно результатам международного исследования в сфере инноваций «Глобальный инновационный барометр 2012» 87 % опрошенных считают, что за последние пять лет качество инновационной среды в России улучшилось, несмотря на сложную экономическую ситуацию.

Однако лишь 35 % обследованных согласились с тем, что школы и университеты обеспечивают уровень образования, необходимый для формирования инновационных лидеров будущего (59 % в среднем по 22-м странам; 52 % в среднем по странам БРИК (BRIC) (под этим сокращением скрываются первые буквы названий четырех государств: Бразилии, России, Индии и Китая). Среди наиболее важных факторов, которые могли бы способствовать достижению успеха в инновационной деятельности, 64 % российских руководителей отметили наличие сотрудников, умеющих креативно мыслить и находить нестандартные решения (56 % в среднем по 22-м странам; 54 % в среднем по странам БРИК), 42 % выделили наличие сотрудников с более высоким уровнем технической подготовки (49 % в среднем по 22-м странам; 51 % в среднем по странам БРИК) [8].

Резюме. Вышесказанное позволяет утверждать, что усиление интеграции образовательной и научной деятельности вузов как с ведущими мировыми, так и российскими компаниями будет способствовать решению таких актуальных проблем, как повышение качества подготовки специалистов, без чего невозможно формирование в России нового технологического уклада.

Кроме того, сотрудничество университетов с бизнес-структурами открывает для них:

1. Возможность участия в решении реальных производственных задач и проведения исследований по наиболее актуальным проблемам.
2. Приведение своей деятельности к международным стандартам в области образования.
3. Возможность получения обратной связи от потребителей научно-образовательных услуг, совершенствования учебных программ и методов работы со студентами.
4. Ускорение трансфера знаний и практического опыта.
5. Обеспечение более высокого уровня подготовки специалистов.
6. Доступ к новым рынкам образовательных услуг в виде корпоративного обучения.

Основными преимуществами сотрудничества между вузами и бизнесом для студентов и специалистов-выпускников являются:

1. Получение более высокого уровня теоретической и практической подготовки.
2. Непрерывное обновление полученных знаний, постоянное повышение профессиональной квалификации.
3. Знакомство с деятельностью компаний – мировых лидеров, в том числе в период производственной практики.

Преимущества сотрудничества с вузами для работодателей:

1. Поддержание на высоком уровне профессиональных компетенций сотрудников, стимулирование непрерывного образования.
2. Возможность использования в решении производственных задач научного потенциала вуза.
3. Решение кадровых проблем за счет привлечения лучших выпускников и научных сотрудников вуза.

4. Возможность доступа к единым базам знаний, информационным ресурсам, что ускоряет трансфер передовых технологий.

Таким образом, переход российской экономики на инновационный путь развития, преодоление инновационной паузы невозможны без усиления интеграции университетов и бизнеса, что будет способствовать сокращению технологического разрыва и возвращению России в элитарный технологический клуб.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абсалямова, С. Г. Интеллектуальный капитал в экономике, основанной на знаниях / С. Г. Абсалямова, Ч. Ф. Мухаметгалиева // Вестник экономики, права и социологии. – 2011. – № 2. – С. 10.
2. Глазьев, С. Кризис, антикризисные меры и стратегия инновационного народнохозяйственного развития в зеркале теории долгосрочной метатехнической динамики / С. Глазьев // Российский экономический журнал. – 2008. – № 12. – С. 3–9.
3. Полтерович, В. М. Механизм глобального экономического кризиса и проблемы технологической модернизации [Электронный ресурс] / В. М. Полтерович // Новая экономическая ассоциация. – 2009. – № 1. – Режим доступа: <http://www.econorus.org/sub.phtml?id=21>.
4. Сахапов, Р. Л. Инновационная пауза как шанс на технологическую модернизацию российской экономики / Р. Л. Сахапов, С. Г. Абсалямова // Известия КГАСУ. – 2012. – № 3. – С. 208.
5. HSBC «The World in 2050» // Global Economics. – 2011. – January. – 46 p.
6. Mensch, G. Stalemate in Technology / G. Mensch. – Cambridge, MS : Ballinger Publishing Company, 1979. – С. 241.
7. The Global Innovation Index 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.globalinnovationindex.org>.
8. Global Innovation Barometer 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/news/2012/03/06/4088>.

УДК 378 (075.8)

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ И ЕЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ
ЧЕРЕЗ ИЗМЕНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ**

**TEACHER'S CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT
AS PEDAGOGICAL CATEGORY AND ITS INTERPRETATION
THROUGH CHANGING THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL IDENTITY**

Е. Г. Скобельцына, В. Г. Каташев

E. G. Skobeltsyna, V. G. Katashev

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Аннотация. В статье раскрываются сущность и назначение системы повышения квалификации через изменения профессиональных психических состояний учителя. Такая интерпретация сущности повышения квалификации учителя дает возможность более целенаправленно, а по сути, принципиально по-новому организовать систему повышения квалификации учителя.

Abstract. The article reveals the essence and purpose of the system of continuing professional development through changing professional mental states of the teacher. This interpretation of the essence of teacher's continuing professional development enables teachers to organize the system of continuing professional development more directly, and in fact, in a fundamentally new way.

Ключевые слова: *повышение квалификации учителя, профессиональное самопознание учителя, стадии профессионального состояния учителя.*

Keywords: *teacher's continuing professional development, professional self-knowing of a teacher, stages of professional state of a teacher.*

Актуальность исследуемой проблемы. Инновационные процессы, происходящие в системе повышения квалификации учителя, настоятельно диктуют необходимость целенаправленной оптимизации изменений профессионального состояния учителя с ориентацией на его профессиональные возможности и карьерные претензии.

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось на базе института образования Татарстана, лица при КФУ.

В процессе исследований были использованы теоретические методы (анализ психологической, педагогической, методической литературы по проблемам повышения квалификации учителя), эмпирические (анкетирование, интервьюирование, тестирование учителей различных категорий).

Повышение квалификации учителя как педагогическая категория традиционно интерпретировалось через систему мероприятий по расширению научного и педагогического кругозора работников образования, усовершенствованию их практической деятельности.

Результаты исследований и их обсуждение. С советских времен эта работа проводится органами народного образования с учетом интересов и запросов учителей. Основными методическими центрами повышения квалификации учителей являлись институты усовершенствования учителей. Они оказывали помощь учителям в самообразовании, проводя курсы, семинары, конференции, практикумы, экскурсии, педагогические чтения.

Институты усовершенствования учителей разрабатывают и рекомендуют тематику для самообразования, организуют лекции, проводят индивидуальные и коллективные консультации.

Примерно так описывается повышение квалификации учителей в педагогическом словаре середины двадцатого века [2].

За полвека мало изменилось понимание данной категории. Так, О. В. Негребецкая интерпретирует термин «повышение квалификации» как один из видов дополнительного профессионального образования, целью которого является обновление теоретических и практических навыков специалистов в связи с повышением требований к уровню профессиональных знаний и необходимостью освоения современных методов решения производственных задач.

Понятно, что повышение квалификации, в том числе учителя, предполагает профессиональное ознакомление с вновь появившимися знаниями, методиками, новациями и т. д.

В. Я. Синенко, давая определение категории повышения квалификации, подчеркивает, что это дополнительное профессиональное образование, направленное на совершенствование, углубление, обновление ранее полученных и сформированных знаний и навыков в области той или иной профессии [4].

В целом соглашаясь с приведенными определениями, считаем необходимым подчеркнуть, что самое главное – это оказание помощи учителю в самообразовании.

Итак, категория «повышение квалификации» должна рассматриваться по двум векторам:

Первый – это организация педагогической системы, включающей совокупность взаимосвязанных средств, методов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на профессиональное становление учителя.

Второй – это осознание самим учителем своего профессионального состояния и стремление достичь некоторого необходимого или возможного уровня.

Цель данной статьи – это рассмотрение именно второго вектора как стратегического направления всей системы повышения квалификации учителя.

С этих позиций необходимо понять сущность повышения квалификации учителя как психологической категории, объясняющей механизмы изменения психического состояния учителя в процессе профессиональной деятельности.

А. О. Прохоров пишет, что психические состояния как бы очерчивают, задают диапазон, границы, уровень и возможности проявления других психических явлений (процессов и свойств), выполняя функцию регулятора последних, то есть психические состояния могут ускорять или замедлять протекание психических явлений и функций [3].

Относительно изменения профессионального самосознания учителя. Необходимо раскрыть его психические состояния на разных этапах. Естественно, индивидуальность учителя несет на себе отпечаток как природной, биологической, так и социальной орга-

низации. Вопрос не в том, следует ли учитывать в структуре личности учителя биологический и социальный факторы, существуют ли они объективно, вне зависимости от отношения, которое мы к этому проявляем. Вопрос в другом: как понимать и интерпретировать их соотношение и взаимозависимость.

Часто эти два фактора противопоставляются. В действительности формальное сравнение социального и биологического нелогично и никак не объясняет структуру личности. Конечно, никто не отрицает роль природного и социального в структуре индивидуальности, но это не представляет основы для отыскания биологической подструктуры в личности человека вообще и учителя в частности, так как она уже существует в ней в каком-то состоянии.

В структуру личности, проявляющуюся в особенностях темперамента, характера, способностей, входит в первую очередь системная организация ее индивидуальности. Это необходимая, но недостаточная для понимания психологической личности учителя характеристика.

Исходя из этого, можно выделить первую стадию профессионального становления учителя, ее можно обозначить как внутрииндивидуальную или интрадивидную стадию. Эта стадия характерна для любого начинающего учителя или преподавателя, особенно ярко она просматривается у учителя – молодого специалиста.

Как же характеризуется в реальности стадия интрадивидности учителя? Какую бы адаптационную работу не проводили со студентами в период обучения в вузе – и педагогические практики, и тренинги, и деловые игры – синдром боязни аудитории, особенно школьного класса, все равно остается. В этот период сознание человека направлено на себя, он не видит класса, он думает о том, как выглядит, рефлексивует, пытается отследить правильность изложения нового материала и т. д.

Проводимые исследования этой стадии профессиональной деятельности молодого специалиста подтверждают это психологическое состояние. Так, учитель физики М. Б., описывая этот период своей профессиональной деятельности, говорит: «Часто случалось, что при очень тщательной подготовке к уроку так быстро его проводила, что у меня оставалось минут пятнадцать свободного времени, и я не знала, что мне делать. При этом я не отдавала себе отчет, как усвоили новый материал учащиеся».

Учитель В. Г. рассказывает, что долгое время не мог оценить ответы учащихся и ставил оценки только по темпу ответа. Потом случайно услышал оценку своей работы от учащихся, они говорили, что самое главное при ответе не молчать, а говорить что угодно, он все равно не вникает в суть дела.

Таких примеров достаточно много, они подтверждают, что внутрииндивидуальная стадия характерна для любого начинающего учителя.

Какое время необходимо для прохождения этой стадии зависит от психологических особенностей человека, его типа акцентуации и от первичной профессиональной компетенции. Официально на профессиональную адаптацию учителя – молодого специалиста выделяется год. Подробнее психологическое состояние этой стадии представлено в учебном пособии [1].

Задача данной статьи – разработать механизмы оптимального преодоления промежуточных стадий профессионального становления учителя средствами системы повышения квалификации учителя.

Итак, с позиций диалектики существование личности учителя в школьном пространстве связано с совокупностью предметных взаимоотношений множества индивидов, опосредованных различной учебной и воспитательной деятельностью, в процессе которой происходит переход в следующую стадию – интердивидную.

Интердивидная стадия профессионального становления учителя олицетворяет собой окончание адаптационного периода. Учитель осознает и может корректировать свой учительский имидж перед коллегами и особенно учениками до приемлемого для себя уровня. Личное «я» становится вторичным, на авансцену выступает совершенствование своих учебно-воспитательных влияний на учащихся, достижение необходимых результатов.

Стадия интердивидности профессионального состояния учителя характеризуется стабильностью и, в некотором смысле, консервативностью, это объясняется тем, что часто учитель сам определяет необходимое и достаточное в своем развитии и профессиональной деятельности.

В этот период учитель осознает необходимость:

- поддержания профессиональных предметных компетенций на должном уровне;
- умножения методических приемов доведения до понимания учащихся учебного материала;

- освоения воспитательных методик урочной и внеурочной деятельности.

Исходя из таких посылов, можно сделать вывод о том, что система повышения квалификации учителя должна ориентироваться на его конкретные потребности, самосовершенствование профессиональных компетенций, в круг которых входит как главный конструкт системы повышения квалификации тренаж базовых предметных компетенций.

Таким образом, для учителей естественно-математического цикла такая работа характеризуется:

- на первом этапе – решением сложных типовых примеров и задач;
- на втором – решением качественных логических задач;
- на третьем – проведением тонких демонстрационных экспериментов, конструированием проблемных учебно-наглядных ситуаций, совершенствованием приемов и методов подготовки учащихся к активной познавательной деятельности.

Необходимо заметить, что сознание учителя всегда будет соизмерять затраты своих интеллектуальных и физических сил и их оценку в социуме. Трудно ожидать при низкой оценке интеллектуальной собственности учителя высоких качественных показателей его труда.

Интердивидная стадия профессионального состояния учителя как его психологическая характеристика в принципе не имеет временной границы своего развития, она может продолжаться всю его профессиональную жизнь.

Тем не менее, ее не хватает для описания профессиональных проявлений личности учителя.

Психологи выделяют следующую метаиндивидную стадию профессиональной деятельности учителя. Профессионализм его личности в метаиндивидной стадии не только отражается на становлении личности учащихся, находящихся в конкретном взаимодействии, он (профессионализм) уходит за пределы конкретных связей с учащимися. Здесь на виду оказываются опосредованное воздействие на других людей (или учащихся), которые вольно или невольно оказываются в поле деятельности и влияния такого учителя.

Другими словами, личность учителя в метаиндивидуальной стадии характеризуется, во-первых, субъектностью активного преобразовательного интеллектуального, эмоционального познавательного процесса.

Во-вторых, состоянием, при котором происходит «переход» личности учителя в личность учащегося. Это происходит не только в момент непосредственного воздействия на учащихся во время урока, но и за пределами актуального контакта.

Такой процесс продолжения личности учителя в других людях посредством произведенных в них интеллектуальных вкладов в психологию обозначен как переход личности учителя в личность учащегося.

Педагогическая практика показывает примеры учителей, влияние которых распространялось на всех учащихся школы; и многие ученики старались им подражать или увлекались аналогичной деятельностью, и всегда гордились тем, что в их школе работает такой учитель.

Учитель в своем профессиональном становлении переходит из одного профессионального состояния в другое, каждое из этих состояний характеризуется стадийным переходом от интраиндивидуальной стадии, где профессиональное самосознание направлено на себя и учитель не «видит» класса или аудитории. На этой стадии задача системы повышения квалификации – помочь начинающему специалисту как можно быстрее ее преодолеть и перейти в интериндивидуальную.

Эта стадия характеризуется стабильным совершенствованием профессиональных компетенций, структурными компонентами которых можно обозначить:

- способность конструировать и решать задачи, читать схемы, чертежи, изображать модели, механизмы в разных проекциях, владеть информационными технологиями в пределах, обеспечивающих активный учебно-познавательный процесс;

- способность довести до понимания учащихся учебный материал, то есть показательно объяснить то или другое явление, интересно рассказать о любом научном событии, подготовить учащихся и организовать их активную познавательную деятельность при усвоении нового учебного материала;

- способность познать учащегося, максимально выявить его психологические особенности, тип интеллекта, вид предпочитаемой деятельности, тип акцентуации, профессиональные интересы, особенности семейных отношений, социальное окружение;

- способность видеть, как оказать влияние на развитие позитивных особенностей и нивелировать негативные предпосылки.

На этой стадии профессиональной деятельности учителя задача системы повышения квалификации интегрируется в двух направлениях:

- первое – это организация тренажа, то есть поддержания в рабочем состоянии базовых учительских компетенций, а это квалифицированное оперирование приемами, способами решения познавательных задач;

- второе – это освоение новых методов, методик обучения и воспитания учащихся.

Здесь важно подчеркнуть, что для проведения такой работы нужны специалисты-практики, владеющие учительскими компетенциями на более высоком уровне, чем учителя, пришедшие для совершенствования.

Наивысшей стадией профессиональной деятельности учителя можно считать его переход в метаиндивидуальное состояние, которое характеризуется осознанием своих очень высокоразвитых профессиональных компетенций и пониманием путей саморазвития.

Такое состояние характеризуется способностью привлекать к себе учащихся, делать вклад в развитие их умственного потенциала, а через распространение их мнения влиять на развитие других учащихся, не находящихся под непосредственным воздействием учителя.

Метаиндивидуальная стадия профессиональной деятельности учителя может быть главным критерием для подбора кадров наставников, учителей, тьюторов и т. д.

Резюме. Ученые-педагоги и особенно учительская общественность уверенно и настойчиво говорят о необходимости индивидуально ориентированного подхода к повышению квалификации. Поточковый подход был оправдан, когда дидактика развивалась достаточно быстро, а то, что учителя изучали в институте, устаревало в обозримые сроки. Система повышения квалификации учителя брала на себя функции обучения учителей новым методам и методикам. Сегодня главная задача системы повышения квалификации учителей – проводить мониторинг профессионального состояния учителя и создать условия его динамичного изменения.

Теория и практика повышения квалификации учителей в условиях модернизации всей системы образования доказывают, что необходим индивидуально ориентированный подход с опорой на изменение психологического осознания учителем своего профессионального состояния.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Педагогика* высшей школы / под общ. ред. проф. В. Г. Каташева. – Казань : Изд-во КГТУ, 2005. – 394 с.
2. *Педагогический словарь* : в 2 т. Т. 2 / гл. ред. И. А. Каиров. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 766 с.
3. *Прохоров, А. О.* Практикум по психологии состояний / А. О. Прохоров. – СПб. : Речь, 2004. – 480 с.
4. *Синенко, В. Я.* Система повышения квалификации работников образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив / В. Я. Синенко // *Сибирский учитель*. – 2012. – № 2. – С. 5–12.

УДК 378.016:73/76

**МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

**PROCESS MODEL OF FORMING
PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE
IN FUTURE ART TEACHERS
IN THE COURSE OF STUDYING SPECIAL DISCIPLINES**

Т. П. Терентьева

T. P. Terentyeva

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

Аннотация. В статье обосновывается необходимость внедрения в учебный процесс педагогического вуза модели процесса формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в ходе изучения специальных дисциплин, которая состоит из ряда связанных между собой компонентов: цели, задач, принципов, основных направлений, организационных форм, методов обучения и воспитания, средств и результата.

Abstract. The article substantiates the need for introducing the process model of forming professional and pedagogical competence in future Art teachers in the course of studying special disciplines. This model consists of a number of interconnected components. They are goals and objectives, principles, main directions, organizational forms, methods of teaching and education, means, results.

Ключевые слова: *модель, профессионально-педагогическая компетентность, будущие учителя изобразительного искусства, специальные дисциплины.*

Keywords: *model, professional and pedagogical competence, future Art teachers, special disciplines.*

Актуальность исследуемой проблемы. Модернизация образовательной системы России, связанная с введением образовательных стандартов третьего поколения, стала одной из самых обсуждаемых тем настоящего времени. Она выдвигает новые требования к качеству профессиональной подготовки преподавателей. Одной из актуальных проблем современного профессионально-педагогического образования является подготовка компетентных выпускников.

Повышение профессионального уровня педагогических кадров, соответствующего запросам современной жизни, – необходимое условие модернизации системы образования. Успешность этого процесса зависит от качества и эффективности деятельности работников образования, их компетентности и профессионализма. Сегодня обществу (семье, профессиональным учебным заведениям и производству) нужны решительные, ини-

циативные и предприимчивые выпускники, которые могут быстро вливаться в дальнейшую жизнедеятельность, оперативно и качественно решать разные профессиональные и жизненные проблемы, возникающие на их пути. Все это в основном зависит от профессионально-личностных качеств будущего учителя и от полученных им знаний, умений и навыков, которые составляют в целом профессиональную компетентность.

Профессиональная подготовка студентов художественно-графического факультета педагогического вуза как будущих учителей изобразительного искусства предполагает, что выпускник в скором времени будет конкурентоспособным специалистом с высокой мотивацией к осуществлению профессиональных задач. Необходимость формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства требует пересмотра существующей методики преподавания специальных дисциплин.

Материал и методика исследований. Для изучения поставленной проблемы нами были использованы следующие методы: анализ нормативно-правовых документов, психолого-педагогической и учебно-методической литературы, моделирование.

Экспериментальная работа проводилась на художественно-графическом факультете ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева».

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ философской, психологической и педагогической литературы, изучение и обобщение практики подготовки будущих педагогов показали необходимость разработки модели процесса формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства.

Слово «модель» произошло от латинского «*modulus*», что переводится как «мера», «образец». Эта система знаков или объектов, воспроизводящих наиболее важные и необходимые свойства системы оригинала [4, 101].

Термин «модель» в настоящее время используется во многих отраслях науки. Под моделью понимается искусственно созданный объект, который состоит из знаковых формул или форм, схем или физических конструкций и который, будучи похожим на исследуемый объект, показывает и создает в наиболее простом, доступном и округленном виде его свойства, структуру, отношения и взаимосвязи между его элементами [1].

Опираясь на мнения ученых, мы разработали модель процесса формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин. Ее основными компонентами являются цель и задачи, принципы и содержание, формы и методы, средства и результат (рис. 1).

Системообразующим звеном модели является цель, которая заключается в совершенствовании процесса формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин.

Для достижения данной цели были поставлены определенные задачи, решение которых предполагало реализацию ряда теоретических подходов и принципов (рис. 1).

В педагогике термин «подход» определяется как совокупность принципов, определяющих стратегию обучения или воспитания. В профессиональной педагогике «подход» – это ориентированность действий учителя или руководителя образовательного учреждения, побуждающая к использованию определенного набора понятий, идей и способов педагогической деятельности [4, 264].

Мы предположили, что для решения поставленных задач требуется реализация компетентностного, личностно ориентированного, контекстного и деятельного подходов.

ЦЕЛЬ – формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин

Задачи:

- формирование положительного отношения к профессиональной деятельности учителя изобразительного искусства и понимания необходимости ее освоения;
- обеспечение студентов знаниями теории и методики обучения изобразительному искусству; психолого-педагогическими знаниями;
- выработка у будущих учителей изобразительного искусства проектных, художественных, научно-исследовательских умений и навыков;
- обеспечение студентов системой специальных теоретических знаний профессиональной направленности;
- вовлечение студентов в учебно-профессиональную деятельность;
- ознакомление студентов с сущностью и структурой профессионально-педагогической деятельности учителя изобразительного искусства и профессионально-педагогическими компетентностями, необходимыми для ее выполнения;
- коррекция процесса формирования профессионально-педагогической компетентности на основе результатов исходной и текущей диагностики

Принципы:

- профессиональной направленности;
- обеспечения ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателей и студентов, студентов между собой);
- психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- последовательного перехода при обучении через квазипрофессиональную (моделирование профессиональной) к профессиональной деятельности

Основные направления работы

Теоретическая подготовка:

- вооружение студентов общепрофессиональными знаниями;
- овладение студентами теорией и методикой преподавания изобразительного искусства;
- вооружение студентов знаниями о сущности и содержании профессионально-педагогической компетентности учителя

Методическая подготовка:

- формирование специальных профессионально значимых умений и навыков; готовности к преподаванию изобразительного искусства;
- ознакомление будущих учителей с опытом преподавателей изобразительного искусства в различных типах образовательных учреждений

Практическая подготовка:

- применение студентами теоретических знаний в процессе учебной и квазипрофессиональной деятельности;
- организация целенаправленной учебно-воспитательной работы студентов с учащимися в период педпрактики;
- разработка планов уроков и внеклассных мероприятий для использования их в будущей профессиональной деятельности

Спецкурс «Профессионально-педагогическая компетентность учителя изобразительного искусства»

Формы:

лекции; практические, семинарские и лабораторные занятия; самостоятельная работа студентов; тесты, зачеты и экзамены как форма контроля и оценки знаний студентов; олимпиады, выставки и конференции; курсовые и дипломные работы; экскурсии; встречи с художниками изобразительного искусства и мастерами декоративно-прикладного искусства; кружки, проблемные группы; конкурсы творческих работ студентов и т. д.

Методы:

- обучения;
- воспитания;
- изобразительной деятельности

Средства:

- общие;
- специальные

РЕЗУЛЬТАТ – высокий уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности выпускника художественно-графического факультета

Одним из важнейших компонентов разработанной нами модели формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства являются принципы обучения. Термин «принцип» происходит от латинского «*principium*», что в переводе означает «основа, первоначало, исходное положение теории, учения, науки». Принципы – это основные предположения теории и науки вообще, основные требования, которым должны отвечать все. Педагогические принципы – это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных педагогических целей. Ученые, которые исследуют учебный процесс в высшей школе, выделяют следующие дидактические принципы:

- сознательности и активности;
- систематичности и последовательности;
- научности;
- наглядности;
- прочности;
- доступности;
- связи теории с практикой [2, 296].

В подготовке специалиста в вузе главную роль играет принцип профессиональной направленности обучения. Одними из первых, кто ввел этот принцип, были Р. А. Низамов и А. В. Барабанщиков. Также вопросам профессиональной направленности обучения были посвящены исследования Н. В. Кузьминой, А. А. Вербицкого, В. А. Слостенина, С. Я. Батышева, А. Я. Кудрявцева, М. И. Махмутова и др. При этом одни рассматривают профессиональную направленность как одну из форм межпредметных связей общеобразовательных и общетехнических предметов, а другие – как одно из качеств личности [6, 115].

Под профессиональной направленностью нужно понимать систему потребностей, интересов и склонностей, мотивов, выражающих отношение личности к будущей профессии. Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин в своих трудах рассматривают и решают проблему профессиональной направленности в основном применительно к педагогическим специальностям.

Изучив особенности процесса формирования профессионально-педагогической компетентности, мы предположили, что реализация этого процесса должна осуществляться в соответствии с принципами:

- профессиональной направленности;
- обеспечения ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателей и студентов, студентов между собой);
- проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательного перехода при обучении от квазипрофессиональной (моделирование профессиональной деятельности) к профессиональной деятельности.

Следует отметить, что достаточно высокий уровень овладения будущими учителями изобразительного искусства теоретическими и практическими знаниями по специальным дисциплинам может говорить о том, что у них на высоком уровне сформирована профессионально-педагогическая компетентность, которая необходима для их будущей

профессиональной деятельности. Проведенный анализ показал, что работа по формированию профессионально-педагогической компетентности со студентами осуществляется в недостаточном и неполном объеме. Эту проблему можно решить, если разработать, а потом и внедрить в учебный процесс спецкурс «Профессионально-педагогическая компетентность учителя изобразительного искусства».

Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства напрямую зависит от правильного выбора форм, методов и средств организации учебного процесса.

Мы предположили, что оптимальными будут следующие формы организации учебного процесса:

- лекции;
- практические, семинарские и лабораторные занятия;
- самостоятельная работа студентов;
- тесты, зачеты и экзамены (как форма контроля и оценки знаний студентов);
- олимпиады, выставки и конференции;
- курсовые и дипломные работы;
- экскурсии;
- встречи с художниками изобразительного искусства и мастерами декоративно-прикладного искусства;
- кружки, проблемные группы;
- конкурсы творческих работ студентов и т. д.

Большое значение для обеспечения эффективности формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства имеют методы обучения и воспитания.

В педагогике существует множество классификаций методов обучения, но мы для нашего исследования выделяем следующие:

Традиционные методы:

- рассказ (рассказ-вступление, рассказ-повествование, рассказ-заключение);
- объяснение;
- лекции: научно-популярные (вводная, обзорная, эпизодическая) и академические (информационные, проблемные);
- беседа (вводные, беседы – сообщение новых знаний, синтезирующие, контрольно-коррекционные, собеседование);
- учебная дискуссия;
- демонстрация (показ);
- работа с учебником и книгой (конспектирование, тезирование, реферирование, цитирование, аннотирование, рецензирование и т. д.);
- упражнения (устные, письменные, графические, учебно-трудовые);
- лабораторные и практические работы [5, 234–242].

Инновационные методы:

- а) имитационные:
 - игры (организационно-деятельностные, ролевые, деловые, дидактические);
 - игровое проектирование: по доминирующей в проекте деятельности (исследовательские, творческие, ролевые, прикладные и ознакомительно-ориентировочные), по

предметно-содержательной области (монопроекты и межпредметные проекты), по характеру координации (с открытой и скрытой координацией), в зависимости от количества участников (личностные, парные и групповые), по продолжительности выполнения (кратковременные, средней продолжительности и долговременные);

– анализ конкретных ситуаций (ситуации-проблемы, ситуации-оценки, ситуации-иллюстрации и ситуации-упражнения);

б) неимитационные:

– проблемные семинары, тематические дискуссии;

– проблемные лекции;

– круглые столы;

– эвристические методы: «мозговой атаки» («мозговой шторм», прямая и массовая «мозговая атака»), синектики, эвристических вопросов, микрооткрытий, многомерных матриц, свободных ассоциаций, инверсии, погружения, эмпатии [5, 243–254].

Методы обучения направлены на приобретение совокупности упорядоченных знаний, умений и навыков. Они отличаются от методов воспитания, так как последние представляют собой способы взаимодействия преподавателей и учеников, в процессе которых происходят изменения в уровне развития личностных качеств учащихся. В педагогике существуют различные варианты классификаций методов воспитания. Мы считаем целесообразным выделить следующие методы:

– формирования сознания личности (рассказ, лекция, объяснение, дискуссии, убеждение, внушение, беседа, инструктаж, доклад, диспут, пример и т. д.);

– стимулирования поведения и деятельности (соревнование, поощрение, наказание, сюжетно-ролевые игры);

– организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнение, поручение, педагогическое требование, общественное мнение, воспитывающие ситуации);

– контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании (педагогическое наблюдение, беседы, психологические опросники) [5, 354];

– метод изобразительной деятельности (рисование с натуры, рисование на темы, декоративное рисование, сюжетное рисование и т. д.) [3].

Основное назначение методов изобразительной деятельности – развитие творческих потенциальных возможностей.

Необходимым компонентом правильно построенного процесса обучения являются дидактические средства. Хорошо и правильно выбранные, умело включенные в систему используемых педагогом методов и организационных форм обучения дидактические средства облегчают реализацию принципа наглядности.

Дидактические средства выполняют в процессе обучения следующие функции:

– являются средством развития познавательных способностей, а также чувств и воли студентов (формирующая функция);

– служат непосредственному познанию студентами определенных фрагментов действительности (познавательная функция);

– представляют собой важный источник знаний и умений, приобретаемых студентами, облегчают закрепление проработанного материала, проверку гипотез, степени овладения знаниями и т. п. (дидактическая функция).

Дидактические средства обучения делятся на несколько категорий:

- учебники и другие печатные текстовые средства;
- аудиальные средства (проигрыватели, магнитофоны, радиоприемники);
- аудиовизуальные средства (телевизоры, кино- и видеокамеры, видеомагнитофоны);
- простые визуальные средства (оригинальные предметы, модели, картины, диаграммы, графики, карты);
- механические визуальные средства (диаскоп, эпидиаскоп, микроскоп, телескоп);
- средства, автоматизирующие процессы обучения (тренажеры, лингафонные кабинеты, компьютеры, особенно последнего поколения – мультимедиа компьютеры, обладающие большими возможностями решения дидактических задач) [4, 192].

Среди средств мы выделили общие (ФГОС ВПО, ООП ВПО по направлению подготовки – Изобразительное искусство, учебные планы, учебные и учебно-методические пособия, ТСО) и специальные (программы специальных дисциплин, интегрированные учебные модули и задания, наглядно-методический фонд, состоящий из образцов эскиз-проектов, изображений, банк тестов и графических упражнений). Использование видео- и мультимедийных материалов обеспечивает максимальную наглядность, что повышает интерес и мотивацию студентов к изучению специальных дисциплин.

Все элементы представленной нами модели процесса формирования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей изобразительного искусства в педагогическом вузе взаимосвязаны и взаимообусловлены, что подтверждает ее целостность и системность.

Резюме. Разработанная модель была внедрена нами в педагогический процесс художественно-графического факультета. Результатом внедрения модели оказался достаточно высокий уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности выпускников. Таким образом, решение поставленных задач в данной модели процесса подготовки будущих учителей изобразительного искусства при помощи всех выделенных форм, методов и средств обучения и воспитания, с соблюдением всех вышесказанных принципов и включением в учебно-воспитательный процесс педагогического вуза по профилю подготовки «Изобразительное искусство» спецкурса «Профессионально-педагогическая компетентность учителя изобразительного искусства» позволяет педагогам достичь поставленных целей, что выражается в повышении качества подготовки студентов педагогических вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1 (3). Т. 2. – С. 11–20.
2. Подласый, И. П. Педагогика : учебник для бакалавров / И. П. Подласый. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд.-во Юрайт ; ИД Юрайт, 2012. – 574 с.
3. Ростовцев, Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе : учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-в / Н. Н. Ростовцев. – М. : АГАР, 2000. – 256 с.
4. Симоненко, В. Д. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2005. – 368 с.
5. Слостенин, В. А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – 10-е изд., перераб. – М. : Академия, 2011. – 608 с.
6. Худякова, Г. И. Системообразующая роль принципа профессиональной направленности в обучении математике / Г. И. Худякова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4 (61) (Психолого-педагогические науки). – С. 115–119.

УДК 378.635.174.1.034

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ
ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE FORMATION
OF UNIVERSAL CULTURAL VALUES AT STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF THE INTERIOR OF RUSSIA**

О. А. Тимофеева¹, О. Г. Максимова²

O. A. Timofeeva¹, O. G. Maksimova²

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

*²Чебоксарский институт экономики и менеджмента (филиал) ФГБОУ ВПО
«Санкт-Петербургский государственный политехнический университет», г. Чебоксары*

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования общечеловеческих культурных ценностей у курсантов вузов МВД России. Рассматриваются педагогические условия, создание которых в условиях современной высшей школы позволит совершенствовать деятельность по воспитанию общей культуры будущего сотрудника органов внутренних дел, в том числе и по формированию у него общечеловеческих ценностей.

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of universal cultural values at students of higher educational institutions of the Ministry of the Interior of Russia. It discusses the pedagogical conditions which could provide the improvement in teaching general culture and human values for the future employee of the Interior.

Ключевые слова: педагогические условия, культурные ценности, профессиональная подготовка.

Keywords: pedagogical conditions, cultural values, vocational training.

Актуальность исследуемой проблемы. Происходящие в стране социально-экономические преобразования, их масштабность и темп требуют коренных изменений и в сфере образования, являющегося важным фактором дальнейшего развития общества, а также социального и культурного развития людей, активно взаимодействующих с окружающим объективным миром. Новое поколение российских граждан живет и развивается в условиях расслоения общества, переориентации ценностей, разграничения целей конкретных индивидов и общества в целом. На систему образования в этих условиях возложена большая ответственность в плане подготовки молодежи к жизни и труду в современном обществе, одним из важных направлений которой является формирование у мо-

лодых людей общечеловеческих ценностей. Опыт многих поколений доказывает, что нельзя проявлять поспешность в отказе от традиционных ценностей. Они не могут быть созданы быстро и спонтанно, по чьему-либо велению. Система ценностей формируется всем человечеством столетиями и является важной характеристикой того или иного этапа развития общества [1]. Особенно это становится важным при осуществлении интеграции России в мировую систему.

Все вышеизложенное позволяет констатировать, что рассмотрение проблемы формирования у будущих специалистов (в нашем случае – у курсантов вузов МВД России) общечеловеческих культурных ценностей и определение путей совершенствования этой работы в условиях современного вуза является весьма актуальным.

Материал и методика исследований. В процессе исследования данной проблемы был использован комплекс методов: анализ результатов исследований ученых-педагогов и опыта вузов России по формированию у студентов общечеловеческих ценностей, анкетирование и беседы, педагогическое наблюдение, экспертная оценка, создание воспитывающих ситуаций, методы математической обработки результатов эксперимента и др.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе ФГКОУ ВПО «Московский университет МВД РФ».

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение результатов исследований отечественных ученых по данной проблеме и опыта высшей школы показало, что формирование у будущих сотрудников органов внутренних дел (ОВД) общечеловеческих культурных ценностей представляет собой длительный и динамичный процесс. Его результативность зависит от многих факторов, в том числе и от наличия в вузе соответствующих условий.

Проведенное нами теоретическое исследование позволило сделать следующий вывод: для эффективного формирования у курсантов вузов МВД России общечеловеческих культурных ценностей необходимо создать целый комплекс педагогических условий.

Во-первых, необходимо проводить целенаправленную работу по воспитанию у будущих сотрудников органов ОВД положительной мотивации к формированию у них общечеловеческих культурных ценностей. Стимулирование курсантов к культурному и профессиональному самосовершенствованию следует рассматривать как одно из основных направлений оптимизации содержания профессиональной подготовки, организации образовательного процесса и использования современных дидактических и воспитательных технологий [3], [4], [5].

Качество этой работы зависит не только от активности руководителей вуза и преподавателей. Оно, главным образом, определяется совместной активностью преподавателей и курсантов по отношению к условиям, в которых протекает учебно-воспитательный процесс. Построение эффективной системы формирования у курсантов общечеловеческих ценностей в ходе обучения и воспитания является продуктом творческого сотрудничества педагогов и курсантов в процессе профессиональной подготовки, наличия соответствующей культурно-профессиональной среды в вузе, имеющейся учебно-материальной базы, оптимального использования культурного наследия на учебных занятиях и в воспитательной работе с курсантами и т. д.

Результативность этого процесса в конечном итоге зависит, как показало наше экспериментальное исследование, и от уровня воспитанной у курсантов положительной мотивации к формированию у них общечеловеческих культурных ценностей.

Во-вторых, в формировании общечеловеческих культурных ценностей у курсантов особая роль отводится личности преподавателя вуза. На наш взгляд, педагогическая деятельность, имеющая своей целью формирование общечеловеческих культурных ценностей у будущих сотрудников ОВД, определяет основные критерии оценки готовности профессорско-преподавательского состава вуза системы МВД РФ к проведению этой работы. К их числу относятся: высокий уровень профессиональной подготовки; богатый жизненный опыт; призвание к реализации своих способностей в ходе педагогической деятельности; высокий уровень развития качеств, лежащих в основе общей культуры и необходимых для формирования у курсантов общечеловеческих культурных ценностей; использование творческого начала в стремлении к педагогическому мастерству; оптимальное сочетание учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы в процессе профессиональной деятельности и др.

Вышеперечисленные требования к личности преподавателя необходимо рассматривать как одно из возможных педагогических условий эффективности процесса формирования общечеловеческих культурных ценностей у курсантов вузов МВД РФ. Сегодня не вызывает сомнений, что приведенные выше квалификационные характеристики являются важными показателями профессиональной компетентности преподавателя вуза. Его деятельность, в соответствии с множеством выполняемых им функций и ролей, многогранна и многоаспектна. Согласно требованиям ФГОС ВПО преподаватель должен обеспечить формирование у курсанта широкого круга компетенций, что предполагает не только вооружение его научными знаниями, но и развитие личности будущего сотрудника ОВД, в том числе и формирование у него общечеловеческих культурных ценностей.

В связи с этим одной из важнейших задач вуза становится подготовка преподавателей к формированию общечеловеческих культурных ценностей у курсантов. Речь идет о проведении специализированных семинаров и курсов повышения квалификации, дискуссий, круглых столов и т. п., участие в которых создает благоприятные условия для подготовки педагогов к организации процесса развития личности курсантов.

В-третьих, в работе по формированию у курсантов общечеловеческих ценностей очень важно использовать специально создаваемые педагогические ситуации, которые будут направлены в том числе и на развитие качеств, характеризующих отношение человека к культурным ценностям.

По нашему мнению, при создании тех или иных ситуаций, связанных с необходимостью решения вопросов культурологического характера, должны соблюдаться следующие требования:

- необходимо формировать задание на основе культурологических знаний и опыте, которые свойственны курсантам;
- формируемые культурные ценности или поступки должны представлять усвоенную в процессе человеческого опыта закономерность, предполагающую общий для всех вариант действия или формирующий основные, базовые условия выполнения;
- курсанты должны в процессе рассмотрения проблемного задания испытывать потребность в приобретении культурологических знаний.

Создаваемые педагогические ситуации, связанные с использованием культурологического опыта, должны предоставлять курсантам возможность восполнить или развить далее те или иные качества. Эффективность этого замысла обеспечивается системой раз-

личных ситуаций, подчиненных единой цели. Эта система представляет неразрывное звено педагогически целесообразных ситуаций с постоянными усложнениями их содержания по мере повышения уровня сформированности у курсантов общечеловеческих культурных ценностей.

Практика показала, что эффективность педагогического воздействия моделируемых ситуаций с культурологическим содержанием зависит от общей направленности всех ситуаций на совершенствование внутреннего мира курсантов: доброжелательного отношения к курсантам, постоянной поддержки их положительных поступков, усилий и стремлений; создания такой атмосферы в коллективе, которая исключает негативные моменты – насмешки товарищей, недоверие, любопытство; взаимодействия всех элементов ситуации с факторами поведения курсантов, то есть взаимодействия предметного содержания профессиональной деятельности, спланированного способа организации учебного и общественного труда, установленного стиля отношений с курсантами на занятиях и вне их; методов, способствующих внутреннему принятию упражнений или заданий и осознанию курсантами возможностей успешного их выполнения.

В-четвертых, в качестве педагогического условия следует рассматривать и обстоятельства, которые необходимы для успешной и эффективной воспитательной деятельности вуза и которые обеспечивают функционирование данного процесса [2].

К внутренним факторам, оказывающим влияние на процесс формирования у курсантов общечеловеческих культурных ценностей, относятся, на наш взгляд, следующие:

- целевой фактор, подразумевающий наличие определенной установки не только у офицера-воспитателя, но и у самого курсанта;
- мотивационный фактор, предполагающий наличие у обучающихся внутренней мотивации – побудительной причины к какому-нибудь действию, реализация которого направлена на формирование у них общей культуры;
- уровень начального культурного развития курсанта, с которым он пришел в военный институт и др.

К внешним факторам мы относим:

- материально-технический фактор, подразумевающий наличие материально-технической базы, способствующей формированию общечеловеческих культурных ценностей у курсантов;
- наличие развитой культурно-досуговой инфраструктуры (гарнизонные дома офицеров, клубы, музеи, музеи под открытым небом, библиотеки, городские культурно-досуговые и массово-развлекательные учреждения и др.), позволяющей формировать у курсантов общечеловеческие культурные ценности, развивать творческие способности в условиях дополнительного образования;
- роль командиров подразделений (позитивная, нейтральная, негативная) в формировании общечеловеческих культурных ценностей у курсантов;
- позиция воинского коллектива по отношению к процессу формирования общечеловеческих культурных ценностей у курсантов (позитивное, нейтральное, негативное) и т. д.

Здесь следует отметить, что формирование общечеловеческих культурных ценностей у курсантов должно основываться на их самостоятельном поиске соответствующего материала и его обработке. Курсант должен делать выводы, опираясь на свои знания и опыт, самостоятельно выбирать формы и методы освоения материала.

Значительную роль в формировании общечеловеческих культурных ценностей у курсантов вуза МВД РФ играют средства массовой информации, в том числе и при освещении культурно-досуговых мероприятий и мероприятий массово-развлекательного характера.

Проведенное нами экспериментальное исследование по обоснованию предложенных нами педагогических условий показало их эффективность.

Основными показателями уровня сформированности общечеловеческих культурных ценностей у курсантов являются:

- система специальных знаний, обеспечивающих результативность культурологической деятельности;
- мотивационно-ценностное отношение к культуре и процессу ее формирования;
- опыт культурологической деятельности (сформированность соответствующих умений и навыков);
- позитивная тактика поведения в конфликтных ситуациях (контроль и сотрудничество);
- направленность на взаимодействие с другими субъектами данного процесса и на объект деятельности;
- адекватная оценка явлений и ситуаций социальной действительности с позиции культурологического подхода.

Резюме. Формирование общечеловеческих культурных ценностей у курсантов в качестве профессионально важного компонента личности будущего офицера обусловлено спецификой предстоящей служебно-боевой деятельности, требованиями современного общества к сотруднику ОВД, сложившимися социально-экономическими условиями и др.

Для совершенствования работы вуза по формированию у курсантов общечеловеческих культурных ценностей необходимо создать соответствующие педагогические условия.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Актуальные проблемы культурного и нравственного воспитания сотрудников органов внутренних дел* : материалы семинара сотрудников учреждений культуры МВД России. – М. : Объединенная редакция МВД России, 2007. – 32 с.
2. *Вяткин, Л. Г.* Психолого-педагогические основы развития творческого потенциала обучаемых / Л. Г. Вяткин // *Развивающее обучение: проблемы и решения*. – Саратов, 1994. – 92 с.
3. *Здравомыслов, А. Г.* Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Педагогика, 2003. – 224 с.
4. *Исаев, И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект / И. Ф. Исаев. – М. : МПГУ, 2003. – 219 с.
5. *Матушанский, Г.* Подготовка преподавателя высшей школы в условиях ее модернизации / Г. Матушанский, Г. Завада // *Высшее образование в России*. – 2008. – № 3. – С. 27–32.

УДК 130.3 (045)

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЫЗЫВАЮЩИЕ ЧУВСТВО ОДИНОЧЕСТВА У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

SOCIAL FACTORS CAUSING YOUNG PEOPLE LONELINESS

А. Ф. Фаррахов

A. F. Farrakhov

*ФГБОУ ВПО «Ижевский государственный технический
университет имени М. Т. Калашникова», г. Ижевск*

Аннотация. Статья посвящена исследованию причин возникновения такого социального феномена, как одиночество в юношеском возрасте. Было выявлено, что одиночество в юности является результатом множества факторов.

Abstract. The article is dedicated to the research of the social phenomenon of loneliness of young people. It is revealed that loneliness is the result of interaction of many factors.

Ключевые слова: *одиночество, фактор, взаимоотношение, самооценка, Я-концепт, корреляция, личность, социальный.*

Keywords: *loneliness, factor, interaction, self-estimation, I-concept, correlation, personality, social.*

Актуальность исследуемой проблемы. Так как наше время характеризуется определенной социально-экономической нестабильностью, то одиночество захватывает все большие слои населения. Особенно это характерно для молодежи. Это обуславливается тем, что молодые люди только начинают входить в самостоятельную жизнь: уход из дома, когда они сталкиваются с новыми социальными и психологическими вызовами, приобретение профессии и прочее могут приводить к стрессовым ситуациям, к преодолению которых молодые люди не вполне готовы. Отсутствие жизненного опыта, своеобразной брони, которая защитила бы от одиночества, подвергает психологическому риску их еще не вполне сформировавшуюся личность.

Целью исследования является выявление социальных факторов, порождающих одиночество у молодых людей. Предполагается, что их устранение позволит в некоторой степени помочь в преодолении чувства одиночества.

Материал и методы исследований. Экспериментальный подход в исследованиях одиночества позволил проанализировать связь между одиночеством и дефицитом социальных навыков. На базе ИжГТУ имени М. Т. Калашникова был проведен опрос студентов первого и второго курса с целью сравнения одиноких и неодиноких лиц относительно определенного дефицита социальных навыков. Одиночество измерялось при помощи шкалы Н. Шмидта и В. Серма и анкеты Джонга-Гирвельда. В исследова-

нии принимали участие две группы студентов. Применялся сравнительный анализ. Направленность исследования потребовала привлечения материалов таких исследователей в данной области, как Р. С. Вейс, С. М. Рубинштейн и Д. А. Гаев и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Юность как жизненная фаза повышенной ранимости встречается со множеством ситуаций возникновения одиночества. Целый ряд социальных и культурных факторов может помешать усилиям молодых людей достичь желаемых социальных взаимоотношений. Необходимо признать, что исследования влияния некоторых жизненных фаз на развитие одиночества находятся в зачаточной стадии. Например, ощущается недостаток исследований детского одиночества. Обычно такая тематика рассматривается в контексте других исследований, таких как социализация ребенка или проблемы девиантного поведения.

Данный недостаток объясняется трудностью проведения исследования детского одиночества. Речь идет главным образом об анкетировании и самооценке ребенка. В этой связи следует отметить работу С. М. Рубинштейна и П. Шейвера. Ученые опросили более 2000 респондентов и выявили, что существует связь между ощущениями одиночества взрослого человека и его взаимоотношениями с родителями в раннем возрасте [8, 206–223]. Исследователи учитывали такие переменные, как развод и смерть родителей, возраст самого респондента, когда это случилось, и, кроме того, оценивались отношения опрашиваемого по отношению к его родителям. Авторы выявили, что одиночество особым образом связано с вышеназванными особенностями детства респондентов. Менее одинокими оказались те респонденты, которые оценивали свои отношения с родителями в детстве положительно, более одинокими – респонденты, чьи родители развелись до достижения ими 18 лет. Особенно яркий след остался в психике тех опрашиваемых, чьи родители развелись, когда первые еще не достигли шестилетнего возраста. Интересным оказался тот факт, что смерть родителей не оказала длительного воздействия на одиночество респондента.

Многие полагают, что одиночество и юность несовместимы. Но, несмотря на повышенную активность, характерную для этой фазы жизни, одиночество все же имеет место и в юности.

В работе Р. С. Вейса находим, что одиночество произрастает из детства и в юности достигает пика своего переживания [1]. Юность, как известно, это пора становления, начала новых отношений и саморефлексии, осознания своего «Я». В эту ключевую фазу жизни молодой человек может оказаться очень ранимым эмоционально и необъективно занизить собственное «Я». Также и Р. С. Вейс обращает внимание на важность взаимоотношений между уже повзрослевшими детьми и родителями. «Одиночество в юности наступает тогда, когда родители для своих детей становятся лишь формальным приложением» [1]. Отсутствие общепринятого образа для самоидентификации является причиной одиночества. Поиски такой модели для подражания, некоего идеала юности занимают умы многих молодых людей. Поэтому одиночество молодых людей рассматривается как результат некоего «духовного вакуума», а не только как субъективная эмоциональная реакция на ограниченность социальных взаимоотношений. Американский социолог Д. А. Гаев предложила понятие «духовное одиночество». Эта концепция вполне теоретически обоснована и соответствует специфике юношеского одиночества, так как она учитывает опыт потерь и расставаний во взаимосвязи с поисками смысла, идентичности и персонально значимых форм участия [2, 45]. В этой

связи следует отметить работу Г. М. Тихонова «Одиночество: стереотип и реальность», который пишет, что молодые люди в целом проявляют более высокую уязвимость по отношению к одиночеству, чем взрослые. Так, находясь в ситуации экзистенциального надлома, молодые люди теряют традиционные ориентиры и собственную идентификацию. В результате повышается психологическая ранимость, а давление социального окружения становится особенно ощутимо [3, 209]. Этот вывод подтверждается исследованием, проведенным на базе ИжГТУ имени М. Т. Калашникова. Студентам двух групп было предложено ответить на вопросы по анкете Н. Шмидта и В. Серма. Молодые люди, у которых были выявлены проблемы в семье, почти всегда сообщали о своем одиночестве. Опрос также показал, что одиночество возникает в первую очередь в связи с нарушением межличностных связей и ведет к снижению самооценки. Анализ данных опроса выявил:

- около 12 % опрошиваемых студентов переживают сильное одиночество;
- 40 % респондентов констатировали слабовыраженное хроническое одиночество;
- около 50 % студентов, участвовавших в опросе, сообщили о чувстве психологической изоляции и потере социального партнера. Причем девушки чаще говорили о своем одиночестве, чем юноши.

В другом опросе участвовали студенты первого и второго курсов. Проанализировав полученные анкеты, мы выявили факторы, обуславливающие одиночество. В первую очередь были названы ощущения потери доверия и неприятия со стороны других. Эти факторы относились в 70 % к членам семьи и в 30 % – к друзьям. Юноши и девушки, студенты первого курса, указывают на снижение значения родителей и фокусирование внимания на своих сверстниках и друзьях, которые и становятся доминирующим, авторитетным источником самосознания. Были обнаружены различия восприятия одиночества по половому признаку. Так, например, девушки набрали более высокий балл по шкале одиночества, чем юноши (46 и 61 % соответственно). Оказалось, что девушки более интенсивно переживают эмоциональное одиночество, которое, по Р. С. Вейсу, вызвано отсутствием привязанности к отдельному человеку [1, 119].

Возрастной фактор также оказывает влияние на ощущение одиночества. Так, среди первокурсников процент студентов, набравших высокие баллы по одиночеству, оказался выше, чем среди студентов второго курса (17 и 12 % соответственно).

Различий по этническому признаку выявлено не было.

В других исследованиях [4], [5], проведенных по анкете Джонга-Гирвельда, также были получены данные, которые позволили сделать выводы о наличии факторов, обуславливающих одиночество молодых людей. Среди них были отмечены следующие:

- расставание с родителями и привычной социальной обстановкой;
- социальные сравнения внутри молодежной субкультуры;
- неполноценные отношения между родителями и детьми;
- низкая самооценка;
- апатия;
- низкие социальные навыки.

Так различные проявления юношеского одиночества являются следствием тех факторов, которые способствуют его появлению.

Обращаясь к вышеназванным факторам одиночества, остановимся на некоторых из них подробнее. В одном из исследований было подтверждено, что низкая самооценка является фактором, обуславливающим появление одиночества [5]. Низкая самооценка выражалась в недостаточных личных ресурсах молодых людей, набравших высокий балл одиночества. Это проявлялось в виде сильного чувства ранимости и страхов перед неприятием другими. Разумеется, вышеназванные факторы относятся не только к молодым людям, а характерны и для других возрастных групп. Однако можно утверждать, что юношеская ранимость появляется в основном как результат взаимодействия личности со специфическими социальными процессами в их жизни. При этом названные факторы занимают только определенное жизненное пространство, конструируя с нормативными ожиданиями.

Принимая во внимание эти факторы, мы понимаем, что одиночество молодых людей – это не просто некая форма социального или эмоционального одиночества. Это опыт потерь, относящийся к собственной личности, к собственной значимости, осмысленности и экзистенциальной разделенности людей.

Согласно нашему опросу один из перечисленных факторов, способствующих возникновению одиночества молодых людей, – это их разрыв с родителями. Некоторые молодые люди с высокоразвитым чувством одиночества указывают на то, что не ощущают по отношению к себе интереса со стороны вечно занятых родителей. Это связано с тоской по пониманию, поддержке и защищенности. В этой связи построение адекватных уважительных отношений между повзрослевшими детьми и родителями является очень важной частью.

В вышеназванной работе Г. М. Тихонова узнаем о еще одном факторе – стремлении молодых людей к автономии и независимости. Этот фактор будет способствовать одиночеству в том случае, если молодые люди в своем стремлении самостоятельно принимать решения, нести ответственность и выбирать собственные жизненные ориентиры будут наталкиваться на непонимание и противоречивые действия окружающих. Возрастающая направленность на установление собственных ценностей, принятие решений и способность к ответственности, безусловно, поддерживают собственную идентичность и значимость, но в то же время повышают опасность разрыва связей с другими и, как следствие, создают риск одиночества [3, 216]. Так, изменения семейной структуры или недостаток отношений между родителями и детьми часто становятся причиной появления сильной потребности в новых социальных связях, особенно с противоположным полом. Это способствует возникновению у юношей и девушек новых эмоциональных переживаний, которые вместе с прекрасным чувством могут привести к отверженности другими. Отсюда происходит занижение самооценки, результатом которого может стать «духовное одиночество». В случае несоответствия ожидаемого и действительного такой отказ может стать причиной эмоционального или социального одиночества [1, 120]. Таким образом, если молодой человек не может построить доверительные отношения со своими родителями, а новые субституирующие социальные связи еще не построены, то он видит себя глубоко одиноким. Необходимо также отметить, что в ранней юности особое значение приобретает взаимодействие ситуативных и внутренних факторов, выраженных, с одной стороны, нереализуемыми любовными связями, а с другой стороны, вопросами о смысле собственного существования, которые глубоко затрагивают «Я-концепт» личности.

Поиски смысла жизни и личной значимости также могут являться потенциальным источником духовного одиночества в молодом возрасте. Американский ученый У. Бреннен в своей книге о юношеском одиночестве пишет, что неудачи в создании новых эмоциональных взаимоотношений или недостаточность социальных навыков создают ощущение, что жизнь не имеет смысла. Это, в свою очередь, препятствует инициативности и активности молодого человека и ведет к чувству социальной изоляции и острому ощущению одиночества [7, 269].

Г. Р. Шагивалеева в своей монографии указывает на сложность трудоустройства в соответствии с полученным образованием и квалификацией, вследствие чего значительная часть молодежи вынуждена работать временно или вообще без юридического оформления на работу, что становится причиной постоянной тревоги и напряженности, лишает постоянного круга общения [6, 4–10]. Молодой человек, получая профессию, в условиях рыночной конкуренции зачастую сталкивается с холодным, бездушным отношением, когда работодатель рассматривает его не как уникальную личность с ее энтузиазмом, а лишь как экономический фактор. Поэтому нередко трудовую деятельность приходится начинать с бесперспективной или плохо оплачиваемой работы, что затрудняет осуществление поставленной цели.

Немаловажным фактом является выявленная корреляция между одиночеством и уровнем доходов. Оказывается, респонденты с низким уровнем доходов обнаруживают несколько более высокий уровень одиночества. Исходя из проведенного анкетирования, удалось установить, что низкий уровень доходов приводит к ограниченному кругу общения. Здесь очевиден порочный круг, состоящий из того, что ограниченные запасы собственной активности и личной инициативы в общественной жизни приводят как к уменьшению доходов, так и к недостаточно активному общению. В этой связи уместно будет сказать о факторе социального сравнения себя с другими, более успешными, людьми, что также способствует появлению одиночества. Вполне естественно, что люди часто сравнивают себя друг с другом. Согласно теории социальных сравнений людям свойственно оценивать своевременность или правильность своих суждений, способностей или эмоций. В основном целью такого сравнения является определение адекватности собственных личных качеств и суждений. Так, если человек больше уверен в обоснованности своего мнения от того, что его разделяют другие люди, то и качество своих социальных связей не сложно установить по такому же принципу. Поэтому, если при сравнении взаимоотношения кажутся недостаточными, то есть вероятность, что у индивида появится чувство неудовлетворенности и, как следствие, одиночества.

Резюме. В ходе исследования были выявлены следующие социальные факторы, способствующие появлению одиночества у молодых людей: нарушение межличностных связей в семье, снижение самооценки, потеря социального партнера, чувство психологической изоляции, ощущение потери доверия и неприятия со стороны других, снижение значения родителей, отсутствие привязанности к отдельному человеку, возрастной фактор, расставание с родителями и привычной социальной обстановкой, социальные сравнения внутри молодежной субкультуры, апатия, низкие социальные навыки, стремление к автономии и независимости, низкий уровень доходов. Появление социальных связей и психологическое становление личности в юношеском возрасте взаимодействуют с социальными образованиями и процессами, которые в сочетании с вышеназванными факторами препятствуют достижению поставленных задач молодыми

людьми. Результатом такого взаимодействия может быть одиночество. В данном контексте важное значение придается не количеству социальных связей, а их качеству. Оно, в итоге, определяет, появляется ли одиночество из качественного состояния личности или внешних обстоятельств. Статья предполагает возможность эмпирического понимания одиночества, что делает возможным операционализацию данного понятия. В нашем исследовании одиночества упор делается на концепции дефицита эмоциональных или социальных связей. Одиночество понимается нами как аффективное состояние, протекающее в этих двух формах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вейс, Р. С. Теоретические подходы к одиночеству / Р. С. Вейс // Лабиринты одиночества / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989. – С. 119.
2. Гаев, Д. Психология одиночества / Д. Гаев. – М. : Б. и., 1976.
3. Тихонов, Г. М. Одиночество: стереотип и реальность / Г. М. Тихонов. – Ижевск : Изд-во ИжГТУ, 2005. – 376 с.
4. Фаррахов, А. Ф. Взаимосвязь одиночества и аномии / А. Ф. Фаррахов // Вестник Ижевского государственного технического университета имени М. Т. Калашникова. – 2013. – № 2. – С. 180–181.
5. Фаррахов, А. Ф. Самоизоляция как фактор одиночества / А. Ф. Фаррахов // Наука Красноярья. – 2013. – № 2. – С. 74–80.
6. Шагивалеева, Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами / Г. Р. Шагивалеева. – Елабуга : Изд-во ОАО «Алмедиа», 2007. – 157 с.
7. Brennan, T. Loneliness at adolescence / T. Brennan // Loneliness: a source book of current theory. Research and therapy. – New York : Wiley and Sons, 1982. – P. 269–290.
8. Rubenstein, C. M. The experience of loneliness / C. M. Rubenstein, P. Shaver // Loneliness: a source book of current theory. Research and therapy. – New York : Wiley and Sons, 1982. – P. 206–223.

УДК 811.512.111

АГНОНИМЫ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИЗУЧЕНИЯ*

CHUVASH WORDS WITH UNKNOWN OR VAGUE MEANING AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC STUDY

Э. В. Фомин

E. V. Fomin

*БОУ ВПО «Чувашский государственный институт культуры и искусств»
Минкультуры Чувашии, г. Чебоксары*

Аннотация. В работе рассматриваются теоретические основы семантизации агнонимов чувашского языка, представленных в словаре Н. И. Ашмарина и насчитывающих около 2500 единиц.

Abstract. This paper considers the theoretical basis for semantization of the Chuvash words with unknown or vague meaning in the dictionary by N. I. Ashmarin and which come up to 2,500 units.

Ключевые слова: *агнонимы, семантизация, чувашский язык.*

Keywords: *words with unknown or vague meaning, semantization, Chuvash language.*

Актуальность исследуемой проблемы. Самый полный словарь чувашского языка – словарь Н. И. Ашмарина – содержит около 55 тысяч слов, из которых 2500 сопровождаются указанием «значение не выяснено», «неизвестное слово», «невыясненное выражение», «сомнительное слово» или имеют неуверенное толкование. Редакторы словаря в предисловии к шестому тому (1934) выразили надежду, что «дальнейшие изыскания дадут возможность объяснить их значение» [1].

Существование слов с неизвестным значением – это упрек языковедам, которым до сих пор удавалось обходить настоящую проблему. Исследование устанавливает перспективы семантизации агнонимов чувашского языка.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужила агнонимичная лексика, представленная в словаре Н. И. Ашмарина [1]. Семантизация агнонимов предполагает обращение к ближней этимологии, включающей членение слова на словообразовательные элементы, определение грамматического статуса компонентов, подбор соответствий из диалектов и родственных языков [2, 115].

Результаты исследований и их обсуждение. Представляется, что многие агнонимы могут быть успешно семантизированы, поскольку содержат минимально необходимые для этого сведения:

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 13-04-00045 «Семантизация агнонимов чувашского языка на основе комплексного лингвистического анализа».

– предполагаемые значения: **валья** то же, что **валё** часть, доля? *Ҫорă валья – ҫăмăл ҫынна калаҫҫё (пит кулакан)*. Половиной *валья* называют бойкого человека (сильно смеющегося) (перевод наш. – Э.Ф.). *Питушкино* [1, т. 5, с. 165];

– развернутый контекст: **имен**³ (?): **имен кайяк** название какой-то птицы в пословице. *Сала кайяк салатать, имен кайяк пуҫтарать*. Воробей раздает, птица *имен* собирает (перевод наш. – Э.Ф.). *Богатырево*. См. **илен кайяк** название какой-то птицы [1, т. 3, с. 119, 104];

– географические и историко-лингвистические ссылки: **макай**. *Альшеево* [1, т. 8, с. 169]; **макаринче**. *Чувашские песни* [1, т. 8, с. 170];

– указание на жанровую принадлежность текста, в котором употребляется агноним: **тумил** в загадке о *ҫăхан* – вóроне. *Тумил, тумил тунтирна, хура ҫăран аттина, йёс тăрăллă пыҫхипа*. В одежде *тумил*, в черных кожаных сапогах, с ремнем с медным верхом (перевод наш. – Э.Ф.). *Урмаево* [1, т. 14, с. 129];

– возможную этимологию: **кутер** < татарское *кутәр* поднимать; терпеть; задирать? *Нуммай ҫын савнипе вылярăм, ҫын севрёмне кутерсе*. Долго поигрывал с чужой возлюбленной, *ҫын севрёмне кутерсе* (перевод наш. – Э.Ф.). *СПВВ* [1, т. 7, с. 50].

Агнонимы принадлежат к группе периферийной лексики. По функциональным параметрам их можно разделить на три разновидности:

1) агнонимы в составе специальных фольклорных текстов, как правило, в заумных загадках и песнях (290 единиц): **аймăш-маймăш** в загадке о *хăлха* – ушах. *Аймăш-маймăш тур пачăшки*. *Ойкасы* [1, т. 1, с. 31]; **иссару** в песне. *Иссару, иссару, иссар касса чипер ача Йăван пор, Янталу, янталу, янтал ҫинчи нўхреп ҫинчи Мари пор*. *Якейкино* [1, т. 3, с. 150]. Скорее всего, у данной группы слов существовала специальная подчеркнута неноминативная функция, например, обусловленная педагогическими, художественными или иными целями;

2) агнонимы в составе имен собственных – антропонимов и топонимов (376 единиц): **Алтăмник** женское имя (?) в загадке о *вир* – просе. *Алтăмник, Алтăмник, ҫёр ҫирём ҫăмарта*. *Алтăмник, Алтăмник*, сто двадцать яиц. См. **Алттăм-пикке** женское имя [1, т. 1, с. 176]; **нимил**: **Нимилкасси** название с. Именево Красноармейского района [1, т. 9, с. 25]. Чувашские имена собственные в большинстве своем иноязычного происхождения и с позиций чувашского языка не могут быть подвергнуты анализу. В настоящее время агнонимичные имена собственные – объект специальных исследований в рамках ономастики;

3) абсолютные агнонимы, когда-то полнозначные и, видимо, функционально востребованные, но в настоящее время по тем или иным причинам недоступные по смыслу (1824 единицы): **ватра**. *Ну ватра, тата хёрарăмсем пёр пёрчё сўсрен ҫёр хур пир тăвас пулать тет*. *Ну ватра*, говорит, еще женщины обязаны из одной кудели сто локтей полотна наделать (перевод наш. – Э.Ф.). *Т. VI. 60* [1, т. 5, с. 188].

Методика семантизации агнонимов различается в зависимости от их родовой принадлежности. Фольклорные агнонимы чаще всего не имеют никакой семантической нагрузки, а обладают лишь звуковыми ассоциативными образами и нередко восходят к иноязычным, чаще татарским или русским источникам. В семантизации агнонимичных имен собственных важны географические и исторические сведения. Абсолютные агнонимы – лексико-фразеологические единицы, находящиеся на одной функциональной и смысловой плоскости с другими, но обладающие недоступной семантикой. По сути они могут быть диалектизмами, иноязычными вкраплениями, неологизмами, окказионализмами, архаизмами или историзмами, нарочито выдуманскими словами.

Выведение семантики агнонимов опирается на фонетический, контекстуально-семантический, морфологический, синтаксический, функциональный, ареальный, этимологический анализ. Кроме того, необходимо изучение экстралингвистических сведений, сопровождающих агнонимы.

Уверенная объективная семантизация агнонимичной лексики может базироваться на каком-либо одном сильном аргументе. Однако нелишним представляется установление как можно большего числа доказательств точности толкований. Семантизация агнонимов – своего рода уравнение со множеством неизвестных.

Семантическое исследование агнонимов предполагает следование следующему алгоритму:

1. Определить принадлежность слова к тому или иному диалекту (говору). Нередко исходный материал словаря чувашского языка Н. И. Ашмарина сопровождается паспортом, указывающим на место его фиксации. В самом слове и его контексте также содержатся отпечатки диалектов, в условиях которых они употребляются. По мере возможностей семантизацию агнонимов следует производить с участием респондентов из тех населенных пунктов, на которые содержатся ссылки в словарных статьях.

2. Установить созвучные чувашскому иноязычные слова, прежде всего русские, татарские, марийские, башкирские, мордовские, удмуртские. Выполнение данного положения желательно в том случае, если слово паспортизируется чувашско-иноязычными контактными зонами, имеются явные признаки его иноязычного происхождения (в этом случае подбирается материал предполагаемых языков), а также в тех случаях, когда агноним лексикографирован без контекста. Важным представляется фонетическое преобразование агнонимов с учетом глоттохронологических и контактологических фонетических закономерностей.

3. Произвести фонетический (3.1), деривационный (3.2), морфологический (3.3), синтаксический (3.4), контекстуально-семантический (3.5), функциональный (3.6) анализ агнонимов.

3.1. При проведении фонетического анализа следует обратить внимание на производительные, акцентологические, сингармонические и фонотактические особенности слова. Специфика фиксации материала, датируемого вековой давностью, не всегда позволяет уверенно воспроизвести звучание агнонимов.

3.2. Словообразовательная структура агнонимов может обладать прозрачностью. Кроме того, агнонимы часто выступают основами новых слов.

3.3. Нередко можно определить принадлежность агнонимов к определенной части речи и – даже более – установить полное грамматическое значение. Не менее важно изучение морфотаксиса слова и морфонологических изменений на стыках языковых единиц.

3.4. Синтаксический анализ словосочетаний и предложений, в которых существует агноним, необходим как вспомогательный материал при его морфологической атрибуции. Более важен учет данных синтаксического анализа для целостного понимания высказывания.

3.5. Наличие развернутого контекста позволяет вывести общее контекстуальное значение исследуемого слова.

3.6. В функциональном плане представляется возможным установить статус агнонима – историзм, архаизм, заумное слово, неологизм, окказионализм, иноязычное вкрапление, заимствование; жанровую принадлежность текста, в котором употреблен агноним.

4. Проанализировать экстралингвистические условия существования агнонимов. Важны характеристики текста, в котором существуют агнонимы; имя автора, его социальный статус, включающий профессиональные, образовательные, возрастные, половые, субэтнические характеристики; время и место написания произведения.

Итогом изучения агнонимов должен стать толковый словарь. Структура словарной статьи предполагается двухчастной. В первой части будет воспроизведен исходный материал из словаря Н. И. Ашмарина, во второй – семантические разработки составителя.

Образцы словарных статей:

авра [авра́] круглый? в загадке о *сёвек кёперё* – радуге. *Авра-савра пурçан туттёр*. *Авра-савра* шелковый платок. *Мереипоси*. Сообщение Н. Р. Романова [1, т. 5, с. 391]. *Авгнуть*, *сгибать*; плести + глагольный аффикс *-яр* + аффикс прилагательного *-а* = округлой формы.

алтын [алды́н] в загадке о *тймла юхни* – капели. *Алак умёнге алтын ташлать*. Перед дверью пляшет *алтын*. *Байгулово* [1, т. 1, с. 174]. *Алтын* < татарское *алтын* золото || чувашское *алт-* копать, рыть; долбить, выдалбливать.

варахи кун [варау́и кун]. *Калас варахи кун*. Сказал бы *варахи кун* (перевод наш. – Э.Ф.). *СПВВ. X* [1, т. 5, с. 174]. *Вара* затем, потом + аффикс выделительности *-хи* + *кун* день = в другой более подходящий день.

камçат [камзат] камчатский бобёр? *Камçат шапка* – *чүлен шёрчё ник япалапа сыхнй шапка*. Шапка *камçат* – шапка, связанная из щетины (?), похожей на тюленью (перевод наш. – Э.Ф.). *Средние Юмашы* [1, т. 6, с. 52]. < татарское *камчат бурек* камчатная шапка; ср. русское *камка*, *камчатное полотно*, древнерусское *камка* «шелковая узорчатая ткань» < татарское, казахское, киргизское, алтайское *камка* «ткань из шелка, похожая на атлас» [3, т. 2, с. 174–175].

чалам [чалам] < рус. *челом*? *Чалам та сук, хыпар сук, нимён те хыпар та сук, нимён чалам та сук*. Нет и *чалам*, нет новостей, нет никаких новостей, нет никаких *чалам* (перевод наш. – Э.Ф.). *Старое Чекурское* [1, т. 15, с. 134]. привет? || коми *чолём* привет < русское (*бить*) *челом*.

Резюме. Исследуемый материал разнообразен и сложен, основан на стыке многих направлений лингвистики – семасиологии, диалектологии, истории языка, контактологии, психолингвистики и др., требует обращения к широкому спектру этнологических знаний. По сути семантизация чувашских агнонимов сопоставлена с этимологией, ассоциируется с ней, приникает в нее, но на другом специфичном уровне – семасиологическом. Таким образом определяется преимущественный историко-этимологический аспект изучения агнонимичной лексики, что соответствует общим тенденциям развития чувашского языкознания, ставящим приоритетом структурные исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ашмарин, Н. И.* Чăваш сăмахёсен кёнеки = Thesaurus linguae tschuvashorum = Словарь чувашского языка : в 17 т. / Н. И. Ашмарин. – Казань ; Чебоксары, 1928–1949.
2. *Корнилов, Г. Е.* К вопросу о корневой этимологии / Г. Е. Корнилов // Проблемы составления этимологического словаря отдельного языка. – Чебоксары, 1986. – С. 115–123.
3. *Фасмер, М.* Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. чл.-корр. РАН О. Н. Трубачева. – 3-е изд., стер. – СПб. : Изд-во «Азбука» ; Изд. центр «Терра», 1996.

УДК 378.147

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ВВЕДЕНИЯ
ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ФГОС ВПО)
(НА ПРИМЕРЕ СПОРТИВНОГО ВУЗА)**

**INFORMATION TECHNOLOGIES
IN ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF INTRODUCTION
OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS
OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION (FSES HPE)
(IN TERMS OF SPORTS UNIVERSITY)**

Р. Р. Хадиуллина, Э. Ш. Шамсувалеева

R. R. Khadiullina, E. Sh. Shamsuvaleeva

*ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия
физической культуры, спорта и туризма», г. Казань*

Аннотация. Наличие единого образовательного пространства определяет использование соответствующих единым стандартам, дидактическим и гигиеническим требованиям электронных образовательных ресурсов. Требуется создание новых структур для координации деятельности программистов, редакторов, научных консультантов и непосредственных преподавателей с целью создания банка электронных образовательных ресурсов высшего профессионального образования и организации системы менеджмента качества в сфере образования.

Abstract. The common education space determines the use of electronic educational resources (EER) which meet the common standard, didactic and hygienic requirements. There is a need for establishing new institutions to coordinate the activity of programmers, editors, academic advisers and teachers. The need is conditioned by creating the EER database and organizing the quality management system in education.

Ключевые слова: *менеджмент качества образовательных услуг, дидактика, гигиена, единая коллекция цифровых образовательных ресурсов, образовательный стандарт.*

Keywords: *quality management of educational services, didactics, hygiene, common database of digital educational resources, educational standard.*

Актуальность исследуемой проблемы. Введение в образовательный процесс ФГОС ВПО третьего поколения предполагает обеспечение нового качества образования, повышение его доступности и эффективности за счет широкого использования активных и интерактивных форм проведения занятий, массового внедрения учебных материалов, для воспроизведения которых используются электронные устройства – электронные образовательные ресурсы (ЭОР), а также за счет продвинутого владения преподавателями технологиями e-learning, что требует решения ряда вопросов [1].

На передний план выдвигается вопрос наличия нацеленных на обеспечение деятельности подхода в обучении и на развитие творческого потенциала обучающихся ЭОР, контроля их качества как со стороны дидактических принципов создания, так и с точки зрения гигиенических требований при их использовании. Создание единой базы ЭОР для высшей школы, соответствующей новым стандартам, могло бы упростить организацию системы дистанционного обучения (СДО) как системы, основанной на ЭОР и предназначенной для планирования, проведения и управления всеми учебными мероприятиями в организации, включая как заочную, так и очную формы обучения.

Формирование в сфере образования нового механизма, называемого менеджментом качества, требует организации системы управления, которая должна включать мониторинг эффективности использования ЭОР, что в свою очередь выдвигает проблему уровня методической подготовки, а именно владения компьютерной дидактикой как самим преподавателем, так и контролирующей стороной.

Материал и методика исследований. Несмотря на ряд специфических особенностей организации учебно-воспитательного процесса в спортивном вузе, предлагаемые для обсуждения проблемы актуальны и для широкого круга заинтересованных лиц. Вузы, осуществляющие подготовку бакалавров по направлению «Физическая культура», испытывают значительные трудности при организации их учебы. Спортсмены высокой квалификации, имеющие спортивные достижения, большую часть времени находятся на сборах или соревнованиях и вынуждены в связи с этим переходить на индивидуальный график обучения. Студенты-спортсмены обладают своими психофизиологическими особенностями, связанными с опытом выступления на крупных соревнованиях, и поэтому более глубоким пониманием сущности спорта, иной мотивацией, которая не направлена на получение глубоких знаний при обучении в учебных заведениях, учрежденных, по существу, специально для них. Задача тренеров, преподавателей и руководства состоит в усилении мотивации студента к получению того объема знаний и формированию тех компетенций, которые установлены ФГОС нового поколения. В этих условиях процесс обучения из предметно ориентированного должен стать лично ориентированным, чему может способствовать использование возможностей СДО.

Теоретический анализ опубликованных источников и опыт работы авторов по созданию комплексов ЭОР для Поволжской ГАФКСиТ позволяют предложить для обсуждения организационно-методический аспект проблемы их разработки и использования. Разработчики ЭОР в системе Moodle на сайте Академии по естественно-научным основам физической культуры и спорта, информатике, экологии – победители ряда внутривузовских грантов. Эти материалы включают электронные лекции, виртуальные лабораторные работы и тренажеры, глоссарий, тесты, интерактивные упражнения, созданные с использованием интерактивной доски SMART в программе «Smart-Notebook, 10» или в конструкторе интерактивных заданий LearningApps.org.

Проведенное социологическое исследование с использованием элементов «Анкета» и «Обратная связь» дистанционной среды Moodle позволило собрать данные об отношении студентов к СДО и отдельным элементам этой системы и старшеклассников казанских школ – к образовательным ресурсам Интернета, что стало стимулом к размышлениям об эффективности обучения с использованием ЭОР [2].

Результаты исследований и их обсуждение. Обеспечить высокий уровень доступности образования при сохранении его качества позволяет СДО, которая способна помочь студентам-спортсменам успешно усваивать учебный материал. В Поволжской ГАФКСиТ приняты «Рекомендации по разработке электронных курсов в обучающей среде Moodle», цель которых – обеспечение многократного использования и единообразия разработанных курсов, повышение их качества, более полное использование возможностей СДО, а также обеспечение выполнения заданий студентами в строго установленные сроки и в соответствии с предъявленными требованиями.

Проведенное нами социологическое исследование с использованием среды Moodle показало, что 68 % студентов на вопрос «Помогает ли вам СДО Moodle в учебном процессе?» отвечают: «Да, так как приходится пропускать занятия в связи со спортивными сборами, соревнованиями, волонтерством», а 61 % уверены, что использование СДО повысит их успеваемость. При этом наиболее целесообразным студенты считают применение таких элементов, как тесты (32 %), виртуальные практические упражнения (30 %), видеолекции (16 %). Задания в СДО 11 % студентов выполняют каждый день, 48 % – три раза в неделю, 29 % – один раз в неделю и 2 % – раз в месяц. Естественно, что при таких показателях использования системы студенты выдвигают серьезные требования к качеству ЭОР. В современном образовательном учреждении показ текстового документа на экране – неприемлемый вариант организации учебного занятия. Слайд-лекции с элементами мультимедиа доводят информацию более наглядно, но требуют написания различных апплетов, анимаций и дополнительных демонстрационных программ, с помощью которых предполагается раскрывать суть объектов и явлений [3]. Применение интерактивных моделей и динамических FLASH-презентаций является одним из наиболее эффективных способов внедрения новых информационных технологий в образовательный процесс. Практически все преподаватели владеют Word и Excel на уровне продвинутых пользователей, но для разработки ЭОР этого недостаточно. Создание анимированных моделей, и не только их, требует специальных навыков.

При создании презентаций непосредственно преподавателями часто создаются не очень совершенные с точки зрения использования возможностей компьютера, но содержательные по информационно-методическому наполнению учебные ресурсы. Их достоинство в том, что они ориентированы на конкретную программу конкретного курса. Однако самодельные электронные ресурсы часто содержат грамматические и фактические ошибки, перегружены анимационными эффектами и не структурированы по содержанию. При создании ресурсов профессиональными программистами, не имеющими опыта работы по организации и методическому сопровождению процесса обучения, получаются яркие продукты без четкой ориентации на конкретный курс и дисциплину. Для использования такого ресурса преподаватель должен затратить дополнительное время на его адаптацию к конкретному занятию или теме. Здесь кроется ряд подводных камней. Самый главный из них – это невозможность копирования продукта в целом или/и невозможность расчленения его на необходимые фрагменты.

В средней школе часть проблем решает Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (<http://school-collection.edu.ru>) (далее – Коллекция). Ей не удалось избежать самого главного и обычного недостатка ЭОР – отсутствия возможности копировать некоторые продукты. В результате для проведения одного урока учитель должен раскрыть ряд электронных документов: презентаций, фотографий, слайдов, роликов. Виртуозное

мастерство педагога заключается в том, чтобы во время занятия не запутаться при переключении с одного ресурса на другой, поскольку из-за невозможности копирования материалов нельзя создать единую презентацию.

Для высшей школы в принципе нет никакой Коллекции. В связи с этим существует необходимость обсуждения общих принципов ее построения. Рассмотрим на примере. Во ФГОС по направлению подготовки бакалавров «Физическая культура» указано, что в результате изучения дисциплины «Естественно-научные основы физической культуры и спорта» студент должен знать: основы механики; основы электростатики и электродинамики; строение атомов и молекул, типы химических связей; растворы и взвеси; химические реакции и факторы, определяющие их скорость; органические вещества и их биологическую роль; место человека в эволюции Земли, происхождение и эволюцию Вселенной; взаимосвязи между физическими, химическими и биологическими процессами; специфику живых систем; происхождение и эволюцию человека; принципы рационального природопользования, экологию и охрану природы. Независимо от географического расположения спортивного вуза в России студент должен знать именно то, что определено стандартом и указано выше, таким образом Коллекция должна содержать материалы того минимума, который указан в стандарте. Если позиционируется, что в стране единое образовательное пространство и единые стандарты, то Коллекция должна быть построена не по принципу подгона под определенный учебник или методическую линию, а должна соответствовать по своему содержанию именно ФГОС ВПО.

Нам представляется, что необходимы переговоры между конкретными вузами и компаниями-разработчиками ЭОР. Варианты сотрудничества требуют детального обсуждения: от закупки готовых ресурсов до создания ЭОР на заказ. Конечно, можно и должно говорить о повышении квалификации самих преподавателей. Но поголовно каждый преподаватель не может совмещать в одном лице и ученого в своей области, и специалиста методиста, и IT-специалиста. Подготовка преподавателя вуза, безусловно, должна включать в себя знание инновационных технологий преподавания, продвинутое владение технологиями e-learning, но создание Коллекции требует от каждого преподавателя не только знаний, но и времени. Отсюда вытекает необходимость формирования специализированного института, целенаправленно разрабатывающего ЭОР для высшей школы, или распределения по вузам заказов на создание в будущем отдельных частей единой Коллекции. В этом случае каждый вуз должен создавать специализированный отдел со своим штатом сотрудников. Компьютерный методист и системотехник компьютерных средств обучения играют ключевую роль при создании ЭОР. Только при таких условиях дидактические и программно-технические решения составят единое целое, тем более что работ, рассчитанных на создателей компьютерных средств обучения, в которых рассматриваются именно вопросы методологии разработки ЭОР, компьютерной дидактики, достаточно [4], [5].

При подготовке специалистов для бизнеса все больше внимания уделяется клиенту и остро стоит вопрос донесения информации до потребителя. Передовыми технологиями обладают аудиторские компании, которые учат представителей сферы продаж поддерживать доброжелательную обстановку, наблюдать за реакцией, четко чувствовать состояние слушателя. Все пользуются определенными правилами как в отношении собственного поведения, эмоций, жестикуляции, так и в отношении информации. В этой сфере предъявляются очень жесткие правила создания информативной презентации: не более

12 слайдов, на слайде – не более 4 пунктов, в пункте – не более 2 строчек, все остальное – в виде рисунков, схем, диаграмм, рекомендуется использование светлых тонов. Если оценивать образование как услугу, то необходимы разработанные требования к качеству услуги. Преподаватель должен уметь представить свой образовательный продукт, и тогда к его презентации должны предъявляться требования, подобные требованиям, предъявляемым к менеджерам по продажам.

Теоретические исследования по методике использования средств современных информационных технологий указывают, что в числе наиболее существенных причин создания низкокачественных с точки зрения педагогической науки ЭОР – игнорирование принципов дидактики при их разработке [5]. При этом практика посещения открытых занятий в школах и вузах показала использование компьютера ради использования. Отрыв теории от практики иллюстрируется хотя бы тем, что в Интернете можно найти немало презентаций, состоящих из 50–60(!) слайдов и рассчитанных на один урок. Общество может получить новое поколение преподавателей и учителей, виртуозно владеющих компьютером, но не знающих методику преподавания.

Опрошенные нами студенты отрицательно отзываются о занятиях, на которых полтора часа светится экран. Существует потребность в отлаженной системе слежения за выполнением санитарно-гигиенических норм при использовании ЭОР [6]. Для образовательных учреждений любого уровня должны быть разработаны методические рекомендации по созданию презентаций, где должны быть четко регламентированы вопросы числа слайдов, использования цвета, звуковых эффектов. В создании этих документов должны участвовать педагоги, психологи и врачи. Необходимость обсуждения проблемы предотвращения возможных медико-психологических и социальных последствий для обучаемого в процессе использования ЭОР связана еще и с тем, что, по нашим данным, у 60 % исследованных подростков встречаются такие симптомы, как ощущение депрессии в состоянии «не за компьютером» и сопутствующие физиологические расстройства в виде болей в спине и кистях, сухости в глазах, головных болей. При этом основными мотивами проведения времени за компьютером являются: общение и «сидеть в Интернете от нечего делать». Наиболее склонны к веб-серфингу школьники, не получающие дополнительного образования или получающие его в кружках художественно-эстетического направления (кроме танцевальных). Наименее зависимы учащиеся спортшкол и секций, что тем более важно, так как речь идет о формировании физически и духовно здорового поколения.

По нашему мнению, необходимо организовать широкое обсуждение вопросов организационно-методического сопровождения ФГОС с привлечением всех заинтересованных лиц, обновить имеющиеся СанПиН или принять новые регламентирующие документы, сформировать не только системы мониторинга и контроля, но и обратной связи для выявления позитивных изменений при использовании ЭОР. При организации системы менеджмента качества в образовательных учреждениях, вероятно, следует учесть потребность в создании в составе вуза подразделения, сотрудники которого могли бы:

- выполнять трудоемкую работу по переносу материалов, подготовленных преподавателями, в цифровой вид ЭОР, в том числе для занятий в СДО;
- ориентироваться на рынке ЭОР, координировать их закупку и своевременную доставку;
- контролировать выполнение санитарно-гигиенических норм;

• координировать систему мониторинга для выявления позитивных изменений при использовании ЭОР, используя систему обратной связи среды Moodle с непосредственным учетом мнения студентов как главных потребителей услуги.

Резюме. Наличие единого образовательного пространства определяет использование соответствующих единым стандартам, дидактическим и гигиеническим требованиям ЭОР, что расширяет возможности СДО. Главные недостатки имеющихся ЭОР: отсутствие структурирования по рабочим программам курса и невозможность копирования или выделения фрагмента электронного продукта. Существенная проблема их создания – координация деятельности программистов, редакторов, научных консультантов и самих преподавателей, что требует формирования в вузах новых структур.

Важнейшим планируемым результатом работы должен стать не только банк ЭОР, соответствующий новым стандартам Высшей школы, но и организация системы менеджмента качества образовательного учреждения, включающей методическое сопровождение данного процесса, повышение квалификации преподавателей, обеспечивающей возможности выстраивания индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся с учетом их стартового уровня знаний и навыков, особенностей здоровья, предпочтений и степени мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Айсмонтас, Б. Б.* Некоторые психолого-педагогические особенности создания и использования компьютерных обучающих программ в вузе / Б. Б. Айсмонтас // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4. – С. 51.
2. *Башмаков, А. И.* Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 2003. – 616 с.
3. *Зеленко, Л. С.* Интеграция педагогических и информационных технологий при дистанционном обучении / Л. С. Зеленко // Ученые записки. Вып. 29. Ч. 1. – М. : ИИО РАО, 2009. – С. 105–108.
4. *Камалеева, А. Р.* Из опыта создания электронного учебного пособия «Современные средства оценивания результатов обучения» / А. Р. Камалеева // Образовательные технологии и общество. – 2010. – № 1. – С. 293.
5. *Мухаметзянов, И. Ш.* Медико-психологические последствия использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе / И. Ш. Мухаметзянов // Педагогическая информатика. – 2011. – № 6. – С. 92.
6. *Роберт, И. В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2007. – 234 с.

УДК 37.013.8

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING
ETHNOPEDAGOGICAL COMPETENCE AT TEACHERS
IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Ф. П. Харитонова

F. P. Kharitonova

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

Аннотация. В статье раскрываются педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве.

Abstract. The article reveals the pedagogical conditions for forming ethnopedagogical competence at teachers in multicultural educational environment.

Ключевые слова: *этнопедагогическая компетентность, этнопедагогическая деятельность, поликультурное образовательное пространство.*

Keywords: *ethnopedagogical competence, ethnopedagogical activity, multicultural educational environment.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современные тенденции развития образования, возросшие требования к личности педагога усилили поиск путей совершенствования его профессионально-педагогической подготовки, обусловили повышение требований к подготовке ответственных, компетентных специалистов.

Профессиональная подготовка будущих педагогов в поликультурном образовательном пространстве предполагает формирование у студентов этнопедагогической компетентности.

Целью исследования является раскрытие педагогических условий формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве.

Материал и методика исследований. Исследование процесса формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве проводилось на базе психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева». Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов: изучения регионально-этнической культуры воспитания и опыта их использования; анализа реально складывающегося опыта (анкетирование, интервью, самооценка, оценивание, изучение практической деятельности студентов); методы опытно-экспериментальной работы.

Результаты исследований и их обсуждение. Процесс формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве протекает успешно при создании определенных педагогических условий. Практическая

реализация методологических положений, теоретической модели этнопедагогической компетентности педагога обуславливает обоснование влияния созданных педагогических условий на эффективность процесса формирования исследуемой компетентности. Апробация системы формирования данной компетентности осуществлялась в ходе опытно-экспериментального исследования. Для этого нами разработана специальная методика ее формирования, включающая комплексную экспериментальную программу, программу двух спецкурсов, сборник этнопедагогических и этнопсихологических задач и ситуаций.

В ходе опытно-экспериментальной работы были реализованы следующие педагогические условия:

1. *Обоснование и внедрение в учебный процесс модели системы формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве.* Данная модель включает цель, задачи, принципы, содержание, формы организации учебного процесса, методы и средства обучения. Разработанная система формирования этнопедагогической компетентности педагога апробирована со студентами экспериментальной группы в течение всего периода обучения в вузе. Целевой компонент системы обеспечивал регионально-этническую направленность образовательно-воспитательного процесса на формирование компетентности. Содержательный компонент системы реализовывался поэтапно. Выделялись учебные дисциплины, обеспечивающие когнитивную, операционально-деятельностную, коммуникативную, мотивационно-смысловую и рефлексивную составляющие профессионального компонента этнопедагогической компетентности педагога. Поэтапное формирование исследуемой компетентности предусматривало использование разнообразных форм, методов и средств народной педагогики. Результатом является повышение уровня сформированности этнопедагогической компетентности педагога. Деятельностный компонент системы предусматривал организацию такого образовательно-воспитательного процесса, в котором осуществляется «интерсубъектное образование» [3].

2. *Интеграция этно-психолого-педагогических знаний, умений и навыков, полученных студентами в процессе освоения различных учебных дисциплин и в форме внедрения в образовательный процесс спецкурсов,* ориентированных на оптимальное сочетание теоретической и практической подготовки в контексте предстоящей профессиональной этнопедагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной среде. В нашем исследовании мы придерживались определения принципа интегративности как «междисциплинарной кооперации учебных предметов и научных исследований, содержательного и структурно-функционального единства учебного процесса» [3]. Междисциплинарная интеграция проявляется в ходе этнопедагогизации педагогического процесса, организации междисциплинарного интегративного взаимодействия разных наук: этнопедагогики, этнопсихологии, этнологии, отечественной истории, мировой художественной культуры, теории и методики воспитания, культуры родного края и др., имеющих свои специфические подходы и методы в процессе формирования этнопедагогической компетентности педагога.

Наряду с освещением проблем формирования этно-психолого-педагогической компетентности педагога целесообразно показать ее этнопедагогический, этнопсихологический и профессиональный аспекты.

Разработанные и апробированные нами спецкурсы «Этнопедагогика», «Этнопсихологические и этнопедагогические особенности профессиональной деятельности педагога в системе поликультурного педагогического образования» способствовали формированию

этно-психолого-педагогической ориентации личности в педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве, развитию компетентности педагога в обеспечении адекватного взаимодействия субъектов этноса (личность педагога и учащиеся) в педагогическом процессе, дополняли имеющиеся у студентов этнопедагогические знания, умения по учебным дисциплинам, способствовали обретению мотивационно-смысловой сущности отношения педагога к взаимодействию с субъектами различных этносов.

3. *Системно-модульная организация процесса обучения в вузе на основе комплексной (сквозной) программы, предусматривающей систему модулей, каждый из которых состоит из двух составляющих – этнопедагогического и этнопсихологического.*

В ходе системно-модульной организации содержания процесса формирования данной компетентности создавались условия для включения новых тем регионально-этнической направленности в выделенные учебные дисциплины. Модульная структура содержания формирования этно-психолого-педагогической компетентности педагога (далее ЭППК), рассматриваемой в единстве этнопсихологического и этнопедагогического компонентов, определялась путем наполнения учебных модулей с учетом теоретически выявленного основного содержания данной компетентности. Теоретическая модель ЭППК представлена следующим комплексом компонентов: *профессионального, этнопсихологического и этнопедагогического* [4]. Разработанная нами комплексная экспериментальная программа формирования ЭППК педагога включала *десять модулей*. Содержание учебных модулей было направлено на реализацию разработанной нами теоретической модели этнопедагогической компетентности педагога, были образованы следующие комплексы составляющих ее компонентов: этно-культурно-социально-психологический; этно-дидактико-социально-психологический; этно-воспитательно-социально-психологический; этно-воспитательно-дифференциально-психологический; этно-культурно-дифференциально-психологический; этно-дидактико-дифференциально-психологический; этно-культурно-аутопсихологический; этно-дидактико-аутопсихологический; этно-воспитательно-аутопсихологический. Реализацию этнопедагогического компонента содержания образования в ходе внеаудиторных занятий и мероприятий составлял отдельный модуль.

Поскольку этнопедагогическая компетентность педагога носит комплексный характер, организация модульной структуры содержания ее формирования способствует интеграции учебных дисциплин. Так, содержание первого модуля (*этно-культурно-социально-психологического*) отражает основные вопросы из этнокультурной части этнопедагогического компонента и этносоциально-психологической части из этнопсихологического компонента разработанной модели ЭППК и взаимосвязь этнической культуры, этнической социализации, этнической педагогики. В данный модуль объединены следующие учебные дисциплины, имеющиеся в учебном плане подготовки специалиста: «Отечественная история», «Возрастная психология», «Иностранный язык», «Культурология», «Чувашский язык», «Теория и методика воспитания».

4. *Регионально-этническая направленность профессионального обучения студентов, этно-психолого-педагогическая насыщенность и отбор содержания разделов и тем различных дисциплин по принципу их целевого назначения для формирования этно-психолого-педагогической компетентности педагогов в целом и в соответствии с целью данного модуля.* В ходе реализации данного педагогического условия специально направленный отбор материала этнического содержания позволяет педагогам воспринимать, обогащать и затем передавать обучающимся национальный образ в различных видах эт-

нопедагогической деятельности, стимулировать их стремление к созданию собственных учебных этнопедагогических проектов и программ. Отбор содержания материала по приобщению студентов к традиционной педагогической культуре осуществляется с учетом этнопедагогической направленности изучаемых дисциплин, близости к содержанию народного опыта воспитания.

5. *Этно-психолого-педагогическое сопровождение студентов для расширения знаний о способах использования традиционной культуры воспитания в межкультурном взаимодействии в полиэтнической среде.* На занятиях по учебным дисциплинам «Этнопедагогика и этнопсихология», «Теория и методика воспитания» для формирования опыта позитивного взаимодействия будущих педагогов с представителями разных культур использовались тексты из научных трудов Г. Н. Волкова «Введение в этнопедагогику», «Этнопедагогическая пансофия», «Этнопедагогика», «Становление этнопедагогики как отрасли педагогической науки», «Педагогика национального спасения», «Педагогика жизни», «Этнопедагогика чувашей». Цель использования данных текстов – научить студентов видеть этнопедагогические ситуации с точки зрения членов другой этнической культуры, понимать их видение мира и культуру межнационального общения.

6. *Формирование профессиональной этно-психолого-педагогической компетентности обусловлено всеми составляющими общей профессиональной компетентности: когнитивной, операционально-деятельностной, коммуникативной, мотивационно-смысловой, рефлексивной.* Реализация составляющих профессионального компонента ЭПК предусматривает отражение в единстве и взаимосвязи знаний, умений, навыков этнокультурной, этнодидактической, этновоспитательной частей *этнопедагогического компонента*, а также этносоциально-психологической, этнодифференциально-психологической, этноаутопсихологической частей *этнопсихологического компонента*.

7. *Создание и развитие поликультурной образовательной среды, содержащей различные этнопедагогические ситуации, способствующие достижению благоприятного этносоциально-психологического климата,* за счет включения в ее состав этнокультурных средств. Нами были созданы и применялись в работе в поликультурной среде практикоориентированные этнопедагогические задачи и индивидуальные задания для формирования ЭПК, разработанные в рамках авторских спецкурсов. На практических занятиях технологическим обеспечением были следующие группы этнопедагогических задач: когнитивные, операционально-деятельностные, коммуникативные, мотивационно-смысловые, рефлексивные.

Педагог в процессе профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве должен быть компетентен в выполнении функций данного пространства, таких как: гуманитарно-образовательная, социально-адаптационная, культурологическая, развивающая, коммуникативно-интеграционная и функция регионализации [1, 196–205]. Реализация их происходит в системе образовательных учреждений с поликультурным составом обучающихся, в реабилитационных центрах, в культурно-просветительных учреждениях, в этнической социокультурной среде. Поликультурная образовательная среда, по мнению Л. С. Мовсесян, определяется как «система отношений субъектов образовательного учреждения, создающая условия для развития личностных качеств человека (индивида) в совокупности с осознанием им этнической принадлежности, способствующая диалогу между разноэтническими общностями и стремящаяся к эффективному межнациональному взаимодействию» [2, 15]. При этом у педагога должны быть развиты уважение к людям других национальностей, культура межнационального взаимодействия, этнокультурная толерантность, ответственность и др.

8. *Разнообразие форм, методов и средств формирования этнопедагогической компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза, способствующих формированию мотивов и потребностей студентов к выполнению этнопедагогической деятельности.* Формированию этнопедагогической компетентности будущих педагогов способствовали лекционные формы организации учебного процесса, проведение семинарских и лабораторных занятий, организация самостоятельной работы, индивидуальные консультации. Формами внеаудиторной работы были:

- проведение педагогических олимпиад: по поликультурному образованию, региональной этнопедагогической олимпиады, конкурсов творческих работ студентов по рукоделию, по знанию национальной культуры;
- организация вечеров-встреч с народными умельцами, проведение бесед;
- выполнение этнопедагогических и этнопсихологических проектов;
- участие в научно-практических конференциях, проведение круглых столов, дискуссий и др.

Методами, способствующими активному усвоению этнопедагогических знаний, овладению практическими этнопедагогическими умениями и навыками, были методы проблемного изложения, формирования сознания личности, организации деятельности, исследовательский метод.

9. *Реализация этнотолерантной установки педагога на этнопедагогические ценности народов-соседей.* Реализация технологии изучения педагогических традиций народов предусматривает построение поликультурного пространства этнопедагогического образования. Процессообразующим элементом при этом выступает гуманное отношение к традициям, культуре, искусству разных народов, другому языку и его представителю как толерантной личности в ходе межнационального этнопедагогического диалога. На практических занятиях по дисциплине «Этнопедагогика» студенты изучают национальное своеобразие воспитания разных народов, знакомятся с культурой, познают внутренний мир различных народов через сказки, поговорки, пословицы и др. В процессе изучения национального своеобразия воспитания, через устное народное творчество педагоги получают разносторонние сведения об истории, культуре, быте, обычаях, верованиях, нравах, этических нормах и идеалах народов, учатся ценить и понимать их духовный и нравственный мир.

Резюме. Разработанный нами комплекс педагогических условий способствует успешному формированию этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гукаленко, О. В.* Поликультурное образование: теория и практика / О. В. Гукаленко. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.
2. *Мовсесян, Л. С.* Поликультурная образовательная среда как условие актуализации национально-этнического сознания / Л. С. Мовсесян // Поликультурное образовательное пространство: пути и формы интеграции. 5 Славянские педагогические чтения : материалы Международного научно-практического конгресса. Москва, 1–2 ноября 2006 г. – Бендеры : Полиграфист, МГУ им. М. В. Ломоносова, 2006. – 264 с.
3. *Сластенин, В. А.* Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
4. *Харитоновна, Ф. П.* Формирование этнопедагогической компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве / Ф. П. Харитоновна // Педагогическое образование: вызовы XXI века. – Курск : Изд-во Курск. гос. ун-та, 2012. – 451 с.

УДК 371.013

**ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**TEACHERS' READINESS FOR WORKING
UNDER THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

В. В. Хитрюк

V. V. Khitryuk

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
г. Барановичи (Республика Беларусь)*

Аннотация. В статье определяется феномен инклюзивной готовности как образовательный эффект, раскрывается его компонентная структура, особое внимание уделяется когнитивному компоненту. Приведены результаты сравнительного исследования сформированности когнитивного компонента инклюзивной готовности практикующих студентов – будущих учителей начальных классов. Предлагается путь формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в структуре общей профессиональной подготовки.

Abstract. The article defines the phenomenon of inclusive readiness as educational effect, reveals its component structure, focuses on the cognitive component. The author offers the results of comparative study of the formation of the cognitive component of prospective teachers' inclusive readiness. The paper proposes the way to form prospective teachers' inclusive readiness within the course of general professional training.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, инклюзивная готовность, дети с особыми образовательными потребностями, когнитивный компонент.*

Keywords: *inclusive education, inclusive readiness, children with special educational needs, cognitive component.*

Актуальность исследуемой проблемы. Инклюзивное образование, определяемое как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [4], является направлением развития массового образования и «сосуществует» с наработавшей огромный опыт оказания коррекционной помощи и арсенал образовательных услуг для детей с особенностями психофизического развития системой специального образования. Инклюзивное образование, сближая массовое и специальное образование, обеспечивает возможности решения задачи социализации и социального развития детей с особыми образовательными потребностями.

Для системы образования Республики Беларусь практика инклюзивного образования является инновационным как социальным, так и образовательным феноменом. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на

2012–2016 годы в качестве одного из основных направлений называет развитие инклюзивных процессов и формирование толерантного отношения социального сообщества к детям с особенностями психофизического развития [2].

Формирование готовности педагогов к работе в новых условиях является основой обеспечения качества и результативности инклюзивного образования, создания предпосылок принятия и развития его идей. Такая готовность включает педагогический и психологический аспекты. Исследователи проблем психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию в качестве первостепенных обозначают задачи формирования «эмоционального принятия детей с особыми образовательными потребностями, мотивационных установок, нравственных принципов, ценностно-смысловых установок восприятия Другого, определяющих отношение к идее инклюзии, установок на “особого” ученика, внутренней детерминации активности личности педагога» [1, 121].

Педагогический аспект готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования определяется структурой самой педагогической деятельности (ее конструктивным, организаторским, рефлексивным, коммуникативным компонентами) [3], а также профессиональными и социально-личностными компетенциями педагога. Таким образом, можно говорить об инклюзивной готовности педагогов, определяемой «особыми» условиями профессиональной деятельности – условиями инклюзивного образования. Основной «особой» характеристикой инклюзивного образовательного пространства является диверсификационность, которая проявляется: в организационных условиях (неповторимости состава детского коллектива, определяющей присутствием «особых» детей), в содержании образования («каждому ребенку – индивидуальная образовательная программа и свой образовательный маршрут»), в образовательных результатах (вариативности полноты и глубины формируемых компетенций у различных детей), в полисубъектности образовательного пространства (участниками инклюзивного образования становятся педагоги, обычные и «особые» дети, их родители, учителя-дефектологи, сотрудники социально-психологических служб учреждений образования и т. д.), в целях образования (на первый план выходит социализирующая функция, функция формирования субъектности и социально значимых компетенций личности). Все это детерминирует как содержание профессиональной деятельности педагогов, так и содержание их профессиональной подготовки и готовности к работе в инклюзивном образовательном пространстве.

В настоящем исследовании готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы рассматриваем как инклюзивную готовность – сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях. Таким образом, очевидной является взаимосвязь образовательных эффектов (готовности как социального аттитюда) и результатов образовательного процесса по подготовке специалиста (комплекса компетенций). Закономерности появления готовности (предрасположенности, предшествующей той или иной активности, деятельности) являются основанием формирования компетенций как способности и готовности действовать в определенных условиях.

Инклюзивная готовность одновременно может быть рассмотрена как: 1) диспозиция, которая формируется по отношению к социальным объектам, включенным в непосредственную деятельность, т. е. как аттитюд, в котором можно выделить «аттитюд на объект» (ребенка с особыми образовательными потребностями) и «аттитюд на ситуацию»

(профессионально-педагогическую деятельность в условиях образовательной инклюзии) [5]; 2) базовая социальная установка, так как инклюзивная готовность формируется и проявляется в конкретной (педагогической) сфере деятельности, которая регулируется всей системой общественных отношений. Инклюзивная готовность определяется содержанием и условиями деятельности. И как аттитюд, и как социальная установка она имеет компонентную структуру и включает когнитивный, эмоциональный, мотивационно-конативный [6], рефлексивный и коммуникативный компоненты. Готовность формируется в процессе профессиональной подготовки, профессионального становления педагога и, соответственно, является образовательным эффектом.

Итак, эффективность профессиональной деятельности педагога в инклюзивном образовательном пространстве зависит от его готовности к работе в названных условиях. Формирование такой готовности может быть обеспечено как на этапе подготовки будущих педагогов, так и непосредственно в их профессиональной деятельности (при повышении квалификации, переподготовке и др.). Какой из предложенных путей следует считать приоритетным и более эффективным? Каким должно быть содержание образования, обеспечивающее формирование инклюзивной готовности? Какие организационные формы в этой работе являются наиболее результативными? Ответы на эти и другие вопросы определяют актуальность изучаемой проблемы.

В рамках настоящего исследования наибольший интерес представляет когнитивный компонент инклюзивной готовности, который включает восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную деятельность и личность «особых» детей, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования. Именно когнитивный компонент определяет основу профессиональных компетенций – способность и готовность использовать в решении профессиональных задач знания о психолого-педагогических особенностях различных категорий детей с особыми образовательными потребностями; воспринимать каждого ребенка с позиций его сильных позитивных сторон; опираться в профессиональной деятельности на основные характеристики инклюзивного образования; «видеть» каждого ребенка в условиях образовательной инклюзии; обсуждать и объяснять проявления предрассудков и дискриминации по отношению к «особым» детям и инвалидам, противостоять им и обучать детей позитивным моделям поведения и др.

Материал и методика исследований. Цель исследования – определить сформированность когнитивного компонента инклюзивной готовности педагогов.

Задачи исследования:

- 1) обосновать специфические условия инклюзивного образования, детерминирующие характер профессионально-педагогической деятельности педагога, его готовность к работе;
- 2) провести сравнительный анализ сформированности когнитивного компонента инклюзивной готовности практикующих студентов – будущих учителей начальных классов;
- 3) предложить пути организации целенаправленной работы по формированию инклюзивной готовности будущих педагогов.

Методика диагностики инклюзивной готовности: респондентам предлагалось выразить степень своего согласия с суждениями, раскрывающими социальную значимость, концептуальную идею и сущность феномена инклюзивного образования, его влияние на развитие обычных и «особых» детей; влияние нарушения на качество жизни человека; факторы, бес-

печивающие успешность образовательной инклюзии; основные характеристики личности и учебной деятельности «особых» детей; роль педагогов в обеспечении качества инклюзивного образования и др. Полученные данные подвергались качественному анализу, а также анализу с помощью методов математической статистики (применение χ^2 -критерия).

В исследовании приняли участие студенты – будущие учителя начальных классов (выборка «С»: студенты 4–5 курсов факультета педагогики и психологии Барановичского государственного университета – 280 человек) и практикующие педагоги (выборка «П»: учителя начальных классов средних школ г. Барановичи – 136 человек).

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ полученных данных свидетельствует о наличии значимых различий в распределении ответов практически по всем позициям в выборках студентов и педагогов (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный характер распределения ответов выборок респондентов («П» – педагоги, «С» – студенты, %)

Суждение	Выборка	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа	χ^2 -наблюдаемое	χ^2 -критическое ($p < 0,05$)
Инклюзивное образование – это совместное обучение всех детей независимо от наличия/отсутствия у них нарушения развития	П	29,69	14,06	37,5	17,19	1,56	23,16	9,49
	С	18,57	35,71	28,57	14,29	2,86		
Инклюзия – это будущее массового образования	П	23,44	42,19	12,5	14,06	7,81	35,58	9,49
	С	11,43	32,86	41,43	12,86	1,42		
Инклюзия – это утопия: благие намерения при невозможности их реализации в сложившейся системе образования	П	10,94	31,25	26,56	31,25	0	23,56	9,49
	С	5,71	17,14	44,29	30,0	2,86		
Совместное обучение – это настоящая демократия	П	26,56	39,06	21,88	7,81	4,69	16,29	7,81
	С	14,29	42,86	35,71	7,14	0		
Я убежден(а) во вреде инклюзивного образования для всех участников учебного процесса	П	4,69	32,81	25,0	31,25	6,25	27,89	7,81
	С	8,57	15,71	42,86	32,86	0		
Я убежден(а) в целесообразности и необходимости перехода к инклюзивному образованию	П	12,5	46,88	31,25	7,81	1,56	0,81	9,49
	С	11,43	44,29	32,86	10,0	1,43		
Обычные дети в инклюзивном образовании обречены на нравственность	П	28,13	45,31	18,75	1,56	6,25	25,25	9,49
	С	12,86	51,43	28,57	5,71	1,43		
Совместное обучение «особых» и обычных детей будет тормозить развитие последних	П	10,94	10,94	43,75	26,56	7,81	33,72	7,81
	С	12,86	40,0	27,14	20,0	0		
Совместное обучение «особых» и обычных детей поможет последним в развитии толерантности	П	29,69	43,75	18,75	7,81	0	9,88	7,81
	С	44,29	32,86	14,29	8,57	0		
Инклюзивное образование скорее будет формировать озлобленность у нормально развивающихся детей	П	14,06	25,0	32,81	25,0	3,13	31,51	9,49
	С	11,43	44,29	32,86	10,0	1,43		
Совместное обучение и воспитание обычных и «особых» детей будет способствовать развитию чувства сострадания и эмоционального сопереживания	П	31,25	53,13	9,38	4,69	1,56	3,02	7,81
	С	31,43	48,57	15,71	4,29	0		

Окончание таблицы

Обычный класс – оптимальное место обучения ребенка независимо от степени и качества имеющегося у него нарушения	П	23,44	29,69	32,81	14,06	0	3,71	9,49
	С	24,29	31,43	34,29	8,57	1,43		
Я не считаю проблему инклюзивного образования важной для нашего общества	П	20,31	12,5	14,06	48,44	4,69	85,17	9,49
	С	4,29	21,43	38,57	34,29	1,43		
Детям с особенностями психофизического развития правильнее получать образование отдельно в специальных учреждениях образования	П	25,0	25,0	21,88	15,63	12,5	14,14	7,81
	С	17,14	47,14	21,43	14,29	0		
«Особые» дети должны иметь право учиться вместе со своими сверстниками	П	17,19	46,88	28,13	3,13	4,69	6,23	7,81
	С	24,29	38,57	30,0	7,14	0		
Каждый ребенок вне зависимости от нарушений имеет знания и возможность развития	П	62,5	17,19	12,5	4,69	3,13	17,60	7,81
	С	45,71	35,71	15,71	2,86	0		
Успешность инклюзивного образования зависит от умения учителя работать со всеми детьми	П	67,19	10,94	7,813	14,06	0	41,61	9,49
	С	44,29	32,86	14,29	5,71	2,86		
Успешность инклюзивного образования зависит от способностей «особых» детей	П	35,94	28,13	14,06	21,88	0	83,52	7,81
	С	11,43	52,86	25,71	10,0	0		
Успешность инклюзивного образования зависит от совместных усилий, взаимодействия и социального партнерства родителей педагогов, специалистов	П	70,31	20,31	6,25	1,56	1,56	35,16	7,81
	С	42,86	28,57	20,0	8,57	0		
«Особые» дети не способны устанавливать дружеские отношения с детьми с типичным развитием	П	7,81	25,0	29,69	37,5	0	16,25	7,81
	С	12,86	27,14	38,57	21,43	0		
Главное – это ребенок, нарушение – это одна из особенностей ребенка	П	48,44	43,75	6,25	1,56	0	28,38	7,81
	С	27,14	48,57	18,57	5,71	0		
Любое нарушение в развитии – это проявление многообразия видов индивидуальности	П	35,94	51,56	4,69	4,69	3,13	59,95	7,81
	С	15,71	38,57	34,29	11,43	0		
Любое нарушение в развитии – это недостаток, который накладывает отпечаток на общение, деятельность и возможности человека	П	40,63	20,31	15,63	17,19	6,25	30,46	9,49
	С	20,0	34,29	24,29	20,0	1,43		
Я хорошо знаю психолого-педагогические характеристики детей с особенностями психофизического развития	П	7,81	29,69	32,81	29,69	0	7,58	9,49
	С	8,57	18,57	35,71	34,29	2,86		
«Особые» дети не способны устанавливать дружеские отношения с детьми с типичным развитием	П	7,81	25,0	29,69	37,5	0	240,18	9,49
	С	44,29	37,14	11,43	5,71	1,43		
У всех детей с особенностями психофизического развития есть нарушения познавательной деятельности	П	37,5	18,75	20,31	23,44	0	199,15	9,49
	С	5,71	42,86	32,86	15,71	2,86		
Все дети с особенностями психофизического развития проявляют агрессивность	П	4,69	32,81	25,0	34,38	3,13	13,22	7,81
	С	4,29	20,0	38,57	37,14	0		
Дети с типичным развитием не хотят взаимодействовать с «особыми» детьми	П	12,5	37,5	26,56	23,44	0	8,80	7,81
	С	10,0	51,43	22,86	15,71	0		
Я считаю, что есть категория детей, которые не могут находиться с детьми с типичным развитием	П	54,69	18,75	18,75	7,81	0	12,94	9,49
	С	38,57	32,86	20,0	7,14	1,43		
Главная роль в инклюзивном образовании принадлежит педагогу, работающему в классе со всеми детьми	П	46,88	34,38	10,94	6,25	1,56	12,01	9,49
	С	34,29	34,29	24,29	5,71	1,43		
Главная роль в инклюзивном образовании принадлежит учителю-дефектологу	П	39,06	35,94	20,31	4,69	0	3,62	9,49
	С	44,29	32,86	14,29	5,71	2,86		

Исключение составляет распределение ответов респондентов в отношении суждений о целесообразности и необходимости перехода к инклюзивному образованию, влиянии совместного обучения на развитие чувства сострадания и эмоционального сопережи-

вания, обычном классе как оптимальном месте образования для всех детей, праве «особых» детей на получение образования совместно со своими сверстниками, самооценке знаний психолого-педагогических характеристик детей с особенностями психофизического развития, ведущей роли учителя-дефектолога в инклюзивном образовании.

Качественный анализ полученных данных свидетельствует о низком уровне сформированности когнитивного компонента инклюзивной готовности как практикующих, так и будущих педагогов. Особую тревогу вызывает отклик обеих групп респондентов на суждения, определяющие характеристики «особых» детей, а также на понимание ведущей роли педагога. Даже имеющийся опыт практической деятельности не позволяет определить позиции практикующих педагогов как сформированную готовность к работе в условиях инклюзивного образования. Позиции группы выборки студентов могут быть определены как незрелые, недостаточные для обеспечения результативной работы в условиях инклюзивного образования.

Резюме. Концептуальные основания инклюзивного образования имеют принципиальные отличия как от специального, так и от основного образования. Готовность педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии образования требует целенаправленной систематической работы. «Сенситивным» периодом формирования инклюзивной готовности считается время приобретения педагогической профессии в вузе и формирования профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих стиль профессионального мышления. Одним из путей организации целенаправленной работы по формированию когнитивного компонента инклюзивной готовности является введение в образовательные стандарты по педагогическому образованию учебной дисциплины (спекурса) «Основы инклюзивного образования». Образовательные результаты (компетенции) освоения содержания этой учебной дисциплины определяют образовательные эффекты (готовность).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехина, С. В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С. В. Алехина // Вестник МГППУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4. – С. 118–127.
2. *Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law.
3. *Кузьмина, Н. В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Иссл. центр проблем качества подг. специалистов, 2001. – 144 с.
4. *Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*, ст. 2 (27).
5. *Ядов, В. А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 94.
6. *Янчук, В. А.* Введение в современную социальную психологию : учебное пособие для вузов / В. А. Янчук. – Минск : АСАР, 2005. – 768 с.

УДК [811. 161. 1' 367]

ВРЕМЕННОЙ ПОРЯДОК И ЭМОТИВНОЕ ВРЕМЯ

TEMPORAL ORDER AND EMOTIVE TENSE

П. А. Шалимова

P. A. Shalimova

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

Аннотация. Установлено, что в формировании семантики временного порядка участвуют элементы так называемого эмотивного времени как проявления индивидуально-авторского начала и интенциональности.

Abstract. It's determined that the elements of so-called emotive tense as representation of subjective author's intentionality is involved in the process of forming temporal order semantics.

Ключевые слова: *временной порядок, эмотивное время, экспрессия, субъектная сфера, восприятие времени, нарратив.*

Keywords: *temporal order, emotive tense, expression, subjective sphere, time perception, narrative.*

Актуальность исследуемой проблемы. Категория временного порядка – один из аспектов представления времени в повествовательном тексте, а именно в нарративе. К разработке данной категории обращались такие исследователи, как Г. Рейхенбах (логико-философский подход), А. В. Бондарко (лингвистическое осмысление), С. Л. Михеева (выявление системы морфолого-синтаксических средств, участвующих в формировании семантики временного порядка (ВП)).

Между тем семантику ВП актуализируют разнообразные авторские интенции, представляется значимым сам способ восприятия времени автором и персонажем.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили нарративные русскоязычные тексты исторического и биографического характера, а также произведения жанра фантастики. В процессе исследований был использован комплекс теоретических (анализ научной, специальной литературы; изучение статей и дефиниций в энциклопедических, толковых и фразеологических словарях) и эмпирических методов (подбор и классификация языкового материала, его функционально-семантический анализ; метод ситуативного/контекстуального анализа материала).

Результаты исследований и их обсуждение. Семантику ВП, по мнению А. В. Бондарко, формируют признаки «данная ситуация (ДС)» и «возникновение новой ситуации (ВНС)» (либо смена новых ситуаций), а также сукцессивности/симультанности в пределах текста или его фрагмента [2, 531]. ВП – это «время в событиях» [1, 167], представленное в рамках нарративного режима. Интервалы между действиями и состояниями либо обозначены лексически, либо имплицитно.

Время во фрагментах с семантикой ВП может быть представлено и как текущее равномерно, однородно: *Сначала афиняне отказались впустить Гарлала, но потом ему все-таки разрешили остаться в городе, без наемников и кораблей, как молящему о защите* (Т. Гончарова).

Характер движения времени и его восприятие автором и персонажем не эксплицируются. В данном случае мы наблюдаем «время в событиях», однако внимание не сосредоточено на самом ходе времени, способе его протекания, переживание времени автором и/или персонажем не выходит на первый план. В ряде же фрагментов именно элементы эмотивного времени (ЭВ) в структуре семантики ВП способны актуализировать данную семантику и, в ряде случаев, принимать участие в смысловой организации фрагмента текста (и даже целостного текста). Кроме того, элементы ЭВ – это не что иное, как проявление индивидуально-авторского начала, интенциональности. Появление показателей ЭВ подчеркивает семантику ВП, способствует осознанию значимости описываемых событий, изменений, происходящих в ту или иную эпоху, в жизни конкретной личности, социальной общности, государства (в историческом и биографическом повествовании) или в бытии вымышленного мира (характерно для произведений жанра фантастики). Описываемые события передаются не только как значимые, но и как осмысленные, пережитые лично автором и/или персонажем. Следует уточнить, что ЭВ появляется тогда, когда восприятие времени представлено сквозь субъективную сферу персонажа или автора/повествователя [9, 216].

Далее речь пойдет о способах и средствах субъективной репрезентации хода времени в повествовательном тексте и экспликации ЭВ в текстовых фрагментах с семантикой ВП [10, 86]. Задача нашего исследования – выявить, каково значение так называемого ЭВ в организации семантики ВП в рамках нарративного текста. По А. Д. Шмелеву, «есть основания говорить о том, что для русского языка релевантно противопоставление “исторического”, “бытового” и “эмоционального” времени» [11, 2]. Нам представляется, что возможно не только противопоставление, но и сосуществование исторического, биографического и «эмоционального» времени в пределах нарративного текста или его фрагмента.

Материалом исследования, как уже ранее было отмечено, послужили фрагменты художественных текстов и нарратива биографического и исторического характера с семантикой ВП.

Рассмотрим ряд примеров.

(1) *Пот и труд, и суровость наставника.*

Ровно в полдень – трапеза. <...>

*И после трапезы – один час для отдыха. **Всего один, невозможно короткий час.** <...>*

Час пролетал подобно мигу.

И вновь наступал черед воинского искусства. <...> (Г. Л. Олди).

В данном примере имеет место постепенное расширение восприятия времени – от объективного указания на его движение (описания распорядка дня в Шаолинском монастыре – часа отдыха, следующего за трапезой) до субъективного, эмотивного его переживания *персонажами* произведения. Здесь подчеркивается скоротечность времени, выделенного монахам для отдыха, что лингвистически репрезентируется при помощи сравнительно-сопоставительной конструкции. Сравняется один и тот же период времени в объективной и субъективной системах координат [9, 217].

В качестве средства выражения субъективного времени выступают сопоставляемые именные группы (в данном примере – одиночные имена существительные) с темпораль-

ным значением. Лексическая семантика предиката *пролетал* подчеркивает идею субъективного ускорения времени. Видовая семантика предиката несет в себе указание на постоянный характер восприятия данного временного промежутка: предикат употреблен в форме НСВ в неограниченно-кратном значении. Идея скоротечности времени выражена и вне сравнительно-сопоставительной конструкции – при участии адвербиального показателя *невозможно* в предшествующей предикативной единице. На наш взгляд, элементы субъективного, эмотивного восприятия времени в рамках данного фрагмента актуализируют семантику ВП и обогащают текст в содержательном отношении: имплицитно ценность и уникальность этого временного отрезка, косвенно выраженные лексически при помощи выделительно-ограничительной частицы *всего*. Данная частица, расположенная в парцелляте – рематической части высказывания, усиливает экспрессивность фрагмента и выделяет слово «один», подчеркивая значимость указанного временного отрезка для персонажей произведения. По В. В. Виноградову, усилительно-ограничительные, или выделительные, частицы и их эквиваленты, гибридные слова с модальным значением, способны, как в анализируемом примере, играть роль «своеобразных качественных показателей смыслового веса слов и высказывания в целом» [4, 559]. Авторы используют парцелляцию как фигуру экспрессивного синтаксиса. Экспрессивный синтаксис понимается современными исследователями как средство «логического усиления выразительности, оценочности, одним словом, прагматического потенциала высказывания». Эмотивное восприятие времени, на наш взгляд, включает в себя прагматический аспект. Таким образом, парцеллирование высказывания может быть названо одним из средств формирования эмотивности времени в исследуемом фрагменте. Для языка художественной литературы, как для «экспрессивного стиля», парцелляция признана типичным явлением [7, 289].

ЭВ появляется благодаря тому, что восприятие времени представлено через субъективную сферу персонажей.

(2) Если *раньше афиняне, считавшие всех равными перед отечеством, «не ставили... бронзовых изображений ни Фемистокла, ни Мильтиаза...»*, то герои этого смутного и горестного для старинных греческих полисов времени *жаждали* и бронзы, и мрамора, и поэтического слова. <...> *Теперь* столь многие *претендовали* быть героями или полубогами, что все это превращалось понемногу в гигантский постыдный фарс (Т. Гончарова).

В этом фрагменте ВП и ЭВ представлены автором по-иному. Исследователь жизненного и творческого пути Эпикура передает реалии смены эпох в событиях при помощи эмоционально-экспрессивного противопоставления прошлого и настоящего текстового времени. Имеет место включение ЭВ в биографическое время [9, 218]. Структура лингвистического выражения ВП здесь не является классической, прототипической: за данной ситуацией следует новая ситуация, однако автор заключает идею движения времени и происходящих изменений в рамки сложноподчиненного предложения с придаточным сопоставительным с соответствующим значением. Вторая часть фрагмента с начальным *теперь* конкретизирует новую ситуацию и одновременно является своеобразным выводом, итогом изменившегося положения дел в «новую» эпоху. Семантика ВП, в частности смены ситуаций, акцентируется при участии адвербиальных показателей *раньше* и *теперь*, эксплицирующих антитезу прошлого и настоящего. Описываемые временные и событийные пласты не только и не столько следуют один за другим, сколько противопоставлены автором друг другу, благодаря чему время в анализируемом фрагменте с семантикой ВП становится в высшей степени эмотивным. Представляется, что видовременные значения предикатов

в данном случае практически нейтральны к идее выражения ВП. На первый план выдвигаются их лексические – как денотативные, так и коннотативные – значения и авторская экспрессия. Восприятие времени представлено сквозь субъектную сферу повествователя.

Эмоционально-экспрессивное противопоставление положения дел во времени характерно и для следующего примера: (3) *В городе вспыхнуло самое настоящее побоище. Почти целый день длился бой, только к вечеру одолели тверичи. <...>*

Это только потом про погибель Щелкана Дудентьевича стали песни петь, а сразу, как поостыли, не до песен было. Молча встретила земля тверское отмщение. Не осуждали, нет, но и радоваться особо чему же? (Ю. Лощиц).

Автор приводит и противопоставляет друг другу две различные оценки результатов вооруженного столкновения, представленные сквозь субъектные сферы повествователя и действующих лиц истории, которых мы условно назовем персонажами. Данные оценки репрезентируются на разных участках временной оси: более ранняя – скептическая (ДС), более поздняя – героическая или нейтральная с позиции персонажей и, как нам представляется, ироническая, с точки зрения повествователя (ВНС). Автор демонстрирует, как трансформировались во времени взгляды средневекового человека XIV столетия на события подобного рода: междоусобная война и набег на соседний город не столько восхвалялись как воинский подвиг, сколько являлись очередным более или менее значительным событием, которое должно быть осмыслено и отражено в устном народном и летописном творчестве. Лексически семантику смены ситуаций оформляют адвербиальные показатели **сразу** и **потом**. Значение противопоставления двух взглядов на события, эмоциональное отношение к ним и их одновременность подчеркивает модальная частица **только**. Согласно Русской грамматике данная модальная частица способна усиливать, акцентировать сообщение, приносить в высказывание оценку описываемых событий [5, 697]. В. В. Виноградов отмечает, что класс частиц (в том числе усилительно-ограничительных, или выделительных) «глубоко внедряется в категорию модальных слов» и развиваются новые «гибридные» типы частиц (как, например, **только** в примере (3)), способных выражать модальные значения [4, 562]. J. Štepan подчеркивает, что частица **только** «сотрудничает» с обстоятельственными определениями времени. Наличие в высказывании сочетания «**только** + обстоятельство, отвечающие на вопрос **когда?**» подразумевает направление за пределы данного предложения. Невыраженные смыслы либо эксплицируются, либо имплицитно присутствуют во фрагменте. Предполагается наличие противоположного факта. Исследователь указывает на противоположность смыслов, «которые активно отражают два факта внеязыковой действительности как две различные фазы», поскольку тесно связаны с обусловленностью и во времени; описанные явления выполняют функцию объединения фрагмента [12, 32].

(4) 1. *Ладно, пускай завтра в больницу.* 2. *Завтра перетекает в сегодня.* 3. *Душная полночь с четверга на пятницу.* 4. *Наступает 25 июля 1980 года.* 5. *Самый короткий день в жизни Владимира Высоцкого* (В. Новиков).

Фрагмент (4) иллюстрирует прием несобственно-прямой речи, который позволил автору книги о В. Высоцком создавать иллюзию того, что в построении текста участвовал сам поэт и время от времени говорил с читателем напрямую. При таком способе повествования субъективные переживания персонажа предстают перед нами более объемными и эмоционально насыщенными, у читателя формируется эффект присутствия в описываемых обстоятельствах. Вследствие этого достигается выраженная «эмотивность» данного временного промежутка не только для персонажа и автора, но и для читателя. Полагаем, что в данном случае можно говорить о концептуализации времени [10, 88]. В. Высоцкий движет-

ся в последнюю в его жизни полночь, а читатель и автор оказываются будто бы вписанными в хронотоп повествования наряду с близкими поэта и даже с ним самим. Субъективное время не ускоряется и не замедляется, однако обостряется его восприятие. Лексические показатели *ладно* и *пускай* характеризуются семантикой допущения и носят разговорный характер. Данный факт подчеркивает диалогичность текстового фрагмента, что усиливает эффект присутствия в нем читателя. Предикативная единица 2 указывает на движение времени, а номинативное предложение 3 акцентирует внимание на моменте перехода из одного временного периода в другой. В рамках анализируемого фрагмента с семантикой ВП указанная предикативная единица выступает в роли интервала, причем, скорее, с точки зрения субъективного, нежели объективного восприятия времени. Предложение 4 иллюстрирует наступление новой ситуации с позиции объективного времени. Повествование становится документальным, безэмоциональным. Автор употребляет прилагательное в превосходной степени *самый короткий* в сочетании с существительным *день*. Для современных носителей русского языка более привычным является стертое метафорическое значение словосочетания *короткий день*: «короткий (световой, учебный, рабочий) день». Однако в данном случае эксплицируется буквальное значение словосочетания, усиленное употреблением прилагательного *короткий* в превосходной степени. Предложение 5 поясняет и подчеркивает смысл предыдущего, автор акцентирует внимание не столько на самом факте ухода из жизни В. Высоцкого, сколько на том, что времени для жизни остается очень мало. На наш взгляд, подобное восприятие времени могло характеризовать и самого поэта, следовательно, и в данной предикативной части присутствуют элементы субъективного, эмоционального времени. В анализируемом фрагменте со значением ВП сопряжено акцентирование внимания на движении времени, на переходе из «завтра» в «сегодня», поскольку текстовое «сегодня» станет роковой датой для В. С. Высоцкого. В данном случае восприятие времени представлено в основном через субъективную сферу персонажа.

(5) *Нижегородская каша только еще заваривается подспудно, а расхлебывать ее и Москве, и Нижнему годами, пригоревшие ко дну остатки и совсем не скоро отскребутся* (Ю. Лошиц).

Данный фрагмент иллюстрирует движение событий от более ранних к более поздним в пределах относительной временной ориентации «будущее сопоставительное». События происходят в прошлом (во времена монголо-татарского нашествия на Русь), однако выделенные глагольные предикаты, являясь синонимичными формам прошедшего времени СВ (*расхлебывали, отскреблись*), выступают в форме глагола будущего времени и инфинитива в значении будущего времени. Инфинитивные конструкции олицетворяют собой собственно синтаксический способ выражения модальных оттенков смысла предложения. Такие конструкции занимают особое место среди средств выражения модальных значений: передают недифференцированные значения возможности/долженствования/предстояния [6, 709] и потенциальности, заложенной в самой семантике инфинитива. В примере (5) это значение дополняется семантикой неизбежности и обусловленности положения дел теми или иными обстоятельствами, которые не эксплицированы во фрагменте, но подразумеваются. Кроме того, инфинитивные предложения характеризуются экспрессией, лаконичностью, напряженностью и способны актуализировать передаваемую информацию. Инфинитивная конструкция привносит в семантику фрагмента текста и в характеристику текстового времени модальные значения (эксплицирует неизбежность определенного хода событий в будущем), экспрессию, обеспечивает восприятие информации читателем в качестве актуальной в течение длительного периода времени в будущем.

Вероятно, что в анализируемом фрагменте ВП эксплицирован особым образом, функционально. В данном случае нет прямого лексического указания на «забегание вперед и возвращение назад» [3, 524]. Между тем автор иносказательно повествует о том, каковы-ми будут нежелательные социально-политические последствия описываемой ситуации и как она будет разворачиваться в будущем. Далее автор возвращается к повествованию о «настоящем». В данном примере обыгрывается фразеологизм «заварить кашу», который, по данным ряда фразеологических словарей, употребляется, когда речь идет о некоем «сложном, хлопотном и неприятном» [8, 160] начинании. Следовательно, автор, выбрав такой способ изложения, отошел от документальной фактографии и представил события сквозь собственную субъектную сферу, при помощи эмоционально-экспрессивных средств языка. Во фрагменте (5) ЭВ реализуется в функции эмоционально-экспрессивного сопоставления и противопоставления настоящего и будущего текстового времени.

Резюме. ЭВ в структуре семантики ВП способно выполнять в нарративном тексте следующие функции:

- сфокусировать внимание читателя на смене эпох;
- указать на коренные изменения в социально-политической и духовной жизни социальной общности и/или государства;
- акцентировать внимание на переоценке тех или иных исторических событий;
- эксплицировать переломные моменты в судьбе конкретной личности;
- актуализировать переживание времени в событиях субъектом перцепции (автором или персонажем);
- подчеркнуть значимость некоего временного промежутка для автора и/или персонажа, выделить этот промежуток на оси времени, не исключая его из цепи событий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большой* толково-фразеологический словарь Михельсона : в 3 т. [Электронный ресурс] / гл. ред. М. И. Михельсон. – Электрон. текстовые дан. – EST Publishing house, 2004. – Режим доступа: <http://bookarchive.ru/>
2. *Бондарко, А. В.* Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии / А. В. Бондарко. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. – 219 с.
3. *Бондарко, А. В.* Теория значения в системе функциональной грамматики / А. В. Бондарко. – М. : Языки славянских культур, 2002. – 736 с.
4. *Виноградов, В. В.* Русский язык: грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1972. – 601 с.
5. *Русская* грамматика : в 2 т. Т. 2 / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Наука, 1980. – 717 с.
6. *Современный русский язык* / под ред. В. А. Белошапковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 1989. – 800 с.
7. *Стилистический* энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – 327 с.
8. *Фразеологический* словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. – М. : Советская энциклопедия, 1967. – 544 с.
9. *Широкова, Е. Н.* Типология эмотивного времени / Е. Н. Широкова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Филология. Искусствоведение. – 2008. – № 1. – С. 215–219.
10. *Широкова, Е. Н.* Эмотивное время как эксплицитная составляющая субъективного времени / Е. Н. Широкова // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2007. – № 1 (11). – С. 85–90.
11. *Шмелев, А. Д.* Лингвоспецифичное в концепции времени в русском языке [Электронный ресурс] / А. Д. Шмелев. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://www.ksu.ru/>
12. *Štěpán, J.* Odkasování sa hranisi věty k časovým výsnoům novyjádřené myšlenky / J. Štěpán // Slovo a slovesnost. – Praha, 1981. – Č. 1. – С. 31–33.

УДК 811.161.1:376,36 (072. 2)

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL
CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

Е. В. Шамарина

E. V. Shamarina

ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», г. Орел

Аннотация. Статья содержит научные подходы и практические рекомендации к работе с учащимися с задержкой психического развития на уроках по русскому языку. Рассматриваются особенности речевой деятельности детей с задержкой психического развития.

Abstract. The article presents some scientific approaches and practical recommendations for the work with the pupils with mental retardation at the Russian Language lessons. It also considers the features of language behaviour of children with mental retardation.

Ключевые слова: младшие школьники с задержкой психического развития, познавательная деятельность, начальная школа, речевая деятельность.

Keywords: *primary school children with mental retardation, cognitive activity, primary school, language behaviour.*

Актуальность исследуемой проблемы. Данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что количество учащихся, которые не в состоянии освоить общеобразовательные программы начальной школы, составляет 22–34 % обучающихся, а 70–80 % из них нуждаются в специальных формах и методах обучения. Среди таких учащихся есть дети с временной задержкой психического развития (ЗПР), которые обучаются в специальных школах разного вида [4], [5], [8]. В настоящее время существует проблема совершенствования коррекционной работы с младшими школьниками с ЗПР. Эта категория детей глубоко и всесторонне изучается специалистами разного профиля. Первые клинические данные об особенностях детей с временной ЗПР были получены в 60-е годы XX века. Практически все исследователи сходятся во мнении о том, что дети с ЗПР младшего школьного возраста, обучающиеся в условиях интеграции или инклюзии, отстают в общем развитии, у них недостаточно сформирован запас знаний и представлений об окружающем мире, системно нарушена речь (Г. В. Чиркина Т. Б. Филичева). Речи придается особое значение в психическом развитии ребенка и деятельности в целом. В частности, на теснейшую взаимосвязь речевого и познавательного развития указывают российские (А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, Г. Н. Ушакова) и зарубежные (Р. Браун) психологи. Включение речи в познавательную деятельность ребенка перестраивает его основ-

ные психические процессы. Понятие «задержка» подчеркивает временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории (В. И. Лубовский).

Одними из характерных признаков нарушений речи младших школьников с ЗПР являются недостаточность речевой регуляции действий, несформированность планирующей функции речи (В. И. Лубовский, Г. И. Жаренкова). Построение сложноподчиненных предложений у учащихся с ЗПР даже в IV классе характеризуется значительным количеством аграмматизмов, могут наблюдаться различные нарушения как на уровне словосочетаний, так и на уровне предложений: опускание членов предложений в главной и придаточной частях, отсутствие союза или союзного слова, смещение их (Р. И. Лалаева). Такие ошибки ведут к изменению смысла высказывания и его неточному пониманию собеседником.

Особенности развития речи младших школьников с ЗПР представлены в исследованиях Т. В. Ахутиной, Г. И. Жаренковой, Р. Д. Тригер, Г. Н. Рахмаковой, Е. С. Слепович. Во многих работах показано, что для этих детей характерны неточность словаря, недостаточная дифференцированность слов по семантике, отчетливо проявляющиеся в старшем дошкольном возрасте. По данным Г. Н. Рахмаковой, дети второго класса употребляют сложные предложения в речи только в единичных случаях. Младшие школьники с ЗПР, оканчивающие начальную школу, испытывают затруднения в понимании грамматических конструкций, выделении лексико-грамматических разрядов; им свойственны однозначность в выделении грамматических связей, стереотипность при анализе языкового материала (Р. Д. Тригер). Кроме этого, у учащихся данной категории часто обнаруживаются симптомы недоразвития моторики, неловкость, неуклюжесть движений, имеются нарушения моторики, что во многом обуславливает их трудности в усвоении каллиграфических навыков письма, рисования, конструирования (Т. С. Комарова, И. А. Грошенко). Школьники учатся делить поток речи на законченные структурно-смысловые единицы и интонационно оформлять мысль. Для формирования навыков письма детям с ЗПР требуется большое количество письменных упражнений. Специальное внимание уделяется обучению списыванию. Однако списывание без предварительного анализа слова или предложения не способствует формированию грамотного письма; предупреждают механическое списывание специальные упражнения. В неявном виде, т. е. вне использования специально подобранного лексического материала, эти упражнения начинают использоваться уже в период обучения грамоте. Это активная подготовка руки к письму – упражнения для пальцев и кисти руки: обводка контуров овалов и полуовалов, волнистых и прямых линий, штриховка, обучение правильному движению руки по строке, рисование и раскрашивание узоров в пределах одной строки, письмо элементов букв. Особенности развития младших школьников с ЗПР, общая повышенная отвлекаемость требуют, таким образом, глубокой внимательной работы по подготовке к обучению письму. Предложение выступает в качестве той единицы речи, на основе которой учащиеся осознают роль имен существительных, глаголов, местоимений. В результате этих многоплановых действий учащиеся моделируют предложение, последовательно обозначают его начало и конец. В исследованиях Л. С. Славиной показано, что злоупотребление индивидуальными дополнительными занятиями не только оказывается бесполезным, но и приводит к образованию «смыслового барьера», когда ребенок не «принимает» и не выполняет даже те требования учителя, которые он хорошо понимает. Учитель, как правило, ограничивается выяснением того, что усвоено и что не усвоено ребенком, а также дополнительными за-

нятиями «натаскивания». Нужно признать, что понимание индивидуального подхода в традиционной школе практически сводится к ликвидации пробелов в знаниях и умениях школьников [6]. Низкая работоспособность и нарушение формирования самоконтроля усугубляют симптоматику дисграфии младших школьников с ЗПР, обуславливают большое количество и разнообразие ошибок в письменных работах учащихся (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Е. Ф. Архипова, Р. Д. Тригер, Г. Н. Рахмакова, А. К. Маркова, В. К. Орфинская, С. Н. Шаховская, Т. Н. Волковская, Л. С. Волкова, Е. Ф. Собонович).

В исследованиях И. Н. Садовниковой указано, что отсутствие определенной значимой взаимосвязи между познавательной, речевой деятельностью и эмоциональной сферой впоследствии приводит к дисграфическим нарушениям письма.

Логопед осуществляет работу с детьми рассматриваемой категории в рамках школьного логопункта, потому что большинство детей имеют различные нарушения устной и письменной речи. Существующие программы коррекционно-развивающего обучения учитывают особенности речи и познавательной деятельности таких детей, предполагают индивидуальные занятия пропедевтического характера, учитывают своеобразие речевого развития младших школьников с временной ЗПР (С. Г. Шевченко, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, Г. М. Капустина, Н. А. Цыпина, Р. Якобсон). Так, обучение грамоте и развитие речи первоклассников с ЗПР осуществляются на протяжении всего обучения в первом классе (Р. Д. Тригер). Основными темами подготовительного периода являются: «Звуки речи», «Практическое ознакомление с предложением. Слово в предложении». На таких уроках целенаправленно уточняется и обогащается словарный запас детей, развивается их сенсорный опыт, умение строить предложения. Система коррекционно-развивающего обучения предусматривает индивидуальные и групповые коррекционные занятия общеразвивающей и предметной направленности. Они включены в Типовой базисный учебный план общеобразовательного учреждения со специальными (коррекционными) классами VII вида [1], [2]. На индивидуальных и групповых коррекционных занятиях учащихся готовят к восприятию новых и трудных разделов программы. Кроме того, развивают мелкую моторику пальцев рук при использовании пластилина, путем нанизывания пуговиц на нити, широко используют работу с конструктором и счетными палочками [3], [4]. В то же время с учетом своеобразия речевого развития детей с ЗПР в процессе обучения русскому языку наряду с реализацией образовательных задач необходима организация специальной логопедической помощи [1], [7]. В связи с этим в исследовании было выдвинуто предположение о том, что развитие речи детей с ЗПР должно осуществляться в тесном взаимодействии учителя-логопеда и учителя начальных классов VII вида.

Целью данного исследования явилась разработка направлений в деятельности учителя-логопеда с детьми, имеющими ЗПР.

Материал и методика исследований. Эксперимент включал определенную систему диагностических заданий для исследования познавательной деятельности и речи детей с ЗПР, а именно: задания по исследованию пространственного и временного восприятия, «Исключение четвертого лишнего»; диагностику произвольной словесно-логической памяти, изучение особенностей развития зрительного и слухового гнозиса и методику для диагностики мышления – «Разрезные картинки». Для исследования речи детей с ЗПР использовались следующие задания: «Составление рассказа по картинкам с проблемным сюжетом»; исследование понимания сравнительных отношений; исследование глагольного словаря и словаря признаков.

Результаты исследований и их обсуждение. В результате проведенного исследования нами были охарактеризованы три группы детей с разным уровнем сформированности познавательной деятельности («высоким», «средним» и «низким»).

Отметим, что все младшие школьники направлены в специальный (коррекционный) класс VII вида по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Возраст обследованных детей в основном составляет 7,5 лет. Анализ медицинской документации показал, что у подавляющего большинства детей ЗПР носит психогенный характер (38,5 %). У 23,0 % учащихся начальных классов ЗПР обусловлена органическим поражением мозга. Среди исследуемых были дети, ЗПР которых обусловлена сочетанием органического поражения центральной нервной системы и неблагоприятных микросоциальных условий жизни (15,0 %). В заключениях ПМПК отмечены и недостатки речевого развития учащихся: общее недоразвитие речи (ОНР) III, IV уровней (46,1 %), логоневроз (7,7 %), нарушения навыков чтения и письма (30,7 %). Из беседы с учителем удалось выяснить, что многие дети с ЗПР не знают букв, некоторые из них неправильно держат ручку, что препятствует правильному формированию моторной памяти и, как следствие, каллиграфических навыков (Е. В. Мальцева). Они медленно запоминают учебный материал, а на вопросы учителя могут ответить только односложно. Неблагоприятные условия жизни, травмирующая обстановка в семье могут выступать как дополнительные факторы, обуславливающие снижение продуктивности работы детей на уроке.

Первая группа. Ее составили 17,0 % детей с ЗПР от всех обследованных учащихся, которые по показателям познавательной деятельности и речи приближались к нормально развивающимся школьникам. Их можно отнести к детям с высоким уровнем развития познавательной и речевой деятельности. Для них характерно умение ориентироваться в учебных заданиях и выполнять их в соответствии с полученной инструкцией. Младшие школьники этой группы мысленно классифицировали картинки по группам, в связи с чем у детей запечатлелось в памяти значительно большее количество предметов – приблизительно 7–8. Учащиеся строго следовали полученной инструкции, у них проявлялась внешняя готовность к выполнению задания: сосредоточенность и собранность. Выявлено, что школьникам этой группы свойственна высокая познавательная активность по сравнению с детьми других групп. В то же время выраженные активность и целенаправленность при выполнении заданий ухудшались из-за пресыщения деятельностью и пониженной работоспособности, астенических состояний.

Изучение речевой деятельности показало, что с заданиями, связанными с употреблением существительных в именительном падеже множественного числа, дети справились хорошо. Хуже выполняли задания, связанные с употреблением существительных в родительном падеже. Предложения, составленные детьми, – в основном простые, нераспространенные. В некоторых случаях имеют место быть аграмматизмы, повторы одних и тех же слов в предложении. Младшие школьники имеют нарушения в развитии ритмической стороны речи, воспроизведение слов сопровождается запинками, медленным темпом деятельности, имеют место недостатки в звукопроизношении слогов, слов. Первую группу составили в основном дети с III уровнем ОНР.

Вторая группа. Это дети со средним уровнем развития познавательной деятельности. Задания выполняются ими с ошибками, большую часть из которых исправить самостоятельно не удастся, в связи с чем детям требуются различные виды помощи. Трудности в понимании экспериментальных заданий связаны как с низкой концентрацией слу-

хового внимания и нарушениями аналитико-синтетической деятельности в мышлении, так и с затруднениями в использовании такими учащимися прошлого опыта. Деятельность детей этой группы недостаточно активная, часто нецеленаправленная, но они могут сохранить в памяти полученную инструкцию до конца выполнения диагностического задания. Воспроизведение предметных картинок ограничивается пределом от 5 до 8. Младшие школьники рассматриваемой группы могут определять временные и причинно-следственные связи между событиями при помощи дополнительных вопросов или опорных слов обобщающего значения. Такие дети показали низкие результаты по заданию: «Исследование понимания форм различных падежей, употребляемых для определения отношений». Они не чувствовали разницу грамматической формы одного и того же слова. Пример: *мама дочери = дочкина мама*. Логика составленного рассказа по мере выполнения задания нарушалась. Так, рассказывая о чем-то несущественном, дети опускали главное. По-прежнему учащиеся испытывали трудности при назывании месяцев. Например, *январь, февраль*, затем *август*. Также они затруднялись назвать время года, изображенное на картинке, в том случае, если это поздняя весна или начало лета. Следует отметить и тот факт, что у детей этой группы активный лексический запас в целом может соответствовать возрасту, но адекватное употребление его в связной речи затруднено из-за пониженной концентрации внимания. Например, учащиеся не дифференцируют оттенки в лексическом значении слов: *шьет*-пришивает или *швея*-вышивальщица. Рассказы, составленные детьми данной группы, соответствуют изображенной на сюжетной картинке ситуации, основные смысловые звенья сохранены, последовательность грубо не нарушена.

Таким образом, в эту группу вошли младшие школьники с IV уровнем ОНР. Это 29,0 % младших школьников с ЗПР различного генеза, по большей части соматогенного, а также конституционального происхождения. Ошибочно данную группу младших школьников обозначают как детей с множественными нарушениями развития.

Третья группа. Работоспособность младших школьников данной группы низкая: наблюдалось пресыщение деятельностью уже в начале выполнения задания. Дети испытывали значительные трудности при переключении с одного диагностического задания на следующее. Для этого им требовалось больше времени, чем учащимся с ЗПР других групп и нормально развивающимся школьникам. Учащиеся рассматриваемой группы имеют низкий уровень саморегуляции, продуктивность познавательной деятельности низкая из-за астенических или церебрастенических проявлений, замедленного темпа деятельности.

Данную группу составили 54,0 % младших школьников с ЗПР. В основном это воспитанники логопедических групп дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида. Понимание вербальной инструкции этими детьми было затруднено, более эффективна невербальная инструкция. Для детей, предположительно, характерны медленное запоминание предложенного материала и трудности использования каких-либо приемов с целью логического запоминания. Деятельность этих младших школьников чаще всего бесцельная, не улучшаемая стимуляцией и разъяснением из-за нарушений в планирующей функции речи.

Наибольшую сложность представляли для детей задания, связанные с необходимостью устанавливать логические связи и отношения между понятиями. Интерес к диагностическим заданиям был слабым, практически ничем не компенсируемый. Во многих случаях наблюдались стереотипность грамматического оформления высказывания, преобладание слов *вот, это где*. В ходе исследования в речи младших школьников с ЗПР

были зафиксированы ошибки, связанные с нарушением звукового анализа слов, особенно со стечением согласных, связей слов в словосочетаниях и предложениях, с неправильным построением синтаксического целого. Фразы произносились при низком темпе воспроизведения, требовался повтор образца предложения. При воспроизведении предложений дети пропускали отдельные звенья, что свидетельствует о всеобщем несоответствии нормативному развитию речевой функции в онтогенезе. Связность повествования была нарушена, имели место расширение и сужение значений слов, часто неадекватное их использование. Рассказ представлял собой перечисление предметов, изображенных на иллюстрациях. Всем детям требовалась помощь в виде уточняющих вопросов или конкретных подсказок. Преобладающий способ словообразования у младших школьников с ЗПР – префиксальный, а формообразования – согласование существительных с числительными. В исследуемую группу вошли дети с общим недоразвитием речи IV уровня.

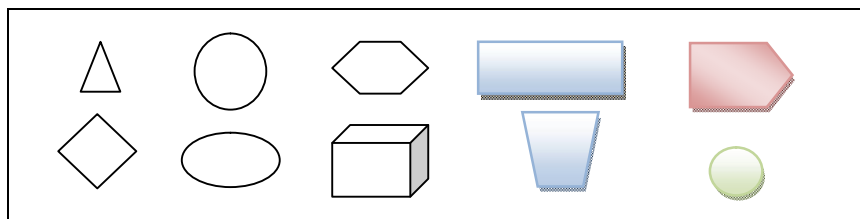
Коррекционная работа проводится на протяжении всего периода обучения в начальной школе. На синтаксическом уровне она является наиболее распространенной и предусматривает решение следующих задач:

– приведение детей к пониманию связи слов в предложении, которая выделяется постановкой вопроса от главного слова в словосочетании;

– обогащение фразовой и связной речи учеников путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии в разных *синтаксических конструкциях*. В этой работе важно преимущественное внимание к форме слова, так как это необходимо при рассмотрении многих норм синтаксического управления, которые не поддаются семантическому осмыслению, однако должны быть поняты и усвоены детьми в процессе их обучения русскому языку. Следует первоначально предложить учащимся задание с геометрическими фигурами. Целью данного задания является формирование у ребенка умения последовательно называть изображенные предметы.

«Читая» построчно предметы, можно определить скорость чтения, паузы, интерес младших школьников, обращает ли ребенок внимание на то, что в таблице есть цветные предметы, объемные геометрические фигуры. Вопросы типа «Сколько всего геометрических фигур изображено?», «Сколько больших кружков, а сколько маленьких?» дают возможность выявить преобладающий способ «чтения» учащихся – слоговой либо буквенно-слоговой.

Задание. Определи фигуру



Приведенные ниже упражнения содержат такие компоненты, как инструкция к выполнению упражнения, учебный материал и слова для справок. Представим их.

Спишите эти предложения, вставляя пропущенные слова.
 Собака... кость. Лошадь ... сено. Художник ... картину. Лиса ... зайца. Стояла ... осень. Кошка ... мышку.
Слова для справок: поймала, ест, рисует, сырая, ловит, грызет.

Задание, выполняемое младшими школьниками на логопункте.

Изменить слова по образцу.

Образец: войди – войдите

отойди – ...

иди – ...

уведи – ...

погляди – ...

наряди – ...

проводи – ...

проследи – ...

погоди – ...

зайди – ...

Сегодня на улице легкий морозец. Я открыл один глаз, потом другой. Все еще спали. Под моими ногами жутко заскрипел старый паркет.

Дед Архип подал голос. Я ответил ему шуткой. Дед попил из фляжки березовый сок и снова уснул. Какой он старый и добрый мой дед!

Как бы ты озаглавил этот текст?

Подчерки в тексте парную согласную в корне слова.

Обращаем внимание учащихся начальной школы на то, что инструкция может располагаться до и после учебного материала.

Представим и фрагмент урока по русскому языку, в котором даны задания как по формированию грамотной связной речи младших школьников с ЗПР, так и по педагогической коррекции дисграфических расстройств.

Тема урока: «Практическое закрепление полученных знаний: безударные звонкие и глухие согласные».

Цели урока:

Образовательные:

- закрепление правила правописания безударных звонких и глухих согласных в разных словах и словосочетаниях;
- умение использовать в связной речи различные синтаксические конструкции на уровне словосочетаний или предложений;
- развитие орфографической зоркости учащихся с ЗПР.

Развивающая:

- развитие познавательной деятельности младших школьников в процессе их обучения.

Коррекционная:

- коррекция высших психических функций: внимания, восприятия, памяти.

Воспитательная:

- воспитание умения доводить начатое дело до конца.

Ход урока:

Примечание. Предупредите детей о постановке двоеточия.

- Отгадай загадки, правильно расставляя предложенные буквы. Запиши отгадки, разделив слова на слоги. Какие загадки на одну и ту же тему?

Через ре(чк, чьк)у во всю ш(ы, и)(р, рь)

Ле(г, к) могучий богаты(р, рь).

Из металла на в(е, и, я)ка.

Собран ч(ю, у)до-в(е, и, я)ликан.

Добрый делом он увле(г, к)ся –
 Поперек реки уле(г, к)ся.
 По нему, забыв о ч(у,ю)де,
 Переходят реку л(у, ю)ди.
 (Мост)

Следующее задание для самостоятельной работы с инструктажем учителя.

Цель задания: коррекция дисграфических расстройств, закрепление правила «Парные звонкие и глухие согласные в разных частях слова».

Примечание для учителя. Предложенное задание содержит инструкцию и учебный материал. Сначала задание читает учитель, помогая определить последовательность его выполнения. Учитывая особенности детей, можно упростить инструкцию, ограничиваясь двумя первыми предложениями. Но обязательно проверяется правильность его выполнения. Подобное же задание использует и учитель-логопед, но только с группой детей, имеющих приблизительно равные возможности усвоения программного материала по чтению и русскому языку. Логопед также проверяет грамотность выполнения задания, но отметка ребенку не ставится. Например, учитель-логопед будет в ходе проверки использовать жетоны разной формы или цвета, а учитель начальных классов, закрепляя работу специалиста, – сигнальные карточки с согласными буквами. Преимущество в работе логопеда и учителя будет заключаться в использовании разных форм работы с содержательно одинаковыми заданиями. Это в одном случае – самостоятельное списывание с проговариванием вслух на уроке русского языка, а в другом – письмо предложений под диктовку логопедом.

Подготовкой к самостоятельному выполнению заданий служит работа и в период обучения грамоте, которая ведется на протяжении всего учебного года в первом классе начальной школы со специальными (коррекционными) классами VII вида. Коррекционно-логопедическая работа с младшими школьниками учитывает их психологические особенности. Она проводится по следующим направлениям: развитие слухового восприятия, внимания и памяти; коррекция нарушений моторного развития, особенно нарушений артикуляционной моторики. Особое значение уделяется обогащению словаря учащихся, формированию морфологической и синтаксической систем языка. Развитию фонематического анализа и синтеза отводится огромная роль в тесной связи с формированием пространственных представлений при работе со схемами уже в период обучения грамоте (табл. 1). Схематическое изображение предложений связано с развитием мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения. Такие задания для самостоятельного выполнения детьми с ЗПР являются сложными, но они предусмотрены программой обучения в общеобразовательной школе.

Таблица 1

Работа со словом в начальных классах школы

Составь схемы слов, измени слова и схему так, чтобы в каждом слове было по два слога	Составь схемы слов, измени слова и схему так, чтобы в каждом слове был только один слог
Лексический материал: дом, сад, дуб, куст, мак, мост	Лексический материал: блины, звери, двери, кони, гвозди, сучья, грибы

По результатам коррекционно-развивающей работы с заданиями разного уровня сложности детям было дано упражнение: «Опиши свое любимое животное». Из сочинения Насти К., ученицы 2-го класса с ЗПР церебрально-органического происхождения, видно, что могут иметь место дисграфические расстройства (табл. 2), в то же время смысл рассказа не нарушен, а также не искажена последовательность изложения происходящих событий.

Сказка про котенка и крота

*Однажды у меня был котенок. Мы пошли гулять и вдруг он убежал в **какуюто** нору. Я **нипоняла** в чем тут дела. Оказалось что в этой норе жил крот. Мой кот начал драться с кротом. Мне стало жалко зверька. **Нопотом** когда мой кот вылез из норки он сказал мне человеческим голосом. Оказывается этот крот был волшебником.*

Таблица 2

Характеристика ошибок в сочинении Насти К.

Ошибки	Причины
какуюто нору	Дисграфия, слитное написание частей слова
Нопотом	Дисграфия на уровне слитного написания предлога и взятого слова
Я нипоняла в чем тут дела	Дисграмматизм, т. е. неверное согласование слов. В предложении отсутствует смысл

Резюме. Общеобразовательная школа сегодня выполняет те же самые функции, что и специальная (коррекционная) школа, гарантируя всем детям, в том числе и младшим школьникам с ЗПР, социально-психологическую безопасность. Одним из важнейших направлений в изучении детей с ЗПР всегда являлось исследование особенностей их речи, встроенной в структуру познавательной и личностной сферы. Было выявлено, что у всех обозначенных детей есть недостатки речевого развития, которые имеют разный уровень сформированности, тесно связаны с развитием крупной моторики, а также познавательной деятельности таких младших школьников, и представляют собой дисграфию различных форм проявления. Включение же специальных заданий, разработанных логопедом, в основные предметы общеобразовательного цикла позволит повысить эффективность работы по развитию речи младших школьников с временной ЗПР.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемьева, Т. П.* Роль изучения грамматических категорий в развитии мышления младших школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. П. Артемьева. – М., 1985. – 18 с.
2. *Астапов, В. М.* Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии / В. М. Астапов. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
3. *Власова, Т. А.* Дети с задержкой психического развития. Обзорная информация / Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина. – М. : Просвещение, 1976. – 47 с.
4. *Выготский, Л. С.* Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 509 с.
5. *Дробинская, А. О.* Диагностика нарушений развития у детей / А. О. Дробинская. – М. : Школьная пресса, 2006. – 64 с.
6. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.
7. *Обучение детей с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского.* – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
8. *Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной.* – М. : Академия, 2003. – 320 с.

УДК 373.3.026

**АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

И. В. Ялукова

I. V. Yalukova

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

Аннотация. В статье рассматривается сущность активизации познавательной деятельности младших школьников.

Abstract. The paper puts forward the problem of activation of cognitive activity in primary school children.

Ключевые слова: активизация, познавательная деятельность, младший школьный возраст.

Keywords: activation, cognitive activity, primary school age.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема активизации познавательной деятельности младших школьников является очень важной для педагогики. Отношение школьников к учению обычно характеризуют активностью. Активность ученика определяет степень «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности. Следует принять во внимание и то, что успешность обучения напрямую зависит от степени активности. Таким образом, эта деятельность особая и ее социальное назначение очень существенно.

Материал и методика исследований. В качестве материала исследования использовались работы различных авторов в области педагогики и философии науки. Проведено педагогическое исследование проблемы развития познавательной деятельности учащихся с применением аналитического и индуктивного методов.

Результаты исследований и их обсуждение. Проблема активизации познавательной деятельности в образовательной среде имеет свою историю и свои традиции. Как известно, еще с давних времен важное место в решении этой проблемы занимает умственная активность, которая обеспечивает эффективное запоминание информации, более глубокое понимание сущности предметов, процессов и явлений.

Большое внимание активному учению было уделено знаменитым чешским ученым Я. А. Коменским. В своей книге «Великая дидактика» он пишет о том, что необходимо «воспламенить жажду знаний и пылкое усердие к учению». Я. А. Коменский также выступал против словесно-догматического обучения, которое, по его мнению, учит школьников «мыслить чужим умом» [6, 136].

В начале XIX века идеи применения наглядности, наблюдений, обобщения и самостоятельных выводов для активизации познавательной деятельности учащихся развивал швейцарский ученый И. Г. Песталоцци.

Исследования изменений в познавательной деятельности младших школьников продолжают и другие ученые.

Так, французский философ Ж. Ж. Руссо считал, что важным средством развития умственных способностей ребенка является исследовательский подход в обучении. Он советовал педагогам обращать внимание детей на явления природы, задавать им вопросы и давать возможность самостоятельно искать ответ на них. «Пусть он (ребенок) узнает не потому, что вы сказали, а потому, что сам понял», – в этих словах Руссо выражена идея обучения на повышенном, но доступном для ребенка уровне трудности [6, 130].

Идея активизации учебных задач познавательной деятельности школьников путем самостоятельного решения ими проблемных ситуаций получила свое дальнейшее развитие в трудах Ф. А. В. Дистервега.

Одним из сторонников активизации познавательной деятельности учащихся был К. Д. Ушинский. Он подчеркивал, что учителя должны добиться того, чтобы в учебной деятельности учащиеся были наиболее активны и деятельны. К. Д. Ушинский отмечал, что мечтать более приятно и легко, а думать трудно. Следовательно, важной задачей учителя является приучение учащихся к умственному труду [10, 12].

Проблемами активизации познавательной деятельности младших школьников занимались отечественные педагоги М. И. Скаткин [9], Г. И. Щукина [11], Ж. А. Караев [4] и др.

Как показывают исследования научной литературы, активизация как научная категория исследуется в различных аспектах. С философской точки зрения термин «активизация», по мнению Т. В. Габай, имеет два значения:

- 1) моральное требование, суть которого заключается в переходе от наблюдения к делу, от теории к практике;
- 2) взгляд, согласно которому сущность человека проявляется не в созерцании, а в деятельности, в преобразовании внешнего мира [2, 13].

Отсюда следует, что понятие «активизация» мы можем трактовать как действующий или деятельный элемент. Термин «активизация» происходит от латинского слова *activus*, что в переводе на русский означает «деятельный»; переход к более решительным действиям.

В словаре русского языка С. И. Ожегова мы не находим данного слова. Есть только глагол «активизировать», который трактуется как пробуждение к активности, усиление деятельность. Слово «активизироваться» в этом словаре определяется как «стать (становиться) активнее, деятельнее, оживиться (оживляться)» [8, 546].

По мнению академика В. В. Давыдова, понятие «активизация», являясь синонимичным по отношению к понятию «развитие», связано с актуализацией творческих элементов в деятельности. Активизация раскрывается через понятие деятельности и в то же время является качественной ее характеристикой. Цель активизации – усиление активности личности в деятельности.

Определим, что подразумевается под деятельностью.

Деятельность, как отмечает Р. С. Немов, представляет собой специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования [7, 657].

Результаты исследования И. А. Зимней свидетельствуют о том, что «деятельность – это динамическая система взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого происходят возникновение и воплощение в объекте психического образа, а также реализация опосредованных субъектом отношений с окружающей действительностью» [3, 133].

В 1950–1960-х годах познавательная деятельность понималась как усвоение и запоминание учащимися сообщаемых преподавателем готовых знаний. В 1970–1980-е годы ученые-дидакты пришли к выводу о необходимости перехода от объяснительно-иллюстративного к проблемному обучению, когда знания учащимся не даются в готовом виде. При этом они исходили из предложенного Г. И. Щукиной понимания познавательной деятельности ученика как сложнейшего процесса перехода от незнания к знаниям, от случайных наблюдений, почерпнутых из жизни, и разрозненных сведений, приобретенных от взрослых либо через средства массовых коммуникаций, к системе познания [11, 57].

По мнению Г. И. Щукиной, познавательная деятельность школьника представляет собой основной вид деятельности, осуществляемый им в процессе учения. Познание рассматривается как процесс, который целенаправленно отражает в сознании людей законы природы, общества и человеческого сознания [11]. Упорядоченность этой деятельности, приобретаемая в школе, является первоосновой, фундаментом к раскрытию творческого потенциала индивидуальности.

Г. И. Щукина выделяет следующие элементы познавательной деятельности:

- эмоциональную деятельность на уровне восприятия событий и формирования представлений, обусловленную психолого-возрастными особенностями учащихся;
- мыслительную деятельность на уровне теоретического осмысления школьниками явлений и фактов, которые ведут к активизации познавательной деятельности.

В отечественной психологии и дидактике разработана схема познавательной деятельности: интерес – воля – внимание – мысль – поиск. Источником познания, внутренним организатором поведения человека является внутренний мотив, в качестве которого выступает познавательный интерес. Он определяет направленность личности на познание предметной стороны окружающего мира и самого процесса овладения знаниями. Интерес активизирует волю и внимание человека, пробуждает мысль. Конечным элементом познания является поиск учащимся оптимального метода овладения знаниями, что и можно считать результатом успешной познавательной деятельности.

Определяющей в этой схеме является линия «интерес – воля – внимание». Как пишет в этой связи Л. С. Выготский, мысль рождается не от другой мысли, а в сфере воли и чувств [1, 289]. Организация познавательной деятельности учащихся по этой линии, как показали результаты исследований Е. Н. Кабановой-Меллер, Н. В. Кухарева, И. Я. Лернера, требует разработки конкретных методических средств, направленных на формирование приемов мыслительной деятельности учащихся и активизацию познавательной деятельности.

Активизация познавательной деятельности, по утверждению Г. И. Щукиной, представляет собой процесс, направленный на интенсификацию деятельности учителя и ученика, на побуждение к ее энергичному целенаправленному осуществлению, на преодоление инерции, пассивных и стереотипных форм преподавания и учения [5, 36]. Другими словами, в активизации познавательной деятельности присутствует как процесс управления активностью учащихся со стороны учителя, так и процесс активизации своей дея-

тельности самим учеником. Саморегуляция активной деятельности учеником определяется его деятельностной позицией в учебном процессе, обеспечиваемой созданием учителем ситуаций, которые побуждают школьника к самостоятельным решениям и действиям, к свободному выбору заданий, к творческой деятельности.

Организация активной познавательной деятельности и выбор для этого адекватных средств особенно важны в обучении младших школьников. Следует отметить, что в младшем школьном возрасте эмоциональный фактор является определяющим в развитии личности. В связи с этим большое значение для активизации познавательной деятельности младшего школьника имеют осуществление индивидуального подхода, дозировка сложности заданий, позволяющих создать ситуацию успеха для каждого ребенка, который должен продвигаться вперед своим темпом и с постоянным успехом. В начальной школе успешность обучения учащихся достигается не столько за счет облегчения заданий, сколько за счет формирования у них желания и умения преодолевать трудности, создания атмосферы увлеченности и доброжелательности. По мнению Ж. А. Караева, учителю необходимо выбирать и использовать такие методы и приемы обучения, которые способствуют формированию у учащихся познавательного интереса и побуждают их к самостоятельному приобретению знаний [4].

Резюме. Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что в научно-педагогической литературе вопросам активизации познавательной деятельности учащихся уделяется значительное внимание. Данный процесс представляет собой оживление специфической человеческой формы отношения к окружающему миру, направленной на постижение его закономерностей, целесообразное преобразование в интересах людей, способствующей приобретению и расширению знаний, включающей в себя цель, средства, результат. Активность младших школьников в учении обеспечивает развитие их творческих возможностей, новых познавательных потребностей, навыков познавательной деятельности. Главной задачей учителя является построение такого процесса обучения, в котором ученик пожелает с интересом познавать окружающий мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. *Габай, Т. В.* Учебная деятельность и ее средства / Т. В. Габай. – М. : МГУ, 1988. – 256 с.
3. *Головин, С. Ю.* Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – М. : АСТ, 2003. – 800 с.
4. *Караев, Ж. А.* Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях компьютерной технологии обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ж. А. Караев. – Алматы, 1994. – 29 с.
5. *Колмакова, М. Н.* Краткий педагогический словарь / М. Н. Колмакова. – М. : Издательство политической литературы, 1984. – 367 с.
6. *Коменский, Я. А.* Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Уч. пед. издат., 1955. – 318 с.
7. *Немов, Р. С.* Психология : в 3 кн. Кн. 2 : Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2002. – 608 с.
8. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1990. – С. 546–547.
9. *Скаткин, М. Н.* Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
10. *Ушинский, К. Д.* Собрание сочинений : в 11 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский – М. : Педагогика, 1952. – 732 с.
11. *Шукина, Г. И.* Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. Книга для учителя / Г. И. Шукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Абсалямова Светлана Германовна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Absalyamova, Svetlana Germanovna – Candidate of Economics, Associate Professor, Department of Economic Theory, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Алексеева Наталья Робертовна – старший преподаватель кафедры информационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Alekseeva, Natalya Robertovna – Senior Lecturer, Department of Information Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Анисимов Геннадий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Anisimov, Gennady Aleksandrovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Аносова Наталья Анатольевна – соискатель кафедры прикладной математики и информационных технологий Поволжского государственного технологического университета, г. Йошкар-Ола

Anosova, Natalya Anatolyevna – Applicant, Department of Applied Mathematics and Information Technologies, Volga Region State Technological University, Yoshkar-Ola

Антонов Станислав Юрьевич – аспирант кафедры информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Antonov, Stanislav Yuryevich – Post-graduate Student, Department of Computer Science and Computer Engineering, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Белова Светлана Николаевна – аспирант кафедры теории, истории и методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Belova, Svetlana Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Theory, History and Methods of Music, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Благушина Лариса Федоровна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Blagushina, Larisa Fedorovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Ваку Григорий Владиславович – кандидат филологических наук, доцент кафедры коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Vakku, Grigory Vladislavovich – Candidate of Linguistics, Associate Professor, Department of Communication Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Васин Евгений Константинович – аспирант кафедры технологии и предпринимательства Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Vasin, Evgeny Konstantinovich – Post-graduate Student, Department of Technology and Entrepreneurship, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya

Вахитова Дильяра Касимовна – аспирант отдела лексикографии Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань

Vakhitova, Dilyara Kasimovna – Post-graduate Student, Department of Lexicography, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan

Зарипова Лариса Александровна – аспирант кафедры чувашского языка и методики преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Zaripova, Larisa Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of the Chuvash Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Иванов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ivanov, Vladimir Nikolaevich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Иванова Татьяна Александровна – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ivanova, Tatyana Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Каташев Валерий Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Katashev, Valery Georgievich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Кашицын Александр Станиславович – доктор физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой математики, физики и методики обучения Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Kashitsyn, Aleksandr Stanislavovich – Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor, Head of the Department of Mathematics, Physics and Methods of Teaching, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya

Ковалев Василий Петрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kovalev, Vasily Petrovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Креницын Евгений Владимирович – аспирант кафедры педагогики и яковлеведоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Krinityn, Evgeny Vladimirovich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Кротова Ольга Владимировна – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Krotova, Olga Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Майорова Наталья Владимировна – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Mayorova, Natalya Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Максимова Ольга Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных наук Чебоксарского института экономики и менеджмента (филиала) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Чебоксары

Maksimova, Olga Grigoryevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Social Sciences and Humanities, Cheboksary Institute of Economy and Management (Branch), Saint Petersburg State Polytechnic University, Cheboksary

Малинин Александр Иванович – аспирант кафедры моделирования экономических процессов Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Malinin, Aleksandr Ivanovich – Post-graduate Student, Department of Economic Process Modeling, Mari State University, Yoshkar-Ola

Милица Светлана Владимировна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Militsa, Svetlana Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Мотова Галина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной математики и информационных технологий Поволжского государственного технологического университета, г. Йошкар-Ола

Motova, Galina Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Applied Mathematics and Information Technologies, Volga Region State Technological University, Yoshkar-Ola

Мукимова Насима Анваровна – старший преподаватель кафедры татарской и чувашской филологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак

Mukimova, Nasima Anvarovna – Senior Lecturer, Department of the Tatar and Chuvash Linguistics, Sterlitamak Branch of the Bashkir State University, Sterlitamak

Мусина Елена Владимировна – аспирант кафедры французского языка Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Musina, Elena Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of the French Language, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan.

Нестерова Жанна Рудольфовна – аспирант кафедры педагогики и яковлевоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Nesterova, Zhanna Rudolfovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Нестерова Ольга Сетнеровна – аспирант кафедры теории, истории и методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Nesterova Olga Setnerovna – Post-graduate Student, Department of Theory, History and Methods of Music, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Никитина Татьяна Алексеевна – соискатель кафедры теории и истории педагогики Московского городского педагогического университета, г. Москва

Nikitina, Tatyana Alekseevna – Applicant, Department of Theory and History of Pedagogics, Moscow City Pedagogical University, Moscow

Пономарев Кирилл Николаевич – кандидат политических наук, директор Казанского филиала Российской международной академии туризма, г. Казань

Ponomarev, Kirill Nikolaevich – Candidate of Politics, Director of the Kazan Branch of the Russian International Academy of Tourism, Kazan

Романова Каринэ Евгеньевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой технологии и предпринимательства Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя

Romanova, Karine Evgenyevna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Technology and Entrepreneurship, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya

Саханов Рустем Лукманович – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Дорожно-строительные машины» Казанского государственного архитектурно-строительного университета, г. Казань

Sakharov, Rustem Lukmanovich – Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Road Construction Machinery, Kazan State University of Architecture and Engineering, Kazan

Скобельцына Елена Германовна – кандидат педагогических наук, директор лицея при Казанском (Приволжском) федеральном университете, г. Казань

Skobeltsyina, Elena Germanovna – Candidate of Pedagogics, Director of the Lyceum of the Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Терентьева Татьяна Петровна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Terentyeva, Tatyana Petrovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Тимофеева Ольга Александровна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Timofeeva, Olga Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Фаррахов Айрат Фансафович – аспирант кафедры «Социология, политология и право» Ижевского государственного технического университета имени М. Т. Калашникова, г. Ижевск

Farrakhov, Ayrat Fansafovich – Post-graduate Student, Department of Sociology, Politics and Law, M. Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk

Фомин Эдуард Валентинович – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары

Fomin, Eduard Valentinovich – Candidate of Linguistics, Associate Professor, Department of Humanities and Socio-economic Sciences, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary

Хадиуллина Резеда Ринатовна – старший преподаватель кафедры естественно-научных и медико-биологических дисциплин Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, г. Казань

Khadiullina, Rezeda Rinatovna – Senior Lecturer, Department of Natural and Biomedical Sciences, Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, Kazan

Харитоновна Фаина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kharitonova, Faina Petrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Хитрюк Вера Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Барановичского государственного университета, г. Барановичи (Республика Беларусь)

Khitryuk, Vera Valeryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics, Baranovichi State University, Republic of Belarus

Шалимова Полина Александровна – аспирант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Shalimova, Polina Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Шамарина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения и основ психолого-педагогических технологий Орловского государственного университета, г. Орел

Shamarina, Elena Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics and Psychology of Primary Education and Basics of Psychological and Pedagogical Technologies, Orel State University, Orel

Шамсувалеева Эльмира Шамилевна – кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры естественно-научных и медико-биологических дисциплин Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, г. Казань

Shamsuvaleeva, Elmira Shamilevna – Candidate of Biology, Senior Lecturer, Department of Natural and Biomedical Sciences, Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, Kazan

Ялукова Ирина Вячеславовна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Yalukova, Irina Vyacheslavovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

«Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (решение Президиума ВАК Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6).

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам **естественных, технических и гуманитарных наук**, содержащих новые научные результаты, ранее не опубликованных и не представленных к публикации в других изданиях. Не публикуются крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Ежегодно будут выходить 4 номера Вестника.

В одном номере возможно опубликование, как правило, не более 2 статей одного автора.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Все представленные в редакцию статьи проходят обязательное рецензирование. На основании рецензирования редакционная коллегия принимает решение о включении статьи в тот или иной номер. Редколлегия не гарантирует публикацию всех представленных материалов, оставляет за собой право отклонять статьи, не соответствующие установленным требованиям. Авторам присланные материалы не возвращаются.

Статья должна иметь:

- а) индекс универсальной десятичной классификации (УДК).
- б) название работы на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
- в) инициалы и фамилии авторов на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами) – количество соавторов в статье может быть не более 4;
- г) полное название учреждения и города (курсивом), где выполнена работа;
- д) четкую аннотацию на русском и английском языках (400–500 знаков) отдельными абзацами;
- е) ключевые слова на русском и английском языках (не более 7);
- ё) основной текст, включающий следующие подразделы:
 - актуальность исследуемой проблемы;
 - материал и методика исследований;

- результаты исследований и их обсуждение;
- резюме;
- литература.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность (аспиранты, обучающиеся на бюджетной основе, представляют справку с места учёбы); адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail; рабочий адрес и e-mail. Авторы должны собственноручно поставить подпись, которая означает их согласие на передачу прав на издание и распространение содержащейся в статье информации редакции Вестника. Этим автор также гарантирует, что статья оригинальная, ни содержание, ни рисунки к ней не были ранее опубликованы в других изданиях. Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора с правилами Вестника.

К статье должны быть приложены экспертное заключение о возможности опубликования ее в открытой печати из организации, представляющей статью к публикации, и рецензия.

В редакцию Вестника статьи направляются в двух форматах: в печатном и электронном (на компакт-диске) вариантах. Электронный вариант должен точно соответствовать печатному.

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Объем статьи должен быть не менее 0,25 п.л. (4 стр.) и не более 0,5 п.л. (8 стр. компьютерного исполнения).
2. Статья должна быть напечатана на одной стороне листа формата А4 с полями: справа, слева и сверху 3 см, снизу 6 см.
3. Размер шрифта – 11. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – одинарный. Текст статьи набирается в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке.
4. Таблицы должны содержать только экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовки, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте. Кегль текста в таблицах – 9 пт.
5. Количество иллюстраций не должно превышать 4, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, быть обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах и подрисуночной подписи – 9 пт.
6. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation 3.0. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman, основной размер – 11, крупный индекс – 7, мелкий – 5. В математических и химических формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

7. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

8. Цитируемая в статье литература (не более 15 источников) приводится в виде алфавитного списка по действующему ГОСТу (ГОСТ 7.1-2003) шрифтом 9. Не допускаются ссылки на тезисы конференций и на неопубликованные работы. Ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы, откуда приводится цитата.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции: 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38, каб. 205а, редакция журнала «Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева»

Тел.: (8352) 62-08-71

Электронная почта: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

Электронный адрес: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК [378.016:811.161.1'271]:004

Формирование коммуникативной компетентности у студентов-билингвов

Forming communicative competence of bilingual students

О. М. Иванова

O. M. Ivanova

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

Аннотация. Установлено, что эффективность формирования коммуникативной компетентности у студентов-билингвов в процессе обучения русскому языку и культуре речи обеспечивается созданием определенных педагогических условий.

Abstract. It's determined that the effectiveness of forming communicative competence of bilingual students in the process of teaching the Russian language and standard of speech is ensured by certain educational conditions.

Ключевые слова: *культура речи, коммуникативная компетентность, блочно-модульная система обучения, лингводидактическая компьютерная программа.*

Keywords: *standard of speech, communicative competence, block-module system of education, linguo-didactic computer program.*

Актуальность исследуемой проблемы. Инновационные процессы, происходящие в социально-экономической жизни общества, предъявляют новые требования к уровню образованности и компетентности современного учителя. Выпускник педагогического вуза, которому предстоит работать в школе нынешнего тысячелетия, должен обладать определенными коммуникативно-речевыми навыками. ...

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось на базе факультетов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева: физической культуры, исторического, художественно-графического, естествознания и дизайна среды.

В процессе исследований был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, материалов по компьютеризации образования; изучение государственных образовательных стандартов, рабочих программ, учебных пособий, методических материалов по русскому языку и культуре речи), эмпирических (наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты) и методов математической статистики (количественная и качественная обработка результатов). ...

Результаты исследований и их обсуждение. Многие ученые сходятся во мнении, что основополагающей частью современных образовательных систем является компетентностный подход. В понятиях «компетенция» и «компетентность» определяющим является опыт деятельности личности, ее активная позиция, готовность к целеполаганию и осуществлению профессиональной деятельности «со знанием дела». ...

Резюме. Высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности в двуязычной среде достигается при соблюдении следующих педагогических условий: усиление мотивации преподавателя к использованию инновационных подходов в обучении дисциплине «Русский язык и культура речи»; ...

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анисимов, Г. А.* Речевое развитие билингвальной личности в свете компетентностного подхода в филологическом образовании / Г. А. Анисимов // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. – 2009. – № 3–4. – С. 174–177.
2. *Анисимов, Г. А.* Русский язык в чувашской школе: проблемы, поиски, опыт / Г. А. Анисимов. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1990. – 175 с.
3. *Головин, Б. Н.* Основы культуры речи : учеб. для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.
4. *Зайнутдинова, Л. Х.* Создание и применение электронных учебников / Л. Х. Зайнутдинова. – Режим доступа: <http://www.ido.edu.ru/open/ikt/chrest9.htm>.

АВТОР:

Иванова Ольга Михайловна – аспирант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

AUTHOR:

Ivanova, Olga Mikhailovna – Post-graduate Student, Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Алексеева Н. Р.</i>	Проблема подготовки студентов к использованию информационных и коммуникационных технологий для создания рекламного продукта	3
<i>Анисимов Г. А.</i>	Язык и стиль учебников по физике и развитие строя русской речи учащихся-билингвов	10
<i>Антонов С. Ю.</i>	К проблеме становления и развития пожарно-технического образования в России	15
<i>Белова С. Н.</i>	Чувашский народный костюм в подготовке педагогов-дизайнеров в вузе	24
<i>Благушина Л. Ф., Иванов В. Н.</i>	Ценностное отношение преподавателей к развитию личностного потенциала обучающихся технического колледжа	30
<i>Вакку Г. В.</i>	Газетная периодика накануне образования Чувашской автономной области	36
<i>Васин Е. К.</i>	Об особенностях закономерностей технологического обучения в условиях реализации потенциала электронных образовательных ресурсов	42
<i>Вахитова Д. К.</i>	Использование инвективной лексики в татарской публицистике	49
<i>Зарипова Л. А.</i>	Предложения со структурной схемой $N_1 - Part_{-на(-не)}$ в современном чувашском языке	57
<i>Иванова Т. А., Ковалев В. П.</i>	Научно-исследовательская работа будущих учителей и их готовность к профессиональной деятельности	61
<i>Криницын Е. В.</i>	К проблеме формирования профессионального имиджа будущего журналиста	65

<i>Кротова О. В.</i>	Проблема готовности учителей начальных классов к нравственному воспитанию учащихся средствами литературного чтения на современном этапе	70
<i>Майорова Н. В.</i>	Проблема развития творческой познавательной активности в истории педагогической мысли	76
<i>Малинин А. И.</i>	Инновационное развитие аграрной сферы экономики	81
<i>Милица С. В., Максимова О. Г.</i>	Педагогические условия формирования творческих способностей у будущих сотрудников органов внутренних дел	87
<i>Мотова Г. Н., Аносова Н. А.</i>	Институциональный механизм оценивания коротких образовательных программ	92
<i>Мукимова Н. А.</i>	Лексико-семантические особенности освоения финно-угорских заимствований в башкирском языке и его диалектах	98
<i>Мусина Е. В.</i>	Использование лексико-семантических трансформаций в переводах художественного произведения Ф. Саган «Bonjour, Tristesse!» на английский и русский языки	104
<i>Нестерова Ж. Р.</i>	Развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности	111
<i>Нестерова О. С.</i>	Организация учебной деятельности вокалиста в оперном классе вуза	118
<i>Никитина Т. А.</i>	Оценка условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования	122
<i>Пономарев К. Н.</i>	Синергетика как общая методология современного образования и возможный подход к исследованию педагогических проблем туризма	130
<i>Романова К. Е., Кашицын А. С.</i>	Условия формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей	136
<i>Сахапов Р. Л., Абсалямова С. Г.</i>	Сотрудничество университетов и бизнеса в условиях перехода к инновационной экономике	143
<i>Скобельцына Е. Г., Каташев В. Г.</i>	Повышение квалификации учителя как педагогическая категория и ее интерпретация через изменение профессиональных состояний личности	150
<i>Терентьева Т. П.</i>	Модель процесса формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин	156

<i>Тимофеева О. А., Максимова О. Г.</i>	Педагогические условия эффективного формирования общечеловеческих культурных ценностей у курсантов вузов МВД России	163
<i>Фаррахов А. Ф.</i>	Социальные факторы, вызывающие чувство одиночества у молодых людей	168
<i>Фомин Э. В.</i>	Агнони́мы чувашского языка как объект научного изучения	174
<i>Хадиуллина Р. Р., Шамсувалеева Э. Ш.</i>	Информационные технологии в организационно-методическом сопровождении введения федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) (на примере спортивного вуза)	178
<i>Харитонова Ф. П.</i>	Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве	184
<i>Хитрюк В. В.</i>	Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	189
<i>Шалимова П. А.</i>	Временной порядок и эмотивное время	195
<i>Шамарина Е. В.</i>	Обучение русскому языку младших школьников с задержкой психического развития в начальной школе	201
<i>Ялукова И. В.</i>	Активизация познавательной деятельности младших школьников	210
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		214
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		221

CONTENT

<i>Alekseeva N. R.</i>	Problem of training students to use information and communication technologies for creating advertisement	3
<i>Anisimov G. A.</i>	Language and style in textbooks on physics and development of Russian speech structure in bilingual students	10
<i>Antonov S. Y.</i>	On the formation and development of fire-fighting education in Russia	15
<i>Belova S. N.</i>	Chuvash national costume in university training of future teacher-designers	24
<i>Blagushina L. F., Ivanov V. N.</i>	Teachers' value-oriented attitude to the development of personal potential at students of technical college	30
<i>Vakku G. V.</i>	Newspaper periodicals on the eve of establishment of the Chuvash autonomous oblast	36
<i>Vasin E. K.</i>	On the principles of technological training in terms of realizing the potential of electronic educational resources	42
<i>Vakhitova D. K.</i>	Use of invective vocabulary in tatar publicism	49
<i>Zaripova L. A.</i>	Sentences with structural scheme $N_1 - Part_{-H\ddot{a}(-H\ddot{e})}$ in modern Chuvash language	57
<i>Ivanova T. A., Kovalev V. P.</i>	Future teachers' scientific research activity and their professional readiness	61
<i>Krinitsyn Y. V.</i>	On the problem of professional image of future journalist	65
<i>Krotova O. V.</i>	Issue of readiness of elementary school teachers for moral education of pupils by means of literary reading at the present stage	70
<i>Mayorova N. V.</i>	Problem of development of creative cognitive activity in the history of educational thought	76

<i>Malinin A. I.</i>	Innovative development of agrarian sphere of economy	81
<i>Militsa S. V., Maksimova O. G.</i>	Pedagogical conditions for forming creative abilities at future staff of the department of internal affairs	87
<i>Motova G. N., Anosova N. A.</i>	Institutional mechanism of evaluating short-term educational programmes	92
<i>Mukimova N. A.</i>	Lexico-semantic peculiarities of development of Finno-Ugric borrowings in Bashkir language and its dialects	98
<i>Musina E. V.</i>	Use of lexico-semantic transformations in translation of «Bonjour, tristesse!» By F. Sagan into English and Russian	104
<i>Nesterova Zh. R.</i>	Development of creative abilities of primary school children in art	111
<i>Nesterova O. S.</i>	Organization of learning process for vocalists in university opera class	118
<i>Nikitina T. A.</i>	Evaluating conditions of educational programme for preschool education	122
<i>Ponomarev K. N.</i>	Synergetics as general methodology of modern education and a possible approach to the study of educational problems of tourism	130
<i>Romanova K. E., Kashitsyn A. S.</i>	Conditions of formation and development of pedagogical skills in future teachers	136
<i>Sakhapov R. L., Absalyamova S. G.</i>	Collaboration between universities and businesses in the context of transition to innovative economy	143
<i>Skobeltsyna E. G., Katashev V. G.</i>	Teacher's continuing professional development as pedagogical category and its interpretation through changing the conditions of professional identity	150
<i>Terentyeva T. P.</i>	Process model of forming professional and pedagogical competence in future art teachers in the course of studying special disciplines	156
<i>Timofeeva O. A., Maksimova O. G.</i>	Pedagogical conditions for effective formation of universal cultural values at students of higher educational institutions of the ministry of the interior of Russia	163
<i>Farrakhov A. F.</i>	Social factors causing young people loneliness	168
<i>Fomin E. V.</i>	Chuvash words with unknown or vague meaning as an object of scientific study	174
<i>Khadiullina R. R., Shamsuvaleeva E. Sh.</i>	Information technologies in organizational and methodical support of introduction of the federal state educational standards of higher professional education (FSES HPE) (in terms of sports university)	178

<i>Kharitonova F. P.</i>	Pedagogical conditions for forming ethnopedagogical competence at teachers in multicultural educational environment	184
<i>Khitryuk V. V.</i>	Teachers' readiness for working under the conditions of inclusive education	189
<i>Shalimova P. A.</i>	Temporal order and emotive tense	195
<i>Shamarina E. V.</i>	Teaching Russian language to primary school children with mental retardation	201
<i>Yalukova I. V.</i>	Activation of cognitive activity in primary school children	210
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		214
INFORMATION FOR THE AUTHORS		221

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

2013. № 3 (79)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 В. Ю. Лашманова
 Н. А. Осипова
 А. А. Сосаева
 Л. А. Судленкова
 Л. Н. Улюкова

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 27.09.2013. Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 28,9. Тираж 300 экз. Заказ № 1384.

Отпечатано в отделе полиграфии
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38