

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

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

Научный журнал

**№ 1 (89)
Январь – март 2016 г.**

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

Издается с ноября 1997 г.

Выходит 1 раз в три месяца

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-58093 от 20.05.2014)

Включен в Перечень рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

Подписной индекс в каталоге «Пресса России» 39898

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>

© ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», 2016

Главный редактор *Б. Г. Миронов*, д-р физ.-мат. наук, профессор
Заместитель главного редактора *Т. Н. Петрова*, д-р пед. наук, профессор
Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*
Ответственный секретарь *А. А. Сосаева*

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

Адягаши К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Алексеев В. В., д-р биол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Анисимов Г. А., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Арсалиев Ш. М.-Х., д-р пед. наук, профессор (г. Грозный);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Ильина Н. А., д-р биол. наук, профессор (г. Ульяновск);
Кожанова М. Б., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Маловичко Л. В., д-р биол. наук, профессор (г. Москва);
Мухтарова Ш. М., д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);
Неверкович С. Д., д-р пед. наук, профессор (г. Москва);
Тер-Минасова С. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Хайрутдинов М. А., д-р пед. наук, профессор (г. Николаев, Украина);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);

члены редакционной коллегии:

Артемов Ю. М., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Ахметов Л. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Елабуга);
Ванюшин Ю. С., д-р биол. наук, профессор (г. Казань);
Воронев Л. Н., д-р биол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Димитриев Д. А., д-р мед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дмитриева Е. Н., д-р пед. наук, профессор (г. Нижний Новгород);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дыбина О. В., д-р пед. наук, профессор (г. Тольятти);
Кельмаков В. К., д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);
Лавина Т. А., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Морова Н. С., д-р пед. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Мудрак О. А., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Платонова Р. И., д-р пед. наук, доцент (г. Якутск);
Проконенко В. И., д-р пед. наук, профессор (г. Сургут);
Рабицев И. Э., д-р биол. наук, профессор (г. Москва);
Рахимов И. И., д-р биол. наук, профессор (г. Казань);
Резанов А. Г., д-р биол. наук, доцент (г. Москва);
Рязанцева И. М., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Семенова Г. Н., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Сергеев Л. П., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Ситдииков Ф. Г., д-р биол. наук, профессор (г. Казань);
Тенюкова Г. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Харитонов М. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шайхулов А. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Уфа).

УДК 373.3+811.512.111

Э. Алос-и-Фонт

ШКОЛЬНАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ (АНАЛИЗ ОПЫТА ПРОЕКТНЫХ КЛАССОВ Г. ЧЕБОКСАРЫ)

Чувашский государственный институт гуманитарных наук, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. На основе данных опроса родителей 327 учащихся 2–5 классов двух школ г. Чебоксары, где работали проектные классы с углубленным изучением чувашского языка, исследовано возможное влияние владения чувашским языком на общую школьную успеваемость, в том числе и в связи с количеством часов, выделенных на его изучение. Посредством ряда логистических регрессий доказано, что успешность учебной деятельности в большей степени зависит от таких факторов, как уровень образования матери, количество книг дома, здоровье ребенка и его пол. Выявлено, что знание чувашского языка сказывается положительно, в частности, на обучении английскому. Эффект дополнительных часов для чувашского языка не определяется с необходимой статистической достоверностью.

Ключевые слова: *школьная успеваемость, двуязычие, двуязычные дети, начальная школа, чувашский язык, логистическая регрессия.*

Актуальность исследуемой проблемы. Успеваемость учащихся и ее зависимость от формы образования представляет широкое поле для исследований, которые имеют большое практическое значение. Вопрос о результативности той или иной формы образования для детей с не доминирующим в обществе языком семейного общения стоит особенно остро. Множество авторов продемонстрировали, что обучение иноязычных детей на доминирующем в обществе языке серьезно вредит языковой преемственности в семьях и является причиной снижения успеваемости [9], [11]. Проблема в том, что масштабы образования на нерусских языках России сокращаются [14], особенно в связи с введением ЕГЭ [3], [10], в том числе и в Чувашии [8]. В данной статье предпринята попытка обосновать, что сохранение родного нерусского языка в семье и его использование как языка обучения в школе не сказываются неблагоприятно на процессе учебной деятельности.

© Алос-и-Фонт Э., 2016

Алос-и-Фонт Эктор – научный сотрудник исторического направления Чувашского государственного института гуманитарных наук, г. Чебоксары, Россия; e-mail: hectoralos@gmail.com

Статья поступила в редакцию 08.10.2015

Материал и методика исследований. В основном мы следовали методике Э. Д. Товар-Гарсиа, анализирующего успеваемость и образовательные траектории школьников в Республике Татарстан и Ярославской области [6], [7], [12]. Его исследования в Татарстане доказывают, что учащиеся, говорящие дома на татарском языке, получают в школе, как правило, лучшие оценки, чем говорящие дома только на русском языке [7], [12]. Для изучения факторов, способствующих школьной успеваемости, использованы логистические регрессии (англ. «logit»). Это многовариантная статистическая модель для предсказания вероятности возникновения события в зависимости от множества признаков. Событие (зависимая переменная) должно принять только две стоимости («да» или «нет», «0» или «1» и т. д.), а признаки (независимые переменные) могут быть разнообразными, в том числе нет необходимости, чтобы они следовали нормальному распределению (о подробностях статистической модели см. [6]). Следует отметить, что для определения причинно-следственной связи между двумя событиями недостаточно установить наличие статистической корреляции между ними. Данные события могут произойти под влиянием третьего фактора. Многовариантный статистический анализ на основе теоретической модели позволяет более уверенно предполагать данные связи.

С целью изучения результативности данного образовательного проекта в феврале 2015 г. нами проводилось анкетирование среди родителей учащихся проектных классов.

Результаты исследований и их обсуждение. В Чувашии школьное обучение ведется на русском, чувашском и татарском языках. Несмотря на то, что чувашаи составляют национальное большинство как в селах, так и в городах республики, в городских школах предлагается обучение только на русском языке. В сентябре 2010 г. в г. Чебоксары открылся проектный класс в СОШ № 10. Дети с разными языками семейного общения, поступившие в 1-й класс, начали изучение чувашского языка по основной программе: чувашскому как предмету было отведено 5 часов в неделю (вместо 2 в обычных классах), и еще 7 часов в неделю он использовался как средство обучения другим предметам (музыка, изобразительное искусство, технология, окружающий мир, физкультура). Со 2-го по 4-й классы на изучение чувашского языка выделялось 4 часа в неделю и 5–6 часов – на обучение другим предметам на чувашском языке. В 2011 г. проект был поддержан СОШ № 59, в 2012 г. – СОШ № 35, где также открылись классы с углубленным изучением чувашского языка. Количество часов на преподавание чувашского языка в них, а также в классах, сформированных в СОШ № 10 с 2011 г., сократилось до 3. Чувашский язык в качестве средства обучения другим предметам сохранился только для класса, первого в проекте, а также для еще одного из сформированных позже классов, но только в первый год обучения. Для других классов участие в проекте вскоре стало формальным. В действительности в них ввели дополнительно лишь 1 час в неделю для обучения чувашскому языку. В 2014/15 учебном году в проекте участвовало всего 8 классов. Первый экспериментальный класс, сформированный в СОШ № 10, вышел из проекта в связи с переходом детей в среднее звено, а с 2015/16 учебного года эта школа полностью отказалась участвовать в проекте.

Наши интервью с преподавателями проектных классов и представителями школ в декабре 2014 и январе 2015 г. позволили выяснить, что основной причиной неудачи в реализации проекта была недостаточная готовность к его осуществлению как родителей, так и учителей, администраций школ. Особенно это касается тех классов, которые подключались к проекту с 2012 г. Министерство образования и молодежной политики Чувашской Республики проявило большой интерес к данному проекту, но в него было вложено недостаточно ресурсов в плане повышения квалификации преподавателей, мотивации их труда и обеспечения родителей информацией о реализуемом проекте.

Нами были проанкетированы родители 129 детей из шести проектных классов (2–5 классы) двух школ (СОШ № 10 и 59), а также 198 родителей их ровесников, обучающихся в восьми параллельных классах тех же школ. Школа № 35 отказалась участвовать в опросе. На вопросы анкеты родители отвечали на родительских собраниях. В таблице 1 представлены данные по количеству учащихся проектных и непроектных классов участвовавших в опросе школ и числу опрошенных родителей.

Таблица 1

Распределение опрошенных по классам, чел.

Класс	Проектные классы		Параллельные классы	
	Учащиеся, всего	Опрошенные родители	Учащиеся, всего	Опрошенные родители
2	32	23	62	48
3	52	37	63	48
4	63	56	94	82
5	25	13	29	20
Всего	172	129	248	198

Родителям были предложены анкеты с просьбой указать, какие оценки получали их дети за первое полугодие по тем или иным учебным предметам (табл. 2). Создана совокупность зависимых дихотомических переменных в связи с тем, что ребенок является либо ударником (получает «4» или «5» по предмету), либо отличником (получает «5» по предмету). Отдельно исследованы результаты по предметам «русский язык», «английский язык» и «математика», а также общие результаты по этим предметам и предметам «литературное чтение» («литература») и «окружающий мир». Получено 8 зависимых переменных, условно обозначаемых в работе следующим образом: УдарникПоРусскому, ОтличникПоРусскому, УдарникПоАнглийскому, ОтличникПоАнглийскому, УдарникПоМатематике, ОтличникПоМатематике, Ударник, Отличник.

Таблица 2

Оценки опрошенных по предметам

Оценка	Русский язык	Английский язык	Математика	Литературное чтение	Окружающий мир
«2»	2	0	2	1	0
«3»	67	36	51	17	20
«4»	177	126	174	119	139
«5»	64	147	82	171	151
Без оценки	17	18	18	19	17
Средняя оценка	4,0	4,4	4,1	4,5	4,4

Вслед за [4], [5], [6], [7], [12] мы предположили, что успеваемость учащихся зависит от уровня профессиональной подготовки педагога, условий обучения, социально-экономического уровня семей, их культурного, социального капитала и др. К этим факторам мы добавили уровень владения детьми и родителями чувашским и английским языками, языки семейного общения и количество часов, выделенных на обучение чувашскому языку в классах. Факторы, которые представили слишком высокую корреляцию

между собой, были отстранены, чтобы преодолеть возможные проблемы статистической модели (мультиколлинеарность и др.). В работе нами использован ряд независимых переменных. Для каждой из них ниже коротко представлены описание, гипотеза исследования и наиболее характерные изменения их величин.

КЛАСС: считается маловероятным, что знание родного языка или способ его преподавания влияют на успеваемость в зависимости от года обучения, но возможно, что учителя стимулируют высокими оценками учащихся младших классов.

СТАЖ: трудовой стаж основного учителя. Возможно, что с более опытными преподавателями ученики добиваются высоких результатов в учебе. У 13 преподавателей, руководящих классами, трудовой стаж составлял от 2 до 37 лет. Медиана – 23 года (нижний квартиль – 12 лет, верхний квартиль – 25). Стаж не учитывался в регрессиях для английского языка, потому что данный предмет преподают другие учителя.

ДЕТИВКЛАССЕ: можно предположить, что классы с меньшим количеством учеников показывают более высокую успеваемость. В изученных классах количество детей колебалось от 22 до 34 учащихся. Медиана – 31 ребенок (нижний квартиль – 30, верхний квартиль – 33).

ЧАСЧУВ: количество часов в неделю для преподавания предмета «чувашский язык» (среднее количество для предыдущих и текущего учебного года). Часть участников образовательного процесса обеспокоены тем, что введение дополнительных уроков чувашского языка неблагоприятно отразится на общей успеваемости учащихся. Это маловероятно: учащиеся проектных классов изучали чувашский язык 3 часа в неделю, кроме 13 учащихся в первом проектном классе, которые в среднем обучались чувашскому 4,25 часа. При этом общая успеваемость была достаточно высокой. Другие дети изучали чувашский язык по 2 часа в неделю.

ОБРАЗМАМ: уровень образования мамы. Считается, что на образовательные результаты влияет культурный капитал. Более образованные родители могут помочь своим детям добиться больших успехов в обучении. Уровень образования кодифицирован по 7 различным уровням, начиная с «неполного среднего или ниже» и заканчивая «послевузовским». У 206 (64 %) матерей есть высшее или послевузовское образование, а у 15 (5 %) – общее среднее или ниже (проценты вычислены от общего числа ответивших на вопрос). В отношении 7 матерей данных нет.

ОБРАЗПАП: уровень образования папы. 139 (49 %) отцов имеют высшее или послевузовское образование, а 29 (10 %) – общее среднее или ниже. Для 42 отцов нет данных.

ГОДРОЖМАМ: год рождения мамы ребенка. Есть мнение, что значимым для школьной успеваемости детей является социальный капитал, т. е. сеть социальных связей [7, с. 253–254]. Возможно, что более старшие по возрасту родители создали более широкую сеть связей, и это положительно отражается на школьных результатах детей. Годы рождения матерей – 1962–1996, в среднем – 1978. Для 8 матерей нет данных.

ГОДРОЖПАП: год рождения отца ребенка. Годы рождения отцов – 1958–1990, в среднем – 1976. Для 50 отцов нет данных.

ПАПАИМАМА: ребенок живет с папой и мамой. Считается, что это может увеличить социальный капитал семьи [7, с. 253–261]. Так, 262 (84 %) ребенка живут с обоими родителями, 51 – с одним или ни с одним из родителей, для 14 нет данных.

КНИГИ: количество книг дома служит показателем культурного капитала семьи. У 148 (47 %) опрошенных есть от 26 до 100 книг. Корреляция с данным фактором отражалась в других исследованиях [4], [5], [6], [7].

ЧАСВНЕШКОЛ: количество часов в неделю, которые ребенок тратит на дополнительные занятия (в школе или вне ее). Данная информация может стать показателем как культурного, так и социального капитала семьи. Родители заявляют, что дети тратят на внеучебную деятельность от 0 до 18 часов. Медиана – 4 часа (нижний квартиль – 1, верхний квартиль – 8).

ЧАСЗАДАНИЙ: количество часов в неделю, которые тратят родители, чтобы помочь ребенку в выполнении школьных заданий или контролировать его. Эта информация может стать показателем заинтересованности родителей в успехах своих детей в обучении. Родители сообщают, что они тратят на это от 0 до 30 (!) часов. Медиана – 7 часов (нижний квартиль – 4, верхний квартиль – 12).

ЗДОРОВЬЕ: здоровье ребенка. Респонденты определили, как часто у ребенка возникали сложности с учебой по состоянию здоровья по шкале с четырьмя уровнями. Для 258 (81 %) детей такие проблемы редки или никогда не возникали. Влияние данного фактора отражалось в других исследованиях [5], [6], [7], [12].

МАТПОЛ: материальное положение семьи. Опрошенные определили материальное положение семьи по шкале с шестью уровнями, в которой самым низким был уровень «денег не хватает на повседневные затраты», а самым высоким – «практически ни в чем себе не отказываем». Большинство ответов получили центральные стоимости шкалы, в частности, четвертую ступень выбрали 127 (42 %) респондентов. Не ответили на вопрос 23 человека (некоторые посчитали его некорректным).

СОЦСЛОЙ: социальный слой. Для получения второго показателя социально-экономического статуса семьи каждый опрошенный определял, к какому социальному слою он относит себя по сравнению с жителями своего города, по шкале с пятью уровнями. Большинство ответов получили центральные стоимости шкалы, в том числе третью ступень выбрали 238 (78 %) респондентов; 21 человек не ответил на вопрос. Наблюдается достаточно низкая корреляция между показателями СоцСлой и МатПол (0,32). Поэтому можно считать их не совсем достоверными.

ДЕВОЧКА: пол ребенка для обработки был кодирован следующим образом: «0» – мальчик, «1» – девочка. В выборке 175 (54 %) девочек и 149 (46 %) мальчиков. Для 3 детей данная информация не отмечена.

ЧУВМАМА: уровень владения мамы чувашским языком определяется по шкале с четырьмя уровнями. Согласно теме нашего исследования, интерес к влиянию знания чувашского языка на успеваемость школьников вполне объясним: хотелось узнать, способствует ли успехам в учебе ребенка знание чувашского языка матерью. Предполагается, что заметного влияния нет. Так, 101 (31 %) мать вообще не понимает чувашского языка, 120 (37 %) говорят на нем свободно. Для 6 матерей нет данных.

ЧУВПАПА: уровень владения папы чувашским языком тоже определялся по шкале с четырьмя уровнями. Выявлено, что 101 (34 %) отец вообще не понимает чувашского языка, 108 (36 %) говорят на нем свободно. Для 30 отцов нет данных.

ЧУВРЕБ: уровень владения ребенка чувашским языком по шкале с четырьмя уровнями. Вообще не понимают чувашского языка 40 (13 %) детей, 32 (10 %) говорят на нем свободно (согласно сведениям родителей). Для 9 детей нет данных.

АНГЛМАМА: уровень владения мамы английским языком по шкале с четырьмя уровнями. Вообще не понимают английского языка 105 (33 %) матерей, 14 (4 %) говорят на нем свободно. Для 13 матерей нет данных.

АНГЛПАПА: уровень владения папы английским языком по шкале с четырьмя уровнями. Вообще не понимают английского языка 109 (38 %) отцов, 13 (4 %) говорят на нем свободно. Для 38 отцов нет данных.

АНГЛРЕБ: уровень владения ребенка английским языком по шкале с четырьмя уровнями. Согласно результатам опроса, 22 (7 %) школьника вообще не понимают английского языка, 20 (6 %) говорят на нем свободно (по словам родителей). По всей вероятности, данные о количестве свободно говорящих преувеличены. Подлежит сомнению, что учащийся начальных классов из г. Чебоксары, родители которого не владеют английским языком, посещающий внешкольные занятия по английскому языку (1–2 часа в неделю), свободно говорит на нем. Часть родителей, очевидно, оценивали уровень владения английским языком своих детей относительно ожидаемого. Для 15 детей нет данных. Указанный фактор не включен в регрессии для английского языка, поскольку уровень владения английским языком является скорее результатом его преподавания, а не фактором успеваемости.

СМАМЧУВ: говорит ли ребенок с мамой на чувашском языке (возможно, наряду с русским или иным языком)? Положительный ответ дали 70 (22 %) респондентов.

СПАПЧУВ: говорит ли ребенок с папой на чувашском языке (возможно, наряду с русским или иным языком)? Это подтвердили 35 (12 %) опрошенных. Если учесть, что 63 % жителей г. Чебоксары – чуваша, результаты опроса говорят о низком уровне использования чувашского в качестве языка коммуникации между родителями и детьми в городе (в соответствии с другими исследованиями [1], [2]).

РОДНАЧУВ: говорят ли родители между собой на чувашском языке (возможно, наряду с русским или иным языком)? Ответ «да» дал 71 (23 %) родитель.

Сложность методов многовариантного статистического анализа заключается в том, что необходимо иметь данные для всех анализируемых переменных. Как правило, полностью исключаются данные тех опрошенных, у которых отсутствует часть ответов. Проблема не является значимой, если таких случаев мало; однако есть опасность, что «устраненные» опрошенные могут зависить или занижить долю представителей определенных групп респондентов. В нашем случае сведений от отцов получено значительно меньше, чем от матерей, возможно, потому, что потеря контакта с детьми у пап происходит чаще, чем у мам. Следовательно, вероятно, что в нашем исследовании не анализировались бы ситуации в семьях с одним родителем, в которых может быть немного другое положение дел. Чтобы устранить влияние данного фактора, мы провели повторный анализ без специфических переменных по матерям и отцам. Вместо них использованы следующие переменные:

ОБРАЗРОД: уровень образования родителей. Для обработки учитывался самый высокий из уровней образования родителей (мамы или папы), если есть данные об обоих, в другом случае – тот уровень, который имеется. Нет данных относительно 3 детей.

ГОДРОЖРОД: год рождения родителей. Для обработки брали самый ранний из годов рождения родителей (мамы или папы), если есть данные об обоих, в ином случае – тот год, который имеется. Нет данных относительно 8 детей.

СРОДЧУВ: говорит ли ребенок с родителями на чувашском языке. Переменная может получить три величины: «0» – не говорит по-чувашски ни с кем: 250 (77 %) детей, «1» – с одним из родителей: 45 (14 %), «2» – с обоими: 30 (9 %). Нет данных относительно 2 детей.

Проанализированы результаты 16 логистических регрессий (см. основные результаты в табл. 3). Для каждой из 8 зависимых переменных сделаны 2 регрессии: одна – с отдельными независимыми переменными для мамы и папы, а другая – с общими данными для родителей.

Достоверность корреляций в проанализированных логистических регрессиях

	Ударник По Русск.		Отличник По Русск.		Ударник По Англ.		Отличник По Англ.		Ударник По Мат.		Отличник По Мат.		Ударник (в целом)		Отличник (в целом)	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
КЛАСС		-					---	---					--	---		
СТАЖ																
ДЕТИВКЛАССЕ																
ЧАСЧУВ			-	-	-	-	-	--								
ГОДРОЖМАМ																
ГОДРОЖПАП			--		--											
ГОДРОЖРОД																
ОБРАЗМАМ	+++		+++		++		+		++		+++		+++		++	
ОБРАЗПАП					+				+							
ОБРАЗРОД		+++		+++		+++		+++		+++		+++		+++		++
МАТПОЛ																
СОЦСЛОЙ						+							+			
КНИГИ	++						+	+			++	+	+++	+		
ЧАСВНЕШКОЛ		++								++				+		
ЧАСЗАДАНИЙ			--	--	+		--	--			--	--			--	--
ЗДОРОВЬЕ	+++		++	++			+++	+	+		++	++	+++	++	++	+
ЧУВМАМА																
ЧУВПАПА																
ЧУВРЕБ		+	+		+++	+++		++							++	
АНГЛМАМА							+++									
АНГЛПАПА																
АНГЛРЕБ																
ДЕВОЧКА	+++	+++	+++	+++									+	+	++	++
ПАПАИМАМА									-							
СМАМЧУВ																
СПАПЧУВ																
СРОДЧУВ																
РОДНАЧУВ																
N	218	261	218	261	222	265	222	265	218	261	218	261	216	259	216	259
Псевдо R ² Макфаддена	27,3	18,9	24,2	20,5	32,7	24,2	20,5	15,9	21,8	15,6	17,3	14,0	22,9	18,6	19,8	15,8

Примечание. В столбцах представлены результаты значимости зависимых переменных (построчно). Знаки «+» или «-» обозначают соответственно положительную или отрицательную зависимость. Один такой знак показывает достоверность на 90 %, два – на 95 %, три – на 99 %. В столбцах под цифрой (1) представлены результаты регрессий с отдельными независимыми переменными для мамы и папы, а под цифрой (2) – результаты регрессий с общими данными для родителей. Серым фоном отмечены переменные, не включенные в регрессии. Строка «N» показывает количество ответов, включенных в регрессии. «Псевдо R² Макфаддена» – показатель уровня пояснительности регрессии: чем больше число, тем больше уровень.

Некоторые факторы не показали связи с зависимыми переменными на уровне статистической достоверности выше 90 %: трудовой стаж преподавателя, число детей в классе, год рождения мамы, уровень образования папы, материальное положение семьи, живет ли ребенок с папой и мамой, уровень владения чувашским языком мамы и папы, уровень владения английским языком папы и ребенка, язык общения ребенка с родителями и родителей между собой. Также «социальный слой» появляется лишь в двух регрессиях и только на уровне 90 %-ной уверенности. Поэтому невозможно утверждать, что данный фактор играет какую-либо роль в учебе. Представляется логичным, что наши результаты не показывают степени влияния социально-экономического уровня семей на успеваемость в отличие от результатов других российских исследований [7, с. 253]. Наша выборка ограничена двумя школами, и, скорее всего, нет больших различий в социальном статусе семей.

Напротив, такой фактор, как уровень образования мамы, входит практически во все регрессии, чаще всего при показателе значимости выше 99 %. Здоровье отмечается в качестве важного фактора успеваемости, особенно для отличников (в большей степени, чем для ударников). Девочки, как правило, получают оценки более высокие, чем мальчики. По предмету «русский язык» это различие очень существенно (достоверность выше 99 %), но для таких предметов, как «английский язык» и «математика», гендерных различий не обнаружено. Количество книг дома и время, которое ребенок расходует на дополнительные занятия, положительно коррелируют в некоторых регрессиях, но количество часов, которое тратят родители, чтобы помочь детям в выполнении школьных заданий или контролировать их выполнение, отрицательно коррелирует во всех регрессиях для отличников. Вероятно, отличники меньше нуждаются в помощи родителей. Проведенный анализ также показал, что в более младших классах преподаватели ставят более высокие оценки, особенно по предмету «английский язык». В двух регрессиях отмечается, что возраст отца отрицательно коррелирует с успеваемостью (нами ожидалось обратное). Тем не менее данный фактор не играет существенной роли, поскольку он часто не отражен в результатах.

Языковые факторы влияют на результаты в меньшей степени, чем неязыковые. Количество часов на преподавание предмета «чувашский язык» как фактор влияния на успеваемость появляется в результатах только один раз с уверенностью свыше 95 %, следовательно, эту зависимость нельзя считать продемонстрированной. Между тем данный фактор также отражается в результатах (только с уверенностью свыше 90 %) других 4 регрессий. Во всех случаях возможная связь оказывается отрицательной: чем меньше часов выделяется на изучение чувашского языка, тем лучше результаты по русскому и английскому языкам. Трудно дать объяснение этой тенденции. Она, скорее, противоречит статистически более достоверным результатам, согласно которым лучшее владение чувашским языком положительно влияет на успеваемость (см. далее). Мы не можем разделить результаты как значимые, поэтому следует изучить этот вопрос глубже.

Владение ребенком чувашским языком чаще всего не оказывает влияния (положительного или отрицательного) на его успеваемость. Тем не менее в отдельных случаях заметно положительное влияние данного фактора, особенно при обучении английскому языку. Положительное влияние национально-государственного двуязычия на изучение иностранного языка отмечено и другими исследователями, например, выявлено, что в Баскской автономной области (Испания) школьники, чей язык домашнего общения баскский, имеют лучшие результаты в изучении английского языка, чем школьники с испанским языком семейного общения [13].

Следует отметить, что не наблюдается значимых различий в успеваемости детей в зависимости от того, говорят или нет их родители по-чувашски с детьми или между собой.

Неожиданным является то, что корреляция наблюдается только относительно уровня владения чувашским языком, а не в зависимости от того, говорят или не говорят на нем дети с родителями. Чтобы избежать проблемы мультиколлинеарности переменной ЧУВРЕБ с СМАМЧУВ, СПАПЧУВ (соответствующие коэффициенты корреляции – 0,40 и 0,33), вычислены логистические регрессии без ЧУВРЕБ. Результаты не выявили влияния языка общения с родителями на успехи в учебе, но есть значительное уменьшение уровня пояснительности регрессии. Не исключено, что родители отличников и ударников склонны преувеличивать знания своих детей по чувашскому языку. Однако, если бы это было так, они так же высоко оценивали бы знания детей по английскому языку, но какой-либо корреляции между уровнем владения английским языком и школьными оценками не наблюдается. По нашему мнению, результаты служат показателем того, что семейное двуязычие (возможно, общение с бабушками и дедушками, а не с родителями) помогает в изучении языков. Данное предположение подтверждено исследованиями, проведенными в других странах и регионах, в том числе в Татарстане [7], [12].

Резюме. Проведенный нами анализ, как и ряд других российских работ, свидетельствует о том, что такие факторы, как уровень образования мамы, количество книг дома, здоровье ребенка и его пол, влияют на успеваемость школьников. Новизна нашего исследования заключена в выводе о том, что национально-государственное двуязычие отражается на учебной деятельности положительно, особенно на обучении английскому языку. Влияние на успеваемость дополнительных часов по чувашскому языку не определено с необходимой статистической достоверностью. Это представляется логичным, поскольку почти во всех проектных классах для изучения чувашского языка был выделен дополнительно только 1 час в неделю.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алос-и-Фонт Э.* Языковой сдвиг в Чебоксарах: результаты опроса старшеклассников // Культура и искусство: традиции и современность / под ред. Л. В. Григорьевой. – Чебоксары, 2013. – С. 124–133.
2. *Игнатъева А. П., Виноградов Ю. М., Игнатъева В. И. и др.* Говорят ли дети по-чувашски? // Народная школа. – 2009. – № 4. – С. 41–44.
3. *Мусина Р. Н.* Национальные языки в системе школьного образования // Языки в системе образования Республики Татарстан: по материалам этносоциологического исследования : сб. ст. – Казань, 2011. – С. 94–101.
4. *Попов Д. С., Тюменева Ю. А., Ларина Г. С.* Жизнь после 9-го класса: как личные достижения учащихся и ресурсы их семей влияют на жизненные траектории // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 310–334.
5. *Роуцина Я. М.* Факторы образовательных возможностей школьников в России. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 64 с.
6. *Товар-Гарсиа Э. Д.* Образовательные траектории школьников Ярославской области: дискриминантный анализ в сравнении с логистической регрессией // Социология. – 2013. – № 36. – С. 65–93.
7. *Товар-Гарсиа Э. Д.* Связь между образованием родителей, успеваемостью и образовательными траекториями школьников в Татарстане // Вопросы образования. – 2013. – № 2. – С. 252–269.
8. *Alos i Font H.* Chuvash Language in Chuvashia's Instruction System: An Example of Educational Language Policies in Post-Soviet Russia // JEMIE. – 2014. – Vol. 13, № 4. – P. 52–84.
9. *Baker C.* Foundations of bilingual education and bilingualism. – Bristol : Multilingual Matters, 2011. – 5th ed. – 498 p.
10. *Protassova E.* Multilingual education in Russia // Language Ideologies in Transition: Multilingualism in Russia and Finland / ed. M. Lähteenmäki, M. Vanhala-Anisewski. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2010. – P. 155–174.
11. *Skutnabb-Kangas T.* Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights? – Mahwah, N.J : L. Erlbaum Associates, 2000. – 785 p.
12. *Tovar Garcia E. D.* Determinants of educational outcomes: Analysis of the Republic of Tatarstan // Communist and Post-Communist Studies. – 2014. – Vol. 47, № 1. – P. 39–47.
13. *Valencia J. F., Cenoz J.* The Role of Bilingualism in Foreign Language Acquisition: Learning English in the Basque Country // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 1992. – Vol. 13, № 5. – P. 433–449.
14. *Zamyatin K.* From Language Revival to Language Removal: The Teaching of Titular Languages in the National Republics of Post-Soviet Russia // JEMIE. – 2012. – Vol. 11, № 2. – P. 75–102.

**ACADEMIC ACHIEVEMENT OF BILINGUAL CHILDREN
(THE ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF EXPERIMENTAL CLASSES
IN CHEBOKSARY)**

Chuvash State Institute of Humanities, Cheboksary, Russia

Abstract. This article presents the results of the survey among the parents of 327 students of the 2–5 forms in 2 schools in Cheboksary where Chuvash was taught there more intensively. The research has investigated whether the command of Chuvash or extra classes of Chuvash influence academic achievement. By means of logistic regressions the author proved that academic achievement mostly depends on the mother's educational level, the number of books at home, the child's health and gender. The author revealed that the command of Chuvash had positive effect and particularly on learning of English. The effect of extra classes of Chuvash cannot be determined by statistical significance.

Keywords: *academic achievement, bilingualism, bilingual children, primary education, Chuvash language, logistic regression.*

REFERENCES

1. *Alos-i-Font Je.* Jazykovej sdvig v Cheboksarah: rezultaty oprosa starsheklassnikov // Kul'tura i iskusstvo: tradicii i sovremennost' / pod red. L. V. Grigor'evoj. – Cheboksary, 2013. – S. 124–133.
2. *Ignat'eva A. P., Vinogradov Ju. M., Ignat'eva V. I. i dr.* Govorjat li deti po-chuvashski? // Narodnaja shkola. – 2009. – № 4. – S. 41–44.
3. *Musina R. N.* Nacional'nye jazyki v sisteme shkol'nogo obrazovanija // Jazyki v sisteme obrazovanija Respubliki Tatarstan: po materialam jetnosociologicheskogo issledovanija : sb. st. – Kazan', 2011. – S. 94–101.
4. *Popov D. S., Tjumeneva Ju. A., Larina G. S.* Zhizn' posle 9-go klassa: kak lichnye dostizhenija uchashhihsja i resursy ih semej vlijajut na zhiznennye traektorii // Voprosy obrazovanija. – 2013. – № 4. – S. 310–334.
5. *Roshhina Ja. M.* Faktory obrazovatel'nyh vozmozhnostej shkol'nikov v Rossii. – M. : Izd. dom Vyshej shkoly jekonomiki, 2012. – 64 s.
6. *Tovar-Garsia Je. D.* Obrazovatel'nye traektorii shkol'nikov Jaroslavskoj oblasti: diskriminantnyj analiz v sravnenii s logisticheskoy regressiej // Sociologija. – 2013. – № 36. – S. 65–93.
7. *Tovar-Garsia Je. D.* Svjaz' mezhdru obrazovaniem roditel'ej, uspevaemost'ju i obrazovatel'nymi traektorijami shkol'nikov v Tatarstane // Voprosy obrazovanija. – 2013. – № 2. – S. 252–269.
8. *Alos i Font H.* Chuvash Language in Chuvashia's Instruction System: An Example of Educational Language Policies in Post-Soviet Russia // JEMIE. – 2014. – Vol. 13, № 4. – P. 52–84.
9. *Baker C.* Foundations of bilingual education and bilingualism. – Bristol : Multilingual Matters, 2011. – 5th ed. – 498 p.
10. *Protassova E.* Multilingual education in Russia // Language Ideologies in Transition: Multilingualism in Russia and Finland / ed. M. Lähteenmäki, M. Vanhala-Anisewski. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2010. – P. 155–174.
11. *Skutnabb-Kangas T.* Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights? – Mahwah, N.J : L. Erlbaum Associates, 2000. – 785 p.
12. *Tovar Garcia E. D.* Determinants of educational outcomes: Analysis of the Republic of Tatarstan // Communist and Post-Communist Studies. – 2014. – Vol. 47, № 1. – P. 39–47.
13. *Valencia J. F., Cenoz J.* The Role of Bilingualism in Foreign Language Acquisition: Learning English in the Basque Country // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 1992. – Vol. 13, № 5. – P. 433–449.
14. *Zamyatin K.* From Language Revival to Language Removal: The Teaching of Titular Languages in the National Republics of Post-Soviet Russia // JEMIE. – 2012. – Vol. 11, № 2. – P. 75–102.

© Alos i Font H., 2016

Alos i Font, Huctor – Researcher of the History Sector, Chuvash State Institute of Humanities, Cheboksary, Russia; e-mail: hectoralos@gmail.com

The article was contributed on October 8, 2015

**УНИВЕРСАЛЬНЫЕ И НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ФИТОНИМОМ
В ТАТАРСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ**

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

Аннотация. В статье на примере сопоставительного анализа фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом-фитонимом в татарском и французском языках выявляются национально-культурные особенности образования и функционирования фразеологии в различных лингвокультурах, репертуар, семантические и стилистические особенности и частотность компонентов-фитонимов, использованных при образовании ФЕ, объясняются некоторые историко-культурные предпосылки, закодированные в смысловой структуре ФЕ и обусловившие их специфичность именно для одного из данных языков.

Ключевые слова: *фразеологические единицы, фитоним, татарский язык, французский язык, сопоставление.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сколько-нибудь серьезные исследования ФЕ татарского языка на предмет содержания в них культурно значимой, исторически обусловленной информации и специфических маркеров на сегодняшний день находятся в начальной стадии и недостаточны для описания целостной фразеологической картины мира, поэтому работы, освещающие данную проблему, представляются весьма актуальными.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы на основе синхронного сопоставительного анализа фразеологических единиц с компонентом-фитонимом типологически разных, генетически неродственных языков – татарского и французского – выявить их сходства и различия относительно содержания и выражения. Из поставленной цели вытекает ряд исследовательских задач:

– пользуясь единым исследовательским методом и единой лингвистической терминологией, выявить фитонимы во фразеологии французского языка и сопоставить их с фитонимами во фразеологии татарского языка;

© Габбазова Р. Ф., Тагирова Ф. И., 2016

Габбазова Резеда Фаиловна – соискатель отдела лексикографии Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия; e-mail: gabbazovarezeda@list.ru

Тагирова Фяридя Инсановна – кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник отдела лексикографии Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия; e-mail: feride2412@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.11.2015

- сравнить фитонимы во фразеологии сопоставляемых языков по основным параметрам их использования с целью выявления универсального и дифференциального;
- выделить различные виды фитонимов во фразеологии татарского и французского языков и представить их описание.

Материал и методика исследований. Работа основывается на анализе иллюстративного материала из авторской картотеки ФЕ, собранной методом сплошной выборки из лексикографических источников на татарском и французском языках. В ходе исследования в качестве основных были использованы такие специфические методы, как анализ словарных дефиниций, семемный и контекстуальный анализ, а также общенаучные – сопоставление и описание.

Результаты исследований и их обсуждение. Сопоставительное исследование языковых явлений в области фразеологии привлекает к себе внимание лингвистов в связи с важностью выявления закодированных на фразеологическом уровне национально и культурно обусловленных специфических черт языков. С одной стороны, выявление сфер соприкосновения различных лингвокультур позволяет выделить общие характеристики истории, культуры и психологии различных языковых сообществ, нашедшие отражение в языковых единицах. С другой стороны, знание фразеологического состава языка позволяет глубже понять менталитет нации изучаемого языка, поскольку именно во фразеологии ярко проявляется своеобразие быта и культуры народа [7, с. 62].

Таким образом, ФЕ могут характеризоваться национальными особенностями, обладать различной экспрессивной окраской [11]. Изучение общих черт и различий фразеологизмов двух языков способствует лучшему пониманию особенностей национального менталитета, и, как пишет Ф. И. Тагирова, «для выявления специфичности лингвокультурных кодов самым продуктивным является межъязыковое сравнение <...>» [9, с. 148].

Так, национальное своеобразие может проявиться в типичных ассоциациях, связанных с тем или иным образом, т. е. в национальной специфике образной основы [4].

И если, как подчеркивает В. Гумбольдт, «разные языки – это не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее» [1, с. 312], то изучение фразеологических пластов разных языков с выявлением все новых и новых нюансов реальности ведет к осознанию многогранного характера мировой культуры, открывает перед нами более яркую, красочную картину человеческого бытия, богатство духовного опыта разных народов, эмоциональных состояний человеческой души.

Одним из интересных направлений сопоставительного исследования ФЕ является изучение фразеологических единиц с компонентом-онимом.

Сопоставительный анализ фразеологического пласта в аспекте онимов можно проводить в широком плане, так как тематические группы слов, представленных ФЕ с онимами, разнообразны и охватывают все стороны жизни любого народа. В данной же статье мы решили акцентировать наше внимание только на ФЕ с компонентом-фитонимом.

Фразеологизмы с компонентами-фитонимами неоднократно вызывали интерес известных лингвистов: В. В. Виноградова, Г. Д. Григорьева, Ф. И. Фахрутдинова, Н. Ф. Зайченко, Е. Р. Малафеева и др. Глубоко изучена лексико-семантическая группа существительных, обозначающих растения, в лексикологии русского и, в большей мере, тюркских языков.

В нашей работе мы обратились к сопоставительному анализу генетически неродственных, типологически разных, активно не контактирующих языков – татарского и французского. Данный путь позволяет выделить универсальные и специфические языковые средства описания картины мира, более четко обозначить границы национальной картины мира каждого народа, выявить особенности так называемых европейского и восточного типов мышления, увидеть исторические отголоски более древних культур, например, степной тюркской культуры в татарском языке и культуры галлов во французском и т. д. Таким образом, мы шли по пути выявления сходства и различия в языковых картинах мира французского народа, исторически укоренившегося в центре европейского континента, и татарского народа, издавна проживающего в зоне Восточной Европы и исторически тяготеющего к Востоку.

Если даже образная форма в татарских и французских фразеологизмах одна и та же, она порождает разные по своим значениям единицы, так как сами понятия, стоящие за этими образами, получают разную культурно-историческую коннотацию [9], [10]. Нужно сказать, что и французы, и татары всегда были весьма наблюдательны к миру природы, к травам в частности. Различные свойства и особенности трав были зафиксированы в народных названиях, афоризмах и в других единицах лексико-фразеологического фонда обоих языков.

Например, крапива – весьма распространенное растение в Западной и Восточной Европе, которое привлекло внимание как татар, так и французов, и ее название послужило средством образного выражения самых различных значений в составе фразеологизмов. В татарском языке фитоним использован при образовании таких единиц, как:

кычытканга утырту (досл. посадить в крапиву) – обжечь языком;

кычыткан себеркесе белән чабу (досл. парить веником из крапивы) – наказывать легко и др.

Во французском [5]:

jeter qch aux orties (досл. бросать что-либо в крапиву) – отказаться от чего-либо, забросить что-либо;

jeter sa robe aux orties (досл. выбросить свое платье в крапиву) – бросить свою прежнюю профессию;

faut pas pousser mémé dans les orties (досл. не надо толкать бабушку в крапиву) – не надо преувеличивать и др.

Как явствует из примеров, одно и то же название использовано для передачи совершенно разных коннотативных значений.

Нужно отметить также различие репертуара фитонимов, использованных для образования фразеологических единиц; так, некоторые названия растений зафиксированы только в одном из рассматриваемых языков.

Например, для татарского языка [2], [3], [6] такие названия, как *тигәнәк* «репейник», *әрекмән* «лопух», *әрем* «полынь» и т. п., являются довольно частотными, чего нельзя сказать о французском:

тигәнәк белән сырганак (досл. репейник и облепиха) – постоянно ссорятся, но в то же время не могут жить друг без друга;

тигәнәктән йон алу (досл. стричь шерсть с репейника) – ждать подмоги от жадного человека;

әрекмән боламыгы (досл. похлебка из лопуха) – мямля, разиня;

әрекмән колак (досл. лопухий) – о человеке с большими торчащими ушами;

арекман шулпасы эчмэгэн (досл. не ел бульон из лопуха) – не видел горя;
аремга таяну (досл. опереться на полынь) – пребывать в печали, горести;
арем тел (досл. полынный язык) – злой язык и др.

А во французском языке, наоборот, существуют фитонимы, которые вообще не представлены в качестве компонентов в татарской фразеологии, например, *chicorée* «цикорий», *endive* «эндивий», *d'artichaut* «артишок», *asperge* «спаржа» и т. д.:

faire sa chicorée (досл. делать свой цикорий) – напускать на себя важный, напыщенный вид;

avoir un coeur d'artichaut (досл. иметь артишоковое сердце) – быть легкомысленным, неверным в любви;

asperge montée (досл. вытянувшаяся спаржа) – переросток, дылда (имеет пейоративный оттенок);

comme une endive (досл. как эндивий) – мертвенно-бледный;

manger les pissenlits par les racine (досл. кушать корни одуванчиков) – давно лежать в могиле и т. п.

Отдельную группу, активно используемую в качестве компонентов, представляют дендронимы. Анализ материала явственно демонстрирует богатый потенциал названий деревьев в плане передачи метафорического значения. Так, зачастую судьба человека сравнивается с судьбой дерева.

Из названий деревьев во французской фразеологии представлены в небольшом количестве *l'osier* «ива», *sapin* «ель» и *l'orme* «вяз»:

avocat sous l'orme (досл. адвокат под вязом) – адвокат без практики, адвокат, напрасно ждущий клиентов;

attendre sous l'orme (досл. ждать под вязом) – напрасно ждать;

sentir le sapin (досл. чувствовать запах ели) – быть при смерти, глядеть в гроб;

franc comme l'osier (досл. откровенный, как ива) – бесхитростный, слишком простой и т. п.

Дуб во Франции традиционно символизирует долголетие. В революционную эпоху в этой стране дуб, рассматривавшийся, по галльской традиции, в качестве оси мира, символизировал свободу, надежду и преемственность. Среди современных достопримечательностей Франции можно назвать дуб, в дупле которого устроена небольшая комната шириной около трех с половиной метров. По самым скромным подсчетам, этому гигантскому дереву более двух тысяч лет. В составе фразеологизмов дендроним *chêne* «дуб» использован также в разных значениях:

on n'abat pas un chêne du premier fois (досл. не срубает дуб с первого раза) – трудное дело требует времени и труда;

fort comme un chêne (досл. крепкий, как дуб) – о крепком человеке;

payer en feuilles de chêne (досл. платить дубовыми листьями) – расплачиваться ничем не стоящими вещами;

le gland ne devient pas chêne en un jour (досл. желудь не в один день становится дубом) – трудное дело требует времени и труда и т. п.

В количественном отношении и по разнообразию дендронимов, представленных в рамках ФЕ, татарский язык, в отличие от французского, более богат. В татарском языке встречаются такие дендронимы, как *нарат* «сосна», *имэн* «дуб», *юкэ* «липа», *каен* «береза», *усак* «осина», *тал* «ива», *карама* «вяз», *тирэк* «тополь», *алмагач* «яблоня» и др.:

алмалары булмаса, алмагач гаепле түгел (досл. если нет яблок, яблоня не виновата);

(аның) терәве имән, терәсә каты тери (досл. его подпорка дубовая, если подопрет, то крепко) – о человеке, который веско аргументирует;

имән агачының иелгәне – сынганы, ир егетнең оялганы – үлгәне (досл. тот дуб, который прогнулся, сломался, тот парень, который стеснялся, погиб) – парню следует быть отважным и храбрым;

имән агачы бик каты агач та, аның да яфрагы саргая (досл. дуб – очень крепкое дерево, но и у него листья желтеют) – даже для крепких людей старость неизбежна;

имән чикләвеге алмагач төбенә тәгәрәми (досл. дубовые желуди не катятся под яблоню) – дети похожи на своих родителей;

юкә келәткә бикләү (досл. закрыть в липовом амбаре) – спрятать что-либо украденное в мешок или потайной ящик;

юл өстендә юкәлек (досл. липовая роща на дороге) – место, где все останавливаются ввиду отсутствия хозяина;

чыбык очы – тал башы (досл. конец ветки – верхушка ивы) – очень дальние родственники;

усак алма бирсә (досл. если осина даст яблоки) – говорится с иронией о пустых надеждах;

усак яфрагы (досл. осиновый лист) – непоседа, неугомонный;

усак яфрагы кебек дерелдәү (досл. дрожать как осиновый лист) – дрожать от страха или холода;

карама көленә утырту (досл. посадить в золу от вяза) – опозорить, выставить на посмешище;

карама тәртә (досл. оглобля из вяза) – о том, кто пытается показать себя выше другого человека;

карама агачы – каршы агач (досл. у вяза волокна поперек) – о противоречивом характере;

чатлы-ботлы – карама булыр, шарт-шорт янганы ул булыр (досл. с корявыми ветками – вяз, горит с треском – вяз) – о недовольном, противоречивом человеке;

чикләвек агачы этән чери (досл. орешник гниет изнутри) – гнилой характер снаружи не виден;

өч нарат арасында адашу (досл. заблудиться в трех соснах) – о том, кто не может решить простую проблему, выйти из самой простой ситуации;

ике тирәк бер төптә, ике төймә бер жәптә (досл. два тополя из одного корня, две пуговицы на одной нити) – неразлучные друзья;

зирек тәртә (досл. оглобля из ольхи) – о человеке, который быстро обижается, и др.

«Особо почитаемым деревом, как у многих народов, у татар была береза <...>. У татар береза обычно сажалась на кладбище, ее ветки отождествляются со слезами, многие татарские кладбища засажены березами. В более поздние времена березу наделяли волшебными и лечебными свойствами» [8, с. 44]. В использовании данного дендронима в качестве компонента ФЕ действительно нашли отражение эти представления, хотя метафорические значения этим не ограничиваются:

каенсарга (каен төбенә) китү (досл. спуститься к березовым корням) – умереть;

каен төбе (досл. под березой) – могила, кладбище;

ике инә бер жептә, ике каен (имән) бер төптә (досл. две иголки на одной нити, две березы из одного корня) – о неразлучных друзьях.

«Во Франции же березы почти не растут, и слово «береза», как и следовало ожидать, не образует ни одного фразеологизма» [5, с. 72].

Во французском языке весьма популярны фразеологизмы с фитонимом *marron* «каштановое дерево», чего нельзя сказать о татарском языке:

être marron (досл. быть каштаном) – остаться в дураках или попасться с поличным;

marron sculpté (досл. высеченный каштан) – смешная, уродливая физиономия;

faire qn marron (досл. делать кому-либо каштан) – надуть, обмануть кого-либо;

avoir ... ans aux châtaignes (досл. ... лет в каштанах) – осенью ему исполнится ... лет;

médecins marrons (досл. каштановые медики) – врачи, занимающиеся незаконной практикой;

avocats marrons (досл. каштановые адвокаты) – адвокаты, занимающиеся незаконной практикой, и т. п.

История владения французским государством многочисленными колониями в южных частях света нашла отражение и во фразеологизмах. Так, среди ФЕ с компонентом-фитонимом присутствуют крылатые выражения с лексемами *bambou* «бамбук» и *cocotier* «кокосовое дерево»:

attrapper un coup de bambou (досл. поймать бамбуковый удар) – получить солнечный удар или попасть под горячую руку;

s'accrocher au cocotier (досл. цепляться за кокосовое дерево) – всеми силами цепляться за свое рабочее место;

secouer le cocotier (досл. трясти кокосовое дерево) – избавиться от ненужных забот, от лишних ртов, от старого хлама, устроить встряску и др.

Подобного рода «экзотика» совершенно чужда для фразеологического фонда татарского народа, «географическая» история последних столетий которого была сосредоточена в Волго-Уральском регионе с характерной для него растительностью. Даже если в ФЕ и других образных средствах встречаются названия экзотических растений, они означают чаще не растение, а его плод.

Одной из самых увлекательных и занимательных сторон фразеологии как лингвистической дисциплины являются фразеологические обороты со стержневым флористическим компонентом, отображающим мир цветов.

Цветок можно рассматривать как лингвокультурный символ. Главной функцией лингвокультурного символа признается его способность воссоздавать в своей семантике характерные черты национального менталитета представителей определенного лингвокультурного пространства. Если рассматривать цветок как лингвокультурный символ, то можно выйти на вектор исследования особенностей культуры народа, его ценностей, традиций, исторических реалий.

Например, фразеологический фонд французского языка представляет набор противоречивых и противоположных значений, реализующихся при употреблении флоронима *rose* «роза»: красота, свежесть, настроение, характер, бесполезный труд и др.:

être frais comme une rose (досл. быть свежей, как роза);

être sur les roses (досл. быть на розах) – быть в трудном положении;

envoyer sur les roses (досл. послать в розы) – послать к черту;

humeur de rose (досл. настроение розы) – прекрасное настроение и др.

Для татарской лингвокультуры характерно использование персидского эквивалента *гөл* в значении «роза» и наличие только положительных коннотаций: нежность, свежесть, красота и т. п. Далее значение лексемы трансформируется, приобретая другие значения, например, «цветок».

Во французской фразеологии зафиксированы и названия других цветов:

jeter des marguerites devant les porcs (досл. бросать ромашки перед поросятами) – делать что-то бесполезное, делать для человека, который не способен это оценить;

faire sa pivoine (досл. делать свой пион) – покраснеть;

faire sa violette (досл. делать свою фиалку) – прикидываться скромницей и т. п.

Нужно отметить, что в отличие от французского языка, где представлены разные названия цветов, в татарской фразеологии мало конкретных названий, в основном вместо них использован только апеллятив *гөл*. Данный факт вполне объясним с точки зрения исторического прошлого татарского народа. В отличие от французской, национальная культура татарского народа, в том числе и язык, в основном развивалась в провинциальной среде. Естественно, возможностей и потенциала для развития садово-парковой культуры, сопряженной с выращиванием разных сортов цветов, у народа не было. Но все же поэтичная душа татарского народа отразила красоту луговых, степных цветов в устном народном творчестве и в языке в собирательной лексеме “*гөл*”:

ал да гөл (досл. все в цветах) – все хорошо, дела идут великолепно;

ал да гөл, чэчэгге генэ юк (досл. красота да цвет, цветов только нет) – за красивой внешностью скрывается низкая душонка;

алда гөл, артта кычыткан (игра слов, ср.: *ал да гөл* (досл. спереди цветок, сзади крапива)) – игривый ответ на вопрос: «Как дела?» – в значении: «Если смотреть поверхностно, то все хорошо»;

алда гөл, артта тигәнәк (игра слов, ср.: *ал да гөл* (досл. спереди цветок, а сзади репейник)) – в том же значении и др.

Таким образом, в обоих рассматриваемых языках наименования растений в переносном значении прежде всего встречаются в описании человека, характеризуя его внешность, фигуру, черты характера. Во французском языке наибольшая продуктивность метафорических преобразований отмечается в следующих направлениях: растение – сакральный символ, растение – образ родного края, растение – внешность человека, растение – эмоция человека. В татарском языке основные пути метафорического переноса следующие: растение – внешность человека, растение – эмоция человека, растение – образ родного края, растение – период времени.

У французов ФЕ с компонентом-флоронимом развиты в большей степени. Возможно, здесь сказалась высокоразвитая дворцовая садово-парковая культура, поддерживаемая национальной аристократией. Об этом свидетельствуют прекрасные сады Лувра и парки родовых поместий французского дворянства, что, несомненно, не могло не отразиться в языке.

Резюме. Подводя итог, нужно сказать, что в ФЕ с элементом-фитонимом как в татарском языке, так и во французском выделяется информация двух уровней: универсальная и национально-культурная. В первом случае происходит обозначение с помощью слова одного из фрагментов окружающего мира, набор смыслообразующих компонентов в его внутренней структуре является общим для лексических соответствий в разных языках (вид растительности, ее цвет, красота, запах и т. п.).

Однако наиболее интересным и важным является другой, «глубокий» уровень, исходящий из семасиологических свойств фразеологических оборотов. Именно на этом уровне метафорического переноса фразеологическая конструкция открывает смысловые глубинные пласты духовно-эмоционального мира народа, всесторонне выделяя специфические национально-культурные характеристики мировидения при репрезентации фрагмента окружающего мира. В целом же, как показывает опыт, ФЕ с компонентами-онимами демонстрируют более высокую по сравнению с другими ФЕ концентрацию национального и специфического в плане содержания, возможно, в силу их несомненной однозначности и конкретности. Поэтому они представляются нам важной и неотъемлемой частью фразеологической и, шире, языковой картины мира каждого общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1984. – 397 с.
2. Исәнбәт Н. С. Татар теленен фразеологик сүзлеге. Ике томда : 1 т. / Н. С. Исәнбәт. – Казан : Тат. кит. нәшр., 1989. – 495 б.
3. Исәнбәт Н. С. Татар теленен фразеологик сүзлеге. Ике томда : 2 т. / Н. С. Исәнбәт. – Казан : Тат. кит. нәшр., 1990. – 365 б.
4. Муравьев В. Л. Проблемы возникновения этнографических лакун. – Владимир : Изд-во Владимирского пединститута, 1980. – 105 с.
5. Назарян А. Г. Образные сравнения французского языка. – М. : Наука, 1965. – 200 с.
6. Новый большой французско-русский фразеологический словарь / под ред. В. Г. Гака. – М. : Рус. яз. ; Медиа, 2005. – 1625 с.
7. Райхштейн А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии : учеб. пособие. – М. : Высшая школа, 1980. – 143 с.
8. Саберова Г. Г. Названия растений в татарском литературном языке. – Казань : ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ, 1996. – 130 с.
9. Тагирова Ф. И. Отражение мифологического образа волка в различных лингвокультурах // Актуальные проблемы современной фольклористики : мат. Междунар. науч.-практ. конф. – Казань, 2009. – С. 148–149.
10. Тагирова Ф. И., Габбазова Р. Ф. Топонимы в составе фразеологических единиц татарского и французского языков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 2(86). – С. 121–127.
11. Якимова Н. И. Межязыковые соответствия соматических фразеологизмов чувашского, татарского, башкирского и турецкого языков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 1(69), ч. 1. – С. 221–224.

**GENERAL AND NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES
OF PHRASEOLOGICAL UNITS CONTAINING PHYTONYM COMPONENT
IN THE TATAR AND FRENCH LANGUAGES**

*G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Arts,
Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia*

Abstract. The authors have identified the national and cultural peculiarities of phraseology formation and its functioning in different linguistic cultures on the example of comparative analysis of phraseological units containing phytonym component in the Tatar and French languages. The article also reveals the repertory, semantic and stylistic features and frequency of phytonym components used in the formation of phraseological units, explains historical and cultural background that were encoded in semantic structure of phraseological units and that determined their specificity for one of these languages in particular.

Keywords: *phraseological units, phytonym, Tatar language, French language, comparison.*

REFERENCES

1. *Gumbol'dt V. Izbrannye trudy po jazykoznaniju.* – M. : Progress, 1984. – 397 s.
2. *Isənbət N. S. Tatar teleneñ frazeologik syzlege. Ike tomda : 1 t. / N. S. Isənbət.* – Kazan : Tat. kit. nəshr., 1989. – 495 b.
3. *Isənbət N. S. Tatar teleneñ frazeologik syzlege. Ike tomda : 2 t. / N. S. Isənbət.* – Kazan : Tat. kit. nəshr., 1990. – 365 b.
4. *Murav'ev V. L. Problemy vozniknovenija jetnograficheskikh lakun.* – Vladimir : Izd-vo Vladimirskego pedinstituta, 1980. – 105 s.
5. *Nazarjan A. G. Obraznye sravnenija francuzskogo jazyka.* – M. : Nauka, 1965. – 200 s.
6. *Novyj bol'shoj francuzsko-russkij frazeologicheskij slovar' / pod red. V. G. Gaka.* – M. : Rus. jaz. ; Media, 2005. – 1625 s.
7. *Rajshstejn A. D. Sopostavitel'nyj analiz nemeckoj i russkoj frazeologii : ucheb. posobie.* – M. : Vysshaja shkola, 1980. – 143 s.
8. *Saberova G. G. Nazvanija rastenij v tatarskom literaturnom jazyke.* – Kazan' : IJaLI im. G. Ibragimova AN RT, 1996. – 130 s.
9. *Tagirova F. I. Otrazhenie mifologicheskogo obraza volka v razlichnyh lingvokul'turah // Aktual'nye problemy sovremennoj fol'kloristiki : mat. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Kazan', 2009. – S. 148–149.*
10. *Tagirova F. I., Gabbazova R. F. Toponimy v sostave frazeologicheskikh edinic tatarskogo i francuzskogo jazykov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 2(86). – S. 121–127.*
11. *Jakimova N. I. Mezhdunarodnyj sootvetstvija somaticheskikh frazeologizmov chuvashskogo, tatarskogo, bashkirskogo i tureckogo jazykov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2011. – № 1(69), ch. 1. – S. 221–224.*

© Gabbazova R. F., Tagirova F. I., 2016

Gabbazova, Rezeda Failovna – Applicant, Department of Lexicography, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Arts, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia; e-mail: gabbazovarezeda@list.ru

Tagirova, Fiaridia Insanovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Leading Research Scientist of the Department of Lexicography, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Arts, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia; e-mail: feride2412@mail.ru

The article was contributed on November 10, 2015

УДК 811.512.141

И. Г. Зубаирова¹, Г. Р. Абдуллина²

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ БАШКИРСКОЙ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

¹СОШ № 21 г. Стерлитамака Республики Башкортостан, г. Стерлитамак, Россия

²Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, Россия

Аннотация. В статье рассматривается история зарождения, образования, становления и развития башкирской литературоведческой терминологии, которая тесно связана с общественным, социальным, экономическим, политическим, историческим развитием башкирского народа. Отмечены национальные источники башкирского литературоведческого терминоведения, основные периоды его развития. В статье значительное внимание уделяется изучению литературоведческой терминологии XX – начала XXI в., именно в этот период данная терминсистема достигла наибольших успехов.

Ключевые слова: башкирский язык, термин, терминология, терминоведение, литературоведческая терминология.

Актуальность исследуемой проблемы. Изучение истоков и путей развития языка, вопросов формирования и развития национального терминоведения – одна из актуальных проблем в современном башкирском языкознании. Для дальнейшего формирования и развития национального терминоведения важно знать историю развития терминологии родного языка, изучить те проблемы, которые возникали в прошлом и существуют в настоящем [5], [6].

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили известные труды по теории литературы К. А. Ахмедьянова, Г. Б. Хусаинова и др. В ходе исследования проанализированы теоретическая литература и лингвистические словари; привлечена картотека автора; применялись описательно-аналитический, исторический методы.

Результаты исследований и их обсуждение. Национальные источники башкирского литературоведческого терминоведения обусловили основные периоды развития литературного башкирского языка и национального терминоведения. Как известно, основой башкирского литературного языка является древнетюркский язык.

© Зубаирова И. Г., Абдуллина Г. Р., 2016

Зубаирова Илзида Гаяровна – учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 21 г. Стерлитамака Республики Башкортостан, г. Стерлитамак, Россия; e-mail: ilzidka@yandex.ru

Абдуллина Гульфира Рифовна – доктор филологических наук, профессор кафедры башкирского языка Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия; e-mail: abguri@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 13.01.2016

Толкование башкирских литературоведческих терминов началось с толкования тюркских поэтических терминов. Национальное литературоведение берет свое начало с изучения стихосложения. Идеи о стихосложении *аруз*, высказанные в книге Халила ибн Ахмат аль-Фарахида (718–781) «Китап аль-гайн», а также в книге его ученика Сибавейхи (?–794) «Аль-китаб», не устарели и в наше время.

Под влиянием арабской поэтики написаны книги на персидском языке, посвященные собиранию литературоведческих терминов и понятий, такими авторами, как Рашид Ватват, Шамсе Кайс Рази, Насретдин Туси, Вахид Табризи [4]. Данные книги веками служили учебными пособиями в медресе, оказывая существенную помощь начинающим поэтам, писателям.

З. Я. Шарипова, как и многие другие башкирские литературоведы, предлагает считать тексты Махмуда Кашгари «Дивану лугат ат-тюрк», Ахмеда Ягнуки «Хибат аль-хакикат», Юсуфа Баласагуни «Кутадгу билик» истоками литературной мысли башкир [18]. Особыми литературоведческими памятниками данного периода являются *эпосы* и *кубаиры*.

После принятия ислама древнетюркская литературная традиция уступила место новым знаниям и подверглась большим изменениям. Главной книгой, источником знаний мусульман стал Коран. Популярными стали *произведения адаба*.

В этот период получили развитие такие арабо-мусульманские термины литературоведения, как *сиры*, *миграджнамэ* ‘миграджнаме’, *мәүлид* ‘маулюд’, *фадааил*, *хажнаме* ‘хаджнаме’, *мөнәжәт* ‘мунажат’, *нәсихәт* ‘назидание’, *гәзәл* ‘газель’, *робағи* ‘рубаи’, *дастан*, *мәкәмә* ‘макама’, *кисса* ‘кисса’ и др.

В XVI–XVIII вв. башкирская литературная мысль претерпевает серьезные изменения, на нее влияет добровольное присоединение башкир к Российскому государству. Присоединение к России сесены восхваляли в *кубаирах*. Также в этот период активно функционируют такие термины, как *тарихнамэ* ‘тарихнаме’, *тәуарих* ‘таварих’ и др.

В конце XIX в. усиливается воздействие русского языка, евразийской системы на башкирский язык, интенсивно начинают развиваться жанры, свойственные западной литературе: *баллада*, *элегия*, *поэма*, *роман*, *рассказ*, *новелла*, *трагедия*, *комедия*, *драма*, *повесть* и др. Формируются также новые принципы стихосложения: *метрика*, *рифма*, *поэтические тропы и фигуры*. В данный период и вошли в лексикон башкирского литературоведения такие термины, как *повесть*, *поэма*, *драма*, *новелла* и т. д.

Книга Н. Тагирова «Башкорт халкының байзығын белеү, тарихы, йәғрафияләренә кәрәкте узыктарын йыйнау, комарткыларын сүптәп табыу һәм туптау өсөн кулданма», изданная в 1922 году, является первым терминологическим пособием по башкирскому литературоведению. В этом пособии дано методическое руководство относительно сбора образцов народного творчества и отмечены такие термины, как *әкиәт* ‘сказка’, *карыһүз* ‘миф’, *им-том* ‘заговор’, *ырым* ‘примета’, *алкыш* ‘пожелание’, *күңел әйтеү* (*йыуатыу*) ‘утешение’, *каргыш* ‘проклятие’, *гөрөф-гәзәт* ‘обычай’, *ышаныу* ‘поверье’, *йыр* ‘песня’ [10].

В данный период активно работал терминолог-литературовед Х. Габитов. В статье «Халык поэзияһы тураһында» ‘О народной поэзии’ он исследовал некоторые термины башкирской поэзии и дал им определения [2]. Интересна с научной точки зрения его концепция «Принципы терминологии башкирского языка», описанная в статье «Методы изучения терминов», вышедшей в журнале «Аймак» [3]. Х. Габитов призывает терминоведов при создании терминов использовать внутренние ресурсы родного языка.

С. Мирасов приводит классификацию литературоведческих терминов, большое внимание уделяет афористическим жанрам *мәкәл* 'поговорка', *йомак* 'загадка' [9].

В эти годы языковед А. И. Харисов наряду с языковедением начал интересоваться вопросами литературы и фольклора, в 1944 году увидела свет его книга «Әзәбиәт теорияһы» 'Теория литературы' [11], которая долгие годы была опорой для молодых ученых-литераторов и основой для «Әзәбиәт теорияһы» 'Теория литературы' К. Ахмедьянова.

На последующее развитие башкирского литературоведения оказали влияние известные труды К. А. Ахмедьянова. Молодой ученый вошел в мир науки с фундаментальным трудом – монографией «Башкорт поэмарының композиция мәсьәләһе» 'Вопросы композиции башкирской поэмы' (Өфө, 1963). В 1965 году выходит в свет первый словарь башкирских литературоведческих терминов «Әзәбиәт ғилеме һүзлеге» 'Литературоведческий словарь' под авторством К. А. Ахмедьянова. В данном словаре собрано около 500 литературоведческих понятий, основную часть которых занимают общие термины литературоведения. Автор описывает около 200 литературоведческих терминов, которые широко использовались в 20–60-х годах XX в., дает им определения, опираясь на новые достижения башкирского литературоведения [19].

Учебное пособие К. А. Ахмедьянова «Әзәбиәт теорияһы» 'Теория литературы' стало классическим для башкирской литературоведческой науки. Данная книга по праву считается фундаментальным трудом. Автор одним из первых проанализировал положительные и отрицательные моменты в развитии башкирского литературоведения с точки зрения теории литературы [20].

В эти годы А. Х. Вахитовым системно изучены прозаические жанры, такие как *нәсәр* 'новелла', *рассказ*, *хикәйт* 'хикаят', *повесть*, *художественный очерк*, *роман*. Исследования и научные изыскания отразились в его трудах «Таланттың асылы. Башкорт прозаһы үсешенең кайһы бер мәсьәләләре» 'Суть таланта. Некоторые вопросы развития башкирской прозы' (Өфө, 1972), «Башкирский советский роман» (М., 1979), «Офоктар киңәйгәндә. Башкорт совет прозаһы жанрҙарының үсеш проблемаһы» 'Когда расширяются горизонты. Проблемы развития жанров башкирской советской прозы' (Өфө, 1979), «Жанр и стиль в башкирской прозе» (Уфа, 1982). Монография «Башкорт прозаһының жанр-стиль канундары» 'Жанрово-стилевые законы башкирской прозы' (Өфө, 2007) увидела свет только в 2007 году, она является обобщающим трудом ученого.

С. А. Галин в своих исследованиях рассматривает термины башкирского литературоведения и фольклористики. В толковом словаре «Тел аскысы халыкта» приводятся термины и развернутые определения к ним [1].

З. Я. Шарипова подвергает многоаспектному анализу малоизученные стороны башкирской литературы. Термины башкирского литературоведения в той или иной степени освещены в таких ее трудах, как «Пером и словом» (Уфа, 1993), «Изобразительные средства башкирской литературы» (Уфа, 2003) и др.

В развитие башкирской литературоведческой терминологии большой вклад внес известный башкирский писатель, видный литературовед, фольклорист-собирающий, академик АН РБ Г. Б. Хусаинов. Ученый является автором сотен научных статей, более 50 монографий, учебников, хрестоматий, посвященных литературоведению, литературоведческой критике. В своих исследованиях он особое внимание уделил теории литературы, истории башкирской литературы, этимологии названий жанров.

Начнем с труда «Сәйәхәт дәфтәре. Парсалар» 'Дневник путешествий. Эссе и рассказы'. Жанр *парса* в башкирском литературоведении стал активно использоваться во второй половине XX века. В становлении, укреплении в башкирской литературе данного научно-популярного жанра большую роль сыграл именно Г. Б. Хусаинов [14]. Если К. А. Ахмедьянов приводит следующую дефиницию термина: *парса* – маленькое произведение, которому присуща целостная, единая идея [19], то Г. Б. Хусаинов дает более развернутое определение: *парса* – маленькое произведение, которое образно и кратко описывает поучительное событие [16].

В монографии «Башкорт шиғыр төзөлөшө. Шигрият һүзлеге» 'Башкирское стихотворение. Поэтический словарь' подробно изучаются *стихотворные рифмы, ритмы, система строф*. В словаре дается объемный фактический материал по поэтике [13].

Труд Г. Б. Хусаинова «Әзәбиәт ғилеме һүзлеге» 'Литературоведческий словарь' по праву можно считать большим достижением в современном башкирском литературоведческом терминоведении. Автор описывает более 700 литературоведческих терминов, дает им короткие и ясные определения, опираясь на башкирскую литературу, достижения общего и тюркского научного литературоведения [16].

Из многочисленных статей Г. Б. Хусаинова рассмотрим наиболее близкие к исследуемой нами проблеме. В статье «Башкорт карыһүззәре» 'Башкирские мифы' ученый описывает виды (*кара һүз, карһүз, кары һүз*) данного жанра и разграничивает их [12]. В научной статье «Фольклорзың боронғо жанрҙары» 'Древние жанры фольклора' рассматриваются древние виды жанра народного творчества *кобайыр, алғыш, карғыш, ауаза, һамак, караһүз, карһүз, әйтеш, теләк* [15].

Учебное пособие «Әзәбиәт теорияһы» 'Теория литературы' посвящено теоретическим вопросам башкирского литературоведения, в книге даются подробные описания литературных жанров [17].

Основательными наблюдениями в современной башкирской литературоведческой науке отличается видный литературовед Г. С. Кунафин. В своих трудах он рассмотрел вопросы классификации поэтических жанров. Нужно отметить статью ученого «Вопросы классификации поэтических жанров на типы (на примере башкирской лирики досоветского периода)» [7]. В диссертационной работе «Развитие жанровой системы в башкирской поэзии второй половины XIX – начала XX века» он изучает виды (типы) *лирики*. Особое внимание уделяется *песенной, манифестационно-публицистической, нарративной лирике*. Также в работе можно встретить такие литературоведческие термины, как *әйтеш* 'айтеш', *кобайыр* 'кубаир', *эпическое сказание, дастан, романс-элегия, песня-баллада, песня-гимн, песня-агитка, песня-клич (сада), песня-поэма, песня-рассказ, иронико-сатирическая песня, марш, ғәзәл* 'газель', *тәклид* 'таклид', *ғилавә* 'гилава', *тәсхих* 'тасхих' и др. [8].

Таким образом, на рубеже XX–XXI вв. вышли обобщающие исследования на башкирском и русском языках о башкирской литературе советского периода. В этой области активно работали такие ученые, как К. А. Ахмедьянов, А. Х. Вахитов, Х. А. Габитов, С. А. Галин, Г. С. Кунафин, С. Ф. Мирасов, Н. Т. Тагиров, А. И. Харисов, Г. Б. Хусаинов, З. Я. Шарипова и др.

Период конца XX – начала XXI в. оказался успешным для развития как литературоведческой, так и общей башкирской терминологии.

Резюме. Таким образом, до современного периода башкирское литературоведческое терминоведение, как и башкирский литературный язык, прошел долгий, трудоемкий путь развития. До настоящего времени не уделялось должного внимания системному лингвистическому описанию башкирской литературоведческой терминологии. Несмотря на отсутствие монографических исследований по данной теме, в работах известных литературоведов (К. А. Ахмедьянова, А. И. Харисова, Г. Б. Хусаинова и др.) в некоторой степени освещаются вопросы терминологии, относящиеся к данной области, в частности, дается характеристика приводятся примеры многих литературоведческих терминов. Башкирская литературоведческая терминология находится на стадии формирования и становления, исследуются ее истоки, сфера функционирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Галин С. Ә.* Тел аскысы халыкта. Башкорт фольклорының аңлатмалы һүзлеге. – Өфө : Китап, 1999. – 328 б.
2. *Ғәбитов Х. Ғ.* Халык поэзияһы тураһында // Башкорт аймағы. – 1925. – № 1. – Б. 30–48.
3. *Ғәбитов Х. Ғ.* Маңыззар (терминдар) тикшерүзә тоткан юлыбыз // Башкорт аймағы. – 1926. – № 2. – С. 64–70.
4. *Замалиев А. М.* Из истории освоения и изучения татарского силлабического стиха // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3(67). – С. 106–110.
5. *Зубаирова И. Г., Абдуллина Г. Р.* О некоторых арабизмах в литературоведческой терминологии башкирского языка // Наука: прошлое, настоящее, будущее : сборник статей Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2015. – С. 61–63.
6. *Зубаирова И. Г., Абдуллина Г. Р.* Смысловые сходства и различия терминов арбау, им-том // Научный альманах. – 2015. – № 8(10). – С. 1625–1627.
7. *Кунафин Г. С.* Вопросы классификации поэтических жанров на типы (на примере башкирской лирики досоветского периода) // Проблемы востоковедения. – 2011. – № 2. – С. 41–49.
8. *Кунафин Г. С.* Развитие жанровой системы в башкирской поэзии второй половины XIX – начала XX веков : дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.02. – Уфа, 1998. – 505 с.
9. *Миразов С.* Ил өйрәнеүзә халык әзәбиәтенә эһәмиеәте // Башкорт аймағы. – 1927. – № 3. – Б. 98–101.
10. *Таһиров Н.* Башкорт халкының байзығын белеү, тарихы, йәғрафияләренә кәрәкте узыктырын йыйнау, комарткыларын сүптәп табыу һәм туптау өсөн кулданма : руководство для сбора старых произведений. – Стәрлетамак, 1922. – 40 б.
11. *Харисов А. И.* Әзәбиәт теорияһы. – Өфө : Башгосиздат, 1944. – 127 б.
12. *Хөсәйенов Ғ. Б.* Башкорт карыһүззәре // Ватандаш. – 1998. – № 8. – Б. 106–110.
13. *Хөсәйенов Ғ. Б.* Башкорт шиғыр төзөлөшө. Шиғыриәт һүзлеге. – Өфө : Ғилем, 2003. – 480 б.
14. *Хөсәйенов Ғ. Б.* Сәйәхәт дәфтәре. Парсалар. – Өфө : Башкорт китап нәшриәте, 1976. – 174 б.
15. *Хөсәйенов Ғ. Б.* Фольклорзың боронғо жанрзаны // Ватандаш. – 1998. – № 7. – Б. 86–90.
16. *Хөсәйенов Ғ. Б.* Әзәбиәт ғилеме һүзлеге. – Өфө : Китап, 2006. – 248 б.
17. *Хөсәйенов Ғ. Б.* Әзәбиәт теорияһы. – Өфө : Китап, 2010. – 383 б.
18. *Шарипова З. Я.* Становление башкирской литературной мысли : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.02. – Уфа, 2005. – 44 с.
19. *Әхмәтйәнов К. Ә.* Әзәбиәт ғилеме һүзлеге. – Өфө : Башкортостан китап нәшриәте, 1965. – 260 б.
20. *Әхмәтйәнов К. Ә.* Әзәбиәт теорияһы. – Өфө : Башкортостан китап нәшриәте, 1971. – 388 б.

ON THE HISTORY OF THE BASHKIR LITERARY TERMINOLOGY

¹Secondary School № 21 of Sterlitamak of the Republic of Bashkortostan, Sterlitamak, Russia

²Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia

Abstract. The article discusses the history of the origin, formation and development of the Bashkir literary terminology which is closely connected with the public, social, economic, political and historical development of the Bashkir people; reveals the national sources of the Bashkir literary terminology, the main periods of its development; focuses on the study of the literary terminology of the 20th and early 21st centuries. Particularly in this period this terminological system achieved the greatest success.

Keywords: *Bashkir, term, terminology, terminology studies, literary terminology.*

REFERENCES

1. Galin S. Ə. Tel аҗкысы һалыкта. Башҡорт фолклорундә аңлатмалы һүҙлеге. – Өфө : Ҡитап, 1999. – 328 б.
2. Ғәбитов H. F. Һалыҡ пожезйяһы тураһында // Башҡорт аймағы. – 1925. – № 1. – Б. 30–48.
3. Ғәбитов H. F. Маһуҙҙар (терминдар) тикшереүҙә тотҡан јулыбыҙ // Башҡорт аймағы. – 1926. – № 2. – С. 64–70.
4. Zamaliev A. M. Iz istorii osvoeniya i izucheniya tatarskogo sillabicheskogo stiha // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2010. – № 3(67). – S. 106–110.
5. Zubairova I. G., Abdullina G. R. O nekotoryh arabizmah v literaturovedcheskoj terminologii bashkirskogo jazyka // Nauka: proshloe, nastojashhee, budushhee : sbornik statej Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Ufa, 2015. – S. 61–63.
6. Zubairova I. G., Abdullina G. R. Smyslovye shodstva i razlichija terminov arbau, im-tom // Nauchnyj al'manah. – 2015. – № 8(10). – S. 1625–1627.
7. Kunafin G. S. Voprosy klassifikacii pojeticheskikh zhanrov na tipy (na primere bashkirskoj liriki dosovetskogo perioda) // Problemy vostokovedeniya. – 2011. – № 2. – S. 41–49.
8. Kunafin G. S. Razvitiye zhanrovoj sistemy v bashkirskoj poezii vtoroj poloviny XIX – nachala XX vekov : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.01.02. – Ufa, 1998. – 505 s.
9. Miraçov S. II өјрәнеүҙә һалыҡ әҙәбиәтенең әһәмиәте // Башҡорт аймағы. – 1927. – № 3. – Б. 98–101.
10. Таһиров N. Башҡорт һалкунундә байығын беley, тарихы, јәғғәғйәләренә кәрәкте уҙыҡтарын јынау, ҡомарткыларын сырттаp табуу һәм туптау өсөн ҡулданма : rukovodstvo dlja sbora staryh proizvedenij. – Stәрletamak, 1922. – 40 б.
11. Harisov A. I. Әҙәбиәт теорijаһы. – Өфө : Башғосиздат, 1944. – 127 б.
12. Hөsәјenov F. B. Башҡорт ҡарыһүҙҙәре // Vatandash. – 1998. – № 8. – Б. 106–110.
13. Hөsәјenov F. B. Башҡорт shиғыр төҙөлөшө. Shиғриәт һүҙлеге. – Өфө : Filem, 2003. – 480 б.
14. Hөsәјenov F. B. Sәјәһәт дәфтәре. Parsalar. – Өфө : Башҡорт ҡитап нәшриәте, 1976. – 174 б.
15. Hөsәјenov F. B. Fol'klорҙун боронғо zhanрҙары // Vatandash. – 1998. – № 7. – Б. 86–90.
16. Hөsәјenov F. B. Әҙәбиәт fileme һүҙлеге. – Өфө : Ҡитап, 2006. – 248 б.
17. Hөsәјenov F. B. Әҙәбиәт теорijаһы. – Өфө : Ҡитап, 2010. – 383 б.
18. Sharipova Z. Ja. Stanovlenie bashkirskoj literaturnoj mysli : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.01.02. – Ufa, 2005. – 44 s.
19. Әһмәтјәнов K. Ә. Әҙәбиәт fileme һүҙлеге. – Өфө : Башҡортостан ҡитап нәшриәте, 1965. – 260 б.
20. Әһмәтјәнов K. Ә. Әҙәбиәт теорijаһы. – Өфө : Башҡортостан ҡитап нәшриәте, 1971. – 388 б.

© Zubairova I. G., Abdullina G. R., 2016

Zubairova, Ilzida Gayarovna – Elementary School Teacher, Secondary School № 21 of Sterlitamak of the Republic of Bashkortostan, Sterlitamak, Russia; e-mail: ilzidka@yandex.ru

Abdullina, Gulfira Rifovna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Bashkir, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia; e-mail: abguri@yandex.ru

The article was contributed on January 13, 2016

УДК 811.111:811.161.1:811.512.111

М. В. Иванова¹, А. В. Степанова²

**МИКРОПОЛЕ НЕОПРЕДЕЛЕННО БОЛЬШОГО КОЛИЧЕСТВА
В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, РУССКОГО И ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКОВ)**

¹*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Москва, Россия*

²*Чувашский филиал Московского гуманитарно-экономического института,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Проведен комплексный сравнительно-сопоставительный анализ микрополя неопределенно большого количества в разноструктурных языках (на материале английского, русского и чувашского языков). В сопоставляемых языках методом сплошной выборки из художественных произведений английских, американских, русских и чувашских писателей, а также из лексикографических источников выявлены черты типологического сходства и различия в способах репрезентации неопределенно большого количества.

Ключевые слова: *функционально-семантическое поле, большое количество, разноструктурные языки.*

Актуальность исследуемой проблемы. Ученых различных отраслей науки с давних времен привлекает онтологическая категория количества. Об этом свидетельствует обзор целого ряда исследований известных авторов, которые занимались изучением истории возникновения количественности, ее функционирования в языке и т. д. [3], [6], [7], [18]. Актуальность исследования проблемы обусловлена недостаточностью работ, посвященных изучению категории количества в сопоставительном аспекте в разноструктурных языках, в том числе английском, русском и чувашском, с целью выявления черт типологического сходства и различия в способах репрезентации неопределенно большого количества. Комплексный сравнительно-сопоставительный анализ средств выражения значения неопределенно большого количества можно использовать в практике преподавания русского и английского языков в условиях двуязычия в чувашскоязычной аудитории.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ литературы по сравнительно-сопоставительному языкознанию в аспекте изучаемой пробле-

© Иванова М. В., Степанова А. В., 2016

Иванова Марта Вячеславовна – преподаватель кафедры английского языка для социальных дисциплин Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия; e-mail: marta.ivanova@hse.ru

Степанова Анна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общегуманитарных дисциплин Чувашского филиала Московского гуманитарно-экономического института, г. Чебоксары, Россия; e-mail: annaStepanova8@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 27.10.2015

мы. Материалом для исследования послужили языковые структуры со значением неопределенно большого количества, полученные методом сплошной выборки из художественных произведений на английском, русском и чувашском языках, а также из лексикографических источников.

Результаты исследований и их обсуждение. Функционально-семантическое категориальное значение количества получает свое выражение комплексом единиц, принадлежащих разным уровням языка. Все языковые средства выражения значения количества организованы в функционально-семантические поля количественности, разделяющиеся на поля определенного и неопределенного количества с собственной структурой, ядром и периферией. Микрополя функционально-семантического поля количественности находятся в постоянном содействии, поэтому структуризация является условной.

Целью работы является комплексный сравнительно-сопоставительный анализ и систематизация лексических средств микрополя неопределенно большого количества, а также выявление общих и отличительных черт в средствах и способах выражения вышеуказанного значения в английском, русском и чувашском языках.

В сопоставляемых языках ядром рассматриваемого нами микрополя являются существительные в форме множественного числа. Периферию микрополя представляют лексические средства, а именно три группы слов, выражающих значение неопределенно большого количества.

Квантификаторы, или *quantifiers*, входят в состав первой группы и выражают обобщенное значение «много» [13], [19]. В сравниваемых языках их представляют лексемы *many*, *much*, *a lot of (lots)*, *plenty of*, *a great deal of*, *a good / great many* – много, очень много – нумай, нумё нумай, темён чухлё, чылай [4], [11], [12], [20], [21]:

I have pleasure in many things. ‘Я получаю удовольствие от большого количества вещей’.

He began to feel the danger of paying Elizabeth too much attention. ‘Он почувствовал опасность того, что уделяет слишком много внимания Элизабет’.

I eat a lot of vegetables. ‘Я ем много овощей’.

I was plenty nervous. ‘Я сильно нервничал’.

А впрочем, я слишком много болтаю.

Батальонра сын сахал юлнӑ пирки хӗҫ-пӑшал нумай пирӗн [1]. ‘В батальоне осталось мало людей, поэтому у нас много оружия’.

Чылай сынсене курма ёлкӗрчӗ ёнтӗ вӑл [2]. ‘Многих людей успел он повидать’.

Особенностью употребления квантификаторов английского языка является разделение существительных на континуальные (неисчисляемые) и дискретные (исчисляемые) [8]. Так, лексема *a lot of (lots)* характеризуется более широкой валентностью: она употребляется и с исчисляемыми, и с неисчисляемыми существительными. В разговорной английской речи вместо *many*, *much* часто используют фразеологические единицы *a lot of (lots)* и *plenty of*. С неисчисляемыми существительными сочетаются *much*, *a great / good deal of*. Слово *many* употребляется только с исчисляемыми существительными. Однако конструкция *many a* употребляется как с исчисляемыми (в форме единственного числа), так и с неисчисляемыми существительными, делая акцент на очень большое количество людей или на многократно и постоянно повторяющееся явление или событие [20]: *I've sat here many a time.* ‘Я часто сидел здесь’.

Квантификатор английского языка *much* в сочетании со сравнительной формой прилагательного или наречия указывает не только на количество, но и на интенсивность дей-

ствия или происходящего явления: *I feel that I shall be so much more attached to my dear Morland's family than to my own* [21]. 'Я чувствую, что буду гораздо больше привязан к семье Морланд, чем к своей собственной'.

Особенности употребления квантификаторов в сопоставляемых языках затрагивают также и различия в употреблении формы числа имени существительного: ср. *many cups* (мн. ч.) – *много чашек* (мн. ч.) – *нумай курка* (ед. ч.).

В исследуемых языках вторую группу слов со значением неопределенно большого количества представляют лексемы *quantity, number, volume, amount, mass, multitude, myriad* – *число, количество, множество, объем, мириады* – *калӓпӓш, хапа, кӓмеркке, аслӓш*, а также словосочетания с вышеуказанными словами в сочетании с прилагательными *considerable, great, large, enormous* – *(невероятно) огромный, большой, ужасный* – *пит, чикӓсӓр, пысӓк* [4], [11], [12], [17], [21]:

He had left gaming debts behind him to a very considerable amount. 'Он оставил после себя долги за участие в азартных играх, и суммы были очень значительными'.

Он был <...> бодр и почти свеж, несмотря на ужасное количество выпитого в этот вечер вина.

Ку пит пысӓк ӓс калӓпӓшӓ. 'Это очень большой объем работы'.

В сопоставляемых языках количественное значение у слов может появиться в результате вторичной номинации, как правило, путем метафорического переноса [16]. Такие лексемы и входят в третью группу слов со значением неопределенно большого количества.

На материале русского и корейского языков были предложены несколько формул, по которым рождаются лексемы со значением неопределенно большого количества [9]. Данные лексикографических источников и произведений художественной литературы указывают на то, что предложенные формулы также применимы и к английскому, и к чувашскому языкам [4], [11], [12], [20].

Идея первой формулы – «выше значит больше»; она заключается в том, что большое количество представляется субстанцией, растущей ввысь [9]. По такой формуле образованы словосочетания с квантитативным значением: *mountains of debts (difficulties), fountain of wrinkles (sparks)* – *гора долгов (проблем), фонтан слез (искр)* и т. д. [11], [12], [17], [20]:

I've got mountains of paperwork to deal with. 'У меня куча бумажной работы'.

Толстяк, белея, повалился навзничь и сел в кадку с керченской сельдью, выбив из нее фонтан селедочного рассола.

Только для русского языка характерны метафоры *штабеля, фейерверк: И сколько великоленных фейерверков пускал ты из головы!* [17].

В чувашском языке в зависимости от контекста и ситуации вышеперечисленным метафорам английского и русского языков соответствуют лексемы *купи-купине, куна, пӓр куна, кӓлте, пайӓрка, пысӓк йыш: pile of books – кӓнеке купи – стопка книг, pile of children – куча детей – пӓр куна ача* [4], [11], [12], [20].

Вторая формула, по которой метафоризируются слова, выглядит следующим образом: «шире значит больше». По такой формуле образованы метафоры *ocean of love, forest of spires, confluence of visitors, inundation of feelings* – *океан любви, лес рук (шпилей), наплыв посетителей, половодье чувств* и т. д. [11], [12], [20].

Особенностью русского языка являются метафоричные словосочетания *дебри воспоминаний, слов; заросли трудностей, неурядиц* и т. п. [12]:

...и коричневая заросль штыков колючей тучей лезла на парад [17].

В чувашском языке к таким метафорам относится лексема *тинӗс* (море): *sea of blood* – море крови – юн тинӗсӗ.

В третью группу слов с переносным значением входят слова, образованные по формуле «ниже значит больше»: *stream, flow* – поток – каплам, *abyss* – бездна, пропасть, *про-рва* – тӗнсӗр иӗтӗк. Примерами метафоризации по этой формуле являются словосочетания *stream of feelings* – наплыв мыслей – шухӗш капланӗвӗ. В английском и русском языках по указанной формуле также метафоризируются и другие лексемы, например, *cascade, avalanche, volley, shower, waterfall* – каскад, лавина, град, ливень, водопад [4], [11], [12], [20]:

Her hair fell over her shoulders in a cascade of curls. ‘Волосы каскадом завитков спадали на ее плечи’.

...и дождь хлынул, как водопад [17].

Ассоциации с природными явлениями, емкостями, совокупностями людей, явлений или животных также способствуют формированию значения неопределенно большого количества. В качестве примеров таких ассоциаций можно привести лексемы *roar of tools* – грохот орудий – тунӗ кӗрлевӗ, *arsenal of knowledge* – арсенал знаний – пӗлӗ арсеналӗ, *cloud of mosquito* – туча комаров – пӗлӗт нек вӗрӗтмуна [11], [12], [20].

Безусловно, выше приведены не все слова с семантикой неопределенно большого количества, образованные в результате метафоризации, так как процесс выработки переносных значений у существительных не завершен.

В сопоставляемых языках вышеперечисленные метафоры часто входят в состав сравнительных оборотов и фразеологических единиц [10], [12], [15], [20]:

She took refuge in the library, where she could read to her heart's content. ‘Она нашла себе убежище в библиотеке, где могла читать столько, сколько душа пожелает’.

У них дома нет только птичьего молока!

Халӗ ҫеҫ Якур пуҫне ҫавӑрнӑ ӗмӗт-шухӗшем тӗтӗм нек вӗҫсе сирӗлчӗ [10]. ‘Мысли, только что теснившиеся в голове Егора, развеялись как дым’.

Для выражения значения неопределенно большого количества времени в английском и русском языках используются также фразеологизированные обороты: *day by day* – день за днем – кун хыҫҫӑн кун. В русском и чувашском языках многократность действия передается при помощи модели глагол + соединительный союз + глагол: *он приходит и приходит* – килет те килет. В подобных словосочетаниях, кроме семы «много», встречается сема «вторяемость».

Периферия микрополя неопределенно большого количества представлена однокоренными словами со значением невероятно большого количества в сопоставлении с определенной нормой, например, *to abound* – *abundant* – *abundance*, *изобилие* – *изобильный* – *изобилующий* – *изобиловать*, *иллек* – *иллек пул* – *иллеклӗх* [4], [17], [20]:

The forests abound with deer, birds and squirrels. ‘В лесах огромное количество оленей, птиц и белок’.

Несмотря на изобилие сенокосов, сена почти никогда не доставало.

Вӗсем ытлӑ-ҫитлӗ пураҫҫӗ. ‘Они живут в достатке’.

Некоторые средства выражения значения неопределенно большого количества отражают особенности менталитета носителей языка. Например, в русском и чувашском языках не имеется формальных соответствий оборотам английского языка *used to come, would come*, используемых для обозначения неоднократности действия в прошлом [19]:

He used to live there. – Он проживал здесь когда-то. – Вӑл тахӑҫан кунта пураҫнӑ.

She would come to our place. – Она заходила к нам. – Вӑл пирӗн пата килсе ҫӳретчӗ.

Значение неопределенно большого количества также может передаваться при помощи словообразовательных средств [14]. Русским глаголам с префиксом *по-* и суффиксом *-ыва/-ива-* по своему значению соответствуют формы чувашского глагола с аффиксом *-кала/-келе*: *почитывать* – *вулакала*. Глаголы русского языка с вышеупомянутыми аффиксами, как правило, связаны с архаизацией стиля или стилизацией под разговорную речь.

При переводе ряда русских глаголов на английский или чувашский языки преобладают описательные обороты с экспликацией большого количества: *перевидать* – *to have seen much (many + существительное)* – *нумай (хут) кур*; *засидеться* – *to sit for a long time* – *нумайччен лар*.

Особенностью русского и чувашского языков в области словообразования является редупликация наречия *много*:

Ниток много-много, а в клубок не смотает, одежды себе не шьет, а ткань всегда ткет (загадка).

В чувашском языке для выражения значения неопределенно большого количества редуплицируются разные части речи, а именно существительные, прилагательные, наречия и числительные, например, *нёр, çёр, пин, миллион*.

Çапла кирлĕ-кирлĕ мар çинчен шухăшла-шухăшла Çтаппан улăх варрине тухса пычĕ [10]. ‘Размышляя о чем надо и не надо, Степан постепенно подходил к центру луга’.

В данном предложении повтор слов *кирлĕ-кирлĕ* и *шухăшла-шухăшла* говорят о том, что мыслей у Степана было очень много.

Для английского языка редупликация не характерна.

В сопоставляемых языках также встречаются предложения, в которых имя существительное несколько раз повторяется, что указывает на неопределенно большое количество какого-либо объекта:

Rows and rows of people <...> crowded the place to overflowing [21]. ‘Огромное количество людей <...> толпилось здесь’.

Однако в данном предложении не только словосочетание *rows and rows of people* (букв. ‘ряды и ряд людей’) указывает на неопределенно большое количество людей. Лексемы *crowded* и *overflowing* также акцентируют внимание на большом количестве.

Да болота к ней ведут,

Да пески, пески сыпучие... [17].

В этом предложении повтор слов *пески* подчеркивает то, что песка очень много и он занимает огромную территорию.

Унтанпах тўнере хёвел, хёвел, хёвел [5]. ‘С тех пор на небе солнце, солнце, солнце’.

Речь в предложении идет, разумеется, не о том, что в небе несколько солнц, а о том, что на улице стоит сильная жара.

В русском и чувашском языках встречаются также повторы номинативных предложений, в которых повторы подлежащих говорят о большом количестве того или иного явления или события:

«Звезды, звезды», – шептал старик [17].

Тусан... Тусан... Тусан... [5]. ‘Пыль... Пыль... Пыль...’

В сопоставляемых языках, как правило, в устной разговорной речи, значение неопределенно большого количества может передаваться и при помощи просодических средств: ударный слог произносится с большей интенсивностью и длиной: *В-е-е-eries here! Я-я-ягод здесь! Сырла-а-а кунта!* В чувашском языке в подобных случаях, особенно для передачи многократности действия, нередко применяется редупликация: *Çыра-а-ать – сыра-а-ть!* *Пи-и-ишет – пи-и-ишет!*

Резюме. Ядро микрополя неопределенно большого количества в сопоставляемых языках – существительные в форме множественного числа. Периферию микрополя представляют три группы слов, выражающих значение неопределенно большого количества:

– квантификаторы, или *quantifiers*, выражающие обобщенное значение «много», употребление которых в английском языке тесно связано с понятием «дискретность/недискретность»; в чувашском языке квантификаторы употребляются с существительными в форме единственного числа, в английском и русском языках исчисляемые существительные употребляются в форме множественного числа;

– лексемы *quantity, number, volume, amount, mass, multitude, myriad* – число, количество, множество, объем, мириады – *калăпăш, хана, кўмеркке, аслăш* в сочетании с определениями *considerable, great, large, enormous* – (*невероятно*) огромный, большой – *пӗт, чикӗсӗр, пысăк*;

– слова с количественным значением, образованным в результате вторичной номинации, как правило, путем метафорического переноса.

В анализируемых языках значение неопределенно большого количества передается также при помощи сравнительных и фразеологических оборотов.

Лексические повторы в этих языках также являются средством выражения значения неопределенно большого количества. В русском и чувашском языках для этой цели служат еще и повторы номинативных предложений, ряд словообразовательных суффиксов и редупликация.

Отличительной чертой английского языка являются обороты *used to come, would come* для передачи значения неоднократности действия в прошлом.

В сопоставляемых языках значение неопределенно большого количества может выражаться и с помощью интонации.

Английский, русский и чувашский языки являются разными по структуре, принадлежат разным языковым семьям, отсюда и определенная разница в лингвистическом кодировании значения неопределенно большого количества. Особенности языковых средств, передающих это значение, обусловлены также менталитетом и историей представителей сопоставляемых лингвокультур.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемов А. С.* Суйласа илнисем. I том. Повессем (Избранные произведения. Том. 1. Повести). – Шупашкар : Чăваш кĕнеке изд-ви, 1986. – 302 с.
2. *Афанасьев П. В.* Пура́н, юрату! Повессемпе калавсем (Живи, любовь! Повести и рассказы). – Шупашкар : Чăваш кĕнеке изд-ви, 1985. – 256 с.
3. *Бодуэн де Куртенэ И. А.* Количественность в языковом мышлении // Избранные труды по общему языкознанию. Т. 2. – М., 1963. – С. 311–324.
4. *Дегтярев Г. А.* Чăваш чĕлхин сĕнĕлĕх словарĕ. 1 том (Неологический словарь чувашского языка). – Шупашкар : Чăваш патшалăх гуманитарнĕ аслăлăхĕсен институчĕ, 2013. – 228 с.
5. *Емельянов А. В.* Хура кăрăç: повессем (Черные грузди: повести). – Шупашкар : Чăваш кĕнеке изд-ви, 1981. – 424 с.
6. *Ильин В. В.* Онтологические и гносеологические функции категорий качества и количества. – М. : Высшая школа, 1972. – 96 с.
7. *Категория* количества в современных европейских языках / В. В. Акуленко и др. ; отв. ред. В. В. Акуленко. – Киев : Наук. думка, 1990. – 283 с.
8. *Крылов С. А.* Количество как понятийная категория // Логический анализ языка. Квантитативный аспект языка / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М., 2005. – С. 44–65.
9. *Ли Су Хен.* Количественные квантификаторы в русском и корейском: *моря* и *капли* // Логический анализ языка. Квантитативный аспект языка / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М., 2005. – С. 425–439.

10. Мранька Н. Ф. Ёмёр сакки сарлака: роман. Пёрремёш том. Виçсёмёш кáларáм (Жизнь прожить – не поле перейти: роман. Первый том. Третья часть). – Шупашкар : Чáваш кёнеке изд-ви, 1989. – 592 с.
11. Мюллер В. К. Большой англо-русский словарь. – Екатеринбург : У-Фактория, 2013. – 1328 с.
12. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М. : Мир и Образование ; Оникс, 2011. – 736 с.
13. Сергеев В. И. Роль квантификаторов в выражении определенного и неопределенного количества в английском и русском языках // Сопоставительная лингвистика и обучение иностранным языкам в условиях двуязычия : сб. ст. Вып. 1. – Чебоксары, 1976. – С. 57–64.
14. Степанова А. В. Словообразовательные средства выражения значения количества в разноструктурных языках (на материале английского, русского и чувашского языков) // Россия и Восток: язык – культура – ментальность : материалы Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. – Владимир, 2010. – С. 277–281.
15. Степанова А. В. Фразеологизмы с семантикой большого количества в русском, чувашском и английском языках // Язык, культура, образование в современном мире : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Пермь, 2006. – С. 139–143.
16. Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 170 с.
17. Хрестоматия по русской литературе [Электронный ресурс]. – М. : Директ Медиа Паблишинг, 2004. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
18. Шляхтенко С. Г. Категории качества и количества. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 144 с.
19. Aarts B. Oxford Modern English Grammar. – Oxford : Oxford University Press, 2011. – 432 p.
20. Longman Dictionary of Contemporary English. – Harlow : Pearson Education Limited, 2003. – 1951 p.
21. English and American Literature from Shakespeare to Mark Twain [Электронный ресурс]. – Edited by Mark Lehstedt. – Berlin : Directmedia, 2002. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

UDC 811.111: 811.161.1: 811.512.111

M. V. Ivanova¹, A. V. Stepanova²

**MICROFIELD OF INDEFINITELY ENORMOUS QUANTITY
IN LANGUAGES WITH DIFFERENT STRUCTURES
(IN THE ENGLISH, RUSSIAN AND CHUVASH LANGUAGES)**

¹*National Research University, Higher School of Economy, Moscow, Russia*

²*Chuvash Branch of Moscow Institute of Humanities and Economics, Cheboksary, Russia*

Abstract. The authors carried out the comprehensive and comparative analysis of the microfield of indefinitely enormous quantity in languages with different structures (in the English, Russian and Chuvash languages); identified the typological features of the similarities and differences in the methods of representation of indefinitely enormous quantity in the compared languages in the examples from the works of art of English, American, Russian and Chuvash writers, and also from lexicographic sources.

Keywords: *functional and semantic field, enormous quantity, languages with different structures.*

© Ivanova M. V., Stepanova A. V., 2016

Ivanova, Marta Vyacheslavovna – Lecturer of the Department of English for Social Disciplines, National Research University, Higher School of Economy, Moscow, Russia; e-mail: marta.ivanova@hse.ru

Stepanova, Anna Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of All Humanities, Chuvash Branch of Moscow Institute of Humanities and Economics, Cheboksary, Russia; e-mail: annaStepanova8@yandex.ru

The article was contributed on October 27, 2015

REFERENCES

1. *Artem'ev A. S.* Sujlasi ilnise. I tom. Poveçsem (Izbrannye proizvedenija. Tom. 1. Povesti). – Shupashkar : Chävash këneke izd-vi, 1986. – 302 s.
2. *Afanas'ev P. V.* Purän, juratu! Poveçsempe kalavsem (Zhivi, ljubov! Povesti i rassказы). – Shupashkar : Chävash këneke izd-vi, 1985. – 256 s.
3. *Bodujen de Kurtenje I. A.* Kolichestvennost' v jazykovom myshlenii // Izbrannye trudy po obshhemu jazykoznaniju. T. 2. – M., 1963. – S. 311–324.
4. *Degtjarev G. A.* Chävash chëlhin çenëlēh slovarë. 1 tom (Neologicheskij slovar' chuvashskogo jazyka). – Shupashkar : Chävash patshaläh gumanitari äslälähësen institučë, 2013. – 228 s.
5. *Emel'janov A. V.* Hura kârâç: poveçsem (Chernye gruzdi: povesti). – Shupashkar : Chävash këneke izd-vi, 1981. – 424 s.
6. *Il'in V. V.* Ontologicheskie i gnoseologicheskie funkcionii kategorij kachestva i kolichestva. – M. : Vysshaja shkola, 1972. – 96 s.
7. *Kategorija kolichestva v sovremennyh evropejskih jazykah / V. V. Akulenko i dr. ; otv. red. V. V. Akulenko.* – Kiev : Nauk. dumka, 1990. – 283 s.
8. *Krylov S. A.* Kolichestvo kak ponjatijnaja kategorija // Logicheskij analiz jazyka. Kvantitativnyj aspekt jazyka / otv. red. N. D. Arutjunova. – M., 2005. – S. 44–65.
9. *Li Su Hen.* Kolichestvennyje kvantifikatory v russkom i korejskom: morja i kapli // Logicheskij analiz jazyka. Kvantitativnyj aspekt jazyka / otv. red. N. D. Arutjunova. – M., 2005. – S. 425–439.
10. *Mran'ka N. F.* Ėmër sakki sarlaka: roman. Përremësh tom. Viççëmësh kâlarâm (Zhizn' prozhit' – ne pole perejti: roman. Pervyj tom. Tret'ja chast'). – Shupashkar : Chävash këneke izd-vi, 1989. – 592 s.
11. *Mjuller V. K.* Bol'shoj anglo-russkij slovar'. – Ekaterinburg : U-Faktorija, 2013. – 1328 s.
12. *Ozhegov S. I.* Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. – M. : Mir i Obrazovanie ; Oniks, 2011. – 736 s.
13. *Sergeev V. I.* Rol' kvantifikatorov v vyrazhenii opredelennogo i neopredelennogo kolichestva v anglijskom i russkom jazykah // Sopostavitel'naja lingvistika i obuchenie inostrannym jazykam v uslovijah dvujazyčhija : sb. st. Vyp. 1. – Cheboksary, 1976. – S. 57–64.
14. *Stepanova A. V.* Slovoobrazovatel'nye sredstva vyrazhenija znachenija kolichestva v raznostrukturnyh jazykah (na materiale anglijskogo, russkogo i chuvashskogo jazykov) // Rossija i Vostok: jazyk – kul'tura – mental'nost' : materialy Mezhdunar. konf. studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. – Vladimir, 2010. – S. 277–281.
15. *Stepanova A. V.* Frazzeologizmy s semantikoj bol'shogo kolichestva v russkom, chuvashskom i anglijskom jazykah // Jazyk, kul'tura, obrazovanie v sovremennom mire : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Perm', 2006. – S. 139–143.
16. *Sternin I. A.* Leksicheskoe znachenie slova v rechi. – Voronezh : Izd-vo Voronezh. un-ta, 1985. – 170 s.
17. *Hrestomatija po russkoj literature [Jelektronnyj resurs].* – M. : Direkt Media Publishing, 2004. – 1 jelektron. opt. disk (CD-ROM).
18. *Shljahtenko S. G.* Kategorii kachestva i kolichestva. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1968. – 144 s.
19. *Aarts B.* Oxford Modern English Grammar. – Oxford : Oxford University Press, 2011. – 432 r.
20. *Longman Dictionary of Contemporary English.* – Harlow : Pearson Education Limited, 2003. – 1951 p.
21. *English and American Literature from Shakespeare to Mark Twain [Jelektronnyj resurs].* – Edited by Mark Lemstedt. – Berlin : Directmedia, 2002. – 1 jelektron. opt. disk (CD-ROM).

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА ЖУРНАЛОВ МОД

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье раскрывается цель написания рекламного текста и использования в нем разнообразных языковых средств. Доказывается, что важнейшим условием рекламного послания является читатель-потребитель и его характеристики. Приводится определение таких понятий, как «читаемость текста» и «прагматика». Достижение цели рекламного текста определяется как языковое манипулирование, это явление рассматривается в лингвистическом и психологическом аспектах. При доказательстве важности адресата рекламного текста выявляются и анализируются одиннадцать стратегических способов манипуляции потребителем, обнаруженных на страницах журналов мод; применительно к каждой стратегии описывается адресат – потенциальный потребитель. Стратегии группируются в две категории: «ориентация на имеющиеся данные читателя» и «опора на желания, цели, стремления читателя». Вывод состоит в том, что авторы рекламных текстов производят качественный отбор лингвистических средств в зависимости от типа адресата данной рекламы.

Ключевые слова: *рекламный дискурс, читаемость, прагматика, языковое манипулирование, фактор адресата.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современной наукой накоплен богатый опыт осмысления феномена рекламы. Понятие рекламного дискурса является предметом исследования в культурологии, социологии, педагогике, психологии, лингвистике, журналистике. Авторитетный эксперт в области рекламного воздействия Д. Джонс, разработавший концепцию механизмов эффектов рекламирования, влияния рекламных сообщений на поведение потребителя, утверждал, что, «несмотря на многочисленные исследования, реклама является до сих пор деятельностью в условиях полной неопределенности, ее цель до конца непонятна, а в методах ее воздействия на потребителя по большому счету вообще никто не разобрался» [цит. по 11, с. 14].

Не менее актуальным феноменом выступает мода. Она становится основным критерием в момент выбора практически во всех сферах жизни людей: от продуктов питания до профессии. Определение моды в первую очередь связывается с одеждой. Реклама одежды находит своего адресата в журналах мод.

Многими исследователями реклама признается манипулятивной сферой. При написании рекламного текста каждый автор имеет перед собой определенную цель – побудить читателя к покупке. Для этого тщательно отбираются языковые единицы, конструкции текста в соответствии с характеристиками потенциального потребителя.

© Матвеева Е. К., 2016

Матвеева Екатерина Константиновна – аспирант кафедры современного русского языка и методики преподавания Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: trofim_ka08@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.12.2015

Цели нашей статьи:

– проследить использование определенных языковых единиц в текстах рекламы одежды авторами модных журналов с прагматической точки зрения в социально-психологическом аспекте;

– выявить элементы языкового манипулирования в зависимости от адресата рекламы.

Материал и методика исследований. Наша работа базируется на исследовании рекламного дискурса журналов мод. Рекламные тексты, посвященные одежде, мы находим в модных журналах для женщин (реже – в мужских журналах): *Cosmopolitan*, *Cosmopolitan-shopping*, *Joy*, *Mini*, *Topbeauty*, *Vogue*, *Л'Этуаль* и т. д.

В ходе исследования использовались описательный метод (приемы наблюдения, обобщения, интерпретации и классификации), контекстуальный анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. При написании любого текста каждый автор имеет перед собой определенную цель. В зависимости от поставленных задач отбираются языковые единицы, конструкции, стиль будущего текста. Эти и другие компоненты соединяет в себе дискурс. В лингвистике наблюдается разнообразие определений этого термина. Р. Барт трактует дискурс как социальные знаки, наполненные общественно значимыми смыслами и мифическим содержанием. При этом социальными знаками являются не только слова, но и образы, которые сообщают нечто значимое [3]. Н. Д. Арутюнова определяет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами», это речь, «погруженная в жизнь» [1, с. 136]. Таким образом, дискурс – это сложное коммуникативное явление, которое включает в себя как текст, так и экстралингвистические факторы, необходимые для его понимания. Существует множество различных дискурсов (политический, педагогический, туристический и т. п.), остановим свое внимание на рекламном.

Рекламный дискурс, по В. И. Карасику [6], – вид институционального дискурса, который имеет два системообразующих признака: цели и участники общения.

Для рекламного текста целью является не только и не столько привлечь внимание, пробудить интерес читателя к рекламируемому предмету, сформировать к нему предпочтительное отношение, сколько убедить потребителя приобрести именно этот товар или услугу.

С этой точки зрения одним из важнейших элементов рекламного дискурса становится понятие читаемости. Д. Н. Ушаков определяет читаемость как степень спроса того или иного произведения для чтения [14]. Ю. С. Бернадская считает, что понятие читаемости отражает уровень сложности при восприятии определенного текста. В качестве основных факторов, влияющих на читаемость, она выделяет характеристики читателя и лингвистические характеристики текста [4]. Следовательно, именно читаемость рекламного текста – главный фактор достижения цели рекламы.

Таким образом, мы полагаем, что прагматический аспект в высшей степени важен для существования рекламного дискурса.

По Г. В. Колшанскому, прагматика изучает все те условия, при которых языковые знаки используются человеком [7, с. 127], при этом под условиями использования, добавляет Е. В. Куликова, понимаются условия соответствующего выбора и использования языковых единиц с целью достижения итоговой цели коммуникации, которая заключается в воздействии на партнеров в процессе их речевой деятельности [8, с. 199]. Рекламный дискурс составляют определенные коммуникативные стратегии, на основании чего его можно назвать прагматическим, то есть для создания рекламного текста, который достигнет своей цели, языковые единицы должны быть тщательно отобраны с учетом усло-

вий восприятия, и главное из этих условий – читатель-потребитель и его характеристики. Кроме того, рекламный текст имеет своей целью воздействие на более или менее конкретного читателя. «Всякий акт рассчитан на определенную модель адресата», – пишет Е. В. Куликова [8, с. 199]. Читатель-потребитель при этом имеет большое значение: он заставляет автора рекламы «заботиться об организации своей речи», то есть текста рекламы. Следовательно, прагматическая направленность любого рекламного текста заключается в необходимости побудить адресата к действиям.

Рекламные тексты с разнообразием языковых средств доказывают, что их авторы с учетом характеристик товара и спроса на него продумывают лингвистические стратегии манипулирования, направляют рекламу на определенные слои населения, определенный тип адресата, используя соответствующий набор языковых единиц и приемы построения рекламного текста. «Правильный» текст привлечет внимание к товару, так как он обещает пользу, успех, популярность тому, кто его обретет, формирует у читателя желание обладать этим товаром. Покупатель представляет себя обладателем данного предмета или услуги, признает его пользу, что в итоге приводит к покупке и, соответственно, достижению цели рекламодача.

Таким образом, суть процесса достижения цели рекламного текста воплощается в механизме *языкового манипулирования*.

Определение этого понятия сводится к тому, что языковое манипулирование есть отбор и употребление определенных средств языка, с помощью которых возможно осуществить воздействие на адресат речи. С. Н. Литунов пишет: «Суть языкового манипулирования в рекламе заключается в том, что рекламная информация подается таким образом, чтобы потребитель самостоятельно сделал определенные выводы на ее основе. Так как потребитель приходит к этим выводам сам, он принимает автоматически такое знание за свое собственное, а следовательно, относится к информации менее критично и с большим доверием» [9]. То есть, поддавшись языковой манипуляции, читатель-потребитель на основе рекламы-информации делает определенные собственные выводы – получает собственное знание, которое для него является достоверным. Такие стратегии оказываются успешными. «Манипулирование используют сегодня как никогда раньше, так как постоянное столкновение интересов рекламодача (навязать свое) и потребителя (купить самое лучшее) постоянно обостряется из-за обострения конкурентного противостояния. Манипуляция же по своей сути призвана нивелировать такой конфликт, создавая иллюзию самостоятельности принятия потребителем решения», – пишут А. В. Меликян и Д. П. Тарабрина [10].

Л. М. Дмитриева признает рекламу «в силу ее основных задач (повлиять на выбор потребителя в пользу товара) практически целиком манипулятивной сферой приложения языка. <...> Сталкиваясь с языковым манипулированием, мы имеем дело не с объективным описанием действительности, а с вариантами ее субъективной интерпретации» [5, с. 81]. Исследователь выделяет три основных направления языкового манипулирования, которые используются в рекламе: эмоции, социальные установки, картину мира. То есть конкретный предмет по-разному преподносится для каждого круга потребителей, при этом выделяются те качества товара и используются те лексические, стилистические единицы, которые привлекут определенного человека.

Е. В. Степанова выделяет в качестве средств позиционирования и самоидентификации адресата рекламного сообщения *номинацию* и *аттракцию*, которые реализуются различными средствами в рамках различных лингвистических манипулятивных стратегий. Номинативная функция высказывания, пишет она, «реализуется за счет включения в текст

интеграционного признака целевой группы адресатов» (например, возрастного: «Школьники во всем мире используют их каждый день» и т. д.). Аттрактивная функция осуществляется посредством описания типичной для адресата проблемы, ситуации, которую помогает разрешить рекламируемый объект, или описания неожиданной для адресата ситуации [13].

Таким образом, мы видим две основные стратегии манипулирования сознанием читателя-потребителя: «это про меня» и «моя проблема решаема».

Для реализации манипулятивной стратегии все языковые средства (от фонетических до синтаксических), используемые в рекламном тексте, должны соответствовать вкусам и потребностям определенного пользователя. Таким образом, на первое место выводятся характеристики читателя-потребителя – адресата рекламы, так как он является целью, отправной точкой для рекламодателя. Следовательно, важным признаком текстов рекламы (как и других императивных речевых актов) становится их обязательная адресованность. Фактор адресата здесь значим, так как «превращение» адресата из просто читателя в исполнителя – это основная задача текста рекламы. «Фактор адресата – причина, движущая сила, определяющая выбор адресантом коммуникативных стратегий манипулирования и употребление вербальных средств, ориентированных на поведенческие мотивы, социальные, возрастные, гендерные, психологические характеристики и потребности различных кругов реципиентов». Эффективность текста рекламы зависит от того, насколько ясно автор понимает психологию своего читателя, в какой мере экспрессия рекламного текста соответствует реальному облику потенциального покупателя, его потребностям и вкусу [12, с. 146].

Л. М. Дмитриева к характеристикам читателя относит заинтересованность потребителя в прочтении конкретного рекламного текста и его читательские умения (знание и понимание значений слов, умение следить за логикой развития основной мысли, способность выделить главное и сформулировать тему сообщения, способность сделать определенные выводы и определить авторскую точку зрения и т. п.) [5, с. 169]. «Язык рекламного сообщения напрямую зависит от общей целеустановки и целевой аудитории: вряд ли стоит описывать какой-либо технический товар на бытовом языке – если вы обращаетесь к специалистам, вы можете использовать научно-профессиональные положения и термины, которыми владеют представители целевой группы», – находим в учебнике Л. М. Дмитриевой [5, с. 180]. Как и И. Я. Балабанова [2] и другие исследователи, мы считаем, что дифференциация адресатов-потребителей производится по различным параметрам: возрастному, физическому, гендерному, по профессиональной принадлежности, по отнесенности к определенному социальному слою и т. д. Принадлежность к определенной группе адресатов рекламного текста определяет его тематические, лексические и стилистические характеристики.

Итак, реклама, несомненно, оказывает психологическое влияние на потребителя. Методы психологического воздействия на аудиторию весьма обширны и действенны, однако принято уделять особое внимание другим методам, которые становятся более приемлемыми с моральной точки зрения, а именно методам речевого воздействия, в результате активного употребления которых читатель испытывает влияние более рациональных аргументов, чем при психологическом воздействии, что заставляет его полностью положиться на свой разум [13].

Существует множество действенных и корректных вариантов воздействия на аудиторию при помощи лингвистических манипулятивных стратегий.

Нами выявлено несколько способов воздействия рекламодателя на читателя модных журналов при помощи речевых манипуляций. Эти стратегии заставляют определенного

потенциального потребителя сделать вывод о том, что описанный предмет одежды должен непременно появиться в его гардеробе, и статьи представляют различные причины для этого в зависимости от своего адресата.

Проанализируем стратегические способы манипуляции потребителем, обнаруженные нами на страницах журналов мод.

1. Рассказ, упоминание о знаменитых людях, профессионалах в области моды. В этом случае авторы могут применить:

а) конкретное имя: «Модель **Петра Немкова** подает пример того, как можно быть одновременно модницей и филантропом» (Vogue, 2014 г., февраль, с. 104); «Любимый цвет принцессы **Дианы, Деми Мур, Версаче** и других героев десятилетия идеально подходит для объемных пальто» (Vogue, 2013 г., октябрь, с. 194); «Новый креативный директор **BVLGARI Лучия Сильвестри** возвращает моду на крупные цветные камни» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 90); «Дизайнер **Клер Деверакофф** знает, какие украшения нужны девушке нового века» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 174); «Телеведущая **Аврора** знает: если у тебя стильная мама, хороший вкус тебе обеспечен. О том, как выбирает наряды для своей дочери, она рассказала нам во время покупок в магазине детской одежды» (Topbeauty, 2012 г., ноябрь, с. 130);

б) обобщенный образ «звезд»: «Все больше **известных модниц из Голливуда** выбирает черное платье-футляр из кожи» (Joy, 2013 г., № 11, с. 13); «В каких нарядах и с какими сумками **звездные редакторы, блогеры и IT-girls** приедут на наступающие недели моды?» (Vogue, 2014 г., февраль, с. 70); «**В Голливуде** ни один выход на красную дорожку не обходится без корректирующего белья. Так что если вы, как и **знаменитости**, хотите обрести идеально очерченный силуэт, то лучший способ это сделать – надеть утягивающие шортики или комбинацию» (Mini, 2014 г., № 2, с. 95).

Использование известного имени направлено на желание потребителя «**быть похожим на звезду**».

В качестве эталона описываются как модели, актрисы, телеведущие, так и успешные дизайнеры, модельеры, бизнес-леди. В случае с первыми употребляются конструкции «**подает пример**», «**знает**», то есть читателю следует делать так же, чтобы достичь идеальной внешности, сюда же можно отнести и обобщенный образ «звезд»: «**выбирает**», «...если вы, как и **знаменитости**, хотите...»; со вторыми же – потребителю необходимо поступить согласно советам людей, разбирающихся в моде. То есть упомянутых в рекламном дискурсе знаменитых людей можно подразделить на «эталонов» и «учителей». И те, и другие, названные в рекламном тексте, способны помочь автору убедить читателя, имеющего кумиров, в необходимости приобретения продукта.

2. Опора на положительное качество характера. Здесь дифференциация может наблюдаться по гендерному признаку:

а) черты характера мужчин: «**Пиджак в крупную клетку – выбор решительных людей**» (Playboy, 2013 г., январь); «**Пиджаки с принтами, баскетбольные куртки, клетчатые пальто и кардиганы – все для истинных джентльменов**» (Topbeauty, 2013 г., ноябрь, с. 138);

б) черты характера женщин: «**Романтичные** натуры выбирают нежные пастельные узоры, **роковые** красотки – драматичное сочетание темного фона и ярких цветов» (Cosmopolitan-shopping, 2013 г., ноябрь, с. 66); «**Классический красно-черно-белый триколор – только для смелых девушек!**» (Cosmopolitan, 2008 г., июль, с. 64); «**Объемное пальто из шерсти цвета сахарной ваты – must-have романтической натуры**» (Vogue, 2014 г., февраль, с. 128).

Здесь работает модель *«если ты такой, значит, это твое»*, адресат определяется в зависимости от определенного качества.

Но между этими двумя пунктами существует разница именно в гендерном плане. Черты мужчин, используемые в текстах, объединяются в один идеал – рыцаря: *«решительный», «истинный джентльмен»*. Мужчина, который считает себя таковым, должен доказать это, выбрав данную одежду. Женский же идеал имеет две ипостаси: романтическая (*«романтичные натуры выбирают...»*) и роковая (*«роковые красотки», «смелые девушки»*). Читательница имеет выбор: оставаться в образе вневременной женщины либо поддаться современности с ее эмансипацией – рекламодатели учитывают оба варианта. Найденное описание себя, которым читатель гордится и хотел бы показать это окружающим, непременно заставит его приобрести товар.

3. Описание настроения, психологического состояния читателя: *«Нет надежней способа избавления от осенней хандры, чем занятия спортом. Красивые и удобные вещи для занятий на свежем воздухе – большая редкость»* (Topbeauty, 2012 г., ноябрь, с. 152); *«Милые и наивные принты в виде розочек, губ и сердечек заявят о вашем романтическом настрое»* (Topbeauty, 2013 г., май, с. 198).

Опять же наблюдаем модель *«это именно про тебя»*, адресат определяется в зависимости от психического состояния.

Данный способ имеет два направления. Одно из них – предложение передать с помощью одежды положительные эмоции (*«заявить о романтическом настрое»*); второе – нейтрализовать отрицательные (*«избавление от осенней хандры»*). Оба варианта оказываются стратегически верными, так как человек зачастую испытывает одновременно множество чувств и эмоций, и чем больше описаний своего внутреннего мира, а также решений проблем найдет в тексте потребитель, тем быстрее будет достигнута цель рекламодателя.

4. Указание на внешность потребителя, которая подразделяется на:

а) достоинства, которые описываемый предмет одежды непременно приумножит: *«В широких брюках стройные девушки выглядят крайне сексуально»* (Cosmopolitan, 2007 г., сентябрь, с. 403); *«Это платье красиво подчеркнет женственную фигуру, напоминающую песочные часы»* (Cosmopolitan-shopping, 2013 г., ноябрь, с. 94); *«...удобно, тепло и длинные ноги всем видно»* (Cosmopolitan-shopping, 2013 г., ноябрь, с. 68); *«Пальто такого силуэта лучше всего будет смотреться на высоких девушках»* (Cosmopolitan-shopping, 2013 г., ноябрь, с. 94); *«Платье на одно плечо отлично смотрится на высоких девушках»* (Cosmopolitan-shopping, 2013 г., ноябрь, с. 194); *«Акцентирующий талию пиджак подчеркивает мускулистость фигуры»* (Playboy, 2013 г., январь);

б) недостатки, легко устранимые с помощью одежды: *«Ты не знаешь, как стройнят брюки с завышенной талией»* (Cosmopolitan, 2007 г., сентябрь, с. 407); *«Слишком худым ногам противопоказаны короткие юбки и обтягивающие брюки. Зато платья и юбки свободного покроя – как раз для вас»* (сайт Domamod, статья «Пять женских претензий»); *«Одежда должна быть сделана из плотной и тяжелой ткани, ведь движения тонкой футболки точно покажут, насколько ваша грудь “гуляет под ней”»* (сайт Only for mans, статья «Как мужчине скрыть недостатки своей фигуры»).

Модель, выступающая в этой стратегии, аналогична второму и третьему пунктам: *«это именно про тебя»*, некий элемент внешности определяет адресата.

Описание достоинств подразумевает две ступени: читатель, обладающий данным качеством, получает комплимент. Причем описываются черты, присущие довольно обширному кругу людей: *«стройные», «высокие», «мускулистость»*. Далее потребитель узнает,

как правильно оформить это качество, преподнести себя с лучшей стороны: «...пиджак подчеркивает мускулистость фигуры», «...платье подчеркнет женственную фигуру», при этом авторы в виде связки в тексте товара и достоинства потребителя используют такие конструкции, как: «лучше всего будет смотреться», «отлично смотрится», «подчеркивает», «всем видно», «выглядят крайне сексуально». Манипуляция заключается в том, что читатель узнает о возможности приумножить и продемонстрировать свою выигрышную внешнюю черту и приобретает предложенный предмет одежды.

Указание на недостатки имеет тот же алгоритм – потребитель получает информацию о том, что проблема его внешности решается всего лишь покупкой товара, – а значит, выступает более действенным способом манипуляции. Необходимо отметить, что описания недостатков как такового мы не находим, оно завуалировано: «брюки стройнят», таким образом читатель не испытывает негативных эмоций при чтении рекламного текста, что могло бы дать обратный эффект.

Эта стратегия является одной из самых действенных среди способов достижения цели рекламы одежды, так как облик человека составляют его внешность и одежда, которые оказываются взаимосвязаны и взаимозависимы, и обретение этой гармонии, которую обещают тексты рекламы, для большинства людей означает успех во многих сферах жизни.

5. Акцент на уникальность, яркость, которые достигаются благодаря рекламируемым предметам: «Яркого украшения будет достаточно, чтобы **не прослыть серой мышкой**» (Torbeauty, 2012 г., ноябрь, с. 125); «Данный цвет подчеркнет ваш **индивидуальный и неповторимый образ**», «Радужные принты от Emilio Pucci не дадут **затеряться в толпе**» (Mini, 2014 г., № 2, с. 80); «**Вещи из зимних коллекций, в которых невозможно остаться незамеченной ни на горнолыжной трассе, ни за глнтвейном у подножия горы**» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 64).

Эта стратегия рассчитана на людей, цель которых – **«не быть как все»**. Рекламодатели обещают подчеркнутую индивидуальность потребителя в случае покупки продукта, и читатель верит этому, несмотря на то, что каждый, кто поддается данной манипуляции, поступает так же и считает себя яркой, неповторимой личностью. Избирая данный способ, авторы часто используют различные речевые средства, в том числе фразеологизмы: «**прослыть серой мышкой**», «**затеряться в толпе**», – что имеет большую выразительность, а значит, и влияние на читателя.

6. Опора на стремление читателя к лидерству, успеху: «**Модная спортивная одежда для успешных людей**» (Cosmopolitan-shopping, 2013 г., ноябрь, с. 63); «**Успешные бизнес-леди показывают, как оставаться привлекательными женщинами в стенах офиса**» (Joy, 2012 г., № 11, с. 106).

Адресат – тот, кто испытывает желание стать успешным. Успех в современности становится смыслом жизни многих людей, в том числе женщин, причем определяется он в социально-экономическом плане: успешный человек финансово обеспечен и занимает престижную должность («**успешные бизнес-леди**»). Модель «**если хочешь выглядишь успешным**» в рекламных текстах работает в двух направлениях:

а) обеспеченные люди приводятся в качестве примера, дают советы («**успешные бизнес-леди показывают, как...**»), и это отсылает нас к первому пункту (модель «быть похожим на звезду»; возведение в эталон);

б) находим в тексте прямое указание на потребителя, который соответствует данному продукту: «**...одежда для успешных людей**». Каждый человек хотел бы считать себя преуспевающим в жизни, и эта стратегия строится на желании людей соответствовать критериям успеха, в данном случае речь идет о подборе гардероба.

Таким образом, добавив в текст лишь определение «успешный», рекламодатель может оказать значительное влияние на читателя.

7. Использование желания потребителей принадлежать «высокому свету», элите, соответствовать моде: «Платья из кружева и бархата, стразы и жемчуг, воротники и маски: в моде прихоти королев» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 275); «В стиле богемного Монпарнаса: платья цвета пудры, расшитые перьями, атласные топы с блестками» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 164); «Мы расспросили светских девушек о том, как они готовятся к празднику, где заказывают платья и покупают аксессуары» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 64); «Такой свитшот уже жалко использовать днем – в нем хочется выходить вечером в самый высокий свет» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 100); «Новогодняя ночь класса люкс: перья и блестки, парча и бархат» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 71); «На дворе Новый год, а мысли модниц уже заняты трендами будущей зимы» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 64); «Принты, исполненные в технике оп-арт, снова на пике моды: визуальный обман стал главным трендом для самых смелых модниц» (Joy, 2012 г., № 11, с. 14).

Этот способ перекликается с предыдущим, опираясь на модель «если хочешь выглядеть элитным». Здесь в качестве адресата выступают в основном девушки, чье желание соответствовать моде и высшему обществу достаточно велико. Поэтому авторы используют множество средств выразительности: «прихоти королев», «стиль богемного Монпарнаса», «самый высокий свет», «ночь класса люкс», «на пике моды», «главный тренд» и т. п. Такие яркие конструкции привлекают внимание потребителей, вызывая желание выглядеть элитно, модно, исполнение которого и предлагают рекламодатели, описывая данный товар.

8. Упоминание названий коллекций, имен дизайнеров, художников, а также философских понятий, литературных произведений – всего, что может обнаружить эрудированную и хорошо разбирающуюся в моде личность: «В этом сезоне свитшоты есть в коллекциях чуть ли не всех модных марок: от Balenciaga до Kenzo, от Sportmax до Dries Van Noten» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 100); «Именно такие персонажи населяют коллекцию Pedro Lourenco, с ними соседствуют крокодилы с серебряными кожаными спинками на пальто и платьях» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 88); «Переливающиеся всеми оттенками золота и серебра жар-птицы прилетят из коллекции Gucci» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 88); «...а примирить эти противоречия дизайнеры попытались путем бегства от реальности в вымышленный мир чудес и превращений. Для одних таким параллельным миром стала живопись Вермеера, для других – компьютерные игры...» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 86); «Жакет из пушистого меха поверх платья или комбинезона, расшитого пайетками, – ностальгия по гедонизму Нью-Йорка конца семидесятых» (Vogue, 2013 г., декабрь, с. 76).

Каждый человек хотел бы считать себя разносторонне развитой личностью, для женщин особенно важно хорошо разбираться в моде. Создается модель «если хочешь выглядеть умным». Читатель-потребитель, возможно, не имеет представления об упомянутых в тексте именах, но использование их рекламодателем создает иллюзию принадлежности и знания, которое звучит как «значит, это модно». Это сформированное убеждение работает на достижение цели рекламы. Во-первых, этот способ оказывается своеобразной лестью для читателя, который якобы знает, о чем идет речь. Во-вторых, стратегия успешна, так как читатель приобрел данный товар, желая показать и доказать свою эрудированность.

9. Опора на офисных работниц, желающих выделиться: «В офис надевайте платье жесткой формы с погонами или контрастными вставками» (Topbeauty, 2012 г., ноябрь, с. 118); «Широкий пояс придаст девушке в смокинге “коккетства”» (Cosmopolitan,

2007 г., сентябрь, с. 409); **«Интересно выглядят деловые костюмы с широкими брюками со стрелками или с мешковатыми моделями, явно позаимствованными из мужского гардероба»** (сайт Passion.ru, статья «Деловые костюмы – главный тренд»); **«Деловой костюм синего цвета вызывает доверие других людей, подчеркивает ваш консерватизм и зрительно поднимает ваш статус»** (сайт Woman project, статья «Секреты делового стиля»).

Адресат – работник офиса. Офис – одно из наиболее распространенных рабочих мест и, пожалуй, одно из самых строгих в правилах соблюдения дресс-кода. Женская природа не способна смириться с правилами, которые ограничивают свободу внешнего самовыражения. Рекламные тексты предлагают читательницам выглядеть «не как все», оставаясь в рамках дресс-кода, что для офисных работниц становится спасением самооценки.

10. Предложение стать причастным к «эталонным» городам и их жителям: **«Радуга украшает кроссовки гарлемских модников и пластиковые босоножки для пляжей Майами»** (Vogue, 2014 г., февраль, с. 88); **«В Нью-Йорке тренд оказался к месту, в пончо разгуливают Блейк Лайвли и Тайлор Свифт»** (Л'Этуаль, 2013 г., январь, с. 222); **«Фоторепортажи с улиц Парижа и Нью-Йорка доказывают, что модницы взялись закутываться в шарфы, размером напоминающие плед»** (Л'Этуаль, 2013 г., январь, с. 224).

Помимо эталонов-личностей (см. п. 1) авторы рекламных текстов используют и эталоны-города. Существует множество мировых «модных» мест, попасть в которые мечтают многие и которые ассоциируются с высшим светом. Рекламодатель, используя названия местности, предлагает читателю приобрести определенный продукт и таким образом стать причастным к «эталонным» городам.

11. Указание на возможность стиля в зрелом возрасте: **«Можно ли ходить в модном подростковом платьице, если тебе уже сильно за тридцать?»** (Vogue, 2014 г., февраль, с. 100); **«Распущенные длинные волосы, школьные платьица, короткие шорты, банты, смокинг без брюк вместо платья на выход – все это теперь можно носить в любом возрасте. И в сорок! И в пятьдесят!..»** (Vogue, 2014 г., февраль, с. 102).

Эта стратегия направлена на более зрелую категорию читателей. Как правило, женщины, которые читают журналы мод, озабочены своей внешностью. Рассчитывая на это, рекламодатели уверяют зрелых читательниц, что предлагаемый модный предмет одежды подойдет для их возраста. То есть, пользуясь статусом авторитетного советчика, «разрешают» зрелой читательнице «быть модной»: **«...теперь можно носить...»**. Потребитель находит положительный ответ на вопрос: «Могу ли я это себе позволить?» – в рекламном тексте и с легкостью поддается манипуляции автора.

Резюме. Таким образом, проанализировав тексты журналов мод, мы обнаружили 11 способов стратегического манипулирования потребителем.

Считаем возможным сгруппировать эти способы в две категории:

I. Ориентация на имеющиеся данные читателя:

- характер;
- настроение;
- внешность;
- возраст;
- работу в офисе.

В этой категории манипулирование имеет 2 варианта стратегий:

- 1) подчеркивание качеств потенциального потребителя;
- 2) качественное их улучшение.

II. Опора на желания, цели, стремления читателя:

- лидерство;
- уникальность;
- эрудицию (в том числе знания о моде);
- принадлежность к элите;
- принадлежность к знаменитостям;
- принадлежность к эталонным городам.

Именно на эти черты потенциального потребителя рекламодатели делают упор. Автор текста рекламы создает модель адресата с его жизненными приоритетами, потребностями, вкусами и отбирает лингвистические средства соответственно.

Исследователь Ю. Печенина пишет: «Если реклама, ориентированная на массового потребителя, основными аргументами считает доступность цены и качество, то реклама, направленная уважаемому читателю, не говорит о цене: ее основными аргументами становятся подлинность, престижность, солидность, уникальность, неповторимость, тонкий вкус» [12, с. 146]. Ко второму типу относится и реклама одежды. Авторы рекламных текстов тщательно выбирают лингвистические способы манипуляции в зависимости от типа потребителя, в чем и заключается прагматический аспект рекламного дискурса текстов о модной одежде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1998. – С. 136–137.
2. Балабанова И. Я. Семантика и прагматика рекламного дискурса на материале французского и русского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Казань, 2004. – 24 с.
3. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры / пер. с фр., вступ. ст. и сост. С. Н. Зенкина. – М. : Издательство им. Сабашниковых, 2003. – 512 с.
4. Бернадская Ю. С. Текст в рекламе. – М. : Юнити-Дана, 2008. – 288 с.
5. Дмитриева Л. М. Разработка и технологии производства рекламного продукта. – М. : Экономист, 2006. – 639 с.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
7. Колианский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. – М. : Наука, 1984. – 176 с.
8. Куликова Е. В. Языковая специфика рекламного дискурса // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2008. – № 4. – С. 197–205.
9. Литунев С. Н. Речевое воздействие и языковое манипулирование в рекламе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.elitarium.ru/2007/03/02/rechevoe_vozdejstvie_i_jazykovoe_manipulirovanie_v_reklame.html.
10. Меликян А. В., Тарабрина Д. П. Речевое воздействие и языковое манипулирование в рекламе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw3/melikyana_tarabrina.html.
11. Овруцкий А. В., Пономарева А. М. Проблемы теории рекламы // Маркетолог. – 2003. – № 1. – С. 13–15.
12. Печенина Ю. А. Фактор адресата в текстах современной рекламы // Семантика языковых единиц : доклады VI Междунар. конф. – М., 1998. – С. 146–147.
13. Степанова Е. В. Реализация лингвопрагматического потенциала фактора адресата в рекламном дискурсе (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – Волгоград, 2010. – 22 с.
14. Толковый словарь русского языка : в 4-х т. / под ред. Д. Н. Ушакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=85430>.

PRAGMATIC ASPECTS OF ADVERTISING DISCOURSE IN FASHION JOURNALS

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This article reveals the purpose of writing the advertising text and the diversity of language means; proves that the most important condition for the advertisement is the reader-consumer and his characteristics; defines the concepts of readability and pragmatics of the advertisement. The author determines the achievement of the purpose of the advertising text as language manipulation which is considered from linguistic and psychological points of view; when proving the significance of the addressee of the advertising text, identifies and analyzes eleven strategic ways of manipulating fashion journal readers; describes a potential consumer in the context of each strategy. The strategies fall into two categories: «focus on the available data of the reader» and «reliance on desires, goals and aspirations of the reader». The author concludes that copywriters carefully select the linguistic means depending on the type of the addressee.

Keywords: *advertising discourse, readability, pragmatics, language manipulation, addressee factor.*

REFERENCES

1. Arutjunova N. D. Diskurs // Jazykoznanie. Bol'shoy jenciklopedicheskiy slovar' / pod red. V. N. Jarcevoj. – M. : Bol'shaja Rossijskaja Jenciklopedija, 1998. – S. 136–137.
2. Balabanova I. Ja. Semantika i pragmatika reklamnogo diskursa na materiale francuzskogo i ruskogo jazykov : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Kazan', 2004. – 24 s.
3. Bart R. Sistema mody. Stat'i po semiotike kul'tury / per. s fr., vstup. st. i sost. S. N. Zenkina. – M. : Izdatel'stvo im. Sabashnikovyh, 2003. – 512 s.
4. Bernadskaja Ju. S. Tekst v reklame. – M. : Juniti-Dana, 2008. – 288 s.
5. Dmitrieva L. M. Razrabotka i tehnologii proizvodstva reklamnogo produkta. – M. : Jekonomist, 2006. – 639 s.
6. Karasik V. I. Jazykovej krug: lichnost', koncepty, diskurs. – Volgograd : Peremena, 2002. – 477 s.
7. Kolshanskiy G. V. Kommunikativnaja funkcija i struktura jazyka. – M. : Nauka, 1984. – 176 s.
8. Kulikova E. V. Jazykovaja specifika reklamnogo diskursa // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. – 2008. – № 4. – S. 197–205.
9. Litunov S. N. Rechevoe vozdejstvie i jazykovoe manipulirovanie v reklame [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.elitarium.ru/2007/03/02/rechevoe_vozdejstvie_i_jazykovoe_manipulirovanie_v_reklame.html.
10. Melikjan A. V., Tarabrina D. P. Rechevoe vozdejstvie i jazykovoe manipulirovanie v reklame [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.ling-expert.ru/conference/langlaw3/melikyan_tarabrina.html.
11. Ovruckij A. V., Ponomareva A. M. Problemy teorii reklamy // Marketolog. – 2003. – № 1. – S. 13–15.
12. Pechenina Ju. A. Faktor adresata v tekstah sovremennoj reklamy // Semantika jazykovyh edinic : doklady VI Mezhdunar. konf. – M., 1998. – S. 146–147.
13. Stepanova E. V. Realizacija lingvopragmaticheskogo potenciala faktora adresata v reklamnom diskurse (na materiale anglijskogo jazyka) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. – Volgograd, 2010. – 22 s.
14. Tolkovij slovar' ruskogo jazyka : v 4-h t. / pod red. D. N. Ushakova [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=85430>.

© Matveeva E. K., 2016

Matveeva, Ekaterina Konstantinovna – Post-graduate Student, Department of Modern Russian and Methods of Teaching, Institute of Philology and Arts, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: trofim_ka08@mail.ru

The article was contributed on December 9, 2015

ТРАНСПОЗИЦИЯ, МУТАЦИЯ, МОДИФИКАЦИЯ КАК ТИПЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ-КОМПОЗИТОВ

Донецкий национальный технический университет, г. Донецк, Украина

Аннотация. Статья посвящена определению типов словообразовательных значений сложных прилагательных. Транспозиция, мутация и модификация рассматриваются в отношении универбализационных композитов и единиц деривационного производства. В основу разграничения данных типов положен ономаσιологический подход, нацеленный на деривационную природу словообразовательной семантики. Для определения словообразовательного значения универбализационных композитов-прилагательных используется понятие «эквивалентный мотивационный тип». В деривационных композитах отмечены изменения мутационного характера.

Ключевые слова: ономаσιологический подход, сложные прилагательные, словообразование, мотивационный тип, мутация, транспозиция, модификация.

Актуальность исследуемой проблемы. Предметом словообразования как раздела языкознания являются закономерности структурного построения слов и система образующих их элементов. В современной лингвистике существуют различные взгляды на природу деривационных процессов, что усложняет определение типов словообразовательных значений для прилагательных-композигов, являющихся наименее изученным пластом лексики. Актуальность исследования определяется сложностью выделения структурных разновидностей композигов, существованием множественных научных подходов к изучению имен прилагательных и отсутствием единого подхода к разграничению и описанию основных словообразовательных процессов.

Материал и методика исследований. Наше исследование проводится с учетом основных положений теории композигостроения, что позволяет рассматривать адъективы как универбализационные композигиты, единицы деривационного построения и квазикомпозигиты. Считаемо уместным дать определение ключевым терминам теории композигостроения. Процессы, в результате которых между словосочетанием и образованным на его базе композигитом не возникает никаких семантических различий, называются *универбализацией*. Под *универбализационными композигитами* понимаются такие языковые единицы, которые демонстрируют полное семантическое тождество между словосочетанием и образованным на его базе композигитом. Особенностью *деривационного композигостроения* мы считаемо наличие мотивационных отношений между исходным словосочетанием и производным композигитом. *Квазикомпозигиты* трактуются как слова, являющиеся имитацией конечной структуры уже имеющихся в языке словообразовательных единиц и полностью утратившие способность к обра-

© Соснина Л. В., 2016

Соснина Людмила Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Донецкого национального технического университета, г. Донецк, Украина; e-mail: ludmilasosnina@gmail.com

Статья поступила в редакцию 14.10.2015

зованию новых слов. Рабочим материалом послужили прилагательные-композиции, взятые методом сплошной выборки из произведений публицистической литературы и средств массовой информации конца XX – начала XXI вв. Для определения ономазиологической структуры языковых единиц использован метод ономазиологического анализа, дистрибутивный и описательный методы, а также метод анализа словарных дефиниций.

Результаты исследований и их обсуждение. К основным операционным единицам словообразования относятся составные части мотивированного слова – мотивирующая (производящая) основа и формант, которые выстраивают словообразовательное значение (СЗ). Под словообразовательным значением понимается «значение словообразовательного ряда, выражаемое тем или иным формантом при наличии словообразовательных связей между производящим и производным словом. Словообразовательное значение – это типовое значение ряда одноструктурных образований» [2, с. 71]. Ономазиологический подход к определению словообразовательного значения предполагает, что оно представляет собой «значение модели в целом, а не значение отдельно ее рассматриваемых частей и их сумма» [8, с. 96] и вполне соответствует деривационной природе словообразовательной семантики. Данная трактовка является основанием для выделения трех основных типов словообразовательных значений – транспозиции, мутации и модификации, впервые предложенных М. Докулилом [17]. Ономазиологический принцип разграничения СЗ учитывает «конкретный замысел словообразовательного акта и его результаты, измеряемые: а) дистанцией между исходным и производным словом в семантическом отношении; б) типом и характером преобразований в производном слове по сравнению с непосредственно мотивировавшей его единицей, то есть той, которая послужила его источником» [7, с. 160]. М. Докулил понимал под транспозицией перевод слова из одной части речи в другую при отсутствии изменения лексического значения, при этом наиболее убедительным примером транспозиции ученый считал образование относительных прилагательных. С точки зрения исследователя, модификация является процессом, отличным от транспозиции, и являет собой частичное изменение или уточнение значения исходного слова. Мутация же предполагает возникновение абсолютно нового лексического значения на базе исходного. Данная теория получила развитие в трудах Е. А. Земской, В. В. Лопатина, И. С. Улуканова, в последние десятилетия упомянутые словообразовательные процессы исследовали С. Г. Бабич, Н. А. Бекетова, Л. А. Вараксин, Т. К. Иванова, В. А. Косова, Г. К. Касимова, Е. Ю. Лизунова, О. И. Лыткина, В. И. Теркулов. Согласимся с мнением С. Г. Бабича, что «в основе классификации семантических изменений, связанных с процессом словообразования, лежат два основных критерия: степень тождества семантики мотиватора и деривата и тождество их синтаксической позиции» [1, с. 123].

Несмотря на то что существуют некоторые расхождения в определении основных деривационных процессов, большинство лингвистов понимают под транспозицией «изменение частеречной принадлежности деривата с сохранением или изменением семантики мотиватора» [1, с. 124], слова с транспозиционными словообразовательными значениями тождественны во всех компонентах своей семантики со значением мотивирующего слова и отличаются от своих производящих только частеречной принадлежностью [15]. Е. С. Кубрякова считает, что при модификационном словообразовании «происходит лишь частичное изменение или уточнение семантики исходного слова» [8, с. 147] и слова с модификационными словообразовательными значениями содержат в своей семантике дополнительный мотивирующий (модификационный) признак [5], [11], [15]. Наконец, мутационные процессы приводят к значительным изменениям в семантике деривата и не

зависят от его частеречной принадлежности, называют субстанцию, признак, действие, полностью отличные от того, что названо мотивирующим словом (*чай – чайник, белый – белеть, жир – жирный*) [15, с. 149]. Семантика производных слов, а особенно единиц композитопроизводства, является настолько сложно структурированной, что помимо основных трех типов словообразовательных отношений ученые выделяют также мутационно-модификационные, транспозиционно-модификационные и транспозиционно-мутационные значения для полной реализации базовых функций языка – номинативной, синтаксической и прагматической [3, с. 137].

Имена прилагательные, по мнению Е. С. Кубряковой, обладают свойством двойной референции: «...референции к миру действительности, типичной для класса слов вообще, и референции к миру слов, типичной для вторичных единиц номинации» [8, с. 10]. Первое свойство свидетельствует о наличии у производного слова (прилагательного-композиата) индивидуального лексического значения, второе же «указывает на источник этого значения и особую форму его существования» [8, с. 10]. Наличие собственного лексического значения позволяет считать производное слово самостоятельным номинативным знаком и дает возможность его лексикографического оформления. Как справедливо замечает Е. Ю. Лизунова, сложность в описании производной адъективной лексики кроется в нескольких причинах, а именно в том, что «в транспонированном прилагательном аффикс зачастую выполняет лишь роль категоризатора, то есть маркирует принадлежность слова к адъективной лексике, и релятора, то есть указывает на соотношенность признака с какой-либо другой сущностью или явлением» [10]. Ученый считает, что описание словообразовательных значений производных адъективных единиц «основывается на выявлении скрытых предикатов, не выраженных в поверхностной структуре производного» [10, с. 9]. В работе Е. Ю. Лизуновой транспонированное прилагательное употребляется в значении «относительное прилагательное». Заметим, что проводимое нами исследование прилагательных-композиатов гораздо шире и масштабнее, чем описание только относительных прилагательных. Мы рассматриваем словообразовательное значение таких единиц композитопроизводства как универбализационные композиты (в т. ч. бахуврихи) и единицы деривационного построения.

С учетом основных положений ономаσιологической теории описание семантики транспонированных прилагательных следует проводить исходя из трехчленности структуры относительных прилагательных, включающей в себя ономаσιологический базис, ономаσιологический признак и связывающий их предикат, при этом их ономаσιологическое значение соответствует концептуальным характеристикам и входит в семантическую структуру производного слова. Данные нашей картотеки свидетельствуют о том, что универбализационные композиты (в т. ч. и бахуврихи), обладая трехчленной структурой, могут быть отнесены к транспонированным прилагательным. В то же время В. И. Теркулов предлагает для подобного типа словообразовательных отношений использовать формулировку *эквивалентный мотивационный тип*, отмечая, что он так же, как и модификационный, мутационный и транспозиционный типы, «указывает на особенности семантических отношений между производящим и производным» [14], демонстрируя при этом их полное семантическое тождество, например: «А возможно, *голубоглазый* британец, и вы наконец сможете на практике применить ваши знания английского языка» (журнал «Отдохни!», № 27, 01.07.2014); «Привлекают брюнетки, но перед блондинкой *с голубыми глазами* я тоже не смогу устоять!» («Отдохни!», № 10, 27.02.2015). Ученый указывает на расширение реестра мотивационных словообразовательных типов, обусловленное сложностью и многообразием отношений между производным и производящим словом или словами.

Л. А. Вараксин, занимаясь вопросами компрессивного словообразования (обозначенного Е. А. Земской в 2001 г.), выделяет у дериватов конвертирующее словообразовательное значение. Это терминологическое обозначение явления «порождения производных слов, когда несколькословное слово заменяется менее многословным, а несколькословное наименование заменяется однословным» [4, с. 146]. По мнению Л. А. Вараксина, подобные производные слова, образованные разными способами (аббревиацией, субстантивацией, усечением, суффиксацией), имеют одно словообразовательное значение – конвертирующее [4, с. 146]. В. И. Теркулов же высказывает мысль о том, что термином «конвертирующий тип» отражаются лишь формальные, а не семантические отношения между языковыми единицами, тем более что исследователи Л. А. Вараксин [4] и Л. С. Филиппова [16] в качестве примеров мотивации конвертирующего и эквивалентного типов приводят одни и те же примеры.

В современном языкознании наименее определенным является термин «транспозиция», чем и объясняется множественность научных подходов к разграничению словообразовательных процессов. Изучая особенности межкатегориальной деривации, которая «не влечет за собой никаких лексических последствий» [8, с. 152], Е. С. Кубрякова приравнивает ее к понятию синтаксической деривации, являющейся частным случаем транспозиции. По ее мнению, «примеры, иллюстрирующие у М. Докулила модификацию и мутацию, являются одновременно примерами явной транспозиции» [8, с. 147], поскольку «подавляющее большинство процессов словообразования в разных языках носит характер транспозиции, то есть осуществляется между разными частями речи» [9, с. 342]. Исследования Е. С. Кубряковой имеют когнитивно-лингвистическую основу, исходя из этого «механизм транспозиции представляет собой такую операцию по когнитивному связыванию ментальных пространств, при которой новая целостная сущность (новое обозначение, новое наименование) характеризуется по ее части, вербализуемой в качестве мотива обозначения» [9, с. 350]. В. А. Косова считает данное понимание транспозиции (подразумевающее образование на базе слов одних частей речи дериватов с другой частеречной характеристикой) теоретически убедительным и логически обоснованным [6, с. 144].

Вслед за И. С. Улухановым многие лингвисты усматривают транспозицию в таких парах слов, как *невежество – невежественный, жир – жирный*, т. к. они «тождественны во всех компонентах своего значения со значением мотивирующего слова, за исключением части речи» [5, с. 119]. Полагаем, что это утверждение может быть справедливым в отношении простых слов. Поскольку предметом нашего исследования являются сложные прилагательные, изучение которых происходит с учетом основных принципов композитологии, считаем возможным выделить в отдельную группу адъективы, образованные на базе так называемых первичных композитов, например, *железобетонный* от *железобетон*, *верноподданныческий* от *верноподданничество*, *трагикомичный* от *трагикомедия*: «Судьба этого агента оказалась *трагикомичной* и вошла в анналы шпионажа» (газета «События недели», № 44(126), 29.10.2013); «Эта *трагикомедия* рассказывает о взаимоотношениях знаменитого писателя (его сыграл Жерар Депардьё) со своим главным литературным негром – Огюстом Маке» (газета «Известия», 09.12.2015). Производящие слова являются деривационными композитами и претерпевают изменения мутационного характера, несмотря на оформленность производного слова парадигматическим формантом прилагательного. Как справедливо замечают лингвисты, «мутационная деривация охватывает соотношения, при которых производное отличается от производящего тем, что обозначает совершенно иной феномен внешней действительности» [12, с. 363]. Мутаци-

онный тип приводит к значительным изменениям в семантической структуре производного слова и считается наиболее сложным в русском языке, «поскольку он, в отличие от модификации и транспозиции, характеризуется как внутрикатегориальными, так и межкатегориальными отношениями меж производящим и производным словами» [1, с. 124]. Мутация, по мнению С. Г. Бабича, «обладает двумя особенностями: а) появлением новой интегрирующей семы и б) изменением иерархического статуса сем деривата» [1, с. 124]. Данный словообразовательный процесс фиксируем только в деривационных композитах, поскольку в их семантику «входит как часть семантика базового словосочетания, а в форму как часть особым образом сочлененные планы выражения всех его компонентов» [13, с. 289]. Так, прилагательное *черноморский* является производным от словосочетания *Черное море*, фиксируемо сочленение двух основ *черн-* и *мор-*, соединенных интерфиксом и оформленных суффиксом *-ск-* и парадигматическим формантом *-ий*. Указанный деривационный композит реализует ономазиологическую модель «статус + локатив»: В некоторых *черноморских* бухтах были развернуты базы для обучения боевых пловцов» («События недели», № 3(137), 14.01.2014); «Отдых в Скадовске для многих остается самым любимым и приемлемым отдыхом на *Черном море*» (<http://kherson-more.com.ua>); *железнодорожный / железная дорога*: «Цена такого путешествия стартует от 650 долларов с человека, дополнительно оплачиваются *железнодорожные* билеты» (журнал «Добрые советы», январь, 2013 г.); «Императору Николаю представили проект строительства сети *железных дорог* в России» («События недели», № 29(163), 15.08.2014).

Резюме. Таким образом, ономазиологическая трактовка транспозиционного, мутационного и модификационного типов словообразовательных значений является наиболее универсальной, но вместе с тем демонстрирует отсутствие единого понимания всех составляющих, особенно транспозиционного компонента. Разделяем точку зрения большинства лингвистов, считающих транспозицию в системе словообразования «актом номинативной деривации», когда происходит «создание производного языкового знака с предельно близким, но все же иным, отличным от источника деривации лексическим значением» [6, с. 149]. Для определения словообразовательного значения универбализационных композитов, являющихся, по сути, транспонированными прилагательными, предлагаем использовать формулировку *эквивалентный мотивационный тип* (предложенную В. И. Теркуловым) как наиболее точно отражающую семантику отношений между производящим и производным словами. В структуре же деривационных композитов зафиксированы изменения мутационного характера *при описании отношений между исходным словосочетанием и образованным на его основе композитом*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабич С. Г. Изменение семантической структуры деривата в процессе словообразования // Русское языкознание. – Вып. 22. – С. 123–127.
2. Балалыкина Э. А. Русское словообразование. – Казань : КГУ, 1985. – 184 с.
3. Бекетова Н. А. Язык СМИ: функциональный подход к описанию словообразовательных моделей // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6(177), вып. 21. – С. 134–140.
4. Вараксин Л. А. Функции словообразования в языке и типы словообразовательных значений // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – Вып. 1. – С. 143–147.
5. Касимова Г. К. О мутационных и модификационных значениях в семантической парадигме субстантивов с суффиксами *-ник/-ниц(а)* // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 1(25). – С. 119–125.

6. Косова В. А. Деривационно-семантическая типология словообразовательных категорий // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Вып. 5, т. 155. – С. 141–151.
7. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 109–172.
8. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. – М. : Наука, 1981. – 199 с.
9. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
10. Лизунова Е. Ю. Семантика транспонированных (относительных) прилагательных в разноструктурных языках. На примере французского и русского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – М., 2002. – 24 с.
11. Лыткина О. И. Суффиксы и префиксы с модификационными словообразовательными значениями в русском и английском языках // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 3: Филология. – 2006. – Вып. 1. – С. 39–47.
12. Современный русский язык. Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис. Пунктуация : учебник / под общ. ред. Л. А. Новикова. – 3-е изд. – СПб. : Лань, 2001. – 864 с.
13. Теркулов В. И. Композитопостроение деривационного типа // Восточноукраинский лингвистический сборник : сборник научных трудов. – Донецк, 2006. – Вып. 10. – С. 284–291.
14. Теркулов В. И. О параметрах модификационной мотивации // Восточнославянская филология : сборник научных трудов. – Вып. 1(27). Языкознание. – Горловка, 2015. – С. 49–62.
15. Улуханов И. С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. – М. : ЛКИ, 2008. – 232 с.
16. Филитова Л. С. Современный русский язык. Морфемика. Словообразование : учебное пособие. – М. : Флинта ; Наука, 2009. – 248 с.
17. Dokulil M. Tvorení slov v češtině. I. Teorie odvozování slov. – Praha : CAV, 1962. – 263 p.

UDC 81'373.611

L. V. Sosnina

TRANSPOSITION, MUTATION, MODIFICATION AS TYPES OF WORD-FORMATION MEANINGS FOR COMPOSITE ADJECTIVES

Donetsk National Technical University, Donetsk, Ukraine

Abstract. The article is devoted to determining the types of word-formation meanings of composite adjectives. Transposition, mutation and modification are considered in connection with univerbalisation composites and derivation ones. These types should be divided in accordance with the onomasiological approach aimed at derivation nature of word-formation semantics. The concept of equivalent motivation type is employed to determine word-formation meaning of univerbalisation composite adjectives. Derivation composites demonstrate mutation changes.

Keywords: *onomasiological approach, composite adjectives, word-formation, motivation type, mutation, transposition, modification.*

© Sosnina L. V., 2016

Sosnina, Ludmila Vasilyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of English Department, Donetsk National Technical University, Donetsk, Ukraine; e-mail: ludmilasosnina@gmail.com

The article was contributed on October 14, 2015

REFERENCES

1. Babich S. G. Izmenenie semanticheskoy struktury derivata v processe slovoobrazovanija // Russkoe jazykoznanie. – Vyp. 22. – S. 123–127.
2. Balalykina Je. A. Russkoe slovoobrazovanie. – Kazan' : KGU, 1985. – 184 s.
3. Beketova N. A. Jazyk SMI: funkcional'nyj podhod k opisaniju slovoobrazovatel'nyh modelej // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. – 2014. – № 6(177), vyp. 21. – S. 134–140.
4. Varaksin L. A. Funkcii slovoobrazovanija v jazyke i tipy slovoobrazovatel'nyh znachenij // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – Vyp. 1. – S. 143–147.
5. Kasimova G. K. O mutacionnyh i modifikacionnyh znachenijah v semanticheskoy paradigme substantivov s suffiksami -nik/-nic(a) // Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. – 2013. – № 1(25). – S. 119–125.
6. Kosova V. A. Derivacionno-semanticheskaja tipologija slovoobrazovatel'nyh kategorij // Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. – 2013. – Vyp. 5, t. 155. – S. 141–151.
7. Kubrjakova E. S. Rol' slovoobrazovanija v formirovanii jazykovoj kartiny mira // Rol' chelovecheskogo faktora v jazyke. Jazyk i kartina mira. – M. : Nauka, 1988. – S. 109–172.
8. Kubrjakova E. S. Tipy jazykovykh znachenij. Semantika proizvodnogo slova. – M. : Nauka, 1981. – 199 s.
9. Kubrjakova E. S. Jazyk i znanie: na puti poluchenija znaniy o jazyke: chasti rechi s kognitivnoj točki zrenija. Rol' jazyka v poznanii mira. – M. : Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2004. – 560 s.
10. Lizumova E. Ju. Semantika transponirovannyh (otnositel'nyh) prilagatel'nyh v raznostrukturnykh jazykah. Na primere francuzskogo i russkogo jazykov : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – M., 2002. – 24 s.
11. Lytkina O. I. Suffiksy i prefiksy s modifikacionnymi slovoobrazovatel'nymi znachenijami v ruskom i anglijskom jazykah // Vestnik Pravoslavnogo Svjato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Serija 3: Filologija. – 2006. – Vyp. 1. – S. 39–47.
12. Sovremennij russkij jazyk. Fonetika. Leksikologija. Slovoobrazovanie. Morfologija. Sintaksis. Punktucija : uchebnik / pod obshh. red. L. A. Novikova. – 3-e izd. – SPb. : Lan', 2001. – 864 s.
13. Terkulov V. I. Kompozitopostroenie derivacionnogo tipa // Vostochnoukrainskij lingvisticheskij sbornik : sbornik nauchnyh trudov. – Doneck, 2006. – Vyp. 10. – S. 284–291.
14. Terkulov V. I. O parametroh modifikacionnoj motivacii // Vostochnoslavjanskaja filologija : sbornik nauchnyh trudov. – Vyp. 1(27). Jazykoznanie. – Gorlovka, 2015. – S. 49–62.
15. Uluhanov I. S. Edinicy slovoobrazovatel'noj sistemy russkogo jazyka i ih leksicheskaja realizacija. – M. : LKI, 2008. – 232 s.
16. Filippova L. S. Sovremennij russkij jazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie : uchebnoe posobie. – M. : Flinta ; Nauka, 2009. – 248 s.
17. Dokulil M. Tvoreni slov v češtine. I. Teorie odvozování slov. – Praha : CAV, 1962. – 263 p.

УДК [159.924.24:371.398]–053.5

О. В. Анварова, И. М. Рязанцева

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ИХ РАЗВИТИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье с позиций психологических концепций творчества как важнейшей характеристики личности, концепции детской психологии искусства рассматривается сущность художественно-творческих способностей. Выделяются художественно-творческие способности, наиболее актуальные для учащихся школы искусств. Уточняется их структура в отношении интеллектуальных способностей. Представлены результаты исследования, направленного на выявление состояния проблемы формирования художественно-творческих способностей обучающихся в школах искусств и художественных школах. Показаны существующие в образовательном процессе этих школ недостатки в деятельности педагогов по формированию и развитию художественно-творческих способностей обучающихся.

Ключевые слова: *способности, художественное творчество, художественно-творческие способности, критерии и показатели, уровни сформированности.*

Актуальность исследуемой проблемы. Воспитание активной творческой личности, способной успешно решать жизненные и профессиональные проблемы, – актуальная проблема современной педагогики. Действенным фактором ее решения является

© Анварова О. В., Рязанцева И. М., 2016

Анварова Ольга Вадимовна – аспирант кафедры изобразительного искусства и методики преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: olga.art2013@mail.ru

Рязанцева Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры изобразительного искусства и методики преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: rimart21@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.01.2016

развитие всех групп творческих способностей личности, и прежде всего художественных. По мнению Б. М. Теплова [14] и др., существует прямая связь между уровнем развития художественно-творческих способностей личности и успешностью выполнения ею любой познавательной и профессиональной деятельности. Личностные проявления художественно-творческих способностей распространяются не только на сферу искусства, но и на другие области деятельности человека. «Как правило, творческая продуктивность в одной, основной для личности, области сопровождается продуктивностью в других областях», – отмечает В. Н. Дружинин [5, с. 121].

Материал и методика исследований. Научно-теоретической основой исследования выступили психологические положения о творчестве и творческом потенциале личности [14], [12]; концепция детской психологии искусства и детской эстетической антропологии [11]; теория развития художественных способностей детей [10]. Изучение состояния проблемы формирования художественно-творческих способностей учащихся школ искусств осуществлялось с применением таких методов, как анкетирование и беседы с педагогами дополнительного образования, преподающими изобразительное искусство; изучение и анализ результатов художественно-творческой деятельности детей; тестирование уровня креативности и творческого мышления по П. Торренсу.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение способностей человека было предметом интереса представителей различных отраслей знаний. В настоящее время в науке сложилось представление о способностях как об индивидуально-психологических особенностях, которые отличают одного человека от другого и обеспечивают успешность какого-либо вида деятельности. При этом способности не относятся к знаниям, навыкам и умениям, которые вырабатываются в процессе жизни человека, а основываются на врожденных задатках [12], [14].

Многообразие способностей, определяющих успешность человека в разнообразных видах деятельности, привело к необходимости их классификации. Согласно исследованиям Б. М. Теплова, способности можно разделить на общие, определяющие успешность человека в любом виде деятельности, и специальные, необходимые для успешного выполнения определенного вида деятельности [14].

Художественные способности, обеспечивающие высокое качество восприятия и исполнения в области искусства, являются одним из видов специальных способностей. В свою очередь, сама группа художественных способностей достаточно велика, и в ней также можно выделить общие художественные способности и способности в определенном виде художественной деятельности (музыка, литература, изобразительное искусство и др.) [9].

Предметом нашего исследования являются художественно-творческие способности в области изобразительного искусства. В их структуре мы выделяем изобразительные, общие и творческие способности.

Для раскрытия сущности изобразительных способностей (или способностей к изобразительной деятельности) мы обратились к трудам А. Г. Ковалева, В. И. Кириенко, Н. П. Сакулиной. А. Г. Ковалев рассматривает сущность способности к изобразительной деятельности, исходя из единства и взаимосвязи ее эстетически-оценочной и репродуктивной сторон. Он выделил три компонента изобразительных способностей: художественное воображение (ведущее свойство), высокую природную чувствительность зрительного анализатора и специальную умелость руки (опорные способности), эмоциональную чувствительность и эмоциональную настроенность (фон) [8].

В. И. Кириенко к изобразительным способностям относит способности целостного видения, оценки отклонений от опорных направлений, оценки пропорции, светлотных отношений, перспективных сокращений, цветового видения, зрительной памяти [7].

Н. П. Сакулина в структуре изобразительных способностей применительно к дошкольникам выделяет две группы:

- способность к изображению;
- способность к художественному выражению.

К способности к изображению она относит 3 компонента:

– восприятие и связанное с ним представление. Чтобы научиться изображать, надо овладеть особым способом восприятия: видеть предмет в целом (воспринимать содержание и форму в единстве) и в то же время расчлененно (строение, цвет, положение в пространстве, относительную величину);

– овладение средствами графического воплощения образа (овладение комплексом умений и навыков изображения формы, строения, пропорциональных отношений, положения в пространстве);

- овладение техникой рисунка [13].

К способностям к художественному выражению исследователь причисляет:

– эстетическое восприятие явлений реального мира, т. е. не просто сенсорное восприятие, необходимое для изображения, но и эстетическую оценку воспринимаемого явления, эмоциональный отклик на него, способность видеть, чувствовать выразительность предмета. Именно это качество создает основу для выражения в графической форме того, что особенно поразило, удивило, обрадовало и т. п.;

– интеллектуальную активность, заключающуюся в переработке впечатлений, отборе того, что поразило сознание, чувства, в направленности ребенка на создание нового, оригинального художественно-выразительного образа [13].

К изобразительным способностям Н. П. Сакулина относит также активность воображения, образность мышления, чувств, восприятия. Необходимое условие активности воображения – наличие осознанной цели, заключающейся в создании оригинального образа и овладении системой изобразительных умений и навыков.

Изобразительные способности обеспечивают успешность художественного творчества, являясь его фундаментом. Вместе с тем художественное творчество невозможно без развитых творческих способностей личности. Под творческими способностями подразумеваются такие, которые определяют процесс создания предметов духовной и материальной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений. А. Н. Заусалин в своем исследовании определяет творческие способности как совокупность индивидуально-психологических особенностей личности, благодаря которым открывается возможность осуществления творческой деятельности. При этом художественное творчество, по его мнению, представляет собой сложный процесс познания и образного отражения окружающей действительности [6]. Таким образом, художественно-творческие способности представляют собой сплав творческих способностей и способностей к определенному виду художественной деятельности.

Изучив имеющуюся психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы взяли за основу определение исследуемого феномена, предложенное И. Ю. Волосатовой: художественно-творческими способностями являются способности, имеющие универсальный (общий) характер, обеспечивающие успешность занятий

различными видами художественного творчества, формирующие эмоционально-ценностное отношение человека к окружающей действительности и способствующие его самореализации. И. Ю. Волосатова в процессе исследования пришла к выводу, что художественно-творческие способности представляют собой многоуровневую, многокомпонентную систему, ведущими составляющими которой являются творческое воображение, эмоции и чувства, познавательные способности, а именно интеллектуальные, необходимые для успешных занятий любым видом художественно-творческой деятельности (мышление, воображение, память), сенсорные особенности, определяемые особенностями системы анализаторов человека, особенности двигательно-моторной сферы, востребованные в определенной художественно-творческой деятельности [2].

Соглашаясь в целом с данной структурой, мы считаем, что она требует некоторой конкретизации в аспекте раскрытия содержания интеллектуальных способностей. Основываясь на данных Дж. Гилфорда, который выделил 16 интеллектуальных способностей [4], мы предположили, что наиболее актуальными для художественно-творческой деятельности учащихся художественной школы являются такие способности, как гибкость и беглость мышления, оригинальность, способность к фантазийности и любознательность.

Структуру художественно-творческих способностей учащихся художественной школы мы представляем следующим образом:

1) общие творческие способности:

– творческое воображение;

– образное мышление;

– художественное (эстетическое) восприятие явлений окружающего мира, включающее сенсорное восприятие, необходимое для изображения, а также эстетическую оценку воспринимаемого явления, эмоциональный отклик на него, способность видеть, чувствовать выразительность предмета;

– интеллектуальные способности (гибкость и беглость мышления, оригинальность, способность к фантазийности);

2) художественные (изобразительные) способности:

– способности целостного видения, оценки отклонений от опорных направлений, оценки пропорции, светлотных отношений, перспективных сокращений, цветового видения, зрительной памяти.

Все перечисленные компоненты тесно взаимосвязаны между собой и в качестве самостоятельных выделены достаточно условно. Так, воображение, подчиняясь закону межэлементных связей, активно взаимодействует с другими компонентами психики. Продукты воображения содержат в себе мысль, окрашенную переживанием, связанную с чувством, фантазией. На это указывал, в частности, Л. С. Выготский, считая, что на единстве чувства и фантазии основано всякое искусство [3].

Особое значение для художественно-творческой деятельности детей имеет воображение. Оно тесно связано с мышлением, поэтому способно активно преобразовывать жизненные впечатления, полученные знания, данные восприятия и представления. Только воображение позволяет прочувствовать образный строй произведения искусства, эмоционально «достроить» его, по отдельному фрагменту, штриху представить себе картину в целом. Особенностью воображения школьников является его опора на восприятие.

Восприятие представляет собой интеллектуальный процесс, формирующий субъективную картину мира. В современной психологии художественное восприятие раскрывается как высшая форма восприятия, как способность, появляющаяся в результате развития общей способности к восприятию [1], [14]. Однако способность к художественному восприятию не появляется сама по себе, а является результатом развития индивида. В своих исследованиях Б. М. Теплов отмечал, что художественному восприятию необходимо учить, расширяя знания и представления детей об окружающей действительности, развивая эмоциональную чувствительность, восприимчивость к прекрасному [14].

Безусловно, художественно-творческие способности не являются статичными и неизменными. Каждый структурный их компонент находится в стадии становления, развития. А поскольку компоненты художественно-творческих способностей в детском возрасте сформированы в разной степени, то и их проявление весьма индивидуально.

Развитие художественно-творческих способностей напрямую зависит от окружения, в котором ребенок проводит первые годы обучения. У многих детей художественно-творческие способности начинают развиваться лишь в результате планомерной педагогической работы, что ни в коем случае не свидетельствует о слабости этих способностей. Для подтверждения данного положения было проведено исследование на базе Детской художественной школы № 4 им. Э. М. Юрьева и Заокской детской школы искусств (Тульская область).

Анкетирование и наблюдение за деятельностью 24 педагогов показало, что большинство из них (16 человек) имеют общее представление о способах развития художественно-творческих способностей. Вместе с тем преподаватели смогли назвать лишь ограниченное количество способностей, которые, по их мнению, необходимо развивать у учащихся. Все опрошенные признались, что они затрудняются в осуществлении диагностики уровня сформированности художественно-творческих способностей учащихся. Соответственно, педагоги испытывают трудности в выборе методов и приемов работы, направленной на развитие художественного творчества детей. Даже те педагоги, которые развивают творческий потенциал учащихся, недостаточно осознают, что приобщение школьников к искусству является фактором художественного освоения мира.

Изучение методических материалов, имеющихся в распоряжении педагогов, позволило сделать вывод о наличии различных программ и технологий обучения, однако внедрение в практику новых идей художественного развития не выстраивается в систему целенаправленных педагогических воздействий. Чаще всего это выражается в предпочтении отдельными учителями либо художественных направлений, либо эффективных техник или же проявляется в эпизодических формах организации творческого процесса учащихся. Подобная ситуация тормозит гармоничное творческое развитие детей, лишает его целостности.

Резюме. Развитые художественно-творческие способности – важный фактор общего развития личности учащихся школ искусств. Их формирование и развитие требует сочетания множества условий и факторов. Сложившийся за многие годы опыт развития творческого потенциала учащихся в системе дополнительного образования средствами изобразительной деятельности нуждается в обобщении и систематизации, создании условий, способствующих повышению эффективности применяемых программ и методов. Полученные данные позволяют сделать вывод, что педагогически целесообразное формирование художественно-творческих способностей учащихся школ искусств мо-

жет быть обеспечено реализацией индивидуально-творческого подхода. Сущность его заключается в отношении к школьнику как к творческой индивидуальности и обеспечении креативной направленности обучения (организации рефлексивно-творческого освоения знаний, их продуктивного применения и творческого использования).

В качестве условий, обеспечивающих формирование художественно-творческих способностей учащихся школы искусств, по нашему предположению, выступают: развитие интуиции и воображения учащихся, активизация работы подсознания, минимизация оценочных суждений в процессе обучения, опора на положительные эмоции, учет влияния семьи и микросреды. Еще одним необходимым условием для развития творческих способностей является разнообразие форм и видов деятельности, в которых участвуют школьники.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б. Г.* Задачи психологии искусства // Психология художественного творчества : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Минск : Харвест, 1999. – С. 452–464.
2. *Волосатова И. Ю.* Формирование художественно-творческих способностей младших школьников в процессе обучения в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Самара, 2008. – 270 с.
3. *Выготский Л. С.* Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
4. *Гилфорд Дж.* Структурная модель интеллекта. Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965. – 244 с.
5. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. – СПб. : ПИТЕР, 2007. – 530 с.
6. *Заусалин А. Н.* Формирование художественно-творческих способностей детей младшего школьного возраста в клубах по месту жительства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. – Тамбов, 2006. – 183 с.
7. *Кириенко В. И.* Психология способностей к изобразительной деятельности. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 304 с.
8. *Ковалев А. Г.* Психология личности. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1969. – 391 с.
9. *Коротеева Е. И.* Искусство живописи в развитии творческих способностей детей // Вестник Удмуртского университета. – 2007. – № 12. – С. 87–108.
10. *Мелик-Пашаев А. А.* Проявление одаренности как норма развития // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 4. – С. 15–21.
11. *Ражников В. Г.* Детская психология искусства. – М. : Петруш, 2007. – 34 с.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2002. – 744 с.
13. *Сакулина Н. П.* Изобразительная деятельность в детском саду. – М. : Просвещение, 1973. – 208 с.
14. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. Избранные работы. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.

UDC [159.924.24:371.398]–053.5

O. V. Anvarova, I. M. Ryazantseva

ESSENCE OF CREATIVE ARTISTIC ABILITIES AND THEIR DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ART SCHOOL

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the essence of creative artistic abilities from the point of psychological view of creative activity as the most important characteristic of personality and in the context of children's psychology; reveals the creative artistic abilities which are essential for art school students; specifies their structure with respect to intellectual abilities; presents the results of the study devoted to the consideration of the development of creative artistic abilities at art school students; shows the problems in teachers' activity on the formation and development of creative artistic abilities at students.

Keywords: *abilities, artistic creation, creative artistic abilities, criteria and indices, formation levels.*

REFERENCES

1. *Anan'ev B. G. Zadachi psihologii iskusstva // Psihologija hudozhestvennogo tvorchestva : hrestomatija / sost. K. V. Sel'chenok. – Minsk : Harvest, 1999. – S. 452–464.*
2. *Volosatova I. Ju. Formirovanie hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej mladshih shkol'nikov v processe obucheniya v obsheobrazovatel'noj shkole : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Samara, 2008. – 270 s.*
3. *Vygotskij L. S. Psihologija iskusstva / pod red. M. G. Jaroshevskogo. – M. : Pedagogika, 1987. – 344 s.*
4. *Gilford Dzh. Strukturnaja model' intellekta. Psihologija myshlenija. – M. : Progress, 1965. – 244 s.*
5. *Druzhinin V. N. Psihologija obshhijh sposobnostej. – SPb. : PITER, 2007. – 530 s.*
6. *Zausalin A. N. Formirovanie hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej detej mladshego shkol'nogo vozrasta v klubah po mestu zhitel'stva : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. – Tambov, 2006. – 183 s.*
7. *Kirienko V. I. Psihologija sposobnostej k izobrazitel'noj dejatel'nosti. – M. : APN RSFSR, 1959. – 304 s.*
8. *Kovalev A. G. Psihologija lichnosti. – 3-e izd., pererab. i dop. – M. : Prosveshhenie, 1969. – 391 s.*
9. *Koroteeva E. I. Iskusstvo zhivopisi v razvitii tvorcheskih sposobnostej detej // Vestnik Udmurtskogo universiteta. – 2007. – № 12. – S. 87–108.*
10. *Melik-Pashaev A. A. Projavlenie odarennosti kak norma razvitija // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2014. – T. 19, № 4. – S. 15–21.*
11. *Razhnikov V. G. Detskaja psihologija iskusstva. – M. : Petrorush, 2007. – 34 s.*
12. *Rubinshtejn S. L. Osnovy obshej psihologii. – SPb. : Piter, 2002. – 744 s.*
13. *Sakulina N. P. Izobrazitel'naja dejatel'nost' v detskom sadu. – M. : Prosveshhenie, 1973. – 208 s.*
14. *Teplov B. M. Problemy individual'nyh razlichij. Izbrannye raboty. – M. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961. – 536 s.*

© Anvarova O. V., Ryazantseva I. M., 2016

Anvarova, Olga Vadimovna – Post-graduate Student, Department of Decorative Arts and Methods of Teaching, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: olga.art2013@mail.ru

Ryazantseva, Irina Mikhaylovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Decorative Arts and Methods of Teaching, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: rimart21@mail.ru

The article was contributed on January 21, 2016

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского)
федерального университета, г. Елабуга, Россия*

Аннотация. Актуальность проблемы обусловлена активизацией инновационных процессов в современной школе, которая ориентирует деятельность вузов на формирование у будущих учителей специфических компетенций, способствующих успешной адаптации выпускников вузов к нестандартным условиям профессиональной среды.

В ходе теоретического анализа научно-педагогической литературы о рисках в инновационной деятельности учителя уточнена сущность понятия «рискологическая компетенция» и обоснована актуальность ее формирования у студентов педагогических специальностей. Описана ситуация принятия учителем решения о выборе нетипичных для учебно-воспитательного процесса действий в инновационной образовательной среде школы.

В структуре рассматриваемой компетенции выделены компоненты (аксиологический, мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный, креативный, рефлексивно-оценочный), которые позволяют использовать их в качестве теоретической предпосылки для создания модели процесса формирования данной компетенции у будущих учителей и выстроить динамичную систему ее функционирования в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: *риск, субъект риска, рискологическая компетенция, инновационная деятельность учителя, педагогическая рискология, педагогическая инноватика.*

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях модернизации российского образования ярко проявляется тенденция интенсификации инновационных процессов в образовательных организациях различного уровня как одно из важнейших направлений их стратегического развития. Педагогические коллективы, понимая сложность выполнения поставленных перед ними задач, оказываются в ситуации, когда необходимо принимать действенные решения, последствия которых не всегда отражают положительную динамику обновления образовательного процесса. В связи с этим к уровню квалификации учителя средней общеобразовательной школы в настоящее время предъявляются новые требования, одним из которых является готовность принимать ответственные решения и осуществлять обоснованный выбор педагогических действий в ходе инновационной деятельности с прогнозом ожидаемых рисков и планом мероприятий по минимизации их негативных последствий. Такая ситуация порождает необходимость

© Асхадуллина Н. Н., 2016

Асхадуллина Наиля Нургаяновна – аспирант кафедры педагогики Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга, Россия; e-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 23.11.2015

развития у учителей способности более гибко реагировать на изменения в образовании с учетом возможных рисков в процессе создания и внедрения педагогических новшеств в образовательную среду школы.

Актуальность проблемы формирования готовности будущего учителя к рискам в инновационной деятельности, в свою очередь, определяет необходимость формирования у них рискологической компетенции в процессе подготовки к ней, так как этот вид педагогической деятельности учителя, особенно молодого специалиста, начинающего свою профессиональную карьеру, наиболее подвержен рискам. Об этом свидетельствуют результаты исследований И. Г. Абрамовой, Л. Н. Антоновой, А. А. Арламова, М. В. Богуславского, В. И. Загвязинского, Е. Н. Михайловой, Л. С. Подымовой, Н. Н. Сабининой, В. А. Слостенина, Т. А. Строковой, Э. Р. Хабибуллина и др.

Материал и методика исследований. Для обобщения положений о сущности и структуре рискологической компетенции были использованы такие методы научно-педагогического исследования, как:

- методы теоретического исследования (анализ и синтез);
- метод эмпирического исследования (анкетирование учителей средних общеобразовательных школ).

В процессе изучения теоретической литературы и анализа понятий «педагогический риск» (И. Г. Абрамова, А. А. Арламов, М. В. Богуславский, Е. Н. Михайлова, Н. Н. Сабинина, Э. Р. Хабибуллин и др.) и «инновационная деятельность учителя» (В. И. Загвязинский, В. С. Лазарев, Л. С. Подымова, М. М. Поташник, В. А. Слостенин, А. В. Хуторской и др.) была уточнена сущность рискологической компетенции в аспекте изучаемой проблемы и выявлены ее структурные компоненты.

Результаты проведенного в 2014 году анкетирования учителей школ позволили определить уровень инновационного потенциала образовательных организаций, свидетельствующий об активизации инновационной педагогической деятельности; выявить наиболее значимые для учителей виды педагогических рисков, характерных для их инновационной деятельности [3].

Результаты исследований и их обсуждение. Активизация инновационных процессов в современной школе порождает многочисленные педагогические риски. Большое внимание этой проблеме уделяется в исследованиях зарубежных и отечественных педагогов (И. Г. Абрамова, В. П. Овечкин, Л. С. Подымова, А. Е. Причинин, Н. Н. Сабинина, G. Siering, В. А. Слостенин, М. Е. Taylor, Э. Р. Хабибуллин и др.).

Мнения ученых подтверждают результаты проведенного нами анкетирования учителей средних общеобразовательных школ. Они показали, что его участники (459 респондентов) не отрицают наличия риска в инновационной педагогической деятельности. Из общего числа респондентов 51,9 % учителей признают ее рискованной. При этом они отмечают, что риски, сопутствующие внедрению педагогических новшеств в учебно-воспитательный процесс, не вызывают у них страха. 15,9 % учителей считают, что инновационная деятельность является очень рискованной. 31,8 % – уверены, что любые трудности преодолимы. 0,4 % (2 учителя) на поставленный перед ними вопрос: «Считаете ли Вы инновационную деятельность учителя рискованной?» – дали собственные варианты ответов («Не знаю» и «Риск быть непонятой»).

Насыщенность инновационной педагогической деятельности рисками актуализирует необходимость подготовки специалистов по направлению 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»), «способных к эффективному реше-

нию практико-ориентированных задач» [15], и обуславливает формирование у будущих учителей в процессе их обучения в вузе не только ключевых, но и специфичных для профессионального труда учителя компетенций. Полученные в ходе анкетирования результаты свидетельствуют о том, что формирование у студентов рискологической компетенции будет иметь весомое значение в процессе подготовки будущих учителей, так как в значительной степени этот процесс ориентирован на принятие ими педагогических новшеств как общественной ценности, развитие у них способности к адекватной, последовательной инновационной деятельности, анализу и контролю субъективных действий в ситуации повышенного педагогического риска и осознание ими «ответственности за результаты своей профессиональной деятельности» [7].

Под рискологической компетенцией инновационной деятельности учителя мы понимаем его способность к практическому применению знаний, умений и навыков из области педагогической инноватики и педагогической рискологии, направленных на минимизацию социально-образовательных рисков в процессе применения им субъективно нетипичных действий в решении профессиональных проблем, встающих перед ним в условиях реализации педагогических новшеств.

Для раскрытия сущности рискологической компетенции в инновационной деятельности учителя следует уточнить, в каком смысловом значении интерпретируется понятие «риск» в данной работе. Феномен риска каждый человек принимает на субъективном уровне. Для одних риск представляет опасность, угрозу в наступлении события, для других – возможность достичь успеха и личных выгод от предстоящих событий. В ходе исследования мы постарались раскрыть особенность инновационной деятельности учителя средней общеобразовательной школы как совершение им нетипичных действий, содержащих риски в процессе реализации педагогических новшеств. Понятие «риск» в этом случае выступает в категории субъективного, когда результаты инновационной педагогической деятельности оцениваются учителем как стремление к достижению личного успеха, то есть профессиональная самореализация, направленная на принятие его действий субъектами образовательной среды.

Теоретический анализ научной литературы, посвященной инновационной педагогической деятельности, позволил выдвинуть гипотезу о том, что учитель осознает степень возможных рисков в процессе реализации инноваций субъективно и в ситуации неопределенности выбирает те действия, которые, на его взгляд, должны способствовать их разрешению и минимизировать степень возможного ущерба. В этих условиях учитель выступает субъектом риска, который, по мнению М. В. Ручкиной, является «носителем предметно-практической деятельности и познания, источника активности, направленной на объект» [8, с. 156], то есть осуществляет выбор и стремится реализовать его. Объектом же риска выступают «все компоненты управляемой системы, которым может быть нанесен ущерб» [8, с. 158–159]. В нашем случае таким компонентом является инновационная деятельность учителя. Рассматривая понятие «риск», М. В. Ручкина определяет его как ситуационное свойство, связанное с управленческой деятельностью, принятием решения и его возможными негативными последствиями [8, с. 156]. Выявленные ею характеристики и свойства социального феномена «субъект риска», а также рассматриваемые В. А. Абчуком психологические основы риска [2, с. 206–207] позволили описать ситуацию принятия учителем решения о выборе субъективных, нетипичных для учебно-воспитательного процесса действий в ходе внедрения педагогического новшества в школе и представить ее в виде схемы (рис. 1).

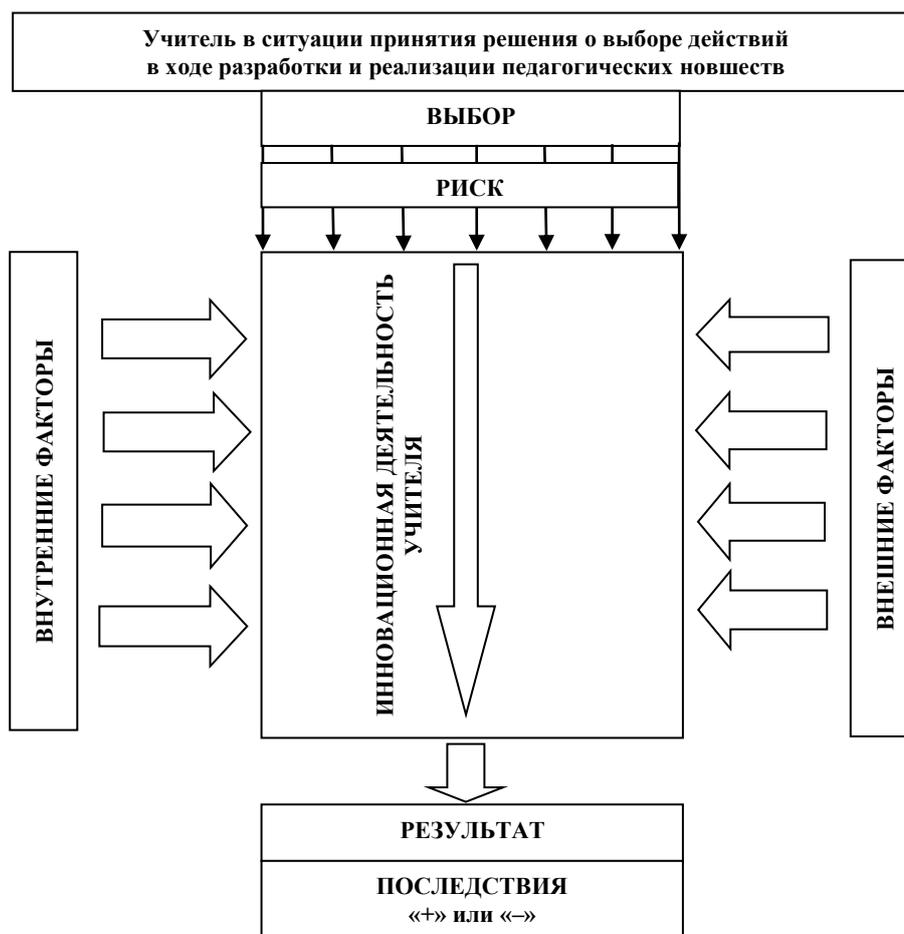


Рис. 1. Риск как ситуация принятия решения

Принятие решения содержит в себе потенциальные риски, так как последствия этого решения могут быть как положительного, так и отрицательного характера. Для уменьшения и, по возможности, предупреждения негативных последствий педагогической новации немаловажное значение будет иметь выявление учителем факторов риска (внутренних и внешних), влияющих на процесс развития новшества, а также прогноз их последствий и разработка программы (плана) по минимизации этих рисков, что в значительной степени будет способствовать повышению эффективности результатов его инновационной деятельности.

В Модельном законе об инновационной деятельности под новацией (новшеством) рассматривается результат интеллектуальной деятельности, являющийся объектом гражданско-правовых отношений, обладающий признаками:

- а) новизны, то есть новыми качествами, свойствами и иными отличительными от существующих аналогов признаками;
- б) практической применимости с точки зрения потребительской полезности и безопасности;
- в) экономической эффективности (конкурентоспособности) [6].

В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Л. С. Подымова, В. А. Слостенин, О. Г. Хомерики, А. В. Хуторской и др. определяют понятие «новшество» как средство (новый метод, методика, программа, технология, идея и др.), способное внести потенциально возможные изменения в образовательный процесс. Понятие же «инновация» они отождествляют с «нововведением» и определяют его как процесс внедрения (освоения) этого новшества [4], [11], [12], [13].

На основании их подхода к определению ключевых понятий педагогической инноватики выстраивается следующая логика разворачивания инновационных процессов в школе. Разработанное педагогом (группой педагогов) и направленное на эффективное обновление образования новшество (новация), являясь продуктом интеллектуального педагогического труда, представляется на обозрение образовательным организациям, и, в случае принятия ими этого новшества, начинается процесс его освоения и внедрения непосредственно в этих организациях (инновация). В этом случае деятельность учителя приобретает инновационный характер, то есть выходит за пределы существующего опыта и вынуждает его идти на риски в выборе субъективно нетипичных для образовательной среды действий.

Инновационная педагогическая деятельность раскрывает перед учителем возможности как для использования получивших общественное признание передовых педагогических идей, так и для внедрения собственных, нетипичных для учебно-воспитательного процесса образовательных продуктов, направленных на совершенствование и эффективное развитие школы, удовлетворение запросов потребителей образовательных услуг (учащихся, их родителей как законных представителей интересов школьников и др.). В таких случаях разработка, освоение и внедрение новых образовательных продуктов «предполагает интенсификацию интеллектуально-педагогической и профессионально-исследовательской деятельности учителя» [9, с. 153]. Однако, как показали результаты опроса, проведенного членами научно-исследовательской лаборатории инновационной педагогической деятельности Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского) федерального университета, только 20,95 % опрошенных учителей заняты разработкой собственных педагогических новаций, а 74,42 % респондентов копируют чужие новшества [16, с. 2607]. Данные показатели свидетельствуют об ограниченности внутренних ресурсов учителя, что зачастую приводит к неэффективности результатов этих новшеств в образовательной среде школы. В большинстве случаев причиной тому – субъективность оценки учителем своей готовности к нетипичным трудовым действиям.

Н. А. Лызь и А. Е. Лызь отмечают, что «именно люди являются производителями и распространителями инноваций, и именно их отношение в значительной мере влияет на результат» [5, с. 53]. Они считают, что наиболее серьезные риски связаны с непосредственными организаторами и участниками образовательного процесса [5]. Поэтому в социальном контексте результат инновационной деятельности учителя получает оценку в соотношении «положительный / отрицательный» (как продукт его профессиональной деятельности, удовлетворяющий / не удовлетворяющий общественные ожидания).

На основании рассмотренных Л. С. Подымовой и В. А. Слостениным концептуальных идей о структуре инновационной деятельности учителя [11, с. 97] и И. Г. Абрамовой о понятии «обоснованный педагогический риск» [1] были выявлены структурные компоненты рискологической компетенции (аксиологический, мотивационно-личностный, ко-

гнитивный, деятельностный, креативный, рефлексивно-оценочный). Представленные характеристики этих компонентов дают возможность установить последовательность и целостность структурного наполнения рискологической компетенции.

Одним из ключевых оснований личностной позиции учителя как субъекта инновационной деятельности является осознание им значимости педагогического новшества в системе его ценностных ориентаций. Так, группа исследователей под руководством В. А. Ядова считают, что вершиной системы ценностных ориентаций личности является «жизненный идеал» – образ желаемого будущего [10, с. 67]. Они отмечают, что ценностные ориентации выступают в качестве регуляторов социального поведения личности [10, с. 146]. В том случае, если будущий учитель осознает необходимость инновационных процессов в образовании и рассматривает их как источник общественного развития, его поведение формируется на основе потребности в реализации этой цели как ценности. Следовательно, *аксиологический компонент* рискологической компетенции отражает принятие будущим учителем педагогического новшества как ценности-цели, что определяет обоснование его выбора субъективно нетипичных действий, когда свобода и творчество инновационной педагогической деятельности выступают как условие их выбора.

Ценностные ориентации порождают потребность в их достижении. Мотивом в этом случае выступает стремление к достижению личностного успеха. Под личностным успехом учителя нами понимается потребность в достижении эффективных результатов педагогического труда, способствующих принятию этих новшеств субъектами образовательной среды. Поэтому следующим неотъемлемым компонентом рискологической компетенции, на который следует обратить внимание в процессе ее формирования у студентов педагогических специальностей, является *мотивационно-личностный компонент*. При этом следует отметить, что даже опытные учителя в редких случаях берутся за создание и внедрение интеллектуальных педагогических новшеств, опасаясь их трудностей, с которыми они могут столкнуться в процессе инновационной деятельности, что вызывает у них антиинновационную реакцию, когда мотивом выступает неуверенность в сохранении своего социального статуса. Из этого следует, что в процессе формирования рискологической компетенции у будущих учителей на этапе их подготовки к инновационной педагогической деятельности необходимо уделить особое внимание ее мотивационно-личностному компоненту. В этом случае мы разделяем мнение Л. С. Подымовой и В. А. Сластенина о том, что, «осуществляя личностно-мотивированную переработку образовательных проектов, педагог не только стремится понять смысл той или иной педагогической концепции, но и вырабатывает свое мнение по поводу многообразия его трактовок» [11, с. 98]. Мотивационная готовность учителя к инновационной деятельности во многом влияет на судьбу педагогического новшества, снижая уровень неопределенности в выборе нетипичных действий и степень их негативных последствий [3]. Одним из основных мотивов, побуждающих учителя к инновационной деятельности, является наличие у него интереса к содержанию педагогического новшества. Поэтому в структуре рискологической компетенции целесообразно выделить следующий компонент – *когнитивный*, который понимается как система знаний и умений, составляющих основу профессиональной деятельности учителя, а также определенных свойств познавательной деятельности, влияющих на ее эффективность (специальные знания в области педагогической инноватики и педагогической рискологии; исследовательские умения выдвигать, формулировать и проверять гипотезы, выявлять противоречия, критически оценивать полученные результаты и др.).

Когнитивный компонент рискологической компетенции включает в себя первые три уровня таксономии Блума (знание, понимание, применение) [14, с. 18]. На уровне знаний студенты осваивают теоретические основы педагогической инноватики и педагогической рискологии. На уровне понимания они способны интерпретировать основные понятия изученных тем с приведением примеров, раскрывающих их сущность, и установлением причинно-следственных связей. Уровень применения предполагает способность будущего учителя к выявлению признаков рискованных ситуаций в инновационной деятельности педагога, то есть выход на проблему с применением полученных знаний на практике (осознанный выбор альтернативы из множества возможных, а именно обоснование выбора субъективно нетипичных действий). Приобретенные студентами знания о рисках в инновационной деятельности учителя служат почвой для формирования у них проектировочных способностей установления необходимых взаимосвязей между ее элементами, а именно построения примерного алгоритма действий в профилактике педагогических рисков.

Соответственно, когнитивный компонент является фундаментальным и переходным к *деятельностному компоненту* рискологической компетенции, позволяющему применить полученные знания и умения в практической деятельности. Деятельностный компонент, проявляющийся у будущих учителей как способность к практическому использованию примерного алгоритма действий по профилактике и минимизации педагогических рисков, выводит их на следующий уровень таксономии Блума – анализа, когда в искусственно созданной среде студенты могут классифицировать виды инновационных педагогических рисков, устанавливая причины их возникновения и анализируя возможные способы их минимизации.

Следующей важной составляющей рассматриваемой компетенции является *креативный компонент*, так как он позволяет вывести студентов педагогических специальностей на уровень синтеза в соответствии с таксономией Блума, который предусматривает формирование у них способности к созданию и творческой реализации новшеств с учетом возможных рисков (латентность как присущее риску свойство предполагает прогноз и анализ эффективности выбора субъективно нетипичных действий на основе принятых творческих решений) и составлению плана действий по минимизации этих рисков.

Неотъемлемым компонентом в структуре рискологической компетенции выступает *рефлексивно-оценочный компонент*, позволяющий устанавливать обратную связь между субъектами образовательной среды. Данный компонент в пирамиде таксонов Блума занимает верхний, наивысший, уровень развития личности. Для поддержания и эффективного функционирования этого компонента основная задача преподавателя вуза в работе со студентами заключается в применении набора рефлексивно-оценочного инструментария (опросники, анкеты, диагностические карты, педагогические ситуации с листами самооценки и т. д.), результаты которого будут отражать динамику их деятельности по минимизации рисков педагогического новшества.

Представленная структура рискологической компетенции раскрывает ее сущность, знание которой необходимо для формирования у будущего учителя способности к минимизации рисков в инновационной педагогической деятельности.

Резюме. Таким образом, на теоретическом этапе исследования была выявлена актуальность проблемы формирования рискологической компетенции у будущих учителей в процессе их подготовки к инновационной деятельности, раскрыта сущность этой

компетенции и установлена целостность ее структурных компонентов. Единство и взаимосвязь компонентов рискологической компетенции позволяют в процессе дальнейшего исследования этой проблемы применить их в качестве методологических основ для выявления психолого-педагогических условий, способствующих формированию данной компетенции у студентов педагогических специальностей в ходе их подготовки к инновационной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова И. Г.* Педагогическая рискология. – СПб. : Образование, 1995. – 93 с.
2. *Абчук В. А.* Менеджмент : учебник. – СПб. : Союз, 2002. – 463 с.
3. *Асхадуллина Н. Н.* Мотивационная готовность учителей к инновационной деятельности как условие снижения рисков в процессе внедрения педагогических новшеств // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 267–270.
4. *Лазарев В. С.* Управление инновациями в школе : учебное пособие. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
5. *Лызь Н. А., Лызь А. Е.* Риски педагогических инноваций в высшем образовании // Социология образования. – 2014. – № 7. – С. 50–57.
6. *Модельный закон об инновационной деятельности от 16.11.2006* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.pravo.ru/document/view/16749238/14225898/>.
7. *Приказ* Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/1909>.
8. *Ручкина М. В.* Субъект риска: философский и междисциплинарный дискурс // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 77. – С. 155–161.
9. *Савина Н. Н.* Высокоинтеллектуальные образовательные продукты и подготовка будущих учителей к их созданию // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее : материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Р. А. Валесевой. – Казань, 2012. – С. 152–155.
10. *Саморегуляция* и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. – 2-е изд., расширенное. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
11. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
12. *Управление* развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
13. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 256 с.
14. *Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R.* Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain [Electronic version]. – URL : http://www.univpgri-palembang.ac.id/perpus-fkip/Perpustakaan/Pendidikan%20&%20Pengajaran/Taxonomy_of_Educational_Objectives__Handbook_1__Cognitive_Domain.pdf.
15. *Merzon E. E., Panfilov A. N., Panfilova V. M.* Organizational-Pedagogical Conditions to Form the Foreign Competence in Students with the Features of Linguistic Giftedness [Electronic version] // International Education Studies. – 2015. – Vol. 8, № 2. – P. 176–185. – URL : http://kpfu.ru/staff_files/F1995803994/International.Education.Studies.Kanada.yanvar.pdf.
16. *Savina N. N.* The Teachers' Willingness To Create Highly Intelligent Educational Innovations [Electronic version] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 191. – P. 2605–2608. – URL : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815025124>.

ESSENCE AND STRUCTURE OF RISKOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Elabuga Institute (branch), Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga, Russia

Abstract. The relevance of this problem is caused by the active innovative processes in modern secondary education. This focuses the activity of universities on the formation of specific competencies, which contribute to successful adaptation of university graduates to non-standard conditions of professional environment, at future teachers.

When theoretically analyzing scientific and educational literature on the risks in teachers' pedagogical innovation activity, the author specifies the notion «riskological competence» and substantiates the relevance of its formation at students of pedagogical universities; provides the situation of teacher's making decision on the choice of non-typical actions in the innovative educational environment of school.

The author also reveals the components (axiological, motivation and personality, cognitive, activity, creative, reflexive and evaluative) in the structure of the considered competence. These components can be used as theoretical background to create the model of the process of formation of this competence at future teachers and to develop a dynamic system of its operation in the education environment of universities.

Keywords: *risk, subject of risk, riskological competence, innovative activities of teachers, study of pedagogical risks, study of pedagogical innovation.*

REFERENCES

1. Abramova I. G. Pedagogicheskaja riskologija. – SPb. : Obrazovanie, 1995. – 93 s.
2. Abchuk V. A. Menedzhment : uchebnik. – SPb. : Sojuz, 2002. – 463 s.
3. Ashadullina N. N. Motivacionnaja gotovnost' uchitelej k innovacionnoj dejatel'nosti kak uslovie snizhenija riskov v processe vnedrenija pedagogicheskikh novshestv // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2015. – № 4. – S. 267–270.
4. Lazarev V. S. Upravlenie innovacijami v shkole : uchebnoe posobie. – M. : Centr pedagogicheskogo obrazovanija, 2008. – 352 s.
5. Lyz' N. A., Lyz' A. E. Riski pedagogicheskikh innovacij v vysshem obrazovanii // Sociologija obrazovanija. – 2014. – № 7. – S. 50–57.
6. Model'nyj zakon ob innovacionnoj dejatel'nosti ot 16.11.2006 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://docs.pravo.ru/document/view/16749238/14225898/>.
7. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 17 janvarja 2011 g. № 46 «Ob utverzhenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikacija (stepen') "ba-kalavr")» (s izmenenijami ot 31 maja 2011 g.) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://minobrnauki.rf/dokumenty/1909>.
8. Ruchkina M. V. Sub//ekt riska: filosofskij i mezhdisciplinarnyj diskurs // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. – 2008. – № 77. – S. 155–161.

© Askhadullina N. N., 2016

Askhadullina, Nailya Nurgayanovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Elabuga Institute (branch), Kazan (Volga region) Federal University, Elabuga, Russia; e-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

The article was contributed on November 23, 2015

9. Savina N. N. Vysokointellektual'nye obrazovatel'nye produkty i podgotovka budushhih uchitelej k ih sozdaniju // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii: proshloe, nastojashhee, budushhee : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / pod red. R. A. Valeevoj. – Kazan', 2012. – S. 152–155.
10. *Samoreguljacija* i prognozirovanie social'nogo povedenija lichnosti: dispozicionnaja koncepcija. – 2-e izd., rasshirennoe. – M. : CSPiM, 2013. – 376 s.
11. *Slastenin V. A., Podymova L. S.* Pedagogika: innovacionnaja dejatel'nost'. – M. : Magistr, 1997. – 224 s.
12. Upravlenie razvitiem shkoly: posobie dlja rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij / pod red. M. M. Potashnika i V. S. Lazareva. – M. : Novaja shkola, 1995. – 464 s.
13. *Hutorskoj A. V.* Pedagogicheskaja innovatika : ucheb. posobie dlja stud. vysshih ucheb. zavedenij. – 2-e izd., ster. – M. : Akademija, 2010. – 256 s.
14. *Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R.* Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain [Electronic version]. – URL : http://www.univpgri-palembang.ac.id/perpus-fkip/Perpustakaan/Pendidikan%20&%20Pengajaran/Taxonomy_of_Educational_Objectives__Handbook_1__Cognitive_Domain.pdf.
15. *Merzon E. E., Panfilov A. N., Panfilova V. M.* Organizational-Pedagogical Conditions to Form the Foreign Competence in Students with the Features of Linguistic Giftedness [Electronic version] // International Education Studies. – 2015. – Vol. 8, № 2. – P. 176–185. – URL : http://kpfu.ru/staff_files/F1995803994/International.Education.Studies.Kanada.yanvar.pdf.
16. *Savina N. N.* The Teachers' Willingness To Create Highly Intelligent Educational Innovations [Electronic version] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 191. – P. 2605–2608. – URL : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815025124>.

**ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ
У СТУДЕНТОВ ВУЗА
В УСЛОВИЯХ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы формирования у будущих учителей активной гражданской позиции в условиях современного педагогического вуза, показана необходимость совершенствования работы вуза в этом направлении в условиях геополитической напряженности, представлена модель процесса формирования у будущих учителей активной гражданской позиции, выявлены и обоснованы педагогические условия эффективного ее функционирования в сложившихся социально-экономических и политических реалиях.

Ключевые слова: *формирование, модель процесса, активная гражданская позиция, будущий специалист, геополитическая напряженность.*

Актуальность исследуемой проблемы. Размещение США системы противоракетной обороны на территории некоторых государств Восточной Европы, расположенных недалеко от РФ, военно-политические кризисы на Ближнем Востоке, ставшие причиной значительных изменений в геополитической обстановке в этом регионе, повышение военно-политической напряженности на Среднем Востоке, создающей нестабильность ситуации вблизи южных границ нашей страны, сохранение межгосударственных противоречий в Азиатско-Тихоокеанском регионе, геополитические изменения на постсоветском пространстве и др. привели к резкому обострению международной обстановки и созданию геополитической напряженности в мире [6]. Все это вызывает необходимость совершенствования работы по подготовке молодежи к жизни в сложившихся социально-политических и экономических реалиях, в т. ч. и формированию у нее активной гражданской позиции.

Анализ состояния проблемы формирования у студентов активной гражданской позиции показал, что в последнее десятилетие вышел целый ряд нормативных документов, определивших основные ориентиры в деятельности вуза по воспитанию личности будущего специалиста. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»

© Воронцова Н. Б., Максимова О. Г., 2016

Воронцова Наталья Борисовна – аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: natashka0504@rambler.ru

Максимова Ольга Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: frau.maksimovva@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 03.12.2015

в качестве одной из задач высшего учебного заведения обозначено формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократизации [15]. Реализация этой задачи потребовала проведения значительного спектра исследований проблемы формирования у студенческой молодежи социальной активности, определения педагогических условий повышения уровня готовности будущих специалистов к успешной адаптации в современных социально-экономических и политических условиях, понимания ими важности активной позиции в гражданском обществе.

Исследованию обозначенной нами проблемы посвящены работы А. С. Гаязова [5], А. В. Мудрика [12] и др. Вместе с тем большинство психолого-педагогических исследований ученых (А. Г. Асмолов [2], Е. В. Бондаревская [14], Г. Н. Филонов [16] и др.) направлено на формирование гражданских качеств в единстве обучения, воспитания и общественного опыта, гражданской зрелости, изучение потенциала разнообразных видов деятельности в развитии гражданственности, тогда как проблема формирования активной гражданской позиции у будущих специалистов в условиях геополитической напряженности остается малоизученной.

Цель работы – на основе теоретического анализа исследуемой проблемы разработать модель формирования активной гражданской позиции у будущих специалистов и выявить педагогические условия ее успешного функционирования в современном вузе.

Материал и методика исследований. В ходе исследования был проведен теоретический анализ педагогической и психологической литературы в рамках рассматриваемой проблемы, изучен опыт работы высшей школы по формированию активной гражданской позиции у студентов, спроектирована и апробирована в ходе опытно-экспериментального исследования модель формирования активной гражданской позиции у студентов, выявлены и обоснованы педагогические условия ее эффективного функционирования в условиях современного вуза и сложившихся в обществе реалий.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение научной литературы по данной теме показало, что исследование проблемы формирования активной гражданской позиции у студенческой молодежи на современном этапе осуществляется в условиях сложной, внутренне противоречивой ситуации в мире. В сложившихся реалиях качественный скачок в профессиональной подготовке специалистов возможен с использованием потенциала системы воспитательной работы вуза.

Анализ работ П. И. Бабочкина [3], А. М. Князева [8], В. К. Криворученко [9] и других авторов показывает, что формирование личности специалиста долгие годы осуществлялось без учета специфики различных возрастных групп студенчества, сложившихся конкретно-исторических условий, профессиональной ориентации высших учебных заведений, существующих социально-политических и экономических условий. Важность преодоления этих противоречий приводит к активному поиску путей совершенствования процесса формирования личности будущего специалиста, подготовки его к жизни и труду, а также к занятию по окончании вуза деятельной гражданской позиции в постоянно меняющихся условиях внутри страны и мира. В связи с этим возникает необходимость формирования специалиста с активной гражданской позицией, обладающего высоким профессионализмом и духовностью, инициативой, самостоятельностью, коммуникабельностью, гуманистически ориентированного и способного к жизнедеятельности в поликультурном пространстве.

В настоящее время ведутся разработки новых концепций, базирующихся на идеях системности, целостности и единства. Их реализация позволяет, с одной стороны, принять во внимание прошлый позитивный опыт, а с другой – открыть дорогу новому, отказать от сложившихся стереотипов, что является фундаментом и в создании педагогических условий для эффективного формирования у молодежи активной гражданской позиции.

Изучение опыта работы высшей школы в этом направлении показало, что сегодня активно создается воспитательная система вуза с учетом происходящих в стране и мире событий, которая, на наш взгляд, станет важнейшей стратегической линией развития высшего профессионального образования в ближайшем будущем. Поэтому уже сейчас представляется чрезвычайно актуальным проектирование и применение в рамках современного вуза модели воспитательной работы со студенческой молодежью с учетом сложившихся социально-экономических и политических условий в стране и мире, реализация которой создаст самые благоприятные возможности для формирования личности будущего специалиста.

По нашему мнению, одной из важнейших задач воспитательной работы со студенческой молодежью в условиях современного высшего учебного заведения должно стать формирование гражданина, способного занимать активную гражданскую позицию в процессе жизнедеятельности, готового взять на себя всю полноту ответственности за свои действия и деятельно участвующего в социально-политической жизни страны.

В рамках нашего исследования мы определяем воспитательную работу вуза как процесс создания благоприятных условий для формирования личности будущего специалиста, организации общественно направленной деятельности учащихся и осознания ими роли человека в развитии общества, его стабилизации и необходимости активного участия в событиях и явлениях, происходящих в стране и мире. Его составным элементом выступает процесс формирования у студенческой молодежи активной гражданской позиции.

Активная гражданская позиция, по нашему мнению, может определяться только в совокупности с такими составляющими, как гражданственность и социальная активность. Опираясь на работы Д. В. Ольшанского [13], Г. Н. Филонова [16] и других исследователей, мы считаем, что термин «гражданственность» необходимо понимать как сопричастность личности к общим делам государства, как активную и сознательную включенность субъекта в дела и проблемы общества при наличии определенных убеждений. Социальную активность мы определяем как сознательные действия человека, направленные на общественно значимые преобразования материальной и духовной среды общества. Следовательно, активная гражданская позиция – характеристика личности, определяющая объем и глубину соответствующих знаний, готовность к участию в общественно значимой деятельности, сформированность гражданских, правовых и нравственных качеств, наличие опыта социально значимого поведения и деятельности, правильное отношение к себе и деятельности, миру и жизни общества в целом [4].

В настоящее время исследования ученых, посвященные проблеме формирования активной гражданской позиции у студенческой молодежи, можно подразделить на следующие основные направления: формирование у учащихся гражданских качеств и социальной зрелости в союзе обучения, воспитания и общественного опыта; формирование гражданской ответственности как интегративного качества личности; формирование гражданской ответственности в разных видах деятельности, прежде всего в трудовой.

Необходимость воспитания социальной активности, а следовательно, и деятельной гражданской позиции будущего специалиста предполагает формирование гражданского самоопределения и понимания складывающихся социально-экономических и политических условий в стране и мире в целом, осознания внутренней свободы, ответственности за собственный выбор и деятельность. Это требует от выпускников вуза наличия таких специфических морально-нравственных качеств, как гражданское мужество, смелость, честность, порядочность и толерантность. В процессе воспитания субъекта – личности в различных ее аспектах – необходимо помнить, что он будет жить и действовать в определенном государстве и обществе, что человек в разнообразных проявлениях своей жизнедеятельности должен быть гражданином. Соответственно, процесс формирования активной гражданской позиции является не обособленным направлением воспитательного процесса, а его неотъемлемой частью и основой.

Организация данного процесса опирается на следующие принципы: целостности и системности в воспитании студенческой молодежи, цивилизационно-сообразного подхода к мировым и отечественным традициям, личностно-деятельностного подхода к гуманистически направленной воспитательной системе, содействия и сотрудничества в системе жизнедеятельности студента, самоуправления и соуправления, дополнительности (комплементарности), ориентации на сложившиеся в стране и мире политические и социально-экономические условия.

Проектирование и внедрение в педагогический процесс современного вуза научно обоснованной модели формирования активной гражданской позиции у студенческой молодежи в условиях современного вуза (рис. 1), выявление и создание целого ряда педагогических условий (организация процесса формирования активной гражданской позиции у молодежи в воспитательном пространстве вуза на основе личностно-деятельностного подхода; формирование у студентов педагогического вуза мотивационно-ценностного отношения к социально-профессиональной деятельности и активной гражданской позиции; осуществление педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у будущих учителей; подготовка преподавателей к формированию активной гражданской позиции у будущих учителей), обеспечивающих наиболее эффективное функционирование данной модели, на наш взгляд, будут способствовать совершенствованию работы вуза в этом направлении [11].

В настоящее время все больше возрастает роль воспитательной работы в системе деятельности вуза. Это связано, прежде всего, с современными подходами к определению ее содержания и способам реализации и с изменениями в понимании ее места в процессе подготовки будущих специалистов.

Сегодня жизнь требует не освоения отдельных способов деятельности, а целостного развития личности через все формы жизнедеятельности, включая и получение человеком высшего профессионального образования. Результат – это конкурентоспособный профессионал, работающий по профилю подготовки, сознательный участник всех социальных и общественных преобразований, устанавливающий свою личную жизненную траекторию. Такой подход к организации воспитательной работы со студентами определяет суть педагогического процесса, который организуется в рамках вуза, усиливает социальный контекст высшего профессионального образования, создает благоприятные условия для формирования личности будущего специалиста, компонентом которой является его активная гражданская позиция.

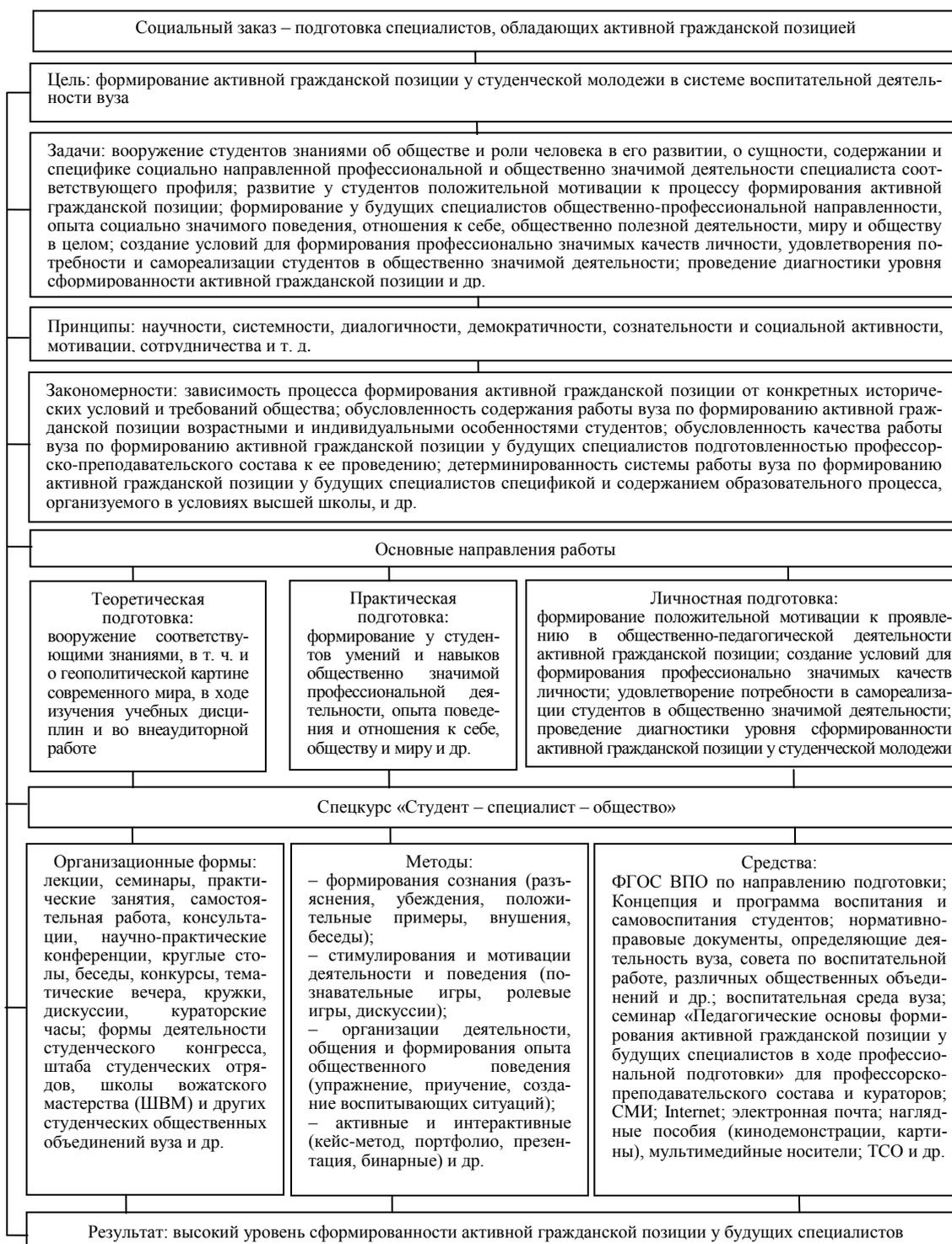


Рис. 1. Модель формирования у студенческой молодежи активной гражданской позиции в условиях современного вуза

Анализ результатов научных исследований ученых и наше собственное исследование показали, что одним из важных факторов совершенствования процесса формирования активной гражданской позиции у студенческой молодежи является использование потенциала личностно-деятельностного подхода [10]. Реализация данного подхода в процессе формирования активной гражданской позиции студента обозначает и решает главную воспитательную задачу профессионального образования – создание благоприятных условий для становления профессионально компетентной и саморазвивающейся личности будущего специалиста. Организация и содержание воспитательного процесса рассматриваются через призму личности студента (его целей, мотивов, интересов, ценностной ориентации, перспектив) [7].

Воспитательный процесс, являясь одной из составляющих педагогического процесса, с позиции личностно-деятельностного подхода предстает перед нами как субъект-субъектное сотрудничество в рамках гуманитарной среды, которая имеет общую цель, интересы (учебные, научные, социально значимые и др.). Воспитательная работа формирует эту среду, создает воспитывающие отношения и связи, через участие в которых происходят саморазвитие и самоопределение личности студента, выбор ее социальной, гражданской и ценностной позиции. Данная среда намного объемнее внутривузовского сообщества и включает в себя не только межвузовское взаимодействие, но и сотрудничество всех заинтересованных организаций в рамках города, района, республики и страны.

Говоря о формировании у студентов активной гражданской позиции, востребованной современным обществом готовности осуществлять свою жизнедеятельность в постоянно меняющихся социально-экономических и политических условиях, следует назвать и наличие у них способности к созидательной и преобразовательной деятельности (в том числе к социально направленной профессиональной и общественно-педагогической), творческой и социальной активности, профессиональной мобильности, готовности нести ответственность за результаты своей деятельности и т. д. Все вышеизложенное позволило нам сделать вывод, что совершенствованию процесса формирования у студентов активной гражданской позиции с использованием потенциала воспитательной работы может значительно способствовать его организация с учетом требований личностно-деятельностного подхода, являющаяся *первым условием* успешного функционирования предложенной нами модели.

При обосновании *второго педагогического условия* – формирования у студентов педагогического вуза мотивационно-ценностного отношения к социально-профессиональной деятельности и активной гражданской позиции – мы исходили из результатов анализа научной литературы по вопросам, связанным с формированием у студентов положительной мотивации к учебной и общественно значимой деятельности, который показал, что уровень сформированности у студентов вуза мотивационно-ценностного отношения к социально-профессиональной деятельности и активной гражданской позиции является важным фактором, определяющим направленный и последовательный характер их общественно значимой и социально направленной деятельности после окончания вуза. Воспитательная работа, проводимая в рамках высшей школы с учетом сложившихся в обществе и мире реалий, представляет собой такую форму учебно-познавательной и социально-профессиональной деятельности, где сформированные положительные мотивы дают студентам возможность осознанно овладеть соответствующими знаниями, сформировать у них необходимые умения и навыки, а также готовность к гражданскому самоопределению и пониманию складывающихся социально-экономических и политических условий в стране и мире в целом, осознанию внутренней свободы, ответственности за собственный выбор и деятельность.

В процессе подготовки студентов к социально-профессиональной деятельности, по В. И. Андрееву [1, с. 13], мотивы, побуждающие желания и потребности (признание и уважение в группе; желание быть сильным, здоровым; достичь успехов в учебе, спорте, жизни; занять достойное место в обществе; преодолеть себя, усовершенствовать свои способности; поднять уровень требований к самому себе, сделать карьеру, иметь престижную профессию, работу; хорошо зарабатывать и быть материально обеспеченным и т. д.), создают благоприятные условия для подготовки студентов к этому виду деятельности.

Для развития у будущих учителей положительной мотивации к процессу формирования активной гражданской позиции, по нашему мнению, необходимо:

- вооружить студентов знаниями об обществе и роли человека в его развитии, о сущности, содержании и специфике социально направленной профессиональной и общественно-педагогической деятельности учителя;

- сформировать у них комплекс умений и навыков, обеспечивающих развитие психических качеств, способностей и свойств личности, лежащих в основе активной гражданской позиции;

- создать оптимальные условия для формирования профессионально значимых качеств личности, удовлетворения потребности и самореализации в общественно значимой деятельности;

- сформировать опыт социально значимого поведения человека в окружающей его социальной среде, позитивное отношение к себе, общественно полезной деятельности, обществу и миру в целом и правильное понимание сложившихся социально-политических и экономических реалий.

Рассмотрение *третьего педагогического условия* – осуществления педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у студенческой молодежи как важного фактора успешного функционирования спроектированной нами модели – показало, что успешность его организации зависит, в том числе, и от качества педагогического сопровождения этого процесса.

В рамках нашего исследования под педагогическим сопровождением мы понимаем непрерывный и целенаправленный процесс изучения состояния работы преподавателей вуза по развитию у будущих специалистов профессионально важных качеств личности, лежащих в основе активной гражданской позиции, с использованием потенциала учебного процесса и внеаудиторной работы со студентами, уровня личностного развития студентов в ходе реализации основной образовательной программы, осуществляемой субъектами педагогического процесса, а также создание целого ряда педагогических условий в рамках высшей школы для эффективного формирования активной гражданской позиции у будущего специалиста в ходе тесного взаимодействия всех участников этого процесса.

На наш взгляд, в основу педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у студентов должны быть положены следующие принципы: научности, системности, диалогичности, демократичности, нравственной позиции учителя, сознательности и социальной активности, мотивации, сотрудничества, межличностного общения и т. д.

Главной целью педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у студенческой молодежи является создание оптимальных условий для успешной реализации каждым студентом своих возможностей и удовлетворения своих потребностей в общественно значимой и социально направленной деятельности.

Для обоснования *четвертого педагогического условия* – подготовки преподавателей, кураторов, воспитателей к формированию активной гражданской позиции у студенческой молодежи – были изучены материалы исследований ученых, посвященных данной проблеме. Их анализ показал, что одним из важных условий совершенствования процесса формирования активной гражданской позиции у будущих специалистов является готовность преподавателей, кураторов, воспитателей к выполнению тех или иных задач, которые ставятся сегодня перед высшей школой. В основе их подготовки должно быть следующее: работа по осознанию педагогами и наставниками значения социально-профессиональной деятельности для общества и лично для специалиста, а также их положительное отношение к ней; овладение ими информацией для эффективной реализации задач по формированию у студентов активной гражданской позиции, достаточно полные знания о сложившихся в обществе и мире социально-экономических и политических условиях, особенностях будущей профессиональной деятельности и др.; выработка умений и навыков, необходимых для организации процесса формирования активной гражданской позиции у будущих специалистов, и личностных качеств, необходимых и значимых для реализации этой деятельности.

Осуществление диагностики уровня сформированности у студентов активной гражданской позиции позволяет анализировать и фиксировать результаты опытно-экспериментальной работы, а также, по мере необходимости, корректировать содержание, формы, методы и средства, используемые в процессе формирования активной гражданской позиции у будущих специалистов, что и было определено в качестве *пятого педагогического условия* эффективного функционирования нашей модели.

Для апробации спроектированной нами модели и проверки эффективности и достаточности выявленных в ходе теоретического исследования педагогических условий было проведено опытно-экспериментальное исследование. Эксперимент проходил в три этапа (констатирующий, формирующий и обобщающий), в ходе каждого из которых решался ряд конкретных задач.

Как показывают результаты эксперимента, по когнитивному критерию высокий уровень сформированности у будущих специалистов активной гражданской позиции в экспериментальной группе (ЭГ) вырос на 18,3 %, в то время как в контрольной группе (КГ) произошли лишь незначительные изменения (на 1,8 %). Количество студентов со средним уровнем сформированности активной гражданской позиции по рассматриваемому критерию в ЭГ возросло на 8,5 %, прирост в КГ составил 7,6 %. Число студентов с низким уровнем по данному критерию в ЭГ снизилось на 16,4 %, а в КГ – лишь на 8,6 %.

Итоги диагностики уровня сформированности у студентов активной гражданской позиции по деятельностному критерию свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе число студентов с высоким уровнем ее сформированности выросло на 13,5 %, в то время как в контрольной группе такой прирост составил лишь 4,34 %. Увеличение количества студентов со средним уровнем по данному критерию в экспериментальной группе составило 18,4 %, в контрольной группе – 6,4 %. Общее число студентов с низким уровнем развития по деятельностному критерию в ЭГ уменьшилось на 28,2 %, а в КГ изменения были не столь значительными и составили 8,6 %.

Диагностическое обследование студентов экспериментальной и контрольной групп также показало значительный прирост по всем показателям личностного критерия в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе данные почти не изменились. Так, количество респондентов с высоким уровнем сформированности активной

гражданской позиции в ЭГ увеличилось на 20,5 %, в контрольной группе – на 8,4 %. Количество опрошенных, имеющих средний уровень сформированности активной гражданской позиции по показателям личностного критерия, в ЭГ увеличилось на 8,5 %; в контрольной группе это число увеличилось на 6,4 %. Число студентов, имеющих низкие показатели по данному критерию, в ЭГ уменьшилось на 22,4 %, в то время как в контрольной группе изменения составили лишь 8,6 %.

Резюме. Результаты теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы по апробации спроектированной нами модели и педагогических условий ее эффективного функционирования в условиях современного вуза подтверждают их важность для совершенствования деятельности вуза по формированию у будущих специалистов активной гражданской позиции с использованием потенциала системы воспитательной работы со студенческой молодежью. Особенно актуальной деятельность вуза в этом направлении становится в сложившихся сегодня социально-политических и экономических условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев В. И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
2. *Асмолов А. Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути преодоления кризиса идентичности и построения гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
3. *Бабочкин П. И.* Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе. – М. : Социум, 2000. – 176 с.
4. *Воронцова Н. Б.* Основные критерии и показатели уровня сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1(81). – С. 89–93.
5. *Гаязов А. С.* Образование как пространство формирования личности гражданина. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 284 с.
6. *Гушер А. И.* Геополитическая картина современного мира. Оценки и прогнозы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.journal-neo.org/>.
7. *Дулина Г. С., Захарова А. Н.* Ценностные приоритеты студенческой молодежи в условиях становления гражданского общества // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1(77), ч. 2. – С. 63–67.
8. *Князев А. М.* Воспитание человека и гражданина как философско-педагогическая проблема. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 184 с.
9. *Криворученко В. К.* Общество и молодежь. XXI век // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2012. – № 141. – С. 3–16.
10. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.
11. *Максимова О. Г., Воронцова Н. Б.* Модель процесса формирования активной гражданской позиции у будущих учителей в системе воспитательной деятельности педагогического вуза // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 2(40). – С. 133–137.
12. *Мудрик А. В.* Социализация человека : учеб. пос. для студ. высш. учебн. заведений. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
13. *Ольшанский Д. В.* Основы политической психологии. – Екатеринбург : Деловая книга, 2001. – 496 с.
14. *Стратегии воспитания в современном университете / под ред. Е. В. Бондаревской.* – Ростов н/Д. : ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – 347 с.
15. *Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.consultant.ru>.
16. *Филонов Г. Н.* Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 24–29.

UDC 378.017.4

N. B. Vorontsova, O. G. Maksimova

FORMATION OF ACTIVE CIVIL POSITION AT UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF GEOPOLITICAL TENSION

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the theoretical bases of formation of active citizenship at future teachers in modern pedagogical University; shows the necessity of improving the activity at Universities in the mentioned direction in conditions of geopolitical tension; presents the model of the process of formation of active citizenship at future teachers; identifies and substantiates the pedagogical conditions for effective operation of this model under the current socio-economic and political conditions.

Keywords: *formation, model of the process, active citizenship, future specialist, geopolitical tension.*

REFERENCES

1. *Andreev V. I.* Pedagogika vysshej shkoly: innovacionno-prognosticheskij kurs. – Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2005. – 500 s.
2. *Asmolov A. G.* Strategija sociokul'turnoj modernizacii obrazovanija: na puti preodolenija krizisa identichnosti i postroenija grazhdanskogo obshhestva // *Voprosy obrazovanija*. – 2008. – № 1. – S. 65–86.
3. *Babochkin P. I.* Stanovlenie zhiznesposobnoj molodezhi v dinamichno izmenjajushhemsja obshhestve. – M. : Socium, 2000. – 176 s.
4. *Vorontsova N. B.* Osnovnye kriterii i pokazateli urovnja sformirovannosti aktivnoj grazhdanskoj pozicii u budushhih uchitelej // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2014. – № 1(81). – S. 89–93.
5. *Gajazov A. S.* Obrazovanie kak prostranstvo formirovanija lichnosti grazhdanina. – M. : VLADOS, 2006. – 284 s.
6. *Gusher A. I.* Geopoliticheskaja kartina sovremennogo mira. Ocenki i prognozy [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://ru.journal-neo.org/>.
7. *Dulina G. S., Zaharova A. N.* Cennostnye prioritety studencheskoj molodezhi v uslovijah stanovlenija grazhdanskogo obshhestva // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2013. – № 1(77), ch. 2. – S. 63–67.
8. *Knjazev A. M.* Vospitanie cheloveka i grazhdanina kak filosofsko-pedagogicheskaja problema. – M. : Izdvo RAGS, 2007. – 184 s.

© Vorontsova N. B., Maksimova O. G., 2016

Vorontsova, Natalya Borisovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: natashka0504@rambler.ru

Maksimova, Olga Grigoryevna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: frau.maksimovva@yandex.ru

The article was contributed on December 03, 2015

9. *Krivoruchenko V. K.* Obshhestvo i molodezh'. XXI vek // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. – 2012. – № 141. – S. 3–16.
10. *Leont'ev A. N.* Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – 2-e izd. – M. : Smysl ; Akademija, 2005. – 352 s.
11. *Maksimova O. G., Voroncova N. B.* Model' processa formirovanija aktivnoj grazhdanskoj pozicii u budushhih uchitelej v sisteme vospitatel'noj dejatel'nosti pedagogicheskogo vuza // Obrazovanie i samorazvitie. – 2014. – № 2(40). – S. 133–137.
12. *Mudrik A. V.* Socializacija cheloveka : ucheb. pos. dlja stud. vyssh. uchebn. zavedenij. – M. : Akademija, 2006. – 304 s.
13. *Ol'shanskij D. V.* Osnovy politicheskoy psihologii. – Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2001. – 496 s.
14. *Strategii vospitaniya v sovremennom universitete / pod red. E. V. Bondarevskoj.* – Rostov n/D. : IPO PI JuFU, 2007. – 347 s.
15. *Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.consultant.ru>.
16. *Filonov G. N.* Grazhdanskoe vospitanie: real'nost' i tendencii razvitija // Pedagogika. – 2002. – № 10. – S. 24–29.

УДК 378.662.016:177.1(470)

В. И. Горбунов, О. К. Евдокимова, Л. В. Ляпаева

ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ПОСТАНОВКА ВОПРОСА, СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ, ПРОБНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье актуализируется вопрос о необходимости рассматривать технические факультеты вуза как школу будущей научно-технической интеллигенции, где интеллигентность является обязательной составляющей высшего технического образования. Дана прогнозируемая оценка доли выпускников региональных технических вузов, претендующих на роль интеллигента. Эта оценка подтверждается экспериментальными результатами, полученными в ходе тестирования по известным методикам. Предлагается авторский тест на интеллигентность для студентов технического профиля.

Ключевые слова: *высшее техническое образование, качества интеллигента, научно-техническая интеллигенция, интеллигентность студента, тесты на интеллигентность.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена гуманитаризацией технического образования [4], [5], [6], повышением роли технической интеллигенции в современном российском обществе, необходимостью формирования у студентов технических направлений устойчивой мотивации к общекультурному и интеллектуальному развитию, к проявлению в учебной, производственной, общественной деятельности того уровня культуры, гражданских качеств, нравственных норм, который соответствует сложившимся в российском обществе представлениям об отечественной интеллигенции в целом [3], [7], [8], [10].

Цель работы – привлечь внимание к серьезной общественно значимой проблеме формирования интеллигентности у студентов технических специальностей, к пониманию интеллигентности как обязательной составляющей высшего технического образования, способствующей развитию у выпускников вуза компетенций, требуемых соответствующими образовательными стандартами. В этой связи ставится задача показать возможность количественной оценки интеллигентности.

© Горбунов В. И., Евдокимова О. К., Ляпаева Л. В., 2016

Горбунов Владимир Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры автоматизации и управления в технических системах Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: vigor21@mail.ru

Евдокимова Ольга Константиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: evdokimova.ok@mail.ru

Ляпаева Лариса Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lar.lyapaeva@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 08.12.2015

Материал и методика исследований. Экспериментальной базой исследования стал Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова (ЧГУ). В эксперименте приняли участие студенты пяти направлений бакалавриата (58 человек) и одного направления магистратуры (7 человек) факультета радиоэлектроники и автоматики, одна академическая группа бакалавриата (14 человек) факультета русской и чувашской филологии и журналистики ЧГУ, а также 12 слушателей курсов повышения квалификации (учителя-филологи гимназий № 1, 4, школ № 9, 37, 43, 45, 47, 54, 60 г. Чебоксары).

Анализ программных и нормативных документов, отечественной и зарубежной научной литературы по теме статьи позволил определить методологические основы и концептуальные идеи исследования. Теоретические методы (анalogии, системный подход и пр.) использованы на этапах анализа вопросов гуманитаризации технического образования и синтеза авторской позиции. С помощью эмпирических методов (наблюдение, анкетирование, тестирование) получены результаты, которые обобщены и представлены в форме, поддающейся верификации. Методы математической статистики (получение среднего, размаха, коэффициента корреляции) использовались для количественной интерпретации педагогических результатов.

Результаты исследований и их обсуждение. Исторический опыт показывает, что задача вуза – не просто готовить специалистов-профессионалов, но и способствовать формированию у них общей культуры, гражданских качеств, гуманистического мировоззрения, социально ориентированных нравственных ценностей. Все эти дополнительные к узкому профессионализму качества личности в российском обществе неизменно понимаются как интеллигентность.

Среди выделяемых наукой типов интеллигенции особенность научно-технической интеллигенции (НТИ) состоит в том, что она, будучи негуманитарной по роду своей деятельности, призвана сочетать в себе как техническую, так и гуманитарную составляющие. Без общей культуры и разностороннего развития технические специалисты вряд ли будут в состоянии обеспечить необходимую взаимосвязь научно-технического и общественного прогресса. Однако в последние полтора-два десятилетия в среде современной НТИ явно обозначились негативные тенденции: сужение социальной роли до уровня профессионально-функциональных обязанностей, превращение в интеллектуалов по найму, социальный конформизм, технократизм, ослабление внимания к таким нравственным понятиям, как совесть, долг, милосердие. В результате современное общество имеет серьезную проблему: с одной стороны, очевидны потребности страны в конкурентоспособном производстве, а следовательно, в НТИ, с другой – отсутствие системы в подготовке последней на уровне как государства, так и общественных институтов. В этой связи особое значение имеет инновационная деятельность самой системы образования, которая, как показывают опыт и практика, требует дальнейшего совершенствования. Так, в настоящее время, несмотря на состоявшийся переход на новые образовательные стандарты, в технических вузах, на наш взгляд, не уделяется достаточного внимания общекультурной подготовке будущих специалистов, формированию у них нравственных и гражданских качеств.

Как известно, ценности жизни определяют воспитание в широком смысле и гуманитарное образование. В предельно краткой форме эти ценности можно свести к духовности, понимаемой с научной точки зрения как устремление человека к знанию, способность к «эмоциональному резонансу», направленность на искреннее, благожелательное отношение к людям, стремление познать себя, найти свое место в мире. Технократически ориентированная система образования готовит скорее интеллектуалов, чем интеллиген-

тов. В современных непростых условиях вузы могли бы взять на себя роль локомотива в деле преобразований в этом направлении, в равной степени обращая внимание на становление будущего специалиста и как профессионала, и как гражданина, человека Культуры. По сути, речь должна идти о *формировании интеллигентности как обязательной составляющей специалиста с высшим техническим образованием*.

Строго говоря, в настоящее время к НТИ можно отнести лишь часть специалистов с высшим техническим образованием. Насколько велика эта часть? Можно попытаться определить это теоретически и эмпирически. Разные исследователи пытались ответить на данный вопрос, но наиболее четко, по нашему мнению, качества интеллигента систематизированы В. И. Андреевым. В его интерпретации выделяются следующие группы качеств: *гражданские* (социальная активность, гражданское мужество, правдолюбие, демократизм, интернационализм, независимость убеждений, принципиальность, подвижничество, прогрессивность взглядов), *нравственные* (совестливость, скромность, честность, уважительность, душевность, отзывчивость, обязательность, доброжелательность), *интеллектуальные* (способность понять другого, терпимость к инакомыслию, творческая активность, способность к самоанализу, самообразованию, самосовершенствованию, самокритичность, эрудированность, критичность мышления); *общая культура* (в общении, поведении, умственном труде; культура эстетическая, художественная, физическая, профессиональная, экологическая, экономическая, правовая, политическая) [1, с. 110–111].

Рассмотрим приведенные выше группы качеств интеллигента в последовательности, соответствующей их вкладу в духовность личности, которая понимается как интегральная характеристика [9]. Итак, в первую группу входят, прежде всего, познание во благо других людей, любознательность, способность к творчеству. Будем считать, что достаточный для отнесения к интеллигенции уровень интеллектуальных качеств имеется у 50 % студентов технической направленности. Во второй группе качеств важнейшее – это доброта, альтруизм как желание блага для людей. Есть мнение, что альтруистов в любом сообществе всего лишь треть [9, с. 36]. С учетом того что в технические вузы поступают лица преимущественно рационального склада ума и характера, доля альтруистов здесь, скорее всего, меньше, допустим, что это четвертая часть.

Третья группа – гражданские качества. Социальная активность умного и доброго человека (группы 1 и 2), наверное, не должна вызывать недоверия, сомнений в причинах активности. Другое дело, что такие люди не сильно стремятся заниматься общественной деятельностью. С явным завышением будем считать, что их 50 % от числа лиц, принадлежащих к первой и второй группам. Пусть нужным уровнем общей культуры (4-я группа качеств) обладают все из перечисленных выше лиц. Приняв число выпускников технического вуза за 100 % и перемножив четыре наших оценки, получим долю будущих «истинных» интеллигентов. Это не более 5–10 % (напомним, что речь идет только о выпускниках региональных вузов).

Этот теоретический прогноз проверен нами с помощью двух в достаточной степени детализированных тестов (далее тест 1 и тест 2) [1, с. 104–111], для которых мы сделали компьютерные программы, позволяющие существенно упростить проведение тестирования и обработку результатов.

Не все в этих тестах, с нашей точки зрения, бесспорно. Например, вопрос 9 теста 1: «На основе сравнительной самооценки определите, кто Вы в большей степени: а) человек прогрессивных идей; б) политически активный; в) патриот» [1, с. 105]. Вариант а) оценивается в 3 балла, вариант б) – в 2 балла и вариант в) – в 1 балл.

Казалось бы, 1 балл за патриота – это наименьший, но положительный вклад в общий результат теста. Однако с учетом логики перевода баллов в результат фактически ответы оцениваются в диапазоне от 0 до 2 баллов, то есть патриот, по сути, противопоставляется интеллигенту. А как же быть тогда с признанным мнением о том, что любовь к Родине – отличительная особенность интеллигента? Можно было бы сравнить патриотизм с другими качествами, по сравнению с которыми любовь к Родине оценивалась бы выше, но в тесте этого нет. Есть и другие спорные моменты. Тем не менее оба теста в наших экспериментах показали свою работоспособность, валидность. Строго говоря, их и сравнивать не с чем, ведь обычно считается, что интеллигентность не поддается количественной оценке.

Тем не менее мы попробовали дать такую оценку, проведя свое независимое тестирование. Тестировались студенты 3-го курса, обучающиеся по образовательным программам бакалавриата (58 человек), и магистранты 2-го курса (7 человек) факультета радиозлектроники и автоматики, а также 12 опытных учителей-филологов, результаты которых приняты нами в качестве эталонной оценки (табл. 1).

Таблица 1

Результаты тестирования по тесту 1

Качества личности	Студенты бакалавриата	Магистранты	Учителя
Гражданские	6,3	5,0	7,0
Нравственные	6,9	7,3	7,25
Интеллектуальные	5,2	7,0	6,1
Общая культура	4,6	7,0	6,9
Среднее	5,8	6,6	6,8

Индивидуальные оценки по всем респондентам оказались в диапазоне от 4,25 до 7,25. Таким образом, тест 1, давая разные средние значения результатов для опытных учителей (6,8), магистрантов (6,6) и будущих бакалавров (5,8), уверенно различает их по уровню интеллигентности.

Во втором из взятых нами тестов те же *четыре группы качеств интеллигента* измерялись у студентов бакалавриата и магистрантов в форме самооценки. Результаты оказались несколько выше, чем по тесту 1 (средний балл соответственно 6,6 и 7,4, а разброс оценок – от 5,2 до 8,3). По-видимому, можно назвать как минимум две причины таких расхождений. Первая – студенты хотят создать лучшее представление о себе (действует потребность в самоуважении). Вторая причина, скорее всего, заключается в том, что рефлексия студентов в этой сфере не совсем адекватна: они искренне оценивают наличие у себя качеств интеллигента (и вообще уровень общего развития) выше, чем есть на самом деле.

Этот вывод совпадает с результатом проведенного нами анкетирования студентов старших курсов технической специальности на предмет оценки их подготовленности по разным блокам дисциплин. Фактические знания по гуманитарной подготовке оказались на пятом месте (из девяти), но студенты хотели бы видеть их девятыми, последними, так как более важна, по их мнению, подготовка специальная, общепрофессиональная, экономическая и т. д. [2, с. 65]. Учитывая стабильное смещение результатов второго теста по отношению к первому, мы не стали получать среднее по тестам 1 и 2 (как рекомендует их автор), а ограничились результатом второго теста как верхним значением для первого теста.

Для более точного измерения уровня интеллигентности студентов технических направлений и повышения чувствительности тестирования мы разработали свой тест. При его составлении ставилась задача сократить число случаев, когда респонденты, не совсем точно понимая суть определений в вариантах ответов, отвечают наугад. В связи

с этим некоторые вопросы в тесте предполагают ответы, не ограниченные по форме (так называемый открытый тест). Большинство же вопросов предусматривает выбор одного или нескольких вариантов ответов из предложенных (закрытый тест). Часть вопросов предполагает упорядочивание заданных понятий по тому или иному критерию. Итак, предлагаем свой тест, который приводится без ключей, поскольку мы намерены использовать его в своей дальнейшей работе.

Вопросы на понимание понятия «интеллигенция» (8 вопросов)

1. Выберите четыре наиболее значимых, на Ваш взгляд, определения интеллигента: *А – романтически воспринимающий жизнь и мир; Б – любящий читать; В – самостоятельно мыслящий; Г – уважающий права других людей, принимающий их такими, какие они есть; Д – эрудированный, всесторонне развитый; Е – с высшим образованием.*

2. Интеллигентность – это качество врожденное или приобретенное? *А – врожденное; Б – скорее врожденное, чем приобретенное; В – скорее приобретенное, чем врожденное; Г – приобретенное.*

3. Назовите 5–7 качеств, характеризующих интеллигента.

4. Что из данного ряда как-то связано с интеллигентностью? *А – характер; Б – общественная активность; В – манеры поведения; Г – стиль общения; Д – уровень профессионализма.*

5. Назовите 3–5 качеств, с Вашей точки зрения, не соответствующих интеллигентности.

6. Представители каких профессий и социальных групп относятся к интеллигенции? *1) Библиотекари; 2) политики; 3) учителя школ; 4) врачи; 5) ученые; 6) преподаватели вузов; 7) промышленники; 8) артисты; 9) журналисты; 10) чиновники.* Пример ответа: 2, 5, 8...

7. Интеллигенция – это: *А – социальная группа; Б – профессиональная группа; В – группа единомышленников; Г – обобщенное название людей, обладающих набором определенных качеств.* Упорядочьте эти определения в направлении от более точных к менее точным.

8. Студент спрашивает у профессора:

– Посоветуйте, как мне стать интеллигентом?

– Для этого нужно окончить три университета.

– И все? Так просто?

– Да. Только один университет должен окончить твой дедушка, второй – твой отец, а третий – уже ты сам.

Вопрос: какова, на Ваш взгляд, доля истины в этом анекдоте? Варианты ответа: 10 %; 50 %; 90 %.

Вопросы на наличие качеств интеллигента (22 вопроса)

1. Назовите не менее трех литературных героев-интеллигентов.

2. Назовите не менее трех художественных произведений (и их авторов), в которых изображены запомнившиеся Вам герои-интеллигенты.

3. Назовите реальных лиц (исторических, современных), которых можно отнести к интеллигенции.

4. Перечислите не связанные с Вашей профессией книги (художественные, исторические, научно-популярные и т. д.), которые Вы прочитали за последние 2–3 месяца.

5. В какой мере Вы владеете иностранным языком? *А – в очень небольшой; Б – читаю и перевожу со словарем; В – могу как-то объясниться, перевести текст без словаря; Г – выше среднего уровня.*

6. Сколько раз в течение года Вы посещали театр, выставки, музеи, концерты и т. д.? *А – хожу достаточно регулярно; Б – если не изменяет память, как-то был; В – не помню, но иногда обсуждаю факты проведения таких мероприятий; Г – практически не посещаю.*

7. Сколько раз за последние месяцы Вы употребляли ненормативную лексику? *А – мало, по пальцам пересчитать; Б – бывает, что весь день обхожусь; В – в России без этого не обойтись.*

8. Насколько Вам свойственны следующие варианты поведения? *А – терпимость к инакомыслию; Б – нетерпимость к отклонениям от признанных норм, правил.* Варианты ответа: 1) А – 10 %, Б – 90 %; 2) А – 40 %, Б – 60 %; 3) А – 70 %, Б – 30 %; 4) А – 90 %, Б – 10 %.

9. Способствует прогрессу общества и реально вершит дела элита – правящая, научно-техническая, творческая. Роль же интеллигенции – быть «болью», «совестью» нации, а чувствительность к боли у каждого своя, и это нормально. Насколько Вы разделяете сказанное? Варианты ответа: 90 %, 60 %, 30 %, 10 %.

10. Установите соответствие (кто есть кто?). Пример ответа: 1В, 2А и т. д.

Личности	Род занятий
1. И. Бунин	А – кинорежиссер
2. С. Рихтер	Б – ученый
3. В. Серов	В – писатель
4. Е. Евтушенко	Г – поэт
5. С. Говорухин	Д – музыкант
6. Ж. Алферов	Е – певец
7. О. Янковский	Ж – художник
8. С. Лемешев	З – актер

11. Укажите правильное, на Ваш взгляд, процентное соотношение между двумя вариантами ответа. *А – испытываю «белую зависть» к людям, которые умеют говорить по-французски, играют на фортепиано или на скрипке, красиво танцуют, поют...; Б – все это хорошо, но не так важно, главное – быть профессионалом своего дела.* Пример ответа: А – 20 %, Б – 80 %.

12. Установите соответствие (кто есть кто?). Пример ответа: 1В, 2А и т. д.

Личности	Род занятий
1. Д. Лихачев	А – кинорежиссер
2. И. Кант	Б – ученый
3. М. Ростропович	В – писатель
4. И. Репин	Г – поэт
5. И. Бродский	Д – музыкант
6. В. Распутин	Е – философ
7. Э. Рязанов	Ж – художник
8. И. Курчатов	З – деятель науки и культуры

13. Всегда ли Вы за обеденным столом ведете себя «по высшему разряду» или это зависит от места, от окружающих людей, от степени усталости и т. д.? *А – всегда, ведь я себя уважаю; Б – стараюсь, но не всегда получается; В – когда как: то время поджимает, то захватывающая телепередача, то хочется просто расслабиться; Г – главное, положительные эмоции, здоровье, а не псевдокритерии.*

14. На улице Вам по разным причинам нужна урна, а ее нет. Ваши действия? *А – есть салфетки, носовой платок; Б – дотяну до дома; В – дождусь, пока поблизости не окажется прохожих; Г – я не задумываюсь о таких мелочах.*

15. Проранжируйте перечисленные ниже качества по критерию их представленности у Вас, начиная с наиболее свойственных Вам: 1) демократизм, интернационализм; 2) бескорыстие, доброта; 3) изобретательность, креативность; 4) культура речи, стремление ее совершенствовать. Пример ответа: 2, 4, 1, 3.

16. На основе сравнительной самооценки определите, что Вам больше свойственно: 1) принципиальность; 2) ответственность; 3) инициативность, находчивость; 4) осведомленность в вопросах политики, регулярный интерес к событиям в мире. Пример ответа: 2, 4, 1, 3.

17. Расставьте эти качества в порядке их представленности у Вас, начиная с наиболее свойственных Вам: 1) социальная активность; 2) совестливость; 3) способность к самоанализу; 4) поддержание своей физической формы, занятия физкультурой, спортом. Пример ответа: 2, 4, 1, 3.

18. Какие качества для Вас более характерны (начните с наиболее свойственного Вам качества): 1) чувство справедливости; 2) уважение к собеседнику, способность понять его; 3) любознательность; 4) интерес к искусству, стремление глубже разобраться в нем. Пример ответа: 2, 4, 1, 3.

19. Упорядочьте перечисленные ниже качества по критерию их выраженности у Вас (начиная с наиболее свойственных Вам): 1) благородство, отзывчивость; 2) новаторство; 3) патриотизм; 4) культура в общении. Пример ответа: 2, 4, 1, 3.

20. На основе сравнительной самооценки определите, что Вам больше свойственно: 1) критичность мышления; 2) обязательность; 3) независимость убеждений; 4) осведомленность в вопросах экономики, права, экологии. Пример ответа: 2, 4, 1, 3.

21. Расставьте эти качества в порядке их наличия у Вас (начиная с наиболее свойственных Вам): 1) способность к самосовершенствованию; 2) скромность; 3) подвижничество, общественная, волонтерская деятельность; 4) культура поведения. Пример ответа: 2, 4, 1, 3.

22. Какие качества Вам больше свойственны (от более присущих Вам к менее представленным): 1) эрудиция; 2) терпимость к такому поведению людей, которое Вы не разделяете; 3) чувство собственного достоинства, неприятие насилия; 4) интерес к прекрасному, его понимание. Пример ответа: 2, 4, 1, 3.

По данному тесту можно набрать максимально 50 баллов, что удобно для перевода в проценты и сопоставления с результатами по другим тестам. В пробном тестировании участвовала одна из студенческих групп бакалавриата, прошедших тест 1. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сопоставление результатов теста 1 и предлагаемого нами теста

Тесты	Номера респондентов								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Тест 1	6,6	7,1	5,4	7,1	6,8	6,3	5,2	6,9	6,0
Предлагаемый тест	3,4	3,6	2,6	3,4	4,0	3,8	3,0	4,4	3,0

Эти результаты проверены на согласованность с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Он оказался равным 0,76, то есть студенты, лучшие (худшие) по одному тесту, как правило, являются лучшими (худшими) и по другому тесту.

Наш тест предлагался и группе студентов-журналистов (14 человек). Основной задачей здесь являлась проверка качества вопросов теста. Попутно следует отметить, что студентам-гуманитариям, как и следовало ожидать, ответы на вопросы, связанные с литературой и общей эрудицией, даются заметно легче: даже при отсутствии буквальных знаний они находят соответствующий приемлемый ответ.

Статистическая информация по каждому из вопросов теста, в частности доля правильных ответов, использовалась для уточнения формулировок заданий, а также критериев оценивания ответов на них. Подчеркнем, что если по тесту 1 максимальный результат равен 71 %, то по нашему тесту – только 44 %. Это позволяет надеяться на то, что после целенаправленного обучения и воспитания студентов в плане повышения собственной интеллигентности наш тест сможет статистически значимо зафиксировать этот факт. В итоге можно утверждать, что авторский тест самодостаточен, однако его можно рассматривать и как дополнение к тесту 1, для того чтобы взять среднее значение результатов этих двух тестов (с целью сгладить случайные отклонения).

Резюме. Таким образом, в результате проведенного исследования, в том числе апробации разработанного нами теста, подтверждаются исходные предположения: доля студентов технических направлений в региональном вузе, которых можно отнести к будущей научно-технической интеллигенции, невелика. Реальность такова, что подготовленного в профессиональном отношении специалиста далеко не всегда можно назвать интеллигентом. Для подготовки в вузе действительно научно-технической интеллигенции необходимо усилить внимание к взаимообогащению гуманитарного, общепрофессионального и узкоспециализированного обучения, а также к его взаимосвязи с воспитанием.

Подводя итоги, смеем утверждать, что необходимо рассматривать формирование интеллигентности как обязательную составляющую высшего технического образования. Иными словами, студенты технических специальностей должны иметь устойчивую мотивацию к общекультурному и интеллектуальному развитию посредством управляемого включения изучаемых социально одобряемых моделей поведения в собственную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 468 с.
2. Горбунов В. И. Потребностно-информационный подход к гуманизации учебно-воспитательного процесса на стыке «гимназия – технический вуз». – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2001. – 212 с.
3. Гусарова М. Н. Формирование научно-технической интеллигенции в Российской Федерации: преемственность исторического опыта и новые тенденции. 1991–2010 годы : автореф. дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.02. – М., 2010. – 53 с.
4. Евдокимова О. К. Тема интеллигенции как примета времени в русской литературе конца XIX века // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 1. – С. 179–183.
5. Евдокимова О. К., Горбунов В. И. Роль литературы как модели общества в современном образовании // Развитие системы непрерывного профессионального образования: содержание, проблемы, перспективы : материалы 4-й Междун. учеб.-метод. конф. – Чебоксары, 2012. – С. 160–165.
6. Евдокимова О. К., Горбунов В. И. О роли литературы в вузовской подготовке технического специалиста-интеллигента // Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития : материалы VII Междун. учеб.-метод. конф. – Чебоксары, 2015. – С. 119–122.
7. Макаренко Е. И. Модернизация экономики и техническая интеллигенция: образовательный аспект // Власть. – 2010. – № 8. – С. 85–87.
8. Никитина С. Формирование научно-технической интеллигенции // Власть. – 2009. – № 4. – С. 61–64.
9. Симонов П. В. Лекции о работе головного мозга. Потребностно-информационная теория высшей нервной деятельности. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 1998. – 98 с.
10. Филатова А. Концепт интеллигенции в смысловом пространстве современной русской культуры // Логос. – 2005. – № 6. – С. 206–217.

UDC 378.662.016:177.1(470)

V. I. Gorbunov, O. K. Evdokimova, L. V. Lyapaeva

INTELLIGENCE OF REGIONAL TECHNICAL INSTITUTE STUDENTS: POSING THE PROBLEM, MEANS OF EVALUATION, TRIAL RESULTS

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article reveals the necessity of consideration of technical faculties of institution of higher education as schools of future scientific and technical intelligentsia, where intelligence is the obligatory constituent of higher technical education; gives the forecast estimation of the stake of graduating students claiming to be intelligentsia in the regional technical institutions of higher education. This estimation correlates with the experimental results. The authors offer their own intelligence test for technical students.

Keywords: *higher technical education, qualities of an intellectual, scientific and technical intelligentsia, student's intelligence, intelligence tests.*

REFERENCES

1. *Andreev V. I.* Konkurentologija. Uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija konkurentosposobnosti. – Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2005. – 468 s.
2. *Gorbunov V. I.* Potrebnostno-informacionnyj podhod k gumanizacii uchebno-vospitatel'nogo processa na styke «gimnazija – tehničeskij vuz». – Kazan' : Izd-vo Kazansk. un-ta, 2001. – 212 s.
3. *Gusarova M. N.* Formirovanie nauchno-tehničeskoy intelligencii v Rossijskoj Federacii: preemstvennost' istoričeskogo opyta i novye tendencii. 1991–2010 gody : avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk : 07.00.02. – M., 2010. – 53 s.
4. *Evdokimova O. K.* Tema intelligencii kak primeta vremeni v russkoj literature konca XIX veka // Vestnik Chuvashskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. – 2014. – № 1. – S. 179–183.
5. *Evdokimova O. K., Gorbunov V. I.* Rol' literatury kak modeli obshhestva v sovremennom obrazovanii // Razvitie sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija: sodержanie, problemy, perspektivy : materialy 4-j Mezhdun. ucheb.-metod. konf. – Cheboksary, 2012. – S. 160–165.
6. *Evdokimova O. K., Gorbunov V. I.* O roli literatury v vuzovskoj podgotovke tehničeskogo specialista-intelligenta // Vysshaja shkola Rossii pered vyzovami sovremennosti: perspektivy razvitija : materialy VII Mezhdun. ucheb.-metod. konf. – Cheboksary, 2015. – S. 119–122.
7. *Makarenko E. I.* Modernizacija jekonomiki i tehničeskaja intelligencija: obrazovatel'nyj aspekt // Vlast'. – 2010. – № 8. – S. 85–87.
8. *Nikitina S.* Formirovanie nauchno-tehničeskoy intelligencii // Vlast'. – 2009. – № 4. – S. 61–64.
9. *Simonov P. V.* Lekcii o rabote golovnogogo mozga. Potrebnostno-informacionnaja teorija vysshej nervnoj dejatel'nosti. – M. : Izd-vo Instituta psihologii RAN, 1998. – 98 s.
10. *Filatova A.* Koncept intelligencii v smyslovom prostranstve sovremennoj russkoj kul'tury // Logos. – 2005. – № 6. – S. 206–217.

© Gorbunov V. I., Evdokimova O. K., Lyapaeva L. V., 2016

Gorbunov, Vladimir Ivanovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Automatic Control and Informatics in Technical Systems, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: vigor21@mail.ru

Evdokimova, Olga Konstantinovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: evdokimova.ok@mail.ru

Lyapaeva, Larisa Vasilyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: lar.lyapaeva@yandex.ru

The article was contributed on December 08, 2015

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ

Шуйский филиал Ивановского государственного университета, г. Шуя, Россия

Аннотация. В статье описана модель методической системы формирования информационной культуры будущих педагогов, основанная на следующих подходах: общенаучном, базирующемся на теории педагогического моделирования; опирающемся на упрощение реального педагогического объекта и его схематичное представление; выраженном через строгое и формальное описание в виде алгоритма; образно-описательного представления педагогического объекта через типологический анализ его проявления; основанном на выделении специфического свойства – аналогии модели с оригиналом.

Ключевые слова: *информационная культура педагога, методическая система, подходы к формированию методической системы.*

Актуальность исследуемой проблемы. Моделирование любого процесса предполагает абстрагирование и идеализацию (особенно моделирование сложных систем, имеющих социально-экономический характер, поведение которых зависит от многочисленных взаимосвязанных параметров и факторов различной природы). Моделирование педагогического процесса можно считать одним из самых сложных и актуальных в связи с эффективностью методов научного исследования, позволяющих выявить существенные, глубинные характеристики педагогической действительности. Сложность моделирования педагогического процесса заключается в том, что его объектами выступают сложные явления и методы подготовки будущих педагогов, включающие в себя человеческий фактор.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось с 2000 по 2015 гг. В ходе его применялись следующие методы: анализ философской, методологической, психолого-педагогической, научно-технической литературы по изучаемой проблеме; анализ образовательных стандартов, программ подготовки по информационным и профессиональным дисциплинам; общенаучные методы (обобщение, классификация, систематизация, сравнение, сопоставление, моделирование); частнонаучные методы (системно-элементный, системно-структурный и системно-функциональный анализ целей и содержания обучения информационным и профессиональным дисциплинам, анализ и обобщение педагогического опыта обучения информационным и профессиональным дисциплинам); эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, тестирование, собеседование, педагогический экспе-

© Киселев Г. М., Червова А. А., 2016

Киселев Геннадий Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебно-методической работе Московского регионального социально-экономического института, докторант Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя, Россия; e-mail: kgm65@yandex.ru

Червова Альбина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, советник по подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности Шуйского филиала Ивановского государственного университета, г. Шуя, Россия; e-mail: innovacia-sgpu@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.10.2015

римент, метод экспертной оценки); статистические методы обработки экспериментальных данных (методы математической статистики, графическое представление результатов экспериментального исследования).

Результаты исследований и их обсуждение. В научной литературе можно встретить множество подходов к моделированию, в том числе и сложного педагогического процесса, используются различные концептуальные подходы к научным исследованиям, что связано с необходимостью построения методической системы обучения студентов – будущих педагогов, поэтому актуальность этой проблемы во времена масштабной информатизации системы образования усиливается. Так, в теории педагогического моделирования принят общенаучный подход к типологии моделей М. Вартофского [5]. Степень экзистенциальности обязательств или возможность репрезентировать (представлять) сущностные характеристики объекта влияют на ранжировку всех существующих типов моделей в соответствии с положениями рассматриваемого подхода. Отечественные ученые, рассмотревшие положения педагогического моделирования в разных областях образования, создали концептуальные положения, использующиеся в процессе моделирования различных педагогических объектов: в первую очередь следует упомянуть вхождение в проблему построения модели и определение функции моделируемого объекта, его роли и места в системе образования [2], [3], [9], [13], [16], [18], [21], [22], [23]. Следующее положение – это создание системы сквозных компонентов структуры исследуемого объекта, который обладает максимальной функциональной полнотой.

Определим сквозные компоненты минимально допустимого набора основных составляющих всей системы, установим взаимосвязи (функциональные, логические, технологические, семантические и пр.) компонентов системы. По мнению Б. П. Битинаса [4], на первый план можно выдвинуть подход, основанный на упрощении реального педагогического объекта и его схематичном представлении, что, в свою очередь, позволяет проводить исследования отдельных зафиксированных в модели сторон, а также форм их представления. Другой подход к моделированию – путь строгого и формального описания в виде алгоритма [7], [17]. Следующий подход, по мнению М. Л. Груздевой [8], – образно-описательное представление педагогического объекта через типологический анализ его проявления. Можно отметить также подход, основанный на выделении специфического свойства – аналогии модели с оригиналом (эвристический заменитель оригинала, который является специфической функцией модели в познании педагогической действительности).

Из всего многообразия подходов к педагогическому моделированию можно выделить концептуальные положения к моделированию педагогического процесса для обеспечения полноценного формирования и развития информационной культуры педагогов:

– модель должна предусматривать единство и целостность интеллектуального и личностного развития, отражать основные и необходимые элементы педагогического процесса и быть направленной на объединение целей, условий и нестандартных характеристик компетентностного и личностно ориентированного образования, которые рассматриваются в единстве;

– все структурные элементы педагогической модели должны быть ориентированы на ее цель, а сама цель – выступать системообразующим элементом;

– в минимуме содержания образования должны учитываться особенности интеллектуального развития личности, ориентированные на приоритеты личностного смысла и ценностей, многообразии индивидуальных потребностей, возможностей и способностей;

– при проектировании и реализации вариантов модели должна обеспечиваться рефлексия в эмоционально-личностном и интеллектуальном плане, учитываться специфика педагогического процесса, а также субъектная позиция обучаемого [10], [11], [24].

Мы построили модель методической системы формирования информационной культуры студентов – будущих педагогов, что предполагает получение новой информации об особенностях образовательного процесса, выявление закономерностей информационного взаимодействия его участников и определение путей его дальнейшего совершенствования. А. М. Пышкало [19] разработал положения методической системы обучения, которая должна состоять не менее чем из пяти необходимых и взаимосвязанных компонентов: содержания, методов, целей, средств и форм обучения. В дальнейшем список компонентов был расширен Е. А. Ракитиной [20], которая включила анализ предполагаемых результатов.

Целевой компонент модели, представленный на рис. 1, является основной категорией дидактики, определяющей, для чего учить, имеющей направляющую, регулирующую функцию – «идеальное мысленное предвосхищение будущего результата педагогической деятельности». Целевой компонент является первым этапом проектирования и конструирования технологии обучения, от которого зависит результативность всего дидактического процесса [8].

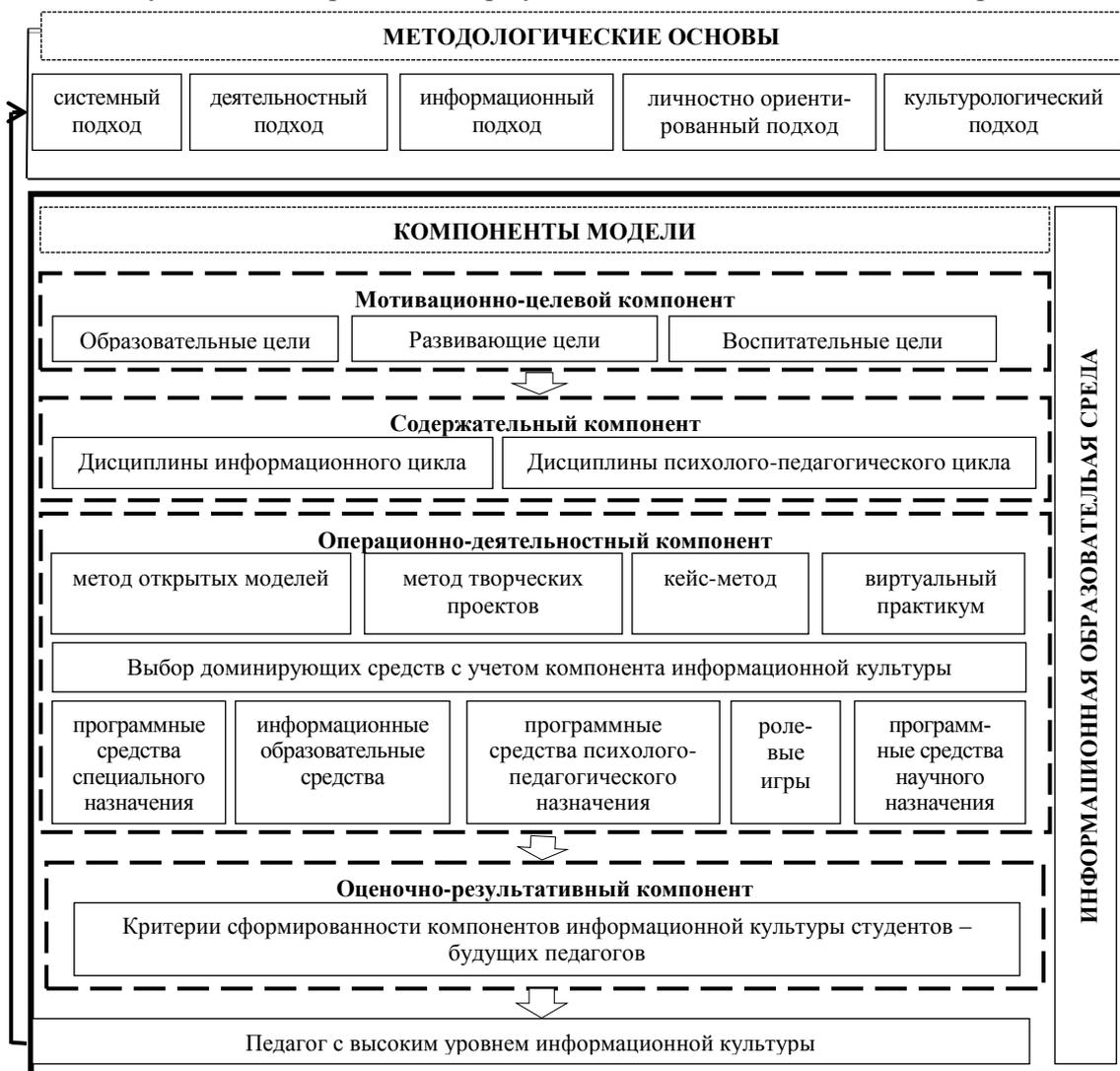


Рис. 1. Модель методической системы формирования информационной культуры педагогов

Постановка цели содержит элемент планирования, прогнозирования способов выполнения действий. И. А. Ракитина [20] и др. дали классификацию дидактических целей: системные, предметные, уровневые, модульные и цели конкретного занятия. Иерархия целей представлена на рис. 2.



Рис 2. Иерархия целей обучения в высшей школе

Высшую ступень иерархии, как видно из схемы, занимает системный уровень, который содержит основные требования к студенту – будущему педагогу, потому как цели подготовки имеют ярко выраженный общепедагогический характер. Цели обучения, как правило, сформулированы в образовательных законах и стандартах, ориентирующих среднюю и высшую школу на подготовку обучаемого к интеграции в системы национальной и мировой культуры. На предметном уровне осуществляется работа по детализации подготовки педагога в вузе, а также привязке к целям и задачам обучения. Этот уровень предполагает формулирование дидактических целей для изучения конкретных учебных дисциплин. По мнению ученых, цели, определяемые на этом уровне, имеют значительный недостаток, который состоит в невозможности их использования при проведении определенных форм учебных занятий, так как они сформулированы излишне обобщенно. Разрешение этого противоречия осуществляется на следующих уровнях: сначала в рамках уровней обучения, затем на модульном уровне и, наконец, на уровне конкретного учебного занятия.

Содержательный компонент модели методической системы предполагает отбор содержания образования при информационной подготовке студента. Этот компонент представляет собой «совокупность подлежащих изучению предметов и тем, на основе которых строится программа или курс образовательного учреждения».

А. А. Вербицкий определяет содержание обучения как «педагогически обоснованную, логически упорядоченную и зафиксированную в учебной документации научную информацию о подлежащем изучению материале, что и определяет содержание обучающей деятельности педагога» [6].

Содержание информационной подготовки педагога определяется и фиксируется в учебно-нормативных документах: минимуме содержания образования в образовательных стандартах, учебных планах, учебных программах дисциплин, а также в других локальных документах образовательной организации – и определяет порядок формирования и совершенствования его информационной культуры [11], [12], [14], [15].

Мы считаем, что в содержании понятия «информационная культура педагога» можно выделить инвариантную часть, необходимую для педагога любой направленности, и вариативную, свойственную именно преподавателю-предметнику.

Согласно ФГОС третьего поколения в блоке «Психолого-педагогическое образование» информационная культура формируется учебной дисциплиной «Информатика и информационная технология профессиональной деятельности».

Информационная компетенция, которую необходимо сформировать, – способность работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации (ОК-14).

В результате изучения базовой части цикла студент должен:

– *знать* основные методы и средства поиска, систематизации, обработки, передачи и защиты информации; состав, функции и конкретные возможности профессионально ориентированных справочных информационно-правовых и информационно-поисковых задач; методы и способы обеспечения информационной безопасности в профессиональной деятельности;

– *уметь использовать* методы и средства информационной безопасности с целью предотвращения несанкционированного доступа, злоумышленной модификации или утраты информации, составляющей государственную тайну, и иной служебной информации; основные биологические параметры жизнедеятельности человека при выявлении специфики его психического функционирования;

– *владеть навыками* компьютерной обработки служебной документации, статистической информации и деловой графики; работы с информационно-поисковыми и информационно-справочными системами и базами данных, используемыми в профессиональной деятельности; обеспечения защиты информации, составляющей государственную тайну, и иной служебной информации.

Мы считаем, что кроме базовых компетенций должны формироваться компетенции по направленности (специальности педагога).

Обобщим их по блокам:

– *блок естественнонаучных дисциплин* (физика, химия, биология, география и др.).

Будущие преподаватели этих дисциплин должны овладеть:

а) методами компьютерного моделирования, позволяющими строить и анализировать модель изучаемого явления (физического, химического, биологического и т. д.);

б) методами разработки компьютерного лабораторного практикума, сопряженного с реальным лабораторным практикумом;

в) методами разработки компьютерных демонстраций тех процессов и явлений, которые невозможно наблюдать в реальности (ядерные процессы; управляемые термоядерные реакции; генерация вещества; имитация процессов, происходящих в живой природе);
– в гуманитарном блоке дисциплин (история, психология, лингвистика, философия и др.) будущие преподаватели должны овладеть:

а) методами построения информационно-справочных систем;

б) знанием и способами применения статистических методов;

в) умением разрабатывать и применять программы для машинного анализа литературных текстов и их перевода на иностранные языки.

Для успешного овладения всеми вышеперечисленными компетенциями студент педагогического вуза – будущий педагог-предметник и психолог должен выработать за годы учебы алгоритмический стиль мышления, который является базовым для педагогов всех направлений.

Мы обратились к понятиям информационной культуры, данным различными учеными: «Информационная культура личности – часть общей культуры человека, состоящая из сплава информационного мировоззрения, информационной грамотности и грамотности в области информационно-коммуникационных технологий» (Н. И. Гендина).

И. В. Роберт так трактует компоненты понятия информационно-коммуникационной компетентности учителя:

1) преподавание учебного предмета с использованием средств информационных и коммуникационных технологий;

2) информационное взаимодействие между участниками учебно-воспитательного процесса в компьютерных сетях;

3) экспертная оценка учебных программных продуктов;

4) предотвращение негативных последствий использования средств информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе;

5) автоматизация управления учебным процессом.

Опираясь на труды Б. С. Гершунского, М. Л. Груздевой, Н. А. Теплой, И. В. Роберт, мы дали следующее авторское определение понятия «информационная культура педагога»: *информационная культура педагога – часть его общей культуры, состоящая из высокого уровня алгоритмического и теоретического мышления, высокого уровня компетенций в области преподавания учебного предмета с использованием последних достижений в области информационных и коммуникационных технологий, умения осуществлять информационное взаимодействие между партнерами, давать экспертную оценку учебным и учебно-научным программам, предвидеть и предотвращать отрицательное воздействие средств информационных технологий на здоровье обучающихся.*

Основные подходы к построению структуры содержания цикла информационных дисциплин, иными словами содержательные линии курса, разработаны Е. А. Ракитиной [20]. С опорой на эти подходы и с учетом современных реалий содержательные линии информационной подготовки педагога могут представляться следующим образом.

В первую очередь образовательная организация должна осуществить ретроспективный анализ действующего образовательного стандарта подготовки специалиста педагогического образования. Данный анализ необходимо сделать с целью:

– выявления видов профессиональной деятельности, круга профессиональных задач в соответствии с видами педагогического образования;

- определения перечня общекультурных, профессиональных и специфических компетенций, связанных с информационной подготовкой;
 - логического анализа системы знаний, умений и владений (способностей использовать систему формируемых компетенций в решении конкретной задачи) в обозначенных в образовательном стандарте обязательных дисциплинах информационной подготовки;
 - выделения вариативных и инвариантных составных частей и направлений информационной подготовки в зависимости от того, как будут изменяться цели;
 - создания учебных планов, системы рабочих программ и методических комплексов, которые в совокупности с образовательными стандартами образуют «правовое поле» [8] информационной подготовки для каждого определенного региона, учебного учреждения, педагога;
 - выявления основных качеств личности, которые призван сформировать курс, в соответствии с принятой структурой личности;
 - выявления структуры объекта изучения, структурных уровней материи, базовых категорий методологии научного познания (И. Ф. Базлов, А. Н. Шляго) [1];
 - выявления фундаментального и прикладного компонентов соответствующего научного знания и их отражения в учебном курсе.
- Е. А. Ракитина [20] выделила следующие главные компоненты содержательных линий информационной подготовки (табл. 1).

Таблица 1

Главные компоненты содержательных линий информационной подготовки

Модель содержания курса	База структуризации	Компоненты
Образовательный стандарт	Содержательные линии курса	Основные объекты и методы изучения
Программа курса	Конкретизированные содержательные линии курса, требования к уровню усвоения	Система знаний, глубина (уровень) их усвоения, система требований к знаниям и умениям, уровням понимания и применения
Рабочая программа	Этап обучения, темы, разделы курса, требования к уровню усвоения	Последовательность и время изучения, требования к знаниям и умениям обучаемых
Календарный учебный план	Этап обучения, темы уроков	Последовательность изучения, перечень заданий и упражнений
Система контроля знаний и умений	Разделы курса, требования к уровню усвоения	Вопросы, задания, задачи, проблемы

Содержательные линии курса расширяются, уточняются, конкретизируются в программах курса и претворяются в практику обучения в виде календарных учебных планов. Они представляют собой ориентир, базу, фундамент для разработки программ курса.

В исследованиях, посвященных формированию информационной культуры специалиста, различают множество подходов к выделению системы содержательных линий учебного курса. Исследователи ведут поиск ключевых понятий или ситуаций, используя которые возможно дедуцировать всю систему содержательных линий. Например, И. Е. Семакин в основу содержательных линий учебного курса берет фундаментальное понятие информации, Е. А. Ракитина [20] – информационные задачи.

Резюме. Опираясь на выдвинутую нами концепцию информационной подготовки педагогов, которая основана на представлении о непрерывном формировании информа-

ционной культуры будущих педагогов, мы предлагаем структуризацию содержания обучения в соответствии с концептуальными линиями, направленными на формирование выделенных компонентов этой культуры.

Кроме включения отдельных вопросов информационной подготовки в соответствующие темы общеобразовательных и профессиональных дисциплин сущностное наполнение выделенных линий обуславливает содержание информационных дисциплин. Компоненты информационной культуры непрерывно формируются с первого курса, начиная с дисциплины «Введение в профессиональную деятельность», что подразумевает обучение посредством задач, которые отражают коммуникационную и информационную деятельность специалиста в сфере педагогического цикла.

Таким образом, в статье приводятся основные теоретические подходы, положенные в основу построения модели методической системы формирования информационной культуры будущих педагогов, и методы их реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Базлов И. Ф., Шляго А. Н.* Экзаменационные материалы по информатике (к разработке образовательных стандартов Санкт-Петербургской школы) // Информатика и образование. – 1995. – № 2. – С. 18–28.
2. *Бахтиярова Л. Н., Червова А. А.* Компьютерные технологии как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности (на примере бизнес-планирования). – Н. Новгород : ВГИПА, 2003. – 206 с.
3. *Беспалько В. П.* О возможности системного подхода в педагогике // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 7–13.
4. *Битинас Б. П.* Введение в философию воспитания. – М. : Норма, 1996. – 116 с.
5. *Вартофский М.* Модели. Репрезентация и научное понимание. – М. : Прогресс, 1988. – 507 с.
6. *Вербицкий А. А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
7. *Герциунский Б. С.* Философия образования для XXI века : учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогич. общ-во России, 2002. – 512 с.
8. *Груздева М. Л.* Методическая система формирования информационной культуры студентов вуза экономического профиля : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Шуя, 2011. – 397 с.
9. *Дахин А. Н.* Моделирование как педагогическая задача // Сибирский учитель. – 2011. – № 1(74). – С. 11–17.
10. *Зайцева С. А.* Система формирования информационной и коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Шуя, 2011. – 423 с.
11. *Киселев Г. М.* Дидактические принципы использования информационных технологий в образовательном процессе вуза // Школа будущего. – 2013. – № 5. – С. 171–175.
12. *Киселев Г. М., Червова А. А.* Информационные и информационно-деятельностные модели обучения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1(81). – С. 105–110.
13. *Киселев Г. М.* Реализация активных методов обучения с использованием мультимедиа и интернет-технологий в системе многоуровневого образования // Школа будущего. – 2014. – № 2. – С. 102–109.
14. *Киселев Г. М., Червова А. А.* Оценка и сертификация качества информационных образовательных ресурсов // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 128–131.
15. *Краевский В. В., Полонский В. М.* Методология для педагога: теория и практика. – Волгоград : Перемена, 2001. – 323 с.
16. *Лагунова М. В., Червова А. А.* Информационные технологии в структуре теоретико-экспериментального познания // Образование и наука. – 2001. – Т. III, № 4. – С. 105–110.
17. *Михеев В. И.* Моделирование и методы измерений в педагогике : науч.-метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1987. – 200 с.
18. *Могилев А. В., Пак Н. И., Хеннер Е. К.* Информатика : учебное пособие / под ред. Е. К. Хеннера. – М. : Академия, 2001. – 848 с.

19. Пышкало А. М. Проблема совершенствования содержания и методики обучения и воспитания младших школьников // Повышение эффективности обучения / сост. В. Г. Горещкий и др. – М. : НИИ школ, 1977. – С. 29–31.

20. Ракитина Е. А. Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – М., 2002. – 485 с.

21. Саранцев Г. И. Диалектический подход к осмыслению категории «знание» // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 10–16.

22. Теплая Н. А., Червова А. А. Сущность и особенности концепции формирования информационной культуры в многоуровневой системе технического вуза // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1(77), ч. 2. – С. 168–172.

23. Теплая Н. А., Червова А. А. Формирование информационной культуры студентов – будущих инженеров в техническом вузе. – Шуя : Изд-во Шуйского гос. пед. ун-та, 2009. – 125 с.

24. Червова А. А. Новые информационные технологии в преподавании гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин : тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей, специалистов. – Н. Новгород ; Киев, 2004. – 93 с.

UDC 378.016:004.9

G. M. Kiselev, A. A. Chervova

MODEL OF METHODOLOGICAL SYSTEM FOR THE FORMATION OF EDUCATORS' INFORMATION CULTURE

Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia

Abstract. The article describes the methodical model for the formation of information culture. This model is based on the following approaches: general scientific approach (based on the theory of pedagogical modeling), the approach implying simplification of the pedagogical object and schematic representation of it, the approach which is expressed by a rigorous and formal description of the algorithm, the approach based on the image-descriptive presentation of the pedagogical object through typological analysis of its manifestations, and the approach based on revealing some specific properties which are similar to the original models.

Keywords: *information culture of an educator, methodical system, approaches to the formation of methodical system.*

© Kiselev G. M., Chervova A. A., 2016

Kiselev, Gennady Mikhailovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Vice-rector for Educational and Methodical Work, Moscow Regional Social-Economic Institute, Doctoral Student, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia; e-mail: kgm65@yandex.ru

Chervova, Albina Aleksandrovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Adviser for Training of Personnel of Professional Qualification and International Affairs, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia; e-mail: innovacia-sgpu@mail.ru

The article was contributed on October 23, 2015

REFERENCES

1. *Bazlov I. F., Shljago A. N.* Jekzamenacionnye materialy po informatike (k razrabotke obrazovatel'nyh standartov Sankt-Peterburgskoj shkoly) // *Informatika i obrazovanie*. – 1995. – № 2. – S. 18–28.
2. *Bahtijarova L. N., Chervova A. A.* Komp'yuternye tehnologii kak sredstvo podgotovki studentov k professional'noj dejatel'nosti (na primere biznes-planirovaniya). – N. Novgorod : VGIPA, 2003. – 206 s.
3. *Bespalko V. P.* O vozmozhnosti sistemnogo podhoda v pedagogike // *Pedagogika*. – 1990. – № 7. – S. 7–13.
4. *Bitinas B. P.* Vvedenie v filosofiju vospitaniya. – M. : Norma, 1996. – 116 s.
5. *Vartofskij M.* Modeli. Reprerentacija i nauchnoe ponimanie. – M. : Progress, 1988. – 507 s.
6. *Verbickij A. A.* Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. – 2010. – № 5. – S. 32–37.
7. *Gershunskij B. S.* Filosofija obrazovaniya dlja XXI veka : uchebnoe posobie. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Pedagogich. obshh-vo Rossii, 2002. – 512 s.
8. *Gruzdeva M. L.* Metodicheskaja sistema formirovaniya informacionnoj kul'tury studentov vuza jekonomicheskogo profilya : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – Shuja, 2011. – 397 s.
9. *Dahin A. N.* Modelirovanie kak pedagogicheskaja zadacha // *Sibirskij uchitel'*. – 2011. – № 1(74). – S. 11–17.
10. *Zajceva S. A.* Sistema formirovaniya informacionnoj i kommunikacionnoj kompetentnosti budushhih uchitelej nachal'nyh klassov v pedagogicheskom vuze : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – Shuja, 2011. – 423 s.
11. *Kiselev G. M.* Didakticheskie principy ispol'zovaniya informacionnyh tehnologij v obrazovatel'nom processe vuza // *Shkola budushhego*. – 2013. – № 5. – S. 171–175.
12. *Kiselev G. M., Chervova A. A.* Informacionnye i informacionno-dejatel'nostnye modeli obuchenija // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2014. – № 1(81). – S. 105–110.
13. *Kiselev G. M.* Realizacija aktivnyh metodov obuchenija s ispol'zovaniem mul'timedia i internet-tehnologij v sisteme mnogourovnevnogo obrazovaniya // *Shkola budushhego*. – 2014. – № 2. – S. 102–109.
14. *Kiselev G. M., Chervova A. A.* Ocenka i sertifikacija kachestva informacionnyh obrazovatel'nyh resursov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2014. – № 3. – S. 128–131.
15. *Kraevskij V. V., Polonskij V. M.* Metodologija dlja pedagoga: teorija i praktika. – Volgograd : Peremena, 2001. – 323 s.
16. *Lagunova M. V., Chervova A. A.* Informacionnye tehnologii v strukture teoretiko-jeksperimental'nogo poznanija // *Obrazovanie i nauka*. – 2001. – T. III, № 4. – S. 105–110.
17. *Miheev V. I.* Modelirovanie i metody izmerenij v pedagogike : nauch.-metod. posobie. – M. : Vysshaja shkola, 1987. – 200 s.
18. *Mogilev A. V., Pak N. I., Henner E. K.* Informatika : uchebnoe posobie / pod red. E. K. Hennera. – M. : Akademija, 2001. – 848 s.
19. *Pyshkalo A. M.* Problema sovershenstvovaniya sodержaniya i metodiki obuchenija i vospitaniya mladshih shkol'nikov // *Povyshenie jeffektivnosti obuchenija / sost. V. G. Goreckij i dr.* – M. : NII shkol, 1977. – S. 29–31.
20. *Rakitina E. A.* Postroenie metodicheskoi sistemy obuchenija informatike na dejatel'nostnoj osnove : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. – M., 2002. – 485 s.
21. *Sarancev G. I.* Dialekticheskij podhod k osmysleniju kategorii «znanie» // *Pedagogika*. – 2001. – № 3. – S. 10–16.
22. *Teplaja N. A., Chervova A. A.* Sushhnost' i osobennosti koncepcii formirovaniya informacionnoj kul'tury v mnogourovnevoj sisteme tehničeskogo vuza // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2013. – № 1(77), ch. 2. – S. 168–172.
23. *Teplaja N. A., Chervova A. A.* Formirovanie informacionnoj kul'tury studentov – budushhih inzhenerov v tehničeskom vuze. – Shuja : Izd-vo Shujskogo gos. ped. un-ta, 2009. – 125 s.
24. *Chervova A. A.* Novye informacionnye tehnologii v prepodavanii gumanitarnykh i psihologopedagogicheskikh disciplin : tez. dokl. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. prepodavatelej, studentov, aspirantov, soiskatelej, specialistov. – N. Novgorod ; Kiev, 2004. – 93 s.

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗАХ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

*Саратовский военный Краснознаменный институт внутренних войск
Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Саратов, Россия*

Аннотация. В данной статье проведен анализ системы образования в военных образовательных учреждениях внутренних войск МВД России, раскрыты и систематизированы требования, предъявляемые к процессу образования. Предлагаются способы повышения качества подготовки военных специалистов путем поиска новых форм обучения, отвечающих современным требованиям, а также разработки критериев качества выучки военных специалистов, позволяющих оценить степень их готовности к выполнению своих профессиональных обязанностей в подразделениях и частях внутренних войск.

Ключевые слова: *система военного образования, военные специалисты, внутренние войска МВД России.*

Актуальность исследуемой проблемы. Подразделения внутренних войск МВД России в процессе своей жизнедеятельности поддерживают способность по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности в соответствии с видоизменениями системы управления, степени научного и технического развития, а также ряда остальных факторов.

Военный специалист – профессионал внутренних войск должен обладать научными и теоретическими знаниями, а также опытом, который можно описать как совокупность информации о явлениях и процессах, связанных с обеспечением охраны общественного порядка и общественной безопасности.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ педагогической и специальной военной литературы по изучаемой проблеме, изучен федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности.

Результаты исследований и их обсуждение. Обеспечение высокого уровня подготовки военных специалистов внутренних войск МВД России возлагает огромную ответственность на систему высшего профессионального образования.

© Козлов О. А., 2016

Козлов Олег Александрович – адъюнкт кафедры военной педагогики и психологии Саратовского военного Краснознаменного института внутренних войск МВД России, г. Саратов, Россия; e-mail: dvrh@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 26.10.2015

Для выявления проблем в процессе подготовки военных специалистов внутренних войск МВД России необходимо глубоко проанализировать современную систему специального военного образования.

Рост объемов научной и технической информации, связанный с интенсификацией общественного производства, требует от системы образования обновления содержания учебных программ и введения совершенно новых учебных дисциплин.

Основная задача подготовки военнослужащих – это формирование у них высоких профессиональных, моральных и психологических качеств, недопущение снижения профессионального уровня.

Образовательная среда военного вуза представляет собой сложную, диалектически развивающуюся многофункциональную систему, которая включает в себя все формы, методы и виды учебной и внеучебной деятельности, направленной на практическую и теоретическую подготовку курсантов и адъюнктов, самостоятельную исследовательскую работу преподавательского состава и обучающихся [4].

Совершенствование системы военного образования является важнейшей и неотъемлемой частью реформирования внутренних войск МВД России. Оно призвано за кратчайшие сроки возобновить единство системы подготовки военных кадров и осуществить обучение курсантов и слушателей по всем необходимым для внутренних войск МВД России специальностям.

Основной задачей совершенствования специальной подготовки является приведение ее в соответствие с требованиями профессиональной деятельности военного специалиста и федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Особое внимание необходимо уделить совершенствованию методики обучения, созданию необходимых условий для творческой учебно-познавательной деятельности обучающихся, широкому внедрению в процесс образования новых информационных технологий.

Современное качество подготовки военных специалистов вузами внутренних войск не удовлетворяет требованиям, предъявляемым Главным командованием внутренних войск. В качестве основных причин сложившейся ситуации в приказах и распоряжениях указываются слабая подготовленность командного состава к управлению частями и подразделениями, недостаточные навыки по воспитанию и обучению подчиненных.

В связи с организационно-штатными мероприятиями идет отток квалифицированного профессорско-преподавательского состава. Недостатки в подготовке обучающихся непосредственно связаны с нехваткой педагогического опыта вновь пришедших преподавателей. Как правило, это офицеры, имеющие достаточный практический уровень подготовки в войсковых частях и подразделениях, но владеющие откровенно слабой теоретической подготовкой [1].

Следует отметить также, что ни совершенные учебные планы и программы, ни государственные стандарты не обеспечат сами по себе необходимого качества подготовки курсантов, адъюнктов и слушателей без достаточного материального, технического и методического обеспечения.

Анализ результатов научных изысканий, а также руководящих документов по проблемам военного образования доказывает, что различия между существующим уровнем подготовки выпускников и современными требованиями к их профессиональной деятельности обусловлены существованием ряда недостатков и противоречий в об-

разовательной системе учреждения [3], [6], [8]. Поэтому повышение эффективности современной системы военно-профессионального образования в вузах внутренних войск МВД России требует, наряду с реализацией комплекса мер организационного, финансового, материально-технического и кадрового характера, внедрения и разработки научных и обоснованных средств и методов повышения эффективности процесса образования.

Совокупность отмеченных выше недостатков и противоречий указывает на потребность усовершенствования имеющейся образовательной системы вузов внутренних войск на базе научного анализа, обоснования абсолютно всех компонентов ее структуры.

Необходимость непрерывного улучшения образовательной системы вузов внутренних войск определяется рядом факторов, главными из которых считаются:

- многоэтапное осуществление реформы военного образования, регулярно меняющиеся социально-экономические требования к подготовке обучающихся к служебно-боевой деятельности;
- быстроменяющиеся приоритеты в служебно-боевой деятельности выпускников, характер и состав решаемых ими задач;
- поступление на вооружение внутренних войск современных образцов вооружения и техники.

Таким образом, сформировалась ситуация: с одной стороны, непрерывно меняющиеся требования командования внутренних войск МВД России обязывают вносить изменения в качество подготовки военных специалистов, а с другой стороны, концепция подготовки военного профессионала остается на прежнем уровне (цель обучения, организационно-штатная структура вуза, методика преподавания и т. д.).

Выходом из вышеуказанной ситуации можно считать скорейшее построение новой модели образовательного процесса вуза внутренних войск, позволяющей применять инновационные технологии обучения, обладающей признаком адаптивности к изменяющимся условиям подготовки военнослужащих. Это будет способствовать повышению эффективности процесса профессиональной подготовки за счет более рационального использования учебного времени и применения технологий дистанционного образования [3], [5].

Многообразие форм и способов борьбы с массовыми беспорядками и терроризмом, прогрессирующее усложнение военного вооружения и техники, потребность повышения мастерства и поддержания устойчивой боевой готовности воинских частей и подразделений внутренних войск, а также практические задачи, решаемые командным составом в частях и подразделениях внутренних войск, определяют требования к непрерывной подготовке, качеству и содержанию образовательного процесса учебных заведений внутренних войск МВД России.

Анализ источников [7], [8], [9], [10] позволил раскрыть и обобщить требования, предъявляемые к процессу образования:

- обучение в военном образовательном учреждении должно вестись с обязательным учетом перспективы развития науки и техники таким образом, чтобы будущий выпускник соответствовал требованиям и сегодняшнего, и завтрашнего дня;
- военный специалист в ходе обучения обязан приобретать оптимальный объем знаний, навыков и умений для продуктивной деятельности;

– организация образовательного процесса должна обеспечивать оптимальное распределение объема информации как по времени, так и по формам обучения;

– организация и планирование процесса образования, методическая работа должны обеспечивать высокий уровень учебных занятий на основе оптимального соотношения практических и теоретических форм обучения.

Кроме того, необходимы:

– обширное внедрение исследовательских методов обучения для подготовки творчески мыслящего военного профессионала;

– интенсификация процесса обучения на основе постоянного совершенствования учебно-материальной базы, повсеместного внедрения технических средств обучения, прежде всего вычислительной техники, а также использования новых информационных технологий;

– обеспечение эффективного управления подготовкой военных специалистов с обширным использованием автоматизированных систем управления войсками.

В ходе профессионального отбора кандидатов на поступление в вузы внутренних войск МВД России определяются первоначальная степень подготовленности, а также физиологические и психические особенности поступающих. В последние годы намечается тенденция к снижению критериев.

При подготовке военных специалистов немаловажную роль играет распределение молодых офицеров на воинские должности по завершении обучения. Субъективизм при оценке степени подготовленности новоиспеченных офицеров и соответствия их первичным воинским должностям негативно сказывается на результатах назначения на должность военных специалистов, а затем и боевой готовности вверенных им различных подразделений внутренних войск (в основном – взвод, реже – рота или структурное подразделение).

Нацеленность и содержание процесса образования в военном вузе в основе своей определяются специальными квалификационными требованиями к будущим офицерам. Реализация этих требований к профессиональной подготовке курсантов вузов внутренних войск сопряжена с решением целого ряда непростых учебно-методических и организационных задач, начиная с определения содержания и структуры обучения и завершая контролем за процессом различных мероприятий по подготовке военных профессионалов.

Процесс профессиональной подготовки и переподготовки военных специалистов внутренних войск МВД РФ можно рассматривать как непрерывный процесс обучения. Здесь можно отметить следующие наиболее привычные для прохождения военной службы как офицерским, так и иным составом *этапы военной подготовки*: учебные центры по подготовке личного состава внутренних войск МВД России, институты внутренних войск МВД России, курсы усовершенствования офицерского состава при институтах внутренних войск, военно-учебный научный центр сухопутных войск Вооруженных Сил России или академии Министерства внутренних дел России, Военная академия Генерального штаба Вооруженных Сил России.

Характерной чертой процесса подготовки и переподготовки считается то, что полнота и очередность их прохождения не является одинаковой и типичной для всех военнослужащих. В зависимости от большого количества субъективных и объективных факторов военный профессионал может, а зачастую по роду службы должен, пропускать определенные этапы.

Таким образом, процесс подготовки сопровождается военнослужащих внутренних войск на всех этапах их служебной деятельности.

Сержантский состав и прапорщиков для внутренних войск МВД России готовят специализированные учебные центры по подготовке личного состава (ЦПЛС) МВД России. В этих учебных центрах идет первичная военная подготовка младшего командного состава. Младших офицеров готовят в четырех военных институтах внутренних войск МВД России: Саратовском (СВКИ ВВ МВД России), Новосибирском (НВИ ВВ МВД России), Пермском (ПВИ ВВ МВД России) и Санкт-Петербургском (СПВИ ВВ МВД России). В дальнейшем офицеры совершенствуют свои профессиональные военные знания в системе специальной подготовки на курсах усовершенствования офицерского состава (курсах повышения квалификации) при институтах внутренних войск МВД России. Научные и педагогические кадры готовят в адъюнктурах и докторантурах вышеуказанных институтов внутренних войск.

Результативность процесса подготовки военного специалиста внутренних войск находится в зависимости от умело используемой в процессе образования технологии обучения. В наши дни в педагогической и психологической литературе нередко встречается такое понятие, как «технология», пришедшее совместно с развитием вычислительной техники и внедрением в образование новых информационных технологий [2].

Резюме. Вузы внутренних войск МВД России готовят офицеров с высшим военным специальным образованием, включающим в себя высшее юридическое образование и специальное военное образование, необходимое для выполнения служебных обязанностей на должностях, подлежащих замещению выпускниками вузов внутренних войск.

Система военной профессиональной подготовки во внутренних войсках формирует практическую готовность и учитывает направленность знаний, навыков и умений, приобретенных в вузах внутренних войск, на реальные потребности в обеспечении общественной безопасности и охране общественного порядка.

На основании проведенного анализа современного состояния и темпов развития внутренних войск МВД России можно с уверенностью сделать вывод: традиционные формы подготовки командного состава внутренних войск не всегда соответствуют условиям реальных и требуют внесения некоторых изменений, а именно необходим поиск ранее не использовавшихся в образовательных учреждениях внутренних войск форм обучения, отвечающих новейшим требованиям, требуется разработка критериев качества подготовки обучаемых, позволяющих оценить степень готовности выпускников военных вузов к выполнению своих специальных военных обязанностей в подразделениях и частях внутренних войск.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев Е. Б.* Информационное обеспечение автоматизированного управления воспитательным процессом в вузах МВД России (межличностные отношения, социально-психологический процесс) : дис. ... канд. техн. наук : 05.13.10. – СПб., 2002. – 212 с.
2. *Андреев А. А.* Введение в дистанционное обучение // Компьютеры в учебном процессе. – 1998. – № 2. – С. 25–68.
3. *Артамонов В. С., Носков С. И.* Некоторые управленческие вопросы деятельности образовательного учреждения. – Иркутск : Восточно-Сибирский институт МВД России, 1998. – 102 с.

4. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
5. *Козлов О. А.* Перспективы применения дистанционных образовательных технологий в военных образовательных учреждениях ВВ МВД России // Педагогическое мастерство и педагогические технологии : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2015. – С. 314–317.
6. *Коновалова Л. И.* Информационно-педагогические технологии как средство повышения качества образования слушателей // Теоретические и организационно-правовые проблемы истории и развития ОВД и ВВ : материалы науч.-практ. конф. – Ч. 1. – СПб., 1999. – С. 161–163.
7. *Коптаж Г.* Непрерывное образование: основные принципы // Военная школа. – 1991. – № 6. – С. 52–63.
8. *Приказ* Министерства образования и науки РФ от 29.07.2005 № 215 «Об инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на систему зачетных единиц». – М. : Изд-во Министерства образования и науки РФ, 2005.
9. *Приказ* Министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 № 39 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_111623/.
10. *Федеральный закон* от 29.12.2012 № 273 «О внесении изменений и дополнений в Закон РФ “Об образовании в РФ”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/.

UDC 378.147.88

O. A. Kozlov

**ANALYSIS OF THE STATE OF EDUCATION SYSTEM
AND WAYS TO IMPROVE THE QUALITY OF TRAINING
OF MILITARY SPECIALISTS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
OF INTERNAL TROOPS OF THE MIA OF RUSSIA**

Saratov Military Institute of Internal Troops of the MIA of Russia, Saratov, Russia

Abstract. This article analyzes the system of education in military educational institutions of internal troops of the MIA of Russia; identifies and summarises the requirements for education-related process; suggests the ways of improving the quality of training of military specialists through new forms of training that meet modern requirements, as well as the development of criteria of quality of training of military specialists; evaluates the level of their readiness to perform their professional duties in the units and the internal troops.

Keywords: *system of military education, military specialists, internal troops of the MIA of Russia.*

© Kozlov O. A., 2016

Kozlov, Oleg Aleksandrovich – Adjunct, Department of Military Pedagogics and Psychology, Saratov Military Institute of Internal Troops of the MIA of Russia, Saratov, Russia; e-mail: dvrh@yandex.ru

The article was contributed on October 26, 2015

REFERENCES

1. *Alekseik E. B.* Informacionnoe obespechenie avtomatizirovannogo upravlenija vospitatel'nym processom v vuzah MVD Rossii (mezhlíčnostnye otnoshenija, social'no-psihologičeskij process) : dis. ... kand. tehn. nauk : 05.13.10. – SPb., 2002. – 212 s.
2. *Andreev A. A.* Vvedenie v distancionnoe obuchenie // Komp'jutery v uchebnom processe. – 1998. – № 2. – S. 25–68.
3. *Artamonov B. C., Noskov S. I.* Nekotorye upravlencheskie voprosy dejatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdenija. – Irkutsk : Vostočno-Sibirskij institut MVD Rossii, 1998. – 102 s.
4. *Babanskij Ju. K.* Izbrannye pedagogičeskie trudy. – M. : Pedagogika, 1989. – 560 s.
5. *Kozlov O. A.* Perspektivy primenenija distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v voennyh obrazovatel'nyh uchrezhdenijah VV MVD Rossii // Pedagogičeskoe masterstvo i pedagogičeskie tehnologii : materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, 2015. – S. 314–317.
6. *Konovalova L. I.* Informacionno-pedagogičeskie tehnologii kak sredstvo povyšeniya kachestva obrazovaniya slushatelej // Teoreticheskie i organizacionno-pravovye problemy istorii i razvitija OVD i VV : materialy nauch.-prakt. konf. – Ch. 1. – SPb., 1999. – S. 161–163.
7. *Koptazh G.* Nepreryvnoe obrazovanie: osnovnye principy // Voennaja shkola. – 1991. – № 6. – S. 52–63.
8. *Prikaz* Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 29.07.2005 № 215 «Ob innovacionnoj dejatel'nosti vysshih uchebnyh zavedenij po perehodu na sistemu zachetnyh edinic». – M. : Izd-vo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF, 2005.
9. *Prikaz* Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.01.2011 № 39 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki (special'nosti) 030901 Pravovoe obespechenie nacional'noj bezopasnosti» [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_111623/.
10. *Federal'nyj zakon* ot 29.12.2012 № 273 «O vnesenii izmenenij i dopolnenij v Zakon RF “Ob obrazovanii v RF”» [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/.

УДК 378.147.31:004.9

А. В. Кудрявцев

МОБИЛЬНЫЕ УСТРОЙСТВА КАК СРЕДСТВО ВИЗУАЛИЗАЦИИ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества использования мобильных устройств в образовательной деятельности. Приведен анализ теоретических разработок и практических проектов использования мобильных устройств для обеспечения наглядности учебного материала. Указаны проблемы внедрения данных устройств в учебный процесс. Продемонстрированы основные способы оснащения лекционных аудиторий техническими средствами и возможности использования мобильных устройств при каждом способе оснащения. Приведены примеры подключения мобильных устройств к проектору и варианты применения данных средств обучения для визуализации лекционного материала; обозначены сайты, позволяющие передавать лекционный материал на планшеты и смартфоны студентов. Рассмотрены программы-серверы, позволяющие передавать данные на смартфон без использования сети Интернет.

Ключевые слова: *мобильные устройства, мобильное обучение, технические средства обучения, средства визуализации.*

Актуальность исследуемой проблемы. Применение мобильных устройств в учебном процессе в настоящее время еще недостаточно исследовано, однако использование подобных устройств открывает широкие возможности для их внедрения в современное образование. В связи с этим изучение возможностей применения средств мобильной связи для визуализации лекционного материала является актуальным в целях повышения эффективности учебного процесса.

Цель работы – определить возможности применения мобильных устройств в качестве средств обеспечения наглядности демонстрационного материала при проведении лекционных занятий в вузе.

Материал и методика исследований. Исследовательская работа проводилась в Уральском государственном педагогическом университете при чтении курса лекций «Информационно-коммуникационные технологии в образовании». Использовались традиционные методы исследования: наблюдение, изучение педагогического опыта, продуктов ученического творчества, анкетирование.

Результаты исследований и их обсуждение. Принцип наглядности предполагает использование при чтении лекции визуальных носителей информации в виде презентаций, наглядных пособий, плакатов, таблиц и т. п., поскольку основной поток информации в учебном процессе воспринимается обучаемым зрительно [5].

© Кудрявцев А. В., 2016

Кудрявцев Александр Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании Института математики, информатики и информационных технологий Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия; e-mail: alx70@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.11.2015

Эффективность лекции может быть повышена за счет рационального использования технических средств, которые сокращают затраты времени на чисто техническую работу, связанную с воспроизведением плана лекции, рекомендуемой литературы, построением диаграмм, графиков, записью определений, цитат. Применение на лекциях вспомогательных средств, главным образом демонстрационных, повышает интерес к изучаемому материалу, обостряет и направляет внимание, усиливает активность восприятия, способствует прочному запоминанию [10].

Проведя анализ теоретических разработок и практических проектов использования мобильных устройств для обеспечения наглядности учебного материала, можно определить основные преимущества данного средства обучения:

- доступность обучения: рамки учебного процесса расширяются, выходят за пределы стен учебного заведения, позволяя, например, получать образование людям с ограниченными возможностями;
- индивидуализация обучения позволяет учитывать индивидуальный темп восприятия материала обучающимися;
- наглядность обучения позволяет активно использовать интерактивные и имитационные наглядные пособия;
- подача информации в мультимедийном формате способствует лучшему усвоению и запоминанию материала, повышая интерес к образовательному процессу [8], [14].

Как отмечает С. В. Титова, можно констатировать факт, что мобильные устройства как средства обучения доступны большинству обучающихся в РФ, но интеграция этих средств связи в образовательную деятельность идет в нашей стране не так активно и плодотворно, как во многих зарубежных странах. В России пока не уделяется должного внимания анализу и внедрению мобильных устройств в педагогический процесс [13], [15].

В связи с этим возникает противоречие между наличием технических возможностей использования мобильных средств для демонстрации лекционного материала и слабой подготовкой преподавателей к внедрению данных технологий в учебный процесс.

Применение мобильных устройств позволит решить следующие задачи:

- обеспечить быстрый доступ к учебным и справочным ресурсам локальных сетей и Интернета;
- организовать взаимодействие преподавателя со студентами в режиме реального времени;
- обеспечить возможность демонстрации лекционного материала [2], [3], [9].

Сегодня еще далеко не все аудитории оснащены современными средствами демонстрации учебного материала: проекторами с подключенными компьютерами, мониторами, интерактивными досками. А мобильные устройства позволяют демонстрировать лекционный материал, передавая данные непосредственно на телефоны студентов или на экран проектора или телевизора [7].

Использование мобильных устройств в данном направлении позволит снизить зависимость места и времени проведения занятий от расположения компьютерных классов и их загруженности.

Для подготовки к проведению лекции необходимо учитывать следующие факторы технического оснащения: наличие демонстрационных средств, наличие средств хранения и передачи информации, локальной сети или выхода в Интернет.

Таким образом, возможны следующие схемы оснащения аудитории:

1. Проектор и компьютер с выходом в Интернет.

2. Проектор и компьютер без выхода в Интернет.
3. Компьютерный класс с выходом в Интернет.
4. Компьютерный класс без выхода в Интернет.
5. Проектор и возможность доступа в Интернет.
6. Только проектор.
7. Один компьютер с выходом в Интернет.
8. Только один компьютер.
9. Только доступ к сети Интернет.
10. Нет ни одного из указанных технических средств.

Очевидно, что в случаях, обозначенных в пп. 1 и 3, использование мобильных средств вряд ли будет оправданно. В случаях, обозначенных в пп. 2 и 4, мобильное устройство может быть использовано в основном как средство для обеспечения выхода в Интернет. В остальных случаях применение мобильных устройств может быть весьма эффективным.

Рассмотрим возможности применения смартфонов в различных вариантах оснащения лекционной аудитории.

Проектор и возможность доступа в Интернет. В этом случае мобильное устройство можно напрямую подключить к проектору. Рассмотрим наиболее удобные способы подключения.

HDMI. Это интерфейс высокого разрешения, который позволяет произвести подключение мобильного устройства к внешнему экрану. HDMI обеспечивает передачу Full HD роликов с частотой 60 Гц с 8 каналами звука, максимальная пропускная способность канала – 4,9 Гбит. К преимуществам данного интерфейса можно отнести широкую распространенность, отсутствие потребности во внешнем питании при подключении устройства. Недостаток всего один – на корпусе мобильного устройства должен быть HDMI-разъем для подключения, который имеется не у всех смартфонов.

MHL. На основе HDMI был разработан специальный стандарт мобильного канала высокого разрешения – MHL. Классический вариант реализации MHL-стандарта – это переходник, в котором есть 3 разъема: HDMI, вход micro-USB для подключения переходника к устройству внешнего питания, а также выход micro-USB для подключения к мобильному устройству. Однако такой вариант не функционален, так как имеет неудобные габариты и требует наличия внешнего питания, а также необходимо иметь под рукой сразу несколько кабелей.

Для устранения данного недостатка предназначен новый вариант подключения, который позволит напрямую подсоединить проектор к MHL-выходу смартфона. В этом случае внешнее питание не требуется. Основная проблема такого варианта заключается в том, что далеко не все модели современных телефонов, проекторов и телевизоров поддерживают этот вариант подключения.

SlimPort. Способ подключения аналогичен предыдущему: к порту micro-USB мобильного телефона подключается специальный переходник, а к нему – кабель HDMI или DisplayPort. Также есть варианты, когда на втором конце переходника имеется простой VGA-разъем. Основным отличием SlimPort от MHL является возможность параллельного использования с USB-хостом, поэтому к устройству можно одновременно подключать и внешние накопители. Также к преимуществам этого способа подключения стоит отнести отсутствие потребности во внешнем питании.

Miracast. Для подключения используется беспроводной протокол Wi-Fi. Преимуществом данного способа является отсутствие потребности в HDMI-разъеме, требуется

только встроенный Wi-Fi модуль, который есть у всех современных смартфонов. Со стороны проектора также необходим встроенный беспроводной модуль. Качество передаваемого данным способом видео несколько ниже, чем описанными ранее методами, однако в большинстве случаев этого вполне достаточно.

Подключение телефона к сети Интернет обеспечивает демонстрацию презентаций, созданных на сайтах prezi.com, ucoz.ru, nearpod.com и др., а также доступ к заранее подготовленным материалам, размещенным на облачных сервисах.

Только проектор. Мобильное устройство нужно напрямую подключить к проектору или телевизору одним из описанных выше способов. Ввиду отсутствия доступа к сети Интернет все демонстрационные материалы необходимо заранее загрузить в память телефона. На телефоне также должны быть установлены программы, поддерживающие необходимые форматы файлов. Выход в Интернет посредством мобильного оператора существенно расширит демонстрационные возможности лектора.

Один компьютер с выходом в Интернет. При таком способе оснащения аудитории эффективным средством демонстрации является передача данных на мобильные устройства слушателей. Для доступа студентов к сети Интернет можно подключить и настроить Wi-Fi маршрутизатор. Наиболее удобным сайтом для демонстрации лекций, на наш взгляд, является nearpod.com. Он позволяет не только создавать презентации в виде последовательности слайдов, но и демонстрировать их обучаемым под управлением преподавателя. После запуска презентации лектором на его устройстве отображается код, который он сообщает студентам. Студенты подключаются к сессии в режиме ученика. При этом на экране преподавателя отображается количество учеников, что отчасти позволяет контролировать их деятельность.

Для организации обратной связи можно использовать программы опроса, размещенные на специализированных сайтах, например polleverywhere.com. Также можно применять программы для тестирования студентов: преподаватель создает тестовую систему на сайте b.socrative.com, а студенты для прохождения теста подключаются к данной системе по адресу m.socrative.com, введя код кабинета. При использовании дистанционных образовательных технологий [4], [10] можно выбрать систему Moodle (Moodle.org) [1].

Использование среды Mobile learning позволяет скачать материалы, ответить на вопросы в форуме или пройти тест. Наиболее объемные материалы, как правило, загружаются на телефон или КПК через персональный компьютер или карту памяти. Цель m-learning – сделать процесс обучения гибким, доступным и персонализированным [6], [12].

Для удобного использования демонстрационных материалов их желательно хранить не только на съемном носителе, но и в «облаке» [11].

Только один компьютер. Помимо использования доступа к сети Интернет посредством мобильных операторов есть и такая возможность демонстрации материала, как использование web-, FTP- или медиасервера. Для организации связи с мобильными устройствами необходимо установить и настроить Wi-Fi роутер.

Рассмотрим пример использования медиасервера. На компьютере преподавателя устанавливается специальная программа, например Home Media Server (Домашний медиасервер), которая позволяет передавать поток аудио- или видеоданных с компьютера на другой компьютер, телевизор, планшет или мобильное устройство. Преподавателю необходимо настроить доступ к каталогам данных и сообщить студентам ip-адрес компьютера и порт передачи (указан в настройках сервера). Для получения доступа ученик должен ввести в строке браузера этот адрес и порт, например: 192.168.0.1:45397.

Недостатком такого способа демонстрации является неспособность сервера передавать данные, кроме изображений, видео, аудио. Например, для демонстрации презентации ее необходимо будет перевести в видеофайл.

Только доступ к сети Интернет. Если в аудитории нет демонстрационных технических средств, но имеется доступ к сети Интернет по Wi-Fi, то можно использовать те же средства визуализации материала, что и при наличии компьютера с выходом в Интернет. В этом случае роль компьютера преподавателя будет выполнять его телефон.

Мобильное приложение TeamViewer для конференций позволяет организовать видео-конференц-связь между мобильными устройствами.

Нет ни одного из указанных технических средств. В данном случае преподаватель может настроить модуль Wi-Fi своего телефона на раздачу данных и установить на телефоне web-, FTP- или медиасервер. Для системы Android можно рассмотреть программы Servers Ultimate, KWS, My FTP Server и Pixel Media Server.

В зависимости от предполагаемых целей Servers Ultimate может выполнять функции web-сервера, FTP-сервера или медиасервера. My FTP Server – это простой в настройке бесплатный файловый сервер для устройств под управлением Android. Программа Pixel Media Server – это простой в настройке и использовании медиасервер для смартфонов и планшетов под управлением Android. Сервер поддерживает аудио- и видеоформаты файлов.

Установка web-сервера на устройстве преподавателя позволяет студентам просматривать данные в виде HTML-страниц или медиафайлов. Такой способ подключения не только несет в себе демонстрационные возможности, но и позволяет проводить опрос и анкетирование студентов.

Резюме. Рассмотренные технологии визуализации учебной информации позволяют повысить наглядность излагаемого материала за счет использования мобильных устройств в качестве средства хранения, передачи и отображения информации. Современные мобильные технологии позволяют обеспечить доступ к визуальным материалам преподавателя как посредством сети Интернет, так и с помощью программ-серверов. Специальные сайты помогут обеспечить обратную связь – провести опрос, анкетирование или тестирование студентов с использованием мобильных систем.

Таким образом, современные мобильные технологии позволят оптимизировать затраты времени преподавателей на подготовку к лекции, передавать графические и текстовые данные каждому студенту. Преподаватель может управлять этими данными, при проведении занятий организовать обратную связь, тем самым повысить эффективность учебно-познавательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. В., Андреева С. В., Доценко И. Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. – Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
2. Голицына И. Н., Половникова Н. Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании // Образовательные технологии и общество. – 2011. – № 1. – С. 241–252.
3. Горюнова Л. В. Мобильность как принцип модернизации высшего педагогического образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 6. – С. 31–36.
4. ГОСТ Р52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: термины и определения. – М. : Стандартинформ, 2007. – 12 с.
5. Жуков Г. Н., Матросов П. Г., Каплан С. Л. Основы общей и профессиональной педагогики : учеб. пособие. – М. : Гардарики, 2009. – 382 с.
6. Кувшинов С. В. M-learning – новая реальность образования // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 75–78.

7. Кудрявцев А. В. Новые возможности использования мобильных устройств в учебном процессе вуза // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 71–76.
8. Куклев В. А. Сущностные характеристики мобильного обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 1. – С. 68–72.
9. Кухаренко В. К. Инновации в e-Learning: массовый открытый дистанционный курс // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 93–104.
10. Макарчук Т. А. Педагогические условия использования дистанционных технологий в системе самостоятельной работы студентов по информатике // Информатика и системы управления. – 2004. – № 1. – С. 144–154.
11. Орлов С. CitrixSynergy 2012: облака и мобильность [Электронный ресурс] // Журнал сетевых решений LAN. – 2012. – № 11. – Режим доступа : <http://www.osp.ru/lan/2012/11/13032372/>.
12. Савиных И. В. Мобильные технологии в региональной системе дистанционного образования // Открытое образование и информационные технологии : материалы Всерос. науч.-метод. конф. – Пенза, 2005. – С. 178–181.
13. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Икар, 2014. – 239 с.
14. Федосеев А. А., Тимофеев А. В. Мобильные технологии в образовании [Электронный ресурс] / Телематика 2005 : труды XII Всерос. науч.-метод. конф. – Режим доступа : <http://tm.ifmo.ru>.
15. Titova S., Talmo T. Mobile voting systems for creating collaboration environment and getting immediate feedback: a new curriculum model of the university lecture [Электронный ресурс] // International Journal of Mobile and Blended Learning. – 2014. – Vol. 6, № 3. – P. 19–26. – Режим доступа : <http://istina.msu.ru/journals/7346361/>.

UDC 378.147.31:004.9

A. V. Kudryavtsev

MOBILE DEVICES AS MEANS OF VISUALIZATION OF LECTURE MATERIAL

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. This article discusses the benefits of using mobile devices to ensure the visibility of educational material. The author presents the main issues that can be solved by means of modern mobile devices in terms of demonstration of lecture material; provides the analysis of theoretical studies and practical projects of employment of mobile devices to ensure the visibility of educational material, determines the advantages of mobile devices in educational activities; points out the problems of introduction of these devices into learning process. The article also discusses the main ways to equip lecture halls with facilities and ways of using mobile devices; gives the examples of connecting mobile devices to the projector and the options of using these training resources to visualize lecture material; specifies the sites which can transfer lecture material to students' tablets and smartphones; considers the programmes-servers that can transfer data to students' smartphones without the Internet.

Keywords: *mobile devices, mobile learning, technical training resources, visualization means.*

© Kudryavtsev A. V., 2016

Kudryavtsev, Aleksandr Vladimirovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Information and Communication Technologies in Education, Institute of Mathematics, Informatics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; e-mail: alx70@mail.ru

The article was contributed on November 09, 2015

REFERENCES

1. *Andreev A. V., Andreeva S. V., Docenko I. B.* Praktika jelektronnog obuchenija s ispol'zovaniem Moodle. – Taganrog : Izd-vo TTI JuFU, 2008. – 146 s.
2. *Golicyna I. N., Polovnikova N. L.* Mobil'noe obuchenie kak novaja tehnologija v obrazovanii // Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo. – 2011. – № 1. – S. 241–252.
3. *Gorjunova L. V.* Mobil'nost' kak princip modernizacii vysshego pedagogicheskogo obrazovanija // Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. – 2013. – № 6. – S. 31–36.
4. *GOST R52653-2006.* Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii: terminy i opredelenija. – M. : Standartinform, 2007. – 12 s.
5. *Zhukov G. N., Matrosov P. G., Kaplan S. L.* Osnovy obshhej i professional'noj pedagogiki : ucheb. posobie. – M. : Gardariki, 2009. – 382 s.
6. *Kuvshinov S. V.* M-learning – novaja real'nost' obrazovanija // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 8. – S. 75–78.
7. *Kudrjavcev A. V.* Novye vozmozhnosti ispol'zovanija mobil'nyh ustrojstv v uchebnom processe vuza // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 7. – S. 71–76.
8. *Kuklev V. A.* Sushhnostnye harakteristiki mobil'nogo obuchenija // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2009. – № 1. – S. 68–72.
9. *Kuharenko V. K.* Innovacii v e-Learning: massovyj otkrytyj distancionnyj kurs // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 10. – С. 93–104.
10. *Makarchuk T. A.* Pedagogicheskie uslovija ispol'zovanija distancionnyh tehnologij v sisteme samostojatel'noj raboty studentov po informatike // Informatika i sistemy upravlenija. – 2004. – № 1. – S. 144–154.
11. *Orlov S.* CitrixSynergy 2012: oblaka i mobil'nost' [Jelektronnyj resurs] // Zhurnal setevyh reshenij LAN. – 2012. – № 11. – Rezhim dostupa : <http://www.osp.ru/lan/2012/11/13032372/>.
12. *Savinyh I. V.* Mobil'nye tehnologii v regional'noj sisteme distancionnogo obrazovanija // Otkrytoe obrazovanie i informacionnye tehnologii : materialy Vseros. nauch.-metod. konf. – Penza, 2005. – S. 178–181.
13. *Titova S. V.* Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. – Izd. 2-e, pererab. i dop. – M. : Ikar, 2014. – 239 s.
14. *Fedoseev A. A., Timofeev A. V.* Mobil'nye tehnologii v obrazovanii [Jelektronnyj resurs] / Telematika 2005 : trudy XII Vseros. nauch.-metod. konf. – Rezhim dostupa : <http://tm.ifmo.ru>.
15. *Titova S., Talmo T.* Mobile voting systems for creating collaboration environment and get-ting immediate feedback: a new curriculum model of the university lecture [Jelektronnyj resurs] // International Journal of Mobile and Blended Learning. – 2014. – Vol. 6, № 3. – P. 19–26. – Rezhim dostupa : <http://istina.msu.ru/journals/7346361/>.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЙ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ВОЛЕЙБОЛЬНЫХ КОМАНД

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В работе приведена оригинальная классификация переключений в волейболе, систематизированных с учетом таких критериев, как игра в нападении и в защите, технические приемы, действия с мячом и без мяча, действия в стандартных, нестандартных и прогнозируемых условиях. Представлены результаты видеонаблюдения за соревновательно-игровой деятельностью волейбольных команд, свидетельствующие, что наиболее часто применяются следующие виды переключений: «вторая передача – страховка нападающего партнера», «готовность к выполнению нападающего удара – нападающий удар», «блок – вторая передача», «готовность к блоку – нападающий удар по переходящему мячу», «готовность к блоку – прием переходящего мяча», «блок – самостраховка», «готовность к приему нападающего удара – вторая передача», «прием нападающего удара – страховка нападающего партнера».

Ключевые слова: *классификация переключений, координационные способности, способность к переключению, нападение, защита, подача, прием подачи, вторая передача, игра в защите на передней и задней линиях.*

Актуальность исследуемой проблемы. Разные виды спорта предъявляют различные требования к координационным способностям. В волейболе координационные способности проявляются во всем своем многообразии и сложности, в значительной мере определяя результат соревновательной деятельности [4].

Волейбол с полным основанием можно отнести к сложнокоординационным видам спорта, требующим от спортсменов быстрого и эффективного осуществления сложных двигательных действий и входящих в их содержание движений в специфических сочетаниях во времени, пространстве и в условиях постоянно возникающих непредвиденных ситуаций [1].

Для достижения наилучших соревновательных результатов спортсмен должен в совершенстве владеть всем спектром разнообразнейших технических приемов и способов их выполнения [8], [9]. Квалифицированные волейболисты владеют в основном одним и тем же арсеналом технических приемов. Однако лучших результатов с точки зрения качества их выполнения добиваются спортсмены, отличающиеся высоким уровнем развития координационных способностей [1].

© Леонов Д. В., 2016

Леонов Дмитрий Викторович – аспирант кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: LeonovDV@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 18.01.2016

Материал и методика исследований. Был проведен обзор научно-методической литературы по изучаемой проблеме. Методом педагогического наблюдения с использованием видеосъемки проанализирована соревновательно-игровая деятельность квалифицированных волейбольных команд.

Результаты исследований и их обсуждение. В волейболе качество выполнения всех технических приемов обусловлено точным соразмерением усилий в пространстве и времени, что требует высокого уровня развития таких координационных способностей, как кинестетическая чувствительность, способности к ориентации в пространстве, быстрому реагированию и переключению, развитие которых происходит в процессе освоения волейболистами способов выполнения разнообразных технических приемов. По мере освоения технических приемов их выполнение приобретает стабильность, устойчивость, автоматизированность. Поэтому дальнейшее их совершенствование, а вместе с этим и развитие кинестетической чувствительности, способностей к ориентации в пространстве и быстрому реагированию осуществляются через постепенное повышение скоростно-силовых характеристик их выполнения.

Соревновательно-игровая деятельность в волейболе проходит в условиях, характеризующихся постоянно возникающими разнообразными сложными игровыми ситуациями и требующих оперативного и адекватного их содержанию реагирования с перестройкой и переходом от выполнения одних действий или движений к другим. Поэтому ее результативность во многом зависит от уровня развития способности к переключению, которая большинством специалистов признается ведущей координационной способностью в соревновательно-игровой деятельности квалифицированных волейболистов [2], [4], [5], [6].

Анализ литературных источников и собственного педагогического опыта в качестве тренера квалифицированных волейбольных команд позволил выделить и систематизировать переключения, встречающиеся в соревновательно-игровой деятельности в современном волейболе [2], [3], [4], [5], [6]. На основании результатов этого анализа нами разработана классификация переключений в волейболе (рис. 1).

Все переключения разбиты на две группы в зависимости от фазы игры, в которой они выполняются: при игре в нападении и при игре в защите.

В каждой из этих групп выделяются два вида переключений:

- действия с мячом – переключение от одного двигательного действия к другому произошло до контакта или после контакта с мячом;
- действия без мяча – переключение от одного двигательного действия к другому произошло без предполагаемого контакта с мячом.

В свою очередь, эти группы переключений разбиты на подгруппы с учетом технического приема, выполняемого до переключения:

- при игре в нападении (рис. 2): при выполнении подачи, второй передачи, атакующих действий;
- при игре в защите (рис. 3): при приеме подачи, при игре в защите на передней и задней линиях.

Содержание игры в волейбол предусматривает выполнение игровых действий в стандартных, нестандартных и прогнозируемых условиях. Примером действий, выполняемых в стандартных условиях, служит выполнение подачи, а действий, выполняемых в прогнозируемых условиях, – прием подачи [7]. Нестандартная игровая ситуация – это положение после своей подачи и приема мяча в защитной позиции [7], [10].



Рис. 1. Классификация переключений

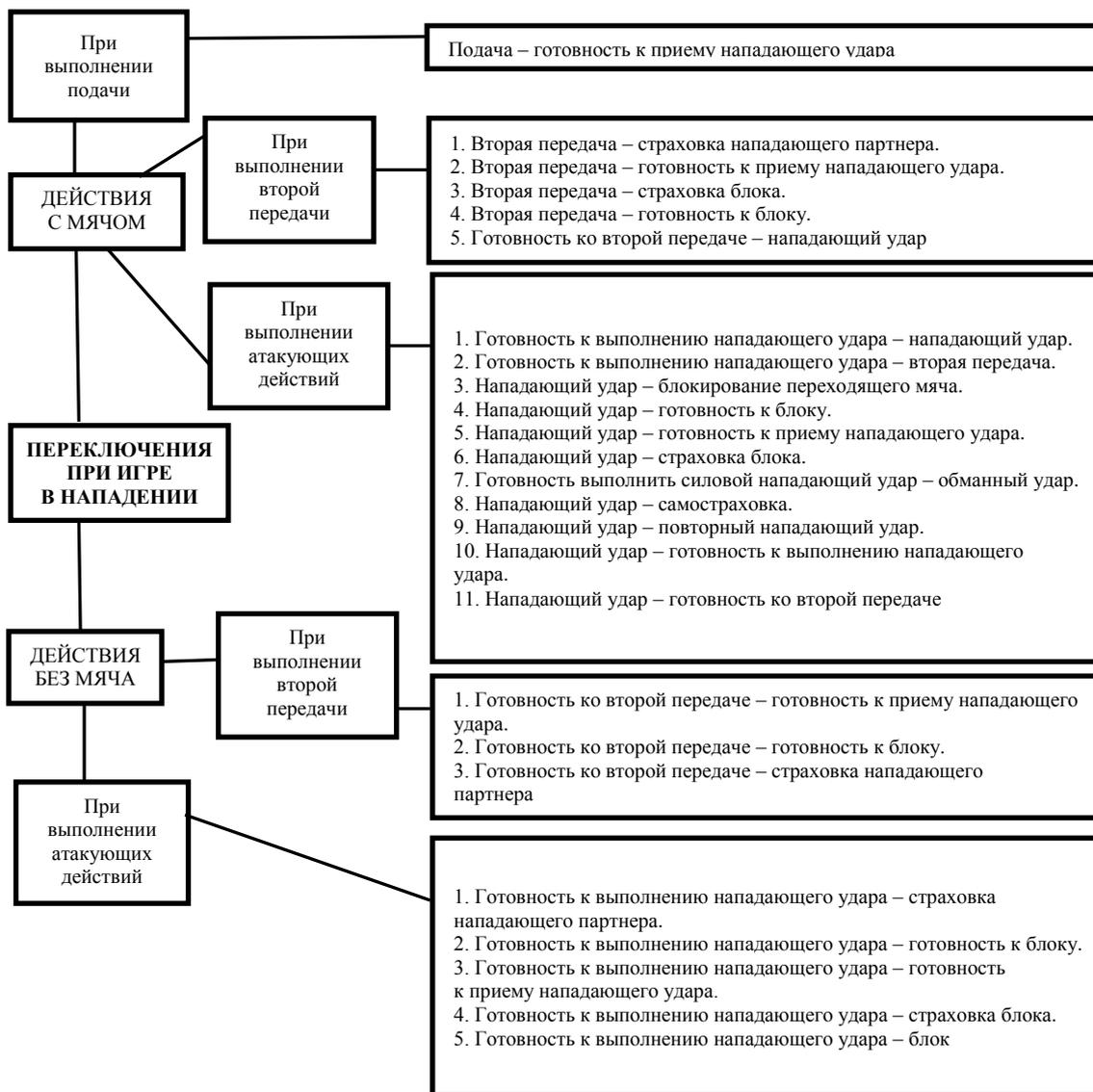


Рис. 2. Переключения при игре в нападении

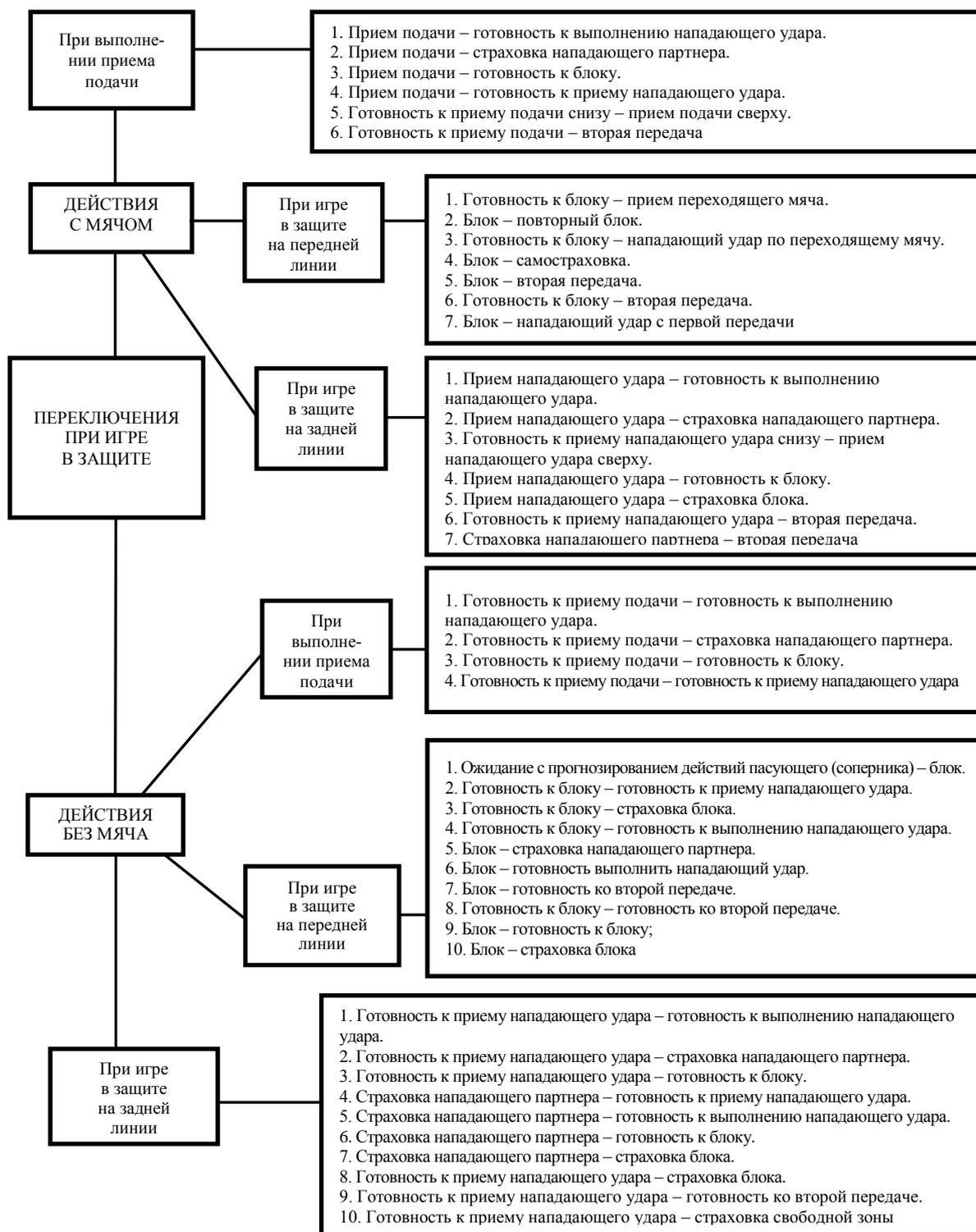


Рис. 3. Переключения при игре в защите

С учетом этого нами в основном анализировались только те игровые эпизоды, в которых присутствовали нестандартные условия: игра в защите на передней линии, игра в защите на задней линии и следующая после них игра в нападении (выполнение второй передачи, атакующих действий).

Волейбол – игра с мячом, и любое действие, выполняемое игроком во время розыгрыша, предусматривает контакт с мячом. В связи с этим наиболее детальному анализу подвергались игровые действия, в которых присутствовал такой контакт.

Анализ видеозаписей игр квалифицированных команд показал, что наиболее часто выполнялись следующие виды переключений (таблица 1):

- при выполнении второй передачи: «вторая передача – страховка нападающего партнера»;
- при выполнении атакующих действий: «готовность к выполнению нападающего удара – нападающий удар»;
- при игре в защите на передней линии: «блок – вторая передача», «готовность к блоку – нападающий удар по переходящему мячу», «готовность к блоку – прием переходящего мяча», «блок – самостраховка»;
- при игре в защите на задней линии: «готовность к приему нападающего удара – вторая передача», «прием нападающего удара – страховка нападающего партнера».

Таблица 1

Распределение количества различных видов переключений, выполняемых в процессе соревновательно-игровой деятельности в волейболе, %

№ п/п	Виды переключений	Кол-во, %
<i>Переключения при выполнении второй передачи</i>		
1	Вторая передача – страховка нападающего партнера	77
2	Вторая передача – готовность к приему нападающего удара	7
3	Вторая передача – страховка блока	2
4	Вторая передача – готовность к блоку	2
5	Готовность ко второй передаче – нападающий удар	12
<i>Переключения при выполнении атакующих действий</i>		
1	Готовность к выполнению нападающего удара – нападающий удар	54
2	Готовность к выполнению нападающего удара – вторая передача	2
3	Нападающий удар – блокирование переходящего мяча	1
4	Нападающий удар – готовность к блоку	9
5	Нападающий удар – готовность к приему нападающего удара	1
6	Нападающий удар – страховка блока	1
7	Готовность к выполнению силового нападающего удара – обманный удар	24
8	Нападающий удар – самостраховка	3
9	Нападающий удар – повторный нападающий удар	0
10	Нападающий удар – готовность к выполнению нападающего удара	5
11	Нападающий удар – готовность ко второй передаче	0
<i>Переключения при игре в защите на передней линии</i>		
1	Готовность к блоку – прием переходящего мяча	20
2	Блок – повторный блок	2
3	Готовность к блоку – нападающий удар по переходящему мячу	24
4	Блок – самостраховка	16
5	Блок – вторая передача	26
6	Готовность к блоку – вторая передача	9
7	Блок – нападающий удар с первой передачи	3

№ п/п	Виды переключений	Кол-во, %
<i>Переключения при игре в защите на задней линии</i>		
1.	Прием нападающего удара – готовность к выполнению нападающего удара	14
2.	Прием нападающего удара – страховка нападающего партнера	26
3.	Готовность к приему нападающего удара снизу – прием нападающего удара сверху	14
4.	Прием нападающего удара – готовность к блоку	2
5.	Прием нападающего удара – страховка блока	0
6.	Готовность к приему нападающего удара – вторая передача	35
7.	Страховка нападающего партнера – вторая передача	9

Резюме. Переключения в волейболе систематизируются с учетом таких критериев, как игра в нападении и в защите, технические приемы, действия с мячом и без мяча, действия в стандартных, нестандартных и прогнозируемых условиях. Установлено, что наиболее часто в современном волейболе применяются при действиях с мячом следующие виды переключений: «вторая передача – страховка нападающего партнера», «готовность к выполнению нападающего удара – нападающий удар», «блок – вторая передача», «готовность к блоку – нападающий удар по переходящему мячу», «готовность к блоку – прием переходящего мяча», «блок – самостраховка», «готовность к приему нападающего удара – вторая передача», «прием нападающего удара – страховка нападающего партнера».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурцев А. В. Формирование пространственно-временной ориентировки при выполнении технических приемов на основе экстраполяции двигательных действий волейболистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Набережные Челны, 2011. – 185 с.
2. Волейбол / под общ. ред. А. В. Беляева, М. В. Савина. – М. : Физкультура, образование и наука, 2000. – 368 с.
3. Гончарова А. В. Индивидуально-тактические компоненты надежности защитных действий волейболисток : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Малаховка, 2008. – 166 с.
4. Гурьев А. А. Методика специальной физической подготовки для повышения координационных способностей и вестибулярной устойчивости волейболистов с учетом их морфофункциональных особенностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Малаховка, 2010. – 151 с.
5. Железняк Ю. Д. Основы волейбола. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
6. Ивойлов А. В., Герман К. Б., Ахмеров Э. К. Волейбол (техника, тактика, тренировка). – Минск : Высшая школа, 1972. – 258 с.
7. Каширин В. А. Формирование специальной ловкости волейболистов массовых разрядов с учетом особенностей соревновательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Ульяновск, 2008. – 139 с.
8. Матищев П. В. Применение игровых упражнений в технико-тактической подготовке высококвалифицированных волейбольных команд : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Чебоксары, 2004. – 355 с.
9. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 480 с.
10. Шулятьев В. М. Теоретико-методические и организационные основы подготовки резервов квалифицированных волейболистов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. – Омск, 1997. – 323 с.

SWITCHING IN COMPETITIVE GAME ACTIVITY OF EXPERIENCED VOLLEYBALL TEAMS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The paper presents an innovative classification of volleyball switchings systematized according to the following criteria: attacking and defensive play, techniques, playing with the ball and without the ball, playing in standard, non-standard, and predictable conditions. The author provides the results of the surveillance of competitive game activity of volleyball teams. These results show that the most common switchings are of the following types: «set – spotting for the attacking partner»; «readiness to hit – attacking hit»; «block – set»; «readiness to block – a hit with the rolling ball»; «readiness to block – reception of the rolling ball»; «block – self-spotting»; «readiness to receive the hit – set»; «the reception of the hit – spotting for the attacking partner».

Keywords: *classification of switchings, coordination abilities, ability to switch, attack, defense, serve, serve return, set, playing in defense at the front and rear lines.*

REFERENCES

1. *Burcev A. V.* Formirovanie prostranstvenno-vremennoj orientirovki pri vypolnenii tehniceskikh priemov na osnove jekstrapoljaccii dvigatel'nyh dejstvij volejbolistov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Naberezhnye Chelny, 2011. – 185 s.
2. *Volejbol* / pod obshh. red. A. V. Beljaeva, M. V. Savina. – M. : Fizkul'tura, obrazovanie i nauka, 2000. – 368 s.
3. *Goncharova A. V.* Individual'no-takticheskie komponenty nadezhnosti zashhitnyh dejstvij volejbolistok : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Malahovka, 2008. – 166 s.
4. *Gur'ev A. A.* Metodika special'noj fizicheskoj podgotovki dlja povyshenija koordinacionnyh sposobnostej i vestibuljarnoj ustojchivosti volejbolistov s uchedom ih morfofunkcional'nyh osobennostej : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Malahovka, 2010. – 151 s.
5. *Zheleznyak Ju. D.* Osnovy volejbola. – M. : Fizkul'tura i sport, 1978. – 224 s.
6. *Ivojlov A. V., German K. B., Ahmerov Je. K.* Volejbol (tehnika, taktika, trenirovka). – Minsk : Vysshaja shkola, 1972. – 258 s.
7. *Kashirin V. A.* Formirovanie special'noj lovkosti volejbolistov massovyh razrjadov s uchedom osobennostej sorevnovatel'noj dejatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Ul'janovsk, 2008. – 139 s.
8. *Matizhev P. V.* Primenenie igrovyh uprazhnenij v tehniko-takticheskoj podgotovke vysokokvalificirovannyh volejbol'nyh komand : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Cheboksary, 2004. – 355 s.
9. *Holodov Zh. K., Kuznecov B. C.* Teorija i metodika fizicheskogo vospitanija i sporta : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. – 480 s.
10. *Shuljat'ev V. M.* Teoretiko-metodicheskie i organizacionnye osnovy podgotovki rezervov kvalificirovannyh volejbolistov : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. – Omsk, 1997. – 323 s.

© Leonov D. V., 2016

Leonov, Dmitry Viktorovich – Post-graduate Student, Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: LeonovDV@inbox.ru

The article was contributed on January 18, 2016

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова,
г. Архангельск, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации исследовательской деятельности учащихся, уровень готовности учителей к осуществлению этого процесса. На основе изучения опыта работы учителей г. Архангельска выявляются типичные трудности в формировании у учащихся исследовательских умений. Обосновывается необходимость организации методологического семинара по повышению уровня готовности учителей к организации исследовательской деятельности школьников.

Ключевые слова: *готовность, исследовательская деятельность, организация исследовательской деятельности школьников.*

Актуальность исследуемой проблемы. Важнейшей характеристикой личности учителя является его готовность к профессиональной деятельности в области организации исследовательской работы учащихся. Учитель, обладающий данной готовностью, осознает значимость осуществляемой деятельности, имеет значительный объем знаний теории и методики организации исследовательской деятельности, владеет соответствующими исследовательскими и организаторскими умениями.

В соответствии с решением Правительства Российской Федерации в 2005 году начата разработка стандарта общего образования второго поколения [13]. На сегодня созданы следующие федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС): начального общего образования, основного общего образования и среднего (полного) общего образования. Педагог должен организовывать свою педагогическую деятельность в соответствии с этими стандартами. Одно из требований данных стандартов – организация исследовательской деятельности школьников как в урочное, так и во внеурочное время [1]. Мы разделяем точку зрения В. В. Краевского, который под исследовательской деятельностью понимал деятельность, связанную с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере [3]. Однако определение, данное психологом А. С. Обуховым, как нам кажется, больше отражает характерные черты исследовательской деятельности. Вслед за ним под исследовательской деятельностью мы будем понимать «творческий процесс деятельности двух субъектов (учителя и уча-

© Лукьянова Л. А., 2016

Лукьянова Людмила Александровна – аспирант кафедры педагогики Северного (Арктического) федерального университета им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия; e-mail: 79062824187@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 03.11.2015

щихся) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения» [6]. Ключевые понятия, которые определяют необходимые условия для организации такого рода деятельности учащихся в школе, следующие: поиск, самостоятельность, инициатива, практическое действие, эксперимент, совместная работа, недоопределенность, противоречия, разные точки зрения.

Под исследовательскими умениями в науке понимается освоенный способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умения исследовательской деятельности – это способы и приемы выполнения исследования. Они предусматривают необходимость: учитывать и соотносить все данные в условии задачи, выяснять их согласованность и противоречивость; выявлять избыточные и недостающие данные; соотносить шаги поиска решения с вопросом задачи; доказывать каждый вывод; стремиться к исчерпыванию всех возможных доказательств и определять их достаточность; стремиться к исчерпыванию всех возможных выводов в соответствии с вопросом задачи; примерять решение и его соответствие требованиям задачи [2]. По мнению У. Ю. Кукар, исследовательские умения можно разделить на три группы: информационные (умение самостоятельно осуществлять поиск нужной информации, структурировать и охранять ее); экспериментально-аналитические (умение формулировать проблему, определять объект, предмет, цель и задачи исследования и выдвигать гипотезу; умение анализировать, синтезировать, классифицировать, обобщать, сравнивать, моделировать; умение устанавливать причинно-следственные связи; умение наблюдать, проводить эксперимент, анкетирование, тестирование; умение обрабатывать данные); рефлексивные (умение анализировать; умение выстраивать перспективу; умение осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний) [4]. Данные умения по современным госстандартам образования учитель должен формировать у учащихся систематически, изо дня в день, на каждом уроке.

Поэтому учителю сегодня необходимо владеть большим набором средств и методов организации исследовательской деятельности. Однако прежде чем приступить к реализации запланированных в госстандарте образования действий, необходимо проанализировать, насколько сегодня учитель готов руководить исследованиями школьников. В связи с этим в данной работе нами была поставлена цель: изучить уровень готовности учителей Архангельска к организации исследовательской деятельности школьников.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ педагогической, психологической литературы по данной проблеме, изучены федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования.

Для изучения готовности учителей к руководству исследованиями учащихся нами была разработана анкета по теме «Организация исследовательской деятельности учащихся в школе». Анкета включала следующие вопросы: насколько учитель знает о необходимом минимуме исследовательских умений, которым должен владеть каждый выпускник; имеются ли у учителя документы, на основании которых он планирует развивать исследовательские умения учеников; в чем заключается важность исследовательской деятельности для ученика; как часто и какими способами учитель организует исследовательскую деятельность школьников в урочное и внеурочное время; участвовал ли учитель с учениками в исследовательских конференциях и конкурсах исследовательских работ; обучает ли учитель целеполаганию, формулированию гипотез и их проверке, планированию исследовательской работы, анализу полученных результатов и формулированию выводов; что мешает учителю вести целенаправленную работу по формированию исследовательских умений.

Весной 2014 года было проведено анкетирование учителей в четырех школах Архангельска: в МБОУ СШ № 17, МБОУ СШ № 26, МБОУ СШ № 30, ГБНОУ АО «Университетская Ломоносовская гимназия». Обследовали 85 учителей, в том числе 15 человек со стажем работы менее 5 лет, 5 человек со стажем работы от 6 до 10 лет, 8 человек со стажем от 11 до 15 лет и 57 человек со стажем более 15 лет. В этой работе нам помогли руководители школ, сами учителя путем самооценки своей деятельности.

Анкетирование показало, что типичными трудностями в организации исследовательской деятельности школьников являются недостаточный уровень знаний и умений педагогов в данной области, нехватка свободного времени как у учителей, так и у учеников. Многие учителя считают, что исследовательская деятельность невозможна без специального оборудования, которым школы пока еще не обладают. Очевидна недостаточная оснащенность школ методической литературой. Однако в целом можно сказать, что часть учителей не стремятся организовать исследовательскую работу с учениками. Анализу причин и возможных путей решения данных проблем будет посвящена следующая часть статьи.

Результаты исследований и их обсуждение. По результатам анкетирования было выяснено, что организация исследовательской деятельности учащихся соотносится, по мнению педагогов, главным образом с деятельностью учителя (так ответили 74 % респондентов), лишь потом с деятельностью образовательного учреждения (48 %), классного руководителя (28 %), администрации (25 %). Поскольку учителя из предложенных вариантов ответов выбирали именно эти, можно сделать вывод, что они осознают, что организацией исследовательской деятельности школьников должен заниматься в первую очередь учитель, понимающий необходимость данного вида учебной деятельности, однако образовательное учреждение также должно принять меры, которые могут стимулировать морально и материально педагога.

Данные анкетирования показывают, что около половины учителей знают о необходимом минимуме исследовательских умений, которым должен владеть каждый выпускник (48 %). При этом значительная часть преподавателей не уверены в том, чему именно нужно учить школьников (44 %). А 13 % учителей имеют весьма слабое представление о минимуме исследовательских умений. Данные результаты выявляют достаточно актуальную проблему: современный учитель не всегда однозначно уверен в том, каким умениям необходимо обучать школьников. Во многом данная проблема связана с тем, что часть педагогов недостаточно знакомы с документами, регламентирующими исследовательскую деятельность учащихся.

Сегодня учитель может ознакомиться с необходимым минимумом исследовательских умений учащихся в новых образовательных стандартах (ФГОС) [11]. Кроме того, преподаватель в своей работе не всегда использует методические рекомендации, учебные пособия, локальные документы и другие материалы, помогающие организовывать исследовательскую деятельность.

Анализ обеспеченности учителей данными материалами позволил сделать следующие выводы. В целом они располагают необходимыми документами, на основании которых могут планировать обучение школьников исследовательским умениям (78 %). Сравнение школ по уровню обеспеченности методическими документами показало, что данный показатель зависит от типа образовательного учреждения, в котором работает педагог. К примеру, в ГБНОУ АО «Университетская Ломоносовская гимназия» 26 учителей из 28 (93 %) имеют соответствующие методические рекомендации, поскольку тип данно-

го образовательного учреждения предполагает целенаправленную работу учителя по организации исследовательской деятельности учащихся. В этой школе уже много лет подряд проводятся Дни науки, гимназисты участвуют в различных исследовательских конференциях и конкурсах.

В МБОУ СШ № 17 94 % учителей имеют соответствующие документы. Это связано с тем, что в данном образовательном учреждении учителями также активно и уже давно проводится работа по организации исследовательской деятельности. Ученики целенаправленно занимаются исследованиями и занимают призовые места в различных конкурсах.

В других школах ситуация иная. К примеру, в МБОУ СШ № 26 12 учителей из 21 (57 %), в МБОУ СШ № 30 13 учителей из 19 (68 %) имеют документы по организации исследовательской деятельности школьников. Не столь высокая степень обеспеченности материалами, таким образом, может быть связана с тем, что эти школы совсем недавно стали активно внедрять исследовательскую деятельность в учебный процесс. В МБОУ СШ № 26 лишь в 2012 году было создано научное общество обучающихся [8], в то время как в МБОУ СШ № 17 подобное объединение учащихся действует с 2007 года. Конечно, наличие научных обществ обучающихся может помочь образовательному учреждению активизировать исследовательскую деятельность школьников.

Нами было проанализировано отношение учителей к тому, для чего учащимся необходимо заниматься исследовательской деятельностью. Было выяснено: важность исследовательской деятельности ученика, по мнению педагогов, заключается, прежде всего, в том, что она помогает ему реализовать свой потенциал (54 %), способствует развитию исследовательских умений (41 %), личностному росту ученика (40 %), и только 10 человек (12 %) считают, что исследовательская деятельность содействует росту успеваемости учащегося. Полученные данные дают основание сказать: учителя осознают, что исследовательская деятельность, безусловно, помогает учащемуся развивать исследовательские умения. К таким умениям мы относим целеполагание, формулирование гипотез и их проверку, планирование исследовательской работы, анализ полученных результатов и формулирование выводов и др. Главное – учителя понимают, что исследовательская деятельность важна для ученика и исследовательские умения могут потребоваться в будущем. Поэтому 81 % учителей организуют исследовательскую деятельность достаточно часто во время преподавания предмета.

Анализ использования различных способов организации исследовательской деятельности в процессе преподавания предмета позволяет сделать вывод о том, какие из них сегодня учителя используют в большей степени, а на какие стоит обратить особое внимание.

Итак, самым популярным способом организации исследовательской деятельности является подготовка учениками реферата (75 %). Реферат – самый понятный и доступный способ организации самостоятельной работы учащихся в данном направлении. Однако беседы с учителями, анализ работ учащихся говорят о том, что необходимо более ответственно подходить к использованию этого способа. Дело в том, что многие преподаватели не требуют от учеников проведения собственно исследования в рамках написания реферата, поэтому учителям необходимо ориентировать учащихся на выполнение исследовательской работы в процессе написания реферата, иначе этот способ обучения теряет свою ценность.

Вторым по популярности способом организации исследовательской деятельности учащихся является консультирование по написанию исследовательской работы по теме (разделу) (54 %). Чаще всего консультирование осуществляется в рамках подготовки школьников к участию в учебно-исследовательских конференциях и конкурсах. В Архангельске ежегодно проводится городская конференция «Юность Архангельска», где учащиеся представляют свои исследовательские работы. Также ученики вместе с учителями принимают участие в городском конкурсе исследовательских работ и проектов младших школьников «Я – исследователь», в областной учебно-исследовательской конференции «Юность Поморья», которая проводится в нашем регионе с 1997 года, в областном конкурсе письменных краеведческих работ «Малые Иоанновские чтения». Не первый год школьники участвуют в исследовательских конференциях Северного (Арктического) федерального университета, к примеру в региональной научно-практической конференции «Научно-исследовательская деятельность школьников в области математики, прикладной математики и информатики», целью которой является развитие познавательного интереса школьников и стимулирование их участия в исследовательской работе в области математики, прикладной математики и информатики [10]. Архангельские школьники также принимают участие в международном конкурсе «Математика и проектирование» и других международных конференциях.

Педагоги применяют и иные методы организации исследовательской деятельности учащихся. Они часто используют анализ статистических данных для развития исследовательских умений учащихся (38 %), совместно с учениками или ученики самостоятельно проводят эксперименты (36 %), анализируют результаты анкетирования (33 %), пишут эссе (32 %). Достаточное количество учителей проводят семинарские занятия (32 %), на которых можно использовать элементы исследовательской работы. Семинарское занятие, на наш взгляд, при умелой организации и подготовке может стать прекрасным способом вовлечения учеников в исследовательскую деятельность, именно на семинаре можно выслушать результаты проведенного исследования, соответствующего теме занятия. Учащиеся под руководством учителей выполняют исследовательские работы, результаты которых представляют на различных конкурсах исследовательских работ школьников.

Одним из доступных способов организации исследовательской деятельности на уроке учителя считают анализ документов, особенно эффективно данную работу можно использовать на уроках истории, обществознания, географии и др. Однако этот способ лишь на первый взгляд может показаться простым. Если работа с документом тщательно подготовлена учителем, учтены все правила проведения исследования, то ученики могут получить реальную пользу от данного методического приема.

Реже учителя Архангельска организуют круглые столы (11 %). Это связано с недостаточным пониманием важности организации данного мероприятия и того, как круглый стол может помочь ученикам решать исследовательские задачи. Однако использование некоторыми учителями этого метода работы говорит о том, что круглые столы могут развивать исследовательские умения учащихся, однако не все педагоги пока готовы применять их в своей работе.

Учителя чаще организуют исследовательскую деятельность учащихся в процессе преподавания предмета на уроке или в ходе выполнения учениками домашнего задания, меньшее количество учителей используют исследовательскую деятельность во внеурочное время (22 % – используют очень часто, 52 % – время от времени, 20 % – очень редко, но используют, 6 % – не используют). Данные результаты показывают, что учитель сего-

дня осознает значимость исследовательской деятельности во время урока и во внеурочное время, однако организовывать исследование с учениками во внеурочное время готовы не все учителя. На наш взгляд, это связано с тем, что многие школы специально не поощряют организацию исследовательской деятельности учителя во внеурочное время. Если школы будут больше внимания уделять поощрению учителей, а также учеников за проведение исследований вне уроков, то большее количество учителей и учеников станут заниматься данной работой.

Исследуя использование способов развития исследовательских умений во внеурочное время, мы выяснили, что чаще всего учителя во внеурочное время проводят консультации с учениками по написанию исследовательских работ (72 %). Кроме того, преподаватели часто проводят консультации по созданию исследовательских проектов (60 %) и организуют факультативные занятия (59 %). Многие учителя уже сегодня создают с учениками исследовательские проекты, поскольку новый ФГОС среднего (полного) общего образования вводит в старшей школе особую форму организации деятельности обучающихся – «индивидуальный проект (учебное исследование или учебный проект), который выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя (тьютора) по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной)» [12, с. 23–24].

Учителя используют и другие способы развития исследовательских умений учащихся: организацию дискуссий (21 %), конференций (18 %), круглых столов (11 %), консультирование по написанию статьи для публикации материалов ученических исследований (18 %). Вышеперечисленные способы организации исследовательской деятельности сегодня не так популярны по ряду причин, одной из которых является то, что учителям приходится затрачивать на организацию конференции или круглого стола достаточно много времени, однако не всегда данные затраты эффективны и дают желаемые результаты. Однако, по мнению В. В. Краевского, школьная учебная конференция приближает обучающихся к научным формам деятельности, поскольку учащиеся самостоятельно выбирают тему докладов, выполняют небольшое исследование и готовятся к выступлению [7].

Организация исследовательской деятельности школьников не ограничивается работой на уроке и во внеурочное время. Учителя целенаправленно работают с конкретными учениками по написанию исследовательских работ, для того чтобы представить результаты данных работ на конференциях и конкурсах. Участие учителя в конференциях и конкурсах исследовательских работ вместе с учениками является большим достижением, которое учитывается при присуждении учителю соответствующей квалификации. Анализ ответов показывает, что больше половины опрошенных учителей участвовали с учениками в конкурсах исследовательских работ (59 %).

Школы, в которых мы проводили анкетирование, имеют научные общества учеников. В школе № 17 создано научное общество учащихся (НОУ) «Созвездие», в котором они совершенствуют свои знания в определенной области науки, искусства, техники, приобретают навыки научно-исследовательской работы [9]. В соответствии с Положением Министерства образования один раз в год, в январе, проводится школьная научно-исследовательская конференция. В МБОУ СШ № 26 создано научное общество обучающихся и каждый год проводится конференция «Первые шаги», в ГБНОУ АО «УЛГ» – гимназическая конференция в рамках Дня науки, в МБОУ СШ № 30 – школьные Дни науки.

Опрошенные учителя активно участвуют вместе с учащимися в городских, областных и всероссийских конференциях и конкурсах, однако стоит отметить, что результаты по разным школам не одинаковы. Так, в 17-й школе 14 из 16 чел. (87 %) участвовали в конкурсах, в гимназии «УЛГ» – 17 из 28 чел. (61 %), в 30-й школе – 10 из 19 чел. (53 %), в 26-й школе – 9 из 21 чел. (43 %). Результаты анкетирования позволяют сказать, что степень участия школы в различных конкурсах зависит от стажа педагогических кадров. Так, в ГБНОУ АО «УЛГ» в среднем педагогический стаж учителей – 29 лет, в 17-й школе – 21 год, в 30-й школе – 14, в школе № 26 – 12 лет. Конечно, это не единственное объяснение данного факта, поскольку существует много молодых учителей, готовых заниматься со школьниками исследовательской деятельностью.

В ходе нашего исследования мы узнали, обучают ли учителя школьников основным исследовательским умениям. К таким умениям мы вслед за А. И. Савенковым относим умение выдвигать гипотезы, анализировать, делать выводы и умозаключения [10], а также умение планировать достижение целей исследовательской деятельности [5].

Мы получили следующие результаты. В ходе организации исследовательской деятельности учителя обучают учащихся целеполаганию, формулированию гипотез и их проверке («да» – 51 %, «скорее да, чем нет» – 40 %, «скорее нет, чем да» – 9 %, «нет» – 0 %), планированию исследовательской работы («да» – 46 %, «скорее да, чем нет» – 46 %, «скорее нет, чем да» – 7 %, «нет» – 1 %), анализу полученных результатов и формулированию выводов («да» – 66 %, «скорее да, чем нет» – 32 %, «скорее нет, чем да» – 1 %, «нет» – 1 %).

Данные исследования выявляют противоречие: чуть меньше половины учителей знают о необходимом минимуме исследовательских умений, которым должен владеть каждый выпускник, однако обучают данным умениям почти все учителя.

Анализ результатов анкетирования учителей по вопросам организации исследовательской деятельности учеников в урочное и внеурочное время позволяет говорить о том, что сегодня большинство учителей Архангельска осознают важность данной работы и уже активно используют многие способы организации исследовательской деятельности учащихся. Несмотря на то что они занимаются организацией исследовательской деятельности школьников, существуют препятствия, которые, по их мнению, мешают им вести целенаправленную работу по формированию у учащихся исследовательских умений. К ним можно отнести недостаток времени на уроке (56 %), большую нагрузку учащихся (55 %), большую собственную нагрузку (40 %), отсутствие методических рекомендаций (24 %), оборудования (20 %), критериев оценки исследовательских работ (9 %). Кроме того, были названы такие причины, как «лень учащихся», «возраст учащихся» (отметил учитель начальной школы).

Учителя готовы использовать элементы исследовательской деятельности на уроке, но не могут из-за того, что некоторые из них придерживаются пока что знание-ориентированной парадигмы. Многим учителям сложно перестроить урок так, чтобы ученики сами добывали знания, информацию с помощью специально организованных методов исследовательской работы на уроке.

Учителя абсолютно справедливо утверждают, что современные школьники настолько загружены уроками, выполнением домашних заданий и другими делами, что просто физически не могут заниматься исследовательской деятельностью. Думается, что данная проблема постепенно должна перестать быть настолько острой, поскольку нагрузка учеников по новым ФГОС должна несколько снизиться, однако это не дает уверенности в том, что все ученики будут заниматься исследованиями. Учителям стоит уделять более пристальное внимание мотивации учащихся к занятию исследовательской деятельностью. Только тогда,

когда ученик осознает важность исследовательской деятельности, он начнет ею целенаправленно заниматься. Однако нельзя перекладывать ответственность лишь на учителей школы, родители также должны развивать исследовательские умения своих детей с раннего возраста и стимулировать занятия исследованием в школе.

Резюме. В ходе исследования нами были выделены три группы учителей школ Архангельска по уровню готовности к организации исследовательской деятельности учащихся. К первой группе (с низким уровнем готовности) мы отнесли тех преподавателей, которые слабо владели теорией и методикой организации этой работы, у них не были сформированы умения организации исследовательской деятельности в урочное и внеурочное время, они не стремились вовлекать учащихся в исследовательскую деятельность. Учащиеся их классов лишь от случая к случаю занимались исследовательской деятельностью. Учителя данной группы практически не участвовали с учениками в исследовательских конкурсах и конференциях. По данным исследования, к данной группе можно отнести 30 % учителей.

Средним уровнем готовности обладали те учителя, которые понимали и стремились организовывать исследовательскую деятельность школьников, но из-за недостаточного знания теории и методики организации этого процесса, недостаточно сформированных собственных исследовательских умений не добивались желаемого результата (54 % респондентов).

К третьей группе учителей, с высоким уровнем готовности (16 % респондентов), мы отнесли тех педагогов, которые владели теорией и методикой организации исследовательской деятельности, умело вовлекали учащихся в исследовательскую деятельность как во время, так и вне урока, добивались заметных успехов в работе. Учителя данной группы активно участвуют в различных конкурсах, в которых занимают призовые места.

Анализ результатов проведенного исследования также позволяет обозначить следующие противоречия. Во-первых, учителя понимают необходимость обучения школьников исследовательским умениям, но им неясно, каким образом данное обучение должно быть организовано. Во-вторых, учителя активно используют разнообразные способы организации исследовательской деятельности учащихся, однако не всегда использование этих способов эффективно по ряду причин. В-третьих, педагоги активно занимаются с учениками исследовательской работой, но не всегда имеют возможность для показа собственных достижений. И, в-четвертых, почти все учителя обучают учащихся исследовательским умениям, но не все из них знают о необходимом минимуме исследовательских умений.

Опыт преподавателей первой группы стал для нас ориентиром в нашей работе с учителями школ, позволил разработать авторскую программу курса семинаров-практикумов для учителей и классных руководителей по этой проблеме. Темы семинаров-практикумов касаются следующих вопросов: понятие «исследовательская деятельность школьников»; способы мотивации учащихся к занятию исследовательской деятельностью; способы организации исследовательской деятельности школьников на уроках и во внеурочное время; оценивание исследовательской деятельности учащихся; возможности образовательной среды.

Итак, полученные в ходе исследования данные убедили нас в необходимости повышения уровня готовности учителей к организации исследовательской деятельности учащихся. Перечисленные противоречия и проблемы требуют разрешения в рамках дальнейшего изучения процесса формирования готовности педагога к организации исследовательской деятельности школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. Г., Леонтович А. В., Обухов А. С., Фомина Л. Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 24–33.
2. Кожухова М. Ю. Формирование исследовательских умений старшеклассников в научном обществе учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Оренбург, 2004. – 22 с.
3. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
4. Кукар У. Ю. Развитие исследовательских умений старшеклассников в учреждении дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Магнитогорск, 2010. – 23 с.
5. Лазарев В. С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 292–307.
6. Обухов А. С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 158–161.
7. Положение о конкурсе научно-исследовательских работ учащихся [Электронный ресурс] // Научно-исследовательская деятельность школьников в области математики, прикладной математики и информатики. – Режим доступа : http://itprojects.narfu.ru/konf_school/polog.php.
8. Положение о научном обществе обучающихся МБОУ СШ № 26 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://arh26.ucoz.ru/NOO/polozhenieno26.docx>.
9. Положение о НОУ «Созвездие» МБОУ СШ № 17 г. Архангельска [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.29arhangelsk-17.edusite.ru/p80aa1.html>.
10. Савенков А. И. Эффективная организация исследовательского обучения школьников // Школьные технологии. – 2011. – № 5. – С. 156–163.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/938>.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=221>.

UDC 371.134:373.5.38

L. A. Lukyanova

READINESS OF TEACHERS TO ORGANIZE PUPILS' RESEARCH ACTIVITY

M. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russia

Abstract. The article deals with the organization of pupils' research activity, the level of readiness of teachers to implement this process. On the basis of Arkhangelsk teachers' experience the author reveals the typical difficulties in forming their research skills; substantiates the necessity of organization of methodological seminars to raise the level of readiness of teachers to organize pupils' research activity.

Keywords: *readiness, research activity, organization of pupils' research activity.*

© Lukyanova L. A., 2016

Lukyanova, Lyudmila Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, M. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russia; e-mail: 79062824187@yandex.ru

The article was contributed on November 03, 2015

REFERENCES

1. *Alekseev N. G., Leontovich A. V., Obuhov A. S., Fomina L. F.* Konceptija razvitiya issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja // Issledovatel'skaja rabota shkol'nikov. – 2002. – № 1. – S. 24–33.
2. *Kozhuhova M. Ju.* Formirovanie issledovatel'skih umenij starsheklassnikov v nauchnom obshhestve uchashhihsja : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Orenburg, 2004. – 22 s.
3. *Kraevskij V. V., Hutorskoj A. V.* Osnovy obuchenija. Didaktika i metodika : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – 2-e izd., ster. – M. : Akademiya, 2008. – 352 s.
4. *Kukar U. Ju.* Razvitie issledovatel'skih umenij starsheklassnikov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Magnitogorsk, 2010. – 23 s.
5. *Lazarev V. S.* Proektnaja dejatel'nost' v shkole: neispol'zuemye vozmozhnosti // Voprosy obrazovaniya. – 2015. – № 3. – S. 292–307.
6. *Obuhov A. S.* Issledovatel'skaja dejatel'nost' kak sposob formirovaniya mirovozzrenija // Narodnoe obrazovanie. – 1999. – № 10. – S. 158–161.
7. *Polozhenie o konkurse nauchno-issledovatel'skih rabot uchashhihsja* [Jelektronnyj resurs] // Nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost' shkol'nikov v oblasti matematiki, prikladnoj matematiki i informatiki. – Rezhim dostupa : http://itprojects.narfu.ru/konf_school/polog.php.
8. *Polozhenie o nauchnom obshhestve obuchajushhihsja MBOU SSh № 26* [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://arh26.ucoz.ru/NOO/polozhenienoo26.docx>.
9. *Polozhenie o NOU «Sozvezdie» MBOU SSh № 17 g. Arhangel'ska* [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.29arhangelsk-17.edusite.ru/p80aa1.html>.
10. *Savenkov A. I.* Jeffektivnaja organizacija issledovatel'skogo obuchenija shkol'nikov // Shkol'nye tehnologii. – 2011. – № 5. – S. 156–163.
11. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya* [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://minobrnauki.rf/dokumenty/938>.
12. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshhego obrazovaniya* [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2365>.
13. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart FGOS* [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=221>.

УДК 378.016:796.4

Л. Ш. Пестряева¹, Т. А. Щербакова¹, А. Н. Иванова²

ВЛИЯНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

¹Чувашская государственная сельскохозяйственная академия, г. Чебоксары, Россия

²Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье рассматривается применение проблемного метода обучения, такого как частично-поисковый с использованием ориентировочных карт-инструкций, для повышения качества усвоения знаний по легкой атлетике. Результаты педагогического эксперимента, полученные при проведении занятий с применением карт-инструкций со студентами Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, показали высокое качество усвоения знаний по легкой атлетике при изучении дисциплины «Физическая культура». Частично-поисковый метод обучения с применением ориентировочных карт-инструкций создает благоприятные условия для формирования активного отношения студентов к физкультурным занятиям, что способствует повышению уровня развития их физических качеств.

Ключевые слова: *частично-поисковый метод обучения, ориентировочная карта-инструкция, легкая атлетика, качество усвоения знаний, физические качества студентов.*

Актуальность исследуемой проблемы. Умение правильно организовать активную деятельность студентов по изучению дисциплины «Физическая культура» является одной из главных задач в работе современного преподавателя вуза [1], [9]. Согласно исследованиям [2], [9], [10] и по требованию новых образовательных стандартов преподавание спортивно-физкультурных дисциплин должно осуществляться с использованием активных методов обучения. Актуальным в этой связи является поиск более эффективных путей формирования активного отношения студентов к физкультурным занятиям через применение проблемных методов обучения.

Целью настоящего исследования стало выявление влияния применения частично-поискового метода преподавания физкультурно-спортивных дисциплин на усвоение знаний и формирование активного отношения студентов к занятиям физической культурой.

© Пестряева Л. Ш., Щербакова Т. А., Иванова А. Н., 2016

Пестряева Людмила Шейисдановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: pestryae@mail.ru

Щербакова Тамара Аркадьевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой физического воспитания Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: agrob@academy21.ru

Иванова Анастасия Николаевна – старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: Obanastasiaivanova@gmail.com

Статья поступила в редакцию 20.11.2015

Для достижения поставленной цели необходимо решить последовательно следующие задачи: 1) раскрыть сущность проблемного метода обучения; 2) определить степень влияния частично-поискового метода обучения на усвоение знаний, формирование активного отношения студентов к занятиям по физической культуре и на показатели уровня развития у них физических качеств.

Материал и методика исследований. Чувашская государственная сельскохозяйственная академия явилась опытно-экспериментальной базой исследования. В эксперименте приняли участие студенты 2 курса факультета ветеринарной медицины и зоотехнологии. В процессе решения поставленных задач использовались следующие методы: теоретический анализ и обобщение философской, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, методы экспертной оценки и математической статистики. Для формирования представления о технике легкоатлетических упражнений применялись разработанные нами ориентировочные карты-инструкции [5], [6].

Результаты исследований и их обсуждение. В настоящее время в вузовской практике имеется арсенал различного рода педагогических приемов и средств, использование которых позволяет обеспечить активизацию познавательной деятельности студентов [4]. Для формирования активного отношения к учебной деятельности применяется метод проблемного обучения, суть которого сводится к организации преподавателем способов активного взаимодействия обучающихся с проблемно представленным содержанием обучения. К достоинствам этого метода обучения согласно [2] следует отнести следующие:

1) попадая в ту или иную учебную ситуацию, обучающийся должен определиться в ней и провести анализ имеющейся информации – такая работа формирует у обучающихся умение самостоятельного поиска новых понятий и способов действия;

2) происходит формирование личностной мотивации обучающегося, его познавательных интересов, а также идет развитие мыслительных способностей;

3) обеспечивается прочность знаний и творческое их применение в практической деятельности;

4) формируется и развивается диалектическое мышление обучающихся, обеспечивается выявление ими новых связей в изучаемых явлениях и закономерностях.

Все вышеперечисленное позволяет вовлечь обучающихся в активную познавательную деятельность, пройти этапы процесса управления, решения проблемной педагогической задачи по обучению двигательным действиям [5]. Таковыми являются: 1) этап нахождения и выделения проблемы; 2) этап анализа создавшейся ситуации; 3) этап эффективности прогноза; 4) этап принятия решения; 5) этап планирования; 6) этап практического воплощения полученных результатов планирования; 7) этап контроля.

Этап нахождения и выделения проблемы. Умение видеть проблему там, где она есть, является признаком заинтересованности студента данным видом деятельности. Для постановки проблемы характерны следующие исследовательские процессы: обнаружение противоречия, выявление проблемы, определение цели, отбрасывание ненужной, избыточной информации, выделение несогласованных условий исходя из поставленной цели, непосредственная постановка проблемы.

Этап анализа создавшейся ситуации. В рамках данного этапа при изучении физкультурно-оздоровительных дисциплин обучаемый осуществляет ряд качественно различающихся дидактических действий: изучает и оценивает психическую готовность к усвоению учебного материала, физическую и координационную готовность к выполнению техники упражнения по изучаемому действию, совершает анализ двигательного действия с учетом биомеханических, психологических и педагогических знаний.

Этап эффективности прогноза. Ключевым моментом этого этапа является прогнозирование, которое основано на анализе противоречий между прошлым и настоящим и представляет собой попытку заглянуть в будущее, предсказать ход событий, определить и оценить возможные эффекты от воздействия предлагаемых способов решения задач на обучение двигательным действиям.

Этап принятия решения – психологически один из сложных, так как на личностном уровне возможны проявления сомнений в соответствии своего нынешнего «я» решаемой проблемной ситуации.

Этап планирования. Применяя свой предыдущий опыт, следует выбрать организационную форму, методы, средства обучения, определить лимит времени, степень своих физических качеств и личные предпочтения.

На *этапе практического воплощения полученных результатов планирования* от осмысления следует переходить к практическим действиям по управлению учебно-познавательной деятельностью, следить за полным и правильным выполнением всех предлагаемых двигательных действий и корректировать ошибки.

Этап контроля характеризуется осуществлением критического анализа содержания процесса учебно-познавательной деятельности обучаемых и собственной деятельности в ходе реализации технологии обучения. На этом этапе вносятся конструктивные изменения в разработанную на основе оригинальных идей технологию обучения спортивно-двигательным действиям.

Все этапы процесса управления, решения проблемной педагогической задачи обучения двигательному действию представляют собой усложняющиеся формы, включающие в себя предыдущие этапы в измененном, трансформированном виде. Уровень практического владения способами реализации этих этапов и способами выполнения составляющих их содержание дидактических действий обусловлен соответствующими дидактическими умениями [3]. Следовательно, переход от репродуктивных и объяснительно-иллюстративных методов формирования знаний у студентов к применению проблемных методов обучения, таких как частично-поисковый, необходим для формирования активного отношения студентов к физкультурным занятиям.

Суть частично-поискового метода обучения выражается в следующих условиях: 1) знания нужно приобретать самостоятельно, а не предлагать учащимся в готовом виде; 2) преподаватель организует поиск новых знаний с помощью разнообразных средств; 3) обучающиеся под руководством преподавателя самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы, в результате чего у них формируются прочные знания [7].

Для подтверждения эффективности влияния проблемного метода обучения на формирование у студентов активного отношения к учебной деятельности были определены два направления организации занятий по одной теме. Одна группа (контрольная) обучалась традиционно, с выполнением таких учебных действий, как восприятие, осмысление, запоминание новой информации, систематизация ее в структуре прошлого опыта, простое воспроизведение в общении с сокурсниками и преподавателем. В этих условиях учебная деятельность носит репродуктивный характер.

Другая (экспериментальная) группа обучалась с применением такого проблемного метода обучения, как частично-поисковый. Согласно этому методу студентам предлагалось самостоятельно решать возникающие познавательные задачи под руководством преподава-

теля. Для этого преподаватель сообщал тему занятия и организовывал поиск новых знаний с помощью разнообразных средств. Необходимыми педагогическими условиями для успешной деятельности студентов в этой группе явились сформированные представления о технике легкоатлетических упражнений как целостной системе движений и обеспечение учебного процесса необходимым теоретическим материалом и ориентировочными картами-инструкциями, которые содержат полную информацию о сущности двигательного действия и способе его построения [8]. В каждой группе было по 20 девушек.

В начале эксперимента по данным школьных аттестатов определялся средний балл по дисциплинам, входящим в школьную программу. Результаты сравнительного анализа свидетельствуют об отсутствии существенных различий в уровне готовности к обучению между студентами обеих групп. Таким образом, в начале педагогического эксперимента обе группы испытуемых были относительно одинаковыми и не имели каких-либо существенных преимуществ в отношении их готовности к усвоению учебного материала.

В ходе педагогического эксперимента с помощью тестовых заданий по десятибалльной шкале оценивалось качество усвоения студентами теоретических и методических знаний по легкой атлетике. Нами были разработаны тестовые задания, которые включали 10 вопросов (5 – по теоретическим знаниям, 5 – по методическим) на усвоение техники бега «с низкого старта», например:

1. Каков структурный состав двигательного действия?
2. Сколько и какие фазы у этого двигательного действия?
3. Перечень основных опорных точек и критерии правильного выполнения действия в каждом из них.
4. Перечень возможных ошибок при выполнении двигательного действия и способы их устранения.
5. Найти характер взаимодействия отдельных движений как структурных элементов целостного действия.
6. Выделить основные формы и методы обучения с учетом решаемых задач при изучении двигательного действия.
7. Какие средства применяются при изучении двигательного действия?
8. Выделить основные задачи при изучении двигательного действия.
9. Подобрать эффективные имитационные и подводящие упражнения.
10. Подобрать упражнения для эффективного исправления ошибок.

За правильный ответ ставилось 2 балла, не полностью раскрытый ответ – 1 балл, неправильный ответ – 0 баллов. На выполнение предложенных заданий отводилось 20 минут.

С помощью t-критерия Стьюдента проводился сравнительный анализ уровня развития показателей качества усвоения теоретических и методических знаний. Как видно из данных таблицы 1, существенное преимущество в показателях теоретических и методических знаний имеют студенты экспериментальной группы.

Таблица 1

**Показатели качества усвоения знаний по легкой атлетике
у студентов экспериментальной и контрольной групп ($X \pm \delta$)**

Виды знаний	Показатели качества усвоения знаний		Достоверность различий
	Контрольная (n=20)	Экспериментальная (n=20)	
Теоретические знания	7,19 \pm 2,08	9,82 \pm 2,35	P \leq 0,01
Методические знания	6,94 \pm 2,36	9,58 \pm 2,07	P \leq 0,01

Установленное нами преимущество студентов экспериментальной группы по усвоению знаний по легкой атлетике можно объяснить тем, что в процессе учебной деятельности они значительно чаще включались в решение поставленных задач и быстро ориентировались в учебной ситуации, умели проводить анализ имеющейся информации, сами определяли пути выхода из сложившейся ситуации, учились доказывать правильность принятого решения, компетентность и качество предпринятых при этом действий и поступков. Такой подход к занятиям, когда система практических заданий выступает в качестве средства организации учебной деятельности, создает благоприятные условия для формирования у студентов активного отношения к учебной деятельности [10].

Активное отношение студентов к обучению отразилось и на показателях уровня развития физических качеств (табл. 2).

Таблица 2

Показатели уровня развития физических качеств
у студентов экспериментальной и контрольной групп ($X \pm \delta$)

Контрольные тесты	Показатели физических качеств		Достоверность различий
	Контрольная (n=20)	Экспериментальная (n=20)	
Челночный бег (3x10 м), с	9,3±0,2	8,9±0,4	P≤0,01
Бег 100 м, с	18,8±0,3	17,9±0,6	P≤0,01
Прыжок в длину с места, см	160±13	169±10	P≤0,01
Наклон вперед, см	16±4,8	17±3,9	P≤0,01
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, количество повторений	11±4	14±3	P≤0,01

При определении уровня развития физических качеств использовались общепринятые тесты и методики их проведения [11].

Показатели уровня развития физических качеств у студентов в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Это обусловлено тем, что студенты экспериментальной группы отличаются умением видеть и распознавать типичные двигательные ошибки. Они чаще, чем студенты из контрольной группы, осуществляют коррекцию ошибок при выполнении двигательного действия.

Резюме. Таким образом, использование проблемного метода обучения, в частности частично-поискового с применением карт-инструкций, повышает у студентов показатели качества усвоения знаний по легкой атлетике на занятиях по физической культуре. Установлено, что при частично-поисковом методе обучения с применением карт-инструкций система практических заданий выступает в качестве средства организации учебной деятельности, создает благоприятные условия для формирования активного отношения к занятиям физической культурой и способствует повышению уровня развития физических качеств у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. *Пестряева Л. Ш., Алексеев В. А.* Педагогические условия применения активных методов обучения спортивно-физкультурным дисциплинам. – Чебоксары : Колибри, 2010. – 137 с.
3. *Пестряева Л. Ш., Зорин С. Д.* Дидактические умения преподавателя физической культуры и спорта // Вестник Волжского филиала МАДИ (ГТУ). – 2007. – № 3. – С. 234–235.

4. Пестряева Л. Ш., Ионов А. А. Управление учебной практикой студентов физкультурно-педагогических вузов // Интеграция всех сил общества как фактор повышения культурного уровня народа и формирования здорового образа жизни : сб. науч. ст. – М. ; Чебоксары, 2002. – С. 43–52.
5. Пестряева Л. Ш. Творческое обучение студентов двигательным действиям при изучении физкультурно-спортивных дисциплин : учебно-методическое пособие. – Чебоксары : ВФ МАДИ, 2010. – 86 с.
6. Пестряева Л. Ш. Физическая культура и спорт в системе факторов социализации личности студента // Физическая культура, спорт и здоровье студентов : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2013. – С. 104–108.
7. Попов С. Н., Холодов Ж. К., Данилина Л. Н. Совершенствование процесса обучения в физкультурных вузах // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 3. – С. 40–42.
8. Садеждинов Д. Ш., Драндров Г. Л., Дюкина Л. А. Обучение технике легкоатлетических упражнений с учетом соотношения общего и частного в их содержании // Проблемы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 1997. – С. 163–165.
9. Садеждинов Д. Ш., Пестряева Л. Ш. Подготовка студентов институтов физической культуры на основе интеграции учебной и будущей профессиональной деятельности : учебное пособие. – Набережные Челны : КамГИФК, 2000. – 161 с.
10. Смолкин А. М. Методы активного обучения : науч.-метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
11. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания : учебник. – М : Академия, 2001. – 480 с.

UDC 378.016:796.4

L. S. Pestryaeva¹, T. A. Shcherbakova¹, A. N. Ivanova²

INFLUENCE OF PROBLEMATIC TEACHING METHOD IN FORMATION OF ACTIVE ATTITUDE OF STUDENTS TO EDUCATIONAL ACTIVITY

¹Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia

²I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article discusses the use of problematic teaching method such as a partially-search method using orientative map-instructions to improve the quality of learning in athletics. The pedagogical experiment results obtained during the training using card instructions with the students of the Chuvash State Agricultural Academy showed high quality of acquisition of knowledge in track and field athletics when studying Physical Culture. The partially-search training method using orientative map-instructions creates favorable conditions for the formation of active attitude of students in Physical Culture classes, thereby increasing the level of development of their physical qualities.

© Pestryaeva L. S., Shcherbakova T. A., Ivanova A. N., 2016

Pestryaeva, Lyudmila Sheyisdanovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Physical Education, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia; e-mail: pestryae@mail.ru

Shcherbakova, Tamara Arkadyevna – Candidate of Pedagogics, Head of the Department of Physical Education, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia; e-mail: agro6@academy21.ru

Ivanova, Anastasia Nikolaevna – Senior Lecturer, Department of Physical Culture and Sports, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: 06anastasiaivanova@gmail.com

The article was contributed on November 20, 2015

Keywords: *partially-search teaching method, orientative map-instruction, track and field athletics, quality of acquisition of knowledge, physical qualities of students.*

REFERENCES

1. *Verbickij A. A.* Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod : metodicheskoe posobie. – M. : Vysshaja shkola, 1991. – 207 s.
2. *Pestrjaeva L. Sh., Alekseev V. A.* Pedagogicheskie uslovija primeneniya aktivnyh metodov obuchenija sportivno-fizkul'turnym disciplinam. – Cheboksary : Kolibri, 2010. – 137 s.
3. *Pestrjaeva L. Sh., Zorin S. D.* Didakticheskie umeniya prepodavatelja fizicheskoj kul'tury i sporta // Vestnik Volzhskogo filiala MADI (GTU). – 2007. – № 3. – S. 234–235.
4. *Pestrjaeva L. Sh., Ionov A. A.* Upravlenie uchebnoj praktikoj studentov fizkul'turno-pedagogicheskikh vuzov // Integracija vsekh sil obshhestva kak faktor povysheniya kul'turnogo urovnja naroda i formirovaniya zdorovogo obraza zhizni : sb. nauch. st. – M. ; Cheboksary, 2002. – S. 43–52.
5. *Pestrjaeva L. Sh.* Tvorcheskoe obuchenie studentov dvigatel'nykh dejstvijam pri izuchenii fizkul'turno-sportivnykh disciplin : uchebno-metodicheskoe posobie. – Cheboksary : VF MADI, 2010. – 86 s.
6. *Pestrjaeva L. Sh.* Fizicheskaja kul'tura i sport v sisteme faktorov socializacii lichnosti studenta // Fizicheskaja kul'tura, sport i zdorov'e studentov : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, 2013. – S. 104–108.
7. *Popov S. N., Holodov Zh. K., Danilina L. N.* Sovershenstvovanie processa obuchenija v fizkul'turnykh vuzah // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. – 1985. – № 3. – S. 40–42.
8. *Sadetdinov D. Sh., Drandrov G. L., Djukina L. A.* Obuchenie tehnike legkoatleticheskikh uprazhnenij s uchetom sootnosheniya obshhego i chastnogo v ih sodержanii // Problemy professional'noj podgotovki specialistov po fizicheskoj kul'ture i sportu : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, 1997. – S. 163–165.
9. *Sadetdinov D. Sh., Pestrjaeva L. Sh.* Podgotovka studentov institutov fizicheskoj kul'tury na osnove integracii uchebnoj i budushhej professional'noj dejatel'nosti : uchebnoe posobie. – Naberezhnye Chelny : KamGIFK, 2000. – 161 s.
10. *Smolkin A. M.* Metody aktivnogo obuchenija : nauch.-metod. posobie. – M. : Vysshaja shkola, 1991. – 176 s.
11. *Holodov Zh. K., Kuznecov V. S.* Teorija i metodika fizicheskogo vospitanija : uchebnik. – M : Akademiya, 2001. – 480 s.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И ПРОБЛЕМА ИХ КЛАССИФИКАЦИИ
В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ**

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье выделены причины, определяющие существующие в литературе разные подходы к трактовке методов обучения и их классификации; сформулированы основные вопросы, ответы на которые позволяют определить методологию построения системы современных методов профессионального обучения, обладающей структурной и дидактической полнотой; обосновано использование парадигмального подхода для сущностного и прогностического исследования методов обучения в дидактической среде информационно-коммуникационного пространства. С позиции методики, компьютерики и когнитивной психологии предложено определение информационно-коммуникационного метода обучения в современной образовательной парадигме.

Ключевые слова: *современная образовательная парадигма, новый метод обучения, классификация методов обучения.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема методов обучения на протяжении всей истории построения образовательного процесса является центральной при решении вопросов, связанных с его организацией. Поэтому данная проблема находит отражение и сегодня как в фундаментальных педагогических исследованиях (С. А. Ананьин, Ю. К. Бабанский, В. В. Гузеев, Б. П. Есипов, Т. А. Ильина, Г. И. Саранцев, Ю. Г. Фокин, В. А. Хуторской и др.), так и в нормативных документах, регламентирующих условия успешного выполнения государственного и социального заказа в системе образования. Значимость методов обучения для профессионального образования выделена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Концепции модернизации российского образования на период до 2020 г., Федеральной целевой программе развития образования. В частности, в Программе модернизации педагогического образования для совершенствования содержания и форм подготовки педагогов (п. 2.8) обновление методов подготовки студентов устанавливается как требование [5].

© Семенова И. Н., 2016

Семенова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании Института математики, информатики и информационных технологий Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия; e-mail: semenova_i_n@mail.ru

Статья поступила в редакцию 16.10.2015

Статья подготовлена в рамках выполнения работ по госзаданию МОиН РФ 2014/392, проект 1942

Материал и методика исследований. Для выделения сущности обновления методов обучения нами рассмотрены различные подходы к трактовке понятия «современный метод обучения» и для более полного описания всей совокупности методов обучения в системе профессионального образования – их классификации. При этом сама совокупность современных методов обучения исследуется как подсистема дидактической среды педагогического поля в информационно-коммуникационном пространстве, на которое оказывают интегрированное влияние следующие среды: социальная, духовно-нравственная, экономическая, техническая и педагогическая. Установление сущности этого влияния (в частности, направленности, границ распространения и условий ограничения) и выделение причинно-следственных связей между изменением совокупности методов обучения и педагогическим полем проведено в методологии парадигмального подхода.

Результаты исследований и их обсуждение. Выделяя положение о том, что значимый статус метода обучения в профессиональном образовательном процессе подразумевался на всем протяжении его развития, отметим, что в ситуации реформирования (перелома) культуры, традиций, политики передачи образовательного опыта актуальность проблемы методов всегда возрастала. Так, в отечественной педагогике особое внимание проблеме методов обучения начало уделяться в середине прошлого столетия (М. А. Данилов, Е. П. Петровский и др.). В дальнейшем это внимание усилилось и конкретизировалось при решении вопросов организации профессионального образования в новых условиях и при достижении новых результатов обучения:

- определение современного метода обучения как категории научного знания в теории и методике обучения;
- структура, логический и пооперационный состав методов обучения;
- номенклатура, типизация и классификация методов обучения;
- структурирование и систематизация методов обучения;
- специфика методов обучения в системе профессионального образования;
- конструирование методов обучения и др.

Рассматривая первые четыре аспекта как определяющие, мы, вслед за Б. Е. Райковым [6], обратимся к методам обучения как к исторической категории, выделив при этом их социальную обусловленность. С указанных позиций отметим, что в педагогике и дидактике проблема методов обучения раскрывалась с трех разных сторон:

- с точки зрения форм деятельности;
- с точки зрения логической структуры и функций форм деятельности;
- с точки зрения характера познавательной деятельности обучаемых.

Указанный фактор определяет существующие в современной литературе разные подходы к построению теории общих методов обучения. В соответствии с этим в методической литературе можно встретить и разные определения понятия «метод обучения», и разные классификации методов обучения (Ю. К. Бабанский, Б. В. Всесвятский и С. Г. Шаповаленко, Т. А. Ильина, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин, Н. С. Макарова, М. И. Махмутов, И. Ф. Харламов, М. А. Холодная и др.), которые составляют сущностный базис каждой теории развития методов обучения в разных образовательных моделях и на разных образовательных ступенях. Главными из причин такого положения дел, на наш взгляд, являются:

- многоплановость понятия, требующая детализации для конкретного исследования;
- различные акценты, зависящие от сущностных особенностей времени (например, характеристик социальной сферы, менталитета научного сообщества, развития технических средств, культурного опыта, поведенческих установок и др.).

В контексте сказанного для построения системы современных методов профессионального обучения, обладающей структурной и дидактической полнотой, необходимо ответить на два центральных вопроса: «Что отличает современный метод обучения студентов от методов, накопленных в практике образования?» и «Что и как оказывает влияние на появление современных методов обучения в системе профессионального образования?».

Для поиска ответов на поставленные вопросы система современных методов профессионального обучения рассмотрена нами как подсистема дидактической среды, вложенной, в свою очередь, в информационно-коммуникационную среду ИК-пространства с особыми техническими ресурсами. Такое сопоставление позволяет выделить ключевую характеристику современного метода обучения студентов, которая состоит в использовании средств ИКТ. При исследовании сущности и направлений этого использования нами учитывалось то, что информационно-коммуникационная среда, будучи глобальным по содержанию объектом, связывает различные сферы деятельности в ИК-пространстве. Поэтому при поиске ответа на второй поставленный вопрос необходимо выделение сфер доминирующего влияния и раскрытие сущностей причинно-следственных связей между элементами этих сфер и дидактической среды, в которой обновляются и появляются новые методы обучения. В силу разнородности элементов мы приняли положение о том, что их структурирование может быть проведено в системе общего (философского) знания.

На основе сравнения прогнозов применения геополитического, цивилизационного, всемирного и парадигмального подходов с точки зрения возможности выделения новых и обновления имеющихся методов обучения студентов в дидактической среде при изменении набора базовых посылок информационно-коммуникационной среды нами выбран парадигмальный подход (подробно в [7]), который позволил определить следующие сферы влияния на обновление методов обучения: социальную, духовно-нравственную, экономическую, техническую и педагогическую. При этом конкретизация соотношения указанных сфер с сущностью «осовременивания» методов обучения в системе профессионального образования потребовала рассмотрения различных и выделения новых оснований для их классификаций.

Специально укажем, что согласно принятому подходу при определении понятия «методы обучения» и разработке их классификаций в рамках идеологии «помощи компьютера» (термин В. П. Беспалько [1]) нами выделена необходимость решения проблемы создания принципиально новых методов (в отличие от методов, обозначенных некоторыми авторами, например Л. И. Долинером [2], Д. Ш. Матросом [4] и др., термином «современные») в уже имеющихся классификациях. Для этого необходимо, чтобы трактовка определения понятия «метод(ы) обучения» с позиций современной парадигмы (подробно в [7], [10]) открывала возможности существенного обновления и обогащения методов как способов (совокупности приемов) *деятельности* обучающего, обучаемого и их взаимодействия в педагогическом поле [10] информационно-коммуникационного пространства в сочетании с имеющимися подходами к классификации. В конструктивном подходе *проблема* определения «метода обучения» в указанном контексте может быть представлена в виде схемы (рис. 1). Уточним, что указанный принцип «юзабилити» (от англ. *usability* – здесь дословно «полезность») связывается с понятием микроэргономики, обозначающим итоговую степень удобства объекта (предмета) для использования в заявленных целях.

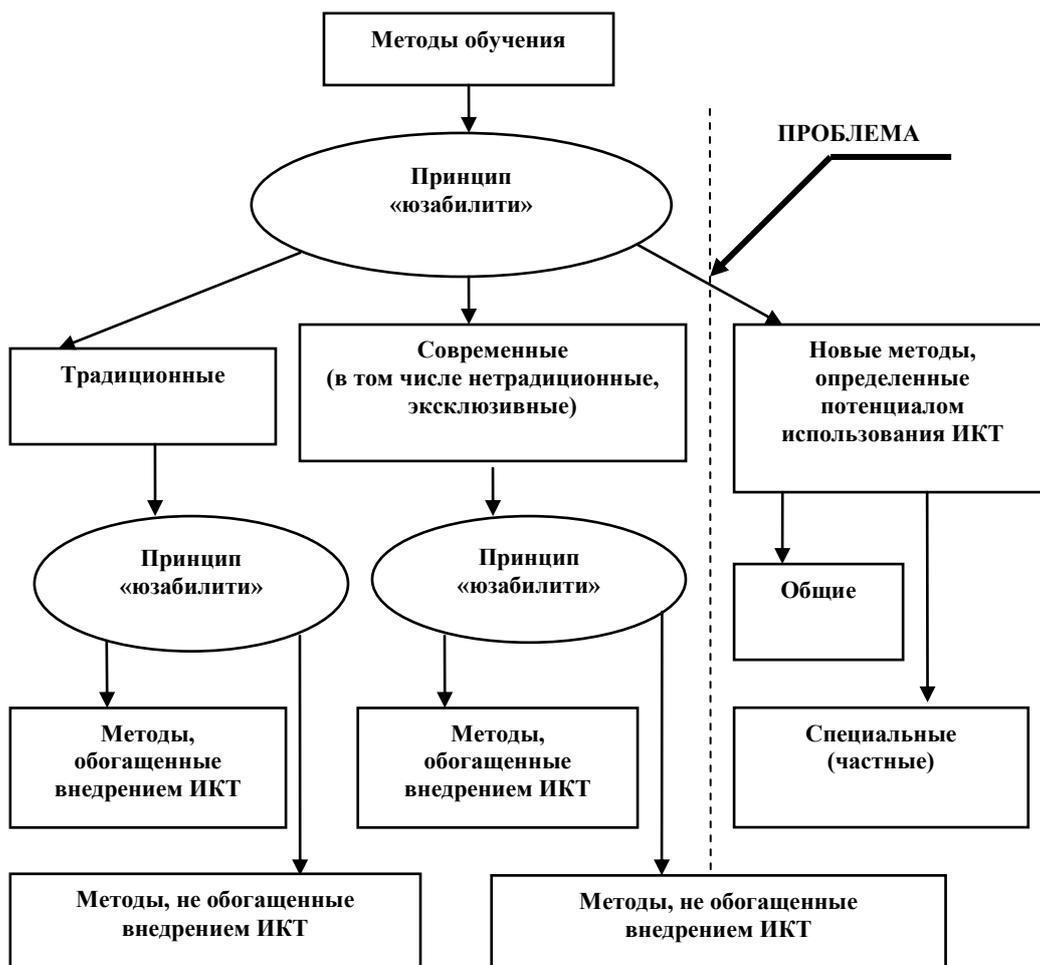


Рис. 1. Модель классификации методов обучения в условиях постановки проблемы создания новых методов при участии компьютера

При этом мы рассматриваем метод обучения как элемент *дидактической системы*, которая достигает целостности, то есть является целевой категорией профессионального образования в педагогическом поле с определенным научным сообществом, если может быть представлена в виде *замкнутого* набора связей, сохраняющих сложившееся базисное множество элементов.

С позиций сказанного при учете результатов, полученных Б. Е. Стариченко [9] в контексте когнитивной психологии, *методы обучения в дидактической системе* информационно-коммуникационного пространства *современной образовательной парадигмы*, то есть **информационно-коммуникационные методы обучения**, – это действия преподавателя по передаче учебной информации органам чувств учащегося и управлению ее восприятием, пониманием, запоминанием и правильным использованием. В построенном определении выделены состав деятельности преподавателя по организации принятия учащимся информации в условиях, задаваемых их психофизиологическими особенностями, и состав деятельности по руководству работой обучающихся с ин-

формацией, которая осуществляется на основе целевого мониторинга в ходе активного взаимодействия. Сформулированное определение, которое в силу первостепенности учета индивидуальности на современном этапе развития средств коммуникации может осуществляться с помощью компьютера и с участием компьютера, задает методологию поиска новых классификаций методов обучения, опирающуюся на следующие основные положения:

- подача учебной информации при управлении ее переработкой от преподавателя к студенту должна (и только тогда может эффективно осуществляться) определяться принципом природосообразности, современный вектор которого определен В. П. Беспалько: «образование следует строить вокруг доминантных специальных способностей учащихся» [1];

- индивидуализация (а значит, эффективное осуществление передачи информации и управление ее переработкой) может быть достигнута в системе обучения, которая построена в концепции информационной дидактики (термин Б. Е. Стариченко [9], [11]).

Резюме. Обобщение полученных результатов позволяет сформулировать принципиальные, на наш взгляд, суждения:

1) в дидактической среде информационно-коммуникационного пространства современной образовательной парадигмы методы обучения в системе профессионального образования следует рассматривать как интегративную категорию методики, компьютерики (термин В. П. Беспалько [1]) и когнитивной психологии;

2) исследование функционирования и конструирование информационно-коммуникационных методов профессионального обучения в рамках современной образовательной парадигмы в силу их интегративности при построении целевых образовательных технологий (например, формирования определенных профессиональных компетентностей) определяют значимость их классификаций. С учетом накопленного теоретического и практического материала при рассмотрении *методов* как элемента педагогического поля в современной дидактике можно решать вопросы об особых классификациях методов обучения для построения образовательных технологий в различных методических системах;

3) при построении образовательного процесса в системе профессионального образования классификация современных методов обучения, которые в парадигмальном подходе играют роль «общепринятых образцов» и «признанных примеров» (термины Т. Куна [3]) и в большей степени, чем другие элементы дисциплинарной матрицы, определяют структуру научного познания, должна разрабатываться с учетом погружения педагогического поля в информационно-коммуникационное пространство, подразумевающее:

- реальную возможность изменения субъектами содержания образования;
- осуществление преподавателем и студентами коммуникативной деятельности в процессе учебного общения (примеры приведены в [8]).

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 352 с.

2. Долинер Л. И. Адаптивные методические системы в процессе подготовки студентов вузов в условиях информатизации образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, 2004. – 408 с.

3. Кун Т. Структура научных революций. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
4. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе информационных технологий и образовательного мониторинга // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 75–85.
5. Программа модернизации педагогического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rl-online.ru/articles/2-03/131.html>.
6. Райков Б. Е. Общая методика естествознания. – Л. : Учпедгиз, 1947. – 300 с.
7. Семенова И. Н. Применение парадигмального подхода к построению фундаментальной теории общего механизма развития методов обучения в системе математического образования высшей школы // Современные проблемы образования: вопросы теории и практики : сборник статей. – Екатеринбург, 2009. – С. 24–36.
8. Семенова И. Н., Слепухин А. В. Классификация и проектирование методов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий // Образование и наука. – 2013. – № 5. – С. 95–113.
9. Стариченко Б. Е. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 1. Концептуальные основы компьютерной дидактики : учеб. пособие. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 152 с.
10. Semenova I. N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. – Yelm : Science Book Publishing House, 2014. – 156 p.
11. Starichenko B. E. Conceptual basics of computer didactics. – Yelm : Science Book Publishing House, 2013. – 184 p.

UDC 378.147

I. N. Semenova

**DETERMINING THE METHODS OF TRAINING IN THE SYSTEM
OF PROFESSIONAL EDUCATION AND THE PROBLEM
OF THEIR CLASSIFICATION IN MODERN EDUCATIONAL PARADIGM**

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article point out the reasons determining the different approaches to interpretation of methods of training and their classifications; formulates the main questions the answers to which can determine the methodology of development of the system (structurally and didactically complete) of modern methods of vocational education; substantiates the use of paradigm approach for intrinsic and prognostic research of methods of training in didactic environment of information and communication. The author offers the definition of information and communication method of training in modern educational paradigm from a perspective of methodology, computics and cognitive psychology.

Keywords: *modern educational paradigm, new method of training, classification of methods of training.*

© Semenova I. N., 2016

Semenova, Irina Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Information and Communication Technologies in Education, Institute of Mathematics, Informatics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; e-mail: semenova_i_n@mail.ru

The article was contributed on October 16, 2015

REFERENCES

1. *Bespal'ko V. P.* Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'juterov (pedagogika tret'ego tysjacheletija). – M. : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta ; Voronezh : Izd-vo NPO «MODJeK», 2002. – 352 s.
2. *Doliner L. I.* Adaptivnye metodicheskie sistemy v processe podgotovki studentov vuzov v uslovijah informatizacii obrazovanija : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. – Ekaterinburg, 2004. – 408 s.
3. *Kun T.* Struktura nauchnyh revoljucij. – M. : Progress, 1977. – 300 s.
4. *Matros D. Sh.* Upravlenie kachestvom obrazovanija na osnove informacionnyh tehnologij i obrazovatel'nogo monitoringa // Narodnoe obrazovanie. – 2000. – № 8. – S. 7585.
5. *Programma* modernizacii pedagogicheskogo obrazovanija [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://rl-online.ru/articles/2-03/131.html>.
6. *Rajkov B. E.* Obshhaja metodika estestvoznaniija. – L. : Uchpedgiz, 1947. – 300 s.
7. *Semenova I. N.* Primenenie paradigmalnogo podhoda k postroeniju fundamental'noj teorii obshhego mehanizma razvitija metodov obuchenija v sisteme matematicheskogo obrazovanija vysshej shkoly // Sovremennye problemy obrazovanija: voprosy teorii i praktiki : sbornik statej. – Ekaterinburg, 2009. – S. 24–36.
8. *Semenova I. N., Slepuhin A. V.* Klassifikacija i proektirovanie metodov obuchenija s ispol'zovaniem informacionno-kommunikacionnyh tehnologij // Obrazovanie i nauka. – 2013. – № 5. – S. 95113.
9. *Starichenko B. E.* Metodika ispol'zovanija informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v uchebnom processe. Ch. 1. Konceptual'nye osnovy komp'juternoj didaktiki : ucheb. posobie. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2013. – 152 s.
10. *Semenova I. N.* Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. – Yelm : Science Book Publishing House, 2014. – 156 p.
11. *Starichenko B. E.* Conceptual basics of computer didactics. – Yelm : Science Book Publishing House, 2013. – 184 p.

УДК 796.89.015

В. П. Симень, Г. Л. Драндров

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ СПОРТИВНОГО ОТБОРА ГИРЕВИКОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье раскрывается содержание мероприятий, предшествующих непосредственному проведению спортивного отбора на этапе начальной подготовки гиревиков, включающих визуальную оценку особенностей телосложения детей, анализ их индивидуальных медицинских карт, собеседование со школьным врачом, учителями физической культуры, детьми и их родителями. Приводятся результаты корреляционного анализа взаимосвязи показателей физического развития и физической подготовленности, выявленных при спортивном отборе, с соревновательными результатами, показанными гиревиками после одного года (двух лет) занятий гиревым спортом на этапе начальной подготовки. Приводится шкала оценивания показателей физического развития и физической подготовленности гиревиков 11 лет, разработанная авторами с учетом результатов экспериментального исследования.

Ключевые слова: *гиревой спорт, спортивный отбор, этап начальной подготовки, педагогическое тестирование, показатели физического развития и физической подготовленности, возраст 11 лет, шкала оценивания.*

Актуальность исследуемой проблемы. В теории и практике гиревого спорта с 2010 года согласно Примерной программе спортивной подготовки гиревиков для ДЮСШ [1] возрастные границы детей для зачисления в группу начальной спортивной подготовки снижены до 10–11 лет. Между тем вопросы спортивного отбора гиревиков на этапе начальной спортивной подготовки в возрасте 10–11 лет остаются на сегодняшний день недостаточно исследованными.

А. В. Рябченко [5] предлагает при проведении спортивного отбора выяснить цель прихода ребенка в секцию гиревого спорта. Автор также советует познакомиться с родителями и в качестве примера для ребенка рекомендует вовлечь и их в тренировочный процесс.

Спортивный отбор предполагает знание модельных характеристик физического развития и физической подготовленности, определяющих достижение высоких соревновательных результатов в гиревом спорте на различных этапах спортивной подготовки.

© Симень В. П., Драндров Г. Л., 2016

Симень Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: simen.vladimir@yandex.ru

Драндров Герольд Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: gerold49@mail.ru

Статья поступила в редакцию 20.12.2015

В исследованиях В. Ю. Павлова [2], [3], [4] в качестве модельных характеристик физической подготовленности гиревиков 13–15 лет выделяются взрывная сила трехглавых мышц плеча, мышц передней поверхности бедра, суммарная взрывная сила мышц ног, спины и рук, силовая выносливость мышц-разгибателей рук и сгибателей кисти, координационные способности, быстрота, общая выносливость, гибкость. Автором приводятся тестовые упражнения для измерения показателей этих характеристик: толкание набивного мяча, прыжок в длину с места, бросок мяча весом 3 кг двумя руками вперед, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, подтягивание в висе на высокой перекладине, челночный бег на 3x10 м, бег на 30 м, бег на 1000 м и наклон вперед из основной стойки.

Ранее в серии экспериментальных исследований [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12] нами были определены модельные характеристики физического развития, физической подготовленности высококвалифицированных гиревиков.

Вопросы о том, какие показатели физического развития и физической подготовленности следует учитывать при спортивном отборе гиревиков на этапе начальной подготовки, как оценить уровень их развития, остаются открытыми и требуют дополнительных научных исследований.

В связи с этим целью нашего исследования было определение характеристик физического развития и физической подготовленности, которые необходимо учитывать при отборе для занятий гиревым спортом на этапе начальной подготовки, и разработка научно обоснованной шкалы их оценивания.

Материал и методика исследований. Для достижения цели исследования нами применялся комплекс научных методов, включающий теоретический анализ и обзор научно-методической литературы, обобщение опыта собственной соревновательной и педагогической деятельности, педагогическое наблюдение, беседу, анкетирование, теоретическое моделирование, антропометрию, динамометрию, спирометрию, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Экспериментальной базой исследования явились следующие учреждения дополнительного образования Чувашской Республики: ДЮСШ «Локомотив» (г. Канаш), ДЮСШ «Энергия» (г. Чебоксары), ДЮСШ им. А. В. Игнатьева – ФОК «Улап» (с. Яльчики), ДЮСШ – ФОК «Патвар» (пос. Ибреси), ДЮСШ – ФОК «Батыр» (с. Батырево), ДЮСШ Министерства физической культуры, спорта и туризма (с. Шальтямы Канашского района).

В каждой ДЮСШ в конце учебного года (май 2013 года) были проведены мероприятия, направленные на предварительный отбор детей, желающих заниматься гиревым спортом. Для этого тренеры групп начальной подготовки осуществляли наблюдение за детьми во время уроков физической культуры в общеобразовательных школах, беседовали со школьным врачом и учителями физической культуры, встречались с детьми и их родителями.

Основанием для приглашения детей в группы начальной подготовки по гиревому спорту выступили:

- *визуально определяемые внешние данные:*
 - нормостеническая (мезоморфная) конституция;
 - подвижность в локтевых и плечевых суставах;
 - относительно длинные плечи и кисти рук;
 - отсутствие О-образных и Х-образных ног и плоскостопия;
 - наклон подвздошных тазовых костей кнаружи;
 - отсутствие сколиозов, гипер- и (или) гиполордозов и кифозов;
 - отсутствие килеобразной и впалой грудины;

- *результаты анализа индивидуальных медицинских карт детей и беседы со школьным врачом* по вопросам приобретенных хронических заболеваний и травм и противопоказаний для занятий гиревым спортом;

- *результаты беседы с учителями физической культуры и родителями* по вопросам уровня развития у детей физических качеств: силы, силовой выносливости, скоростно-силовых качеств, координационных способностей, гибкости; активности детей на уроках физической культуры; устойчивого интереса детей к занятиям спортом.

Всего к занятиям гиревым спортом приступил 61 человек (возраст 11 лет). Учебные занятия проводились тренерами-преподавателями, обладающими высоким уровнем профессиональной компетентности в области гиревого спорта.

У всех испытуемых измерялись показатели физического развития: масса тела, длина тела, длина кисти, ширина таза, жизненная емкость легких, сила кисти, становая сила. С учетом этих показателей рассчитывались весо-ростовой индекс, индексы плеча и кисти (относительная длина), индекс таза (относительная ширина), жизненный индекс, силовой индекс кисти и становой индекс (относительная сила мышц кисти и туловища).

Через два месяца занятий гиревым спортом у всех испытуемых определялись показатели физических качеств.

Уровень развития *скоростно-силовых качеств* определялся по результатам выполнения двух тестовых упражнений – прыжка в длину с места и броска набивного мяча весом 3 кг на дальность.

Силовые качества определялись по результатам выполнения таких тестовых упражнений, как вставание из приседа с максимальным усилием и жим лежа с максимальным усилием. С учетом этих результатов рассчитывался силовой индекс ног и рук (относительная сила разгибателей ног и рук).

Силовая выносливость определялась по результатам выполнения трех тестовых упражнений: приседания с весом 50 % от тах в течение 2 мин, сгибания и разгибания рук в упоре лежа в течение 2 мин, вися на перекладине до отказа.

Координационные способности определялись по показателям двух индексов, характеризующих способность использовать имеющийся силовой потенциал при выполнении тройного прыжка в длину с места (отношение результатов в тройном прыжке с места к результату в прыжке в длину с места) и бросании набивного мяча весом 3 кг на дальность (отношение результатов в броске набивного мяча к относительной силе мышц ног и рук).

Общая выносливость определялась по результатам бега на 1000 м, *гибкость* – по результатам выполнения наклона вперед из основной стойки.

В мае 2015 года, т. е. через два года после начала занятий гиревым спортом, 41 человек из числа детей, участвовавших в нашем исследовании, принял участие в соревнованиях по гиревому спорту. Испытуемым было предложено выполнить упражнения классического двоеборья (толчок по короткому циклу, рывок). Взаимосвязь соревновательных результатов с показателями физического развития и физической подготовленности определялась с применением метода линейной корреляции.

Результаты исследований и их обсуждение. Результаты корреляционного анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Взаимосвязь показателей физического развития и физической подготовленности гиревиков
11 лет с соревновательными результатами через два года занятий гиревым спортом**

Показатели физического развития и физической подготовленности в 11 лет	Соревновательные результаты в 13 лет	
	Толчок по короткому циклу	Рывок
Индекс Кетле, г/см	0,40	0,38
Индекс плеча	0,13	0,47
Индекс кисти	-0,22	0,02
Индекс таза	0,34	0,32
Жизненный индекс	-0,50	-0,30
Силовой индекс кисти	-0,30	0,34
Становой индекс	0,00	0,13
Прыжок в длину с места, м	0,20	0,36
Бросок набивного мяча весом 3 кг, м	0,15	0,39
Вставание из приседа с максимальным усилием, кг	0,50	0,65
Силовой индекс ног	0,14	0,31
Жим лежа с максимальным усилием, кг	0,12	0,62
Силовой индекс рук	-0,09	0,50
Приседание с весом 50 % от тах в течение 2 мин, кол-во раз	-0,22	-0,36
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа в течение 2 мин, кол-во раз	-0,06	-0,29
Вис на перекладине до отказа, мин	0,18	0,17
Тройной прыжок в длину с места, м	0,07	-0,04
Бег на 1000 м, с	-0,17	-0,14
Наклон вперед из основной стойки, см	0,07	0,31

Выявленные нами показатели физического развития и физической подготовленности гиревиков в 11-летнем возрасте послужили основой для разработки шкалы их оценивания. Учитывались средние значения этих показателей (X) и величина стандартного отклонения (δ).

Нами выделено 5 уровней развития: высокий – $M \geq (X + \delta)$; выше среднего – $(X + 0,5\delta) \geq M \leq (X + \delta)$; средний – $(X - 0,5\delta) \geq M \leq (X + 0,5\delta)$; ниже среднего – $(X - \delta) \geq M \leq (X - 0,5\delta)$; низкий – $M \leq (X - \delta)$.

Шкала оценивания показателей физического развития приведена в таблице 2.

Таблица 2

Шкала оценивания показателей физического развития гиревиков-мальчиков в возрасте 11 лет

Показатели физического развития	$X \pm \delta$	Уровни показателя физического развития				
		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Индекс Кетле, г/см	262,68±51,59	314,27	288,47	262,68	236,89	211,09
Индекс плеча	0,19±0,005	0,195	0,192	0,190	0,187	0,185
Индекс кисти	0,11±0,003	0,113	0,112	0,110	0,109	0,107
Индекс таза	0,16±0,01	0,17	0,165	0,16	0,155	0,15
Жизненный индекс	66,23±16,72	82,95	74,59	66,23	57,87	49,51
Силовой индекс кисти	0,84±0,25	1,09	0,96	0,84	0,72	0,59
Становой индекс	1,49±0,38	1,87	1,68	1,49	1,30	1,11

Шкала оценивания показателей физической подготовленности гиревиков-мальчиков в возрасте 11 лет приведена в таблице 3.

Таблица 3

Шкала оценивания показателей физической подготовленности гиревиков-мальчиков в возрасте 11 лет

Физические качества	Тестовые упражнения	X±δ	Уровни показателя физической подготовленности				
			Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Скоростно-силовые качества	Прыжок в длину с места, м	1,47±0,11	1,58	1,53	1,47	1,42	1,36
	Бросок набивного мяча весом 3 кг, м	4,02±0,27	4,29	4,16	4,02	3,89	3,75
Силовые качества	Вставание из приседа с максимальным усилием, кг	58,79±9,26	68,05	63,42	58,79	54,16	49,53
	<i>Силовой индекс ног</i>	<i>1,58±0,50</i>	<i>2,08</i>	<i>1,83</i>	<i>1,58</i>	<i>1,33</i>	<i>1,08</i>
	Жим лежа с максимальным усилием, кг	23,92±4,10	28,02	25,97	23,92	21,87	19,82
	<i>Силовой индекс рук</i>	<i>0,64±0,19</i>	<i>0,83</i>	<i>0,74</i>	<i>0,64</i>	<i>0,55</i>	<i>0,45</i>
Силовая выносливость	Приседание с весом 50 % от тах в течение 2 мин, кол-во раз	45,29±9,85	55,14	50,22	45,29	40,37	35,44
	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа в течение 2 мин, кол-во раз	41,75±14,03	55,78	48,77	41,75	34,74	27,72
	Вис на перекладине до отказа, мин	1,12±0,71	1,83	1,48	1,12	0,77	0,41
Координационные способности	Тройной прыжок в длину с места, м	4,36±0,60	4,96	4,66	4,36	4,06	3,76
	Прыжок в длину с места, м	1,47±0,11	1,58	1,53	1,47	1,42	1,36
	Бросок набивного мяча весом 3 кг, м	4,02±0,27	4,29	4,16	4,02	3,89	3,75
Общая выносливость	Бег на 1000 м, мин	6,87±0,71	7,58	7,23	6,87	6,52	6,16
Гибкость	Наклон вперед из основной стойки, см	5,71±3,50	9,21	7,46	5,71	3,96	2,21

Резюме. Ориентация тренеров на выделенные нами мероприятия, направленные на предварительный отбор детей, желающих заниматься гиревым спортом, разработанные нами показатели физического развития и физической подготовленности и шкалы их оценивания позволят повысить качество спортивного отбора и зачислять в группу начальной подготовки наиболее перспективных гиревиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гиревой спорт: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва* / авт.-сост. И. П. Солодов, О. А. Маркиянов, Г. П. Виноградов, С. А. Кириллов, В. Ф. Тихонов ; Всероссийская федерация гиревого спорта. – М. : Советский спорт, 2010. – 96 с.
2. *Павлов В. Ю.* Модельные характеристики как основа управления учебно-тренировочным процессом спортсменов-гиревиков 13–15 лет // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 363. – С. 188–192.
3. *Павлов В. Ю.* Управление физической подготовкой спортсменов-гиревиков 13–15 лет на основе использования модельных характеристик // Актуальные проблемы развития гиревого спорта в России и за рубежом : матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Омск, 2014. – С. 41–45.

4. Павлов В. Ю., Ревякин Ю. Т. Построение тренировочного процесса юных гиревиков на основе использования модельных характеристик // Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 5. – С. 60–63.
5. Рябченко А. В. Начальная работа с юными гиревиками // Гиревой спорт: справочник / сост. Е. М. Понарская, А. В. Рябченко, А. А. Волков. – Рыбинск : Б. и., 2003. – С. 73–80.
6. Симень В. П. Особенности типа темперамента высококвалифицированных гиревиков // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 3. – С. 77–78.
7. Симень В. П., Драндров Г. Л. Динамика показателей физического развития и физической подготовленности гиревиков в 12–17 лет // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2013. – № 4(29). – С. 170–176.
8. Симень В. П., Драндров Г. Л. Модельные характеристики физического развития и физической подготовленности гиревиков // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2013. – № 1(26). – С. 181–187.
9. Симень В. П., Драндров Г. Л. Особенности взаимосвязи показателей физического развития и физической подготовленности с соревновательными результатами высококвалифицированных гиревиков // Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-де-Жанейро : матер. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. – Казань, 2015. – С. 312–316.
10. Симень В. П., Драндров Г. Л. Структура многолетней спортивной подготовки гиревиков // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 10. – С. 66–70.
11. Симень В. П., Драндров Г. Л., Матвеева Н. А. Особенности мотивов занятия гиревым спортом высококвалифицированных гиревиков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 3(87). – С. 177–180.
12. Симень В. П., Кисанов Н. Н. Модельные характеристики специальной физической подготовленности гиревиков и нормативная шкала ее оценивания на ранних этапах многолетней спортивной подготовки // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 3(37). – С. 186–191.

UDC 796.89.015

V. P. Simen, G. L. Drandrov

IMPROVING THE METHODS OF SPORTS SELECTION OF WEIGHT-LIFTERS AT THE STAGE OF INITIAL TRAINING

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article reveals the events preceding the sports selection at the stage of initial training of weight-lifters. These events include the visual assessment of body features of children, the analysis of their individual medical record, the interview with a school doctor, Physical Training teachers, children and their parents. The article also presents the results of correlation analysis of physical development and physical fitness identified in sports selection and the competitive results shown by the weight-lifters after one or two years of training at the stage of initial training. The authors provide their estimation scale of physical development and physical fitness of eleven-year weight-lifters/ the scale was developed by the authors and based on the results of the experimental study.

© Simen V. P., Drandrov G. L., 2016

Simen, Vladimir Petrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: simen.vladimir@yandex.ru

Drandrov, Gerold Leonidovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: gerold49@mail.ru

The article was contributed on December 20, 2015

Keywords: *weight-lifting, sports selection, stage of initial training, indicators of physical development and physical fitness, age of 11, estimation scale.*

REFERENCES

1. *Girevoj sport: primernaja programma sportivnoj podgotovki dlja detsko-junosheskih sportivnyh shkol, specializirovannyh detsko-junosheskih shkol olimpijskogo rezerva / avt.-sost. I. P. Solodov, O. A. Markijanov, G. P. Vinogradov, S. A. Kirillov, V. F. Tihonov ; Vserossijskaja federacija girevogo sporta. – M. : Sovetskij sport, 2010. – 96 s.*
2. *Pavlov V. Ju. Model'nye karakteristiki kak osnova upravlenija uchebno-trenirovochnym processom sportsmenov-girevikov 13–15 let // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. – 2012. – № 363. – S. 188–192.*
3. *Pavlov V. Ju. Upravlenie fizicheskoj podgotovkoj sportsmenov-girevikov 13–15 let na osnove ispol'zovanija model'nyh karakteristik // Aktual'nye problemy razvitija girevogo sporta v Rossii i za rubezhom : mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. – Omsk, 2014. – S. 41–45.*
4. *Pavlov V. Ju., Revjakin Ju. T. Postroenie trenirovochnogo processa junyh girevikov na osnove ispol'zovanija model'nyh karakteristik // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. – 2013. – № 5. – S. 60–63.*
5. *Rjabchenko A. V. Nachal'naja rabota s junymi girevikami // Girevoj sport: spravocnik / sost. E. M. Ponarskaja, A. V. Rjabchenko, A. A. Volkov. – Rybinsk : B. i., 2003. – S. 73–80.*
6. *Simen' V. P. Osobennosti tipa temperamenta vysokokvalificirovannyh girevikov // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. – 2015. – № 3. – S. 77–78.*
7. *Simen' V. P., Drandrov G. L. Dinamika pokazatelej fizicheskogo razvitija i fizicheskoj podgotovlennosti girevikov v 12–17 let // Pedagogiko-psihologičeskie i mediko-biologičeskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta. – 2013. – № 4(29). – S. 170–176.*
8. *Simen' V. P., Drandrov G. L. Model'nye karakteristiki fizicheskogo razvitija i fizicheskoj podgotovlennosti girevikov // Pedagogiko-psihologičeskie i mediko-biologičeskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta. – 2013. – № 1(26). – S. 181–187.*
9. *Simen' V. P., Drandrov G. L. Osobennosti vzaimosvjazi pokazatelej fizicheskogo razvitija i fizicheskoj podgotovlennosti s sorevnovatel'nymi rezul'tatami vysokokvalificirovannyh girevikov // Sovremennye problemy i perspektivy razvitija sistemy podgotovki sportivnogo rezerva v preddverii XXXI Olimpijskih igr v Rio-de-Zhanejro : mater. Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf. – Kazan', 2015. – S. 312–316.*
10. *Simen' V. P., Drandrov G. L. Struktura mnogoletnej sportivnoj podgotovki girevikov // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. – 2014. – № 10. – S. 66–70.*
11. *Simen' V. P., Drandrov G. L., Matveeva N. A. Osobennosti motivov zanjatija girevym sportom vysokokvalificirovannyh girevikov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 3(87). – S. 177–180.*
12. *Simen' V. P., Kisapov N. N. Model'nye karakteristiki special'noj fizicheskoj podgotovlennosti girevikov i normativnaja shkala ee ocenivanja na rannih jetapah mnogoletnej sportivnoj podgotovki // Obrazovanie i samorazvitie. – 2013. – № 3(37). – S. 186–191.*

К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье поставлена проблема построения понятийного аппарата информационных образовательных сред учебного заведения. На основе анализа сущности информационной образовательной среды и соотношения традиционного, дистанционного, смешанного, электронного, виртуального обучения проводится сопоставление понятий «информационная среда электронного обучения», «информационная среда дистанционного обучения» и «информационная образовательная среда» вуза. Сформулирован вывод о целесообразности рассмотрения информационной образовательной среды конкретного вида обучения в «системе координат» реализуемой образовательной технологии, отражающей взаимосвязь всех ее структурных компонентов.

Ключевые слова: *информационная среда электронного обучения, информационная среда дистанционного обучения, информационная образовательная среда.*

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях изменения целевых установок высшего образования при внедрении электронного, мобильного, смешанного, дистанционного и виртуального обучения, а также усиления тенденции развития информационно-коммуникационных образовательных технологий, определяющей возможность обеспечения непрерывного образования в течение всей жизни, актуальной является проблема построения и использования дидактических возможностей информационных образовательных сред для реализации технологий новых видов обучения.

Подчеркивая значимость методических и педагогических поисков, связанных с исследованием возможностей и условий использования информационной образовательной среды (ИОС), следует отметить, что сегодня среди педагогов отсутствует единство как в понимании сущности разного вида информационных образовательных сред, так и в представлении соотношения информационных образовательных сред современных технологий электронного, мобильного, смешанного и др. обучения. Отсутствие такого единства ведет к сложности проектирования ИОС для конкретного вида обучения.

© Слепухин А. В., 2016

Слепухин Александр Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании Института математики, информатики и информационных технологий Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия; e-mail: srbrd@mail.ru

Статья поступила в редакцию 22.10.2015

Статья подготовлена в рамках выполнения работ по госзаданию МОиН РФ 2014/392, проект 2039

В рамках решения указанной проблемы рассмотрим соотношение традиционного, дистанционного, смешанного, электронного и виртуального обучения и сущности, а также структурных компонентов информационной образовательной среды.

Материал и методика исследований. Анализируя подходы к определению понятий дистанционного, электронного, смешанного и виртуального обучения (в частности, [3], [8], [9], [12], [13], [24], [28], [29], [30], [31], [32], [33], [34], [35] и др.), отметим, что понятийный аппарат находится в стадии становления. Указанный фактор приводит к необходимости дополнительного исследования деятельностных, методических, коммуникационных и других аспектов технологий выделенных видов обучения. При проведении такого исследования на основе принципов всесторонности изучения педагогических явлений, сущностного анализа, системности и развития рассматриваемых объектов реализованы следующие методы: анализ подходов к определению понятия «информационная образовательная среда», проектирование особенностей информационной образовательной среды в конкретную технологию обучения, сопоставление трактовок понятия «ИОС» в рамках различных технологий обучения.

Результаты исследований и их обсуждение. Не останавливаясь подробно на обзоре подходов к определению понятий различных видов и технологий современного обучения, отметим их доминирующие особенности. Технология дистанционного обучения подразумевает отдаленность преподавателя и обучающегося, а доставка учебных материалов происходит с помощью каких-либо средств связи. Электронное обучение трактуется как обучение, основанное на использовании электронных средств. В технологии смешанного обучения предполагается сочетание очного и дистанционного компонентов, представленных в разных пропорциях, с использованием различных средств обучения и управления учебной деятельностью (при этом соотношение выделенных компонентов определяется либо самим обучающимся, либо в процессе совместного общения и согласования с преподавателем на основе психолого-педагогической характеристики каждого обучающегося). Виртуальное обучение представляет собой процесс и результат коммуникативного взаимодействия субъектов и объектов образования в виртуальной образовательной среде, специфику содержания которой определяют конкретные субъекты и объекты во время самого взаимодействия.

При этом особо отметим, что приводимые в современной литературе подходы авторов к определению рассматриваемых технологий обучения не затрагивают методологических и дидактических основ обучения, указывая зачастую только на изменение средства обучения и (или) преобладающего вида деятельности. Такие взаимозависимые компоненты дидактической системы обучения, как предметное содержание, содержание деятельности, принципы обучения, принципы использования ИКТ, методы обучения, методы использования ИКТ, формы учебных занятий с использованием ИКТ, психолого-педагогические условия, раскрываются не полностью и (или) вне системного подхода.

В условиях необходимости учета выделенных компонентов дидактической системы рассмотрим вариант соотношения понятий, функционирующих в рамках конкретных технологий обучения, с позиции системного подхода. Нами было предложено соотношение рассматриваемых понятий [21], [22], суть которого сводилась к следующему. Если традиционное обучение представить точкой на одном конце отрезка, а дистанци-

онное обучение – точкой на другом конце (как предельные случаи), то каждая из точек внутри отрезка будет представлять собой вариант смешанного обучения (рис. 1). Комментируя представленное соотношение, укажем, что пропорция «смещения» определяется отношением расстояний до крайних точек; электронное обучение объединяет смешанное обучение и дистанционное обучение; «закрашивание» точки правого конца отрезка означает то, что дистанционное обучение в современной образовательной среде полностью основано на электронном обучении; возможность закрашивания левого конца отрезка будет означать, что в традиционное обучение могут быть включены элементы электронного обучения.



Рис. 1. Иллюстрация соотношения понятий «традиционное обучение», «смешанное обучение», «электронное обучение», «дистанционное обучение» в современной образовательной среде

В условиях учета совокупности компонентов дидактической системы сопоставление сущности понятий традиционного, электронного, дистанционного и смешанного обучения приводит к необходимости выделения компонентов ИОС для последующего сравнения, например, таких как тип педагогической коммуникации (непосредственная, опосредованная или смешанная), методы обучения (традиционные, информационно-коммуникационные, методы электронного и методы виртуального обучения), наличие электронных средств обучения (сочетание традиционных и электронных средств или максимальное использование электронных средств). Корректное проведение заявленного сравнения проведем при дополнительном уточнении определений выделенных методов обучения:

– информационно-коммуникационные методы обучения (согласно [16]) – совокупность совместных действий преподавателя и обучаемых по организации обмена учебной информацией и управлению ее восприятием, пониманием, запоминанием и правильным применением с помощью информационно-коммуникационных средств, входящих (включаемых самим обучающимся) в состав информационной образовательной среды;

– методы электронного обучения – индивидуально ориентированные методы обучения, построенные на учете особенностей содержательного наполнения персональной образовательной среды студентов, а также уровня сформированности методов и их диапазона, используемых студентами в этой среде при сочетании с персональной средой преподавателя.

Рассмотрение взаимосвязи выделенных компонентов ИОС позволяет представить соотношение технологий обучения следующим образом (рис. 2):

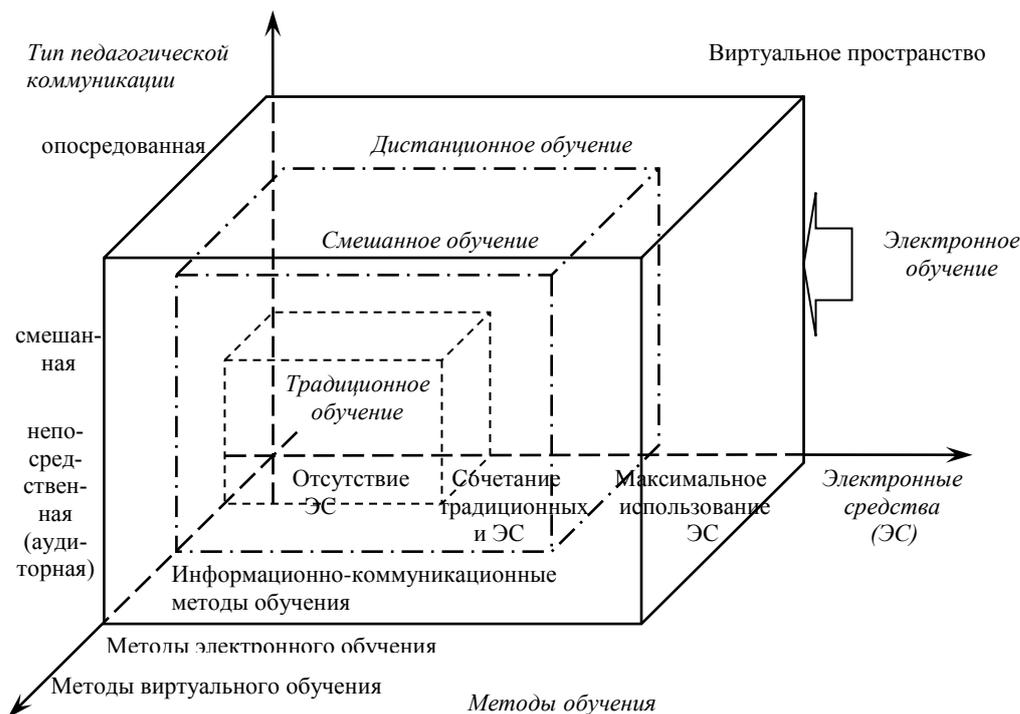


Рис. 2. Детальная иллюстрация соотношения понятий «традиционное обучение», «смешанное обучение», «электронное обучение», «дистанционное обучение» в современной образовательной среде

Представленное соотношение, иллюстрируя сформулированные нами [22] выводы о том, что электронное обучение объединяет смешанное обучение и дистанционное обучение, дистанционное обучение в современной образовательной среде полностью основано на электронном обучении, в традиционное обучение могут быть включены элементы электронного обучения, может быть использовано для построения понятийного аппарата информационных образовательных сред обучения и развития методологии проектирования моделей обучения в высшей школе.

Проведем анализ подходов к определению понятия «информационная образовательная среда». Выдвигая положение о том, что в основе осмысления и сопоставления сущности понятий «информационная среда электронного обучения», «среда дистанционного обучения», «мобильная образовательная среда», «виртуальная образовательная среда» лежит понимание сущности ИОС, рассмотрим отдельные подходы к определению этого понятия. При этом расположим формулировки определений в порядке смещения акцентов рассматриваемого понятия с технологического на психологический.

Под информационно-образовательной средой понимается совокупность аппаратных средств, программных систем, а также содержательного наполнения (контента), реализованная на основе современных технологических решений и предназначенная для обеспечения информационных запросов и организации информационных потоков, связанных с обучением и управлением учебным процессом [19], [20]; единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, включающее в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики [17]; систе-

матризованный набор педагогических (учебно-методических), организационных, информационных, технических условий, ориентированных на учебный процесс и его участников [14]; системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного процесса [11]; антропософический релевантный информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающего и обучающегося [10]; система влияний и условий формирования личности по задаваемому образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [27]; совокупность духовно-материальных условий функционирования вуза, обеспечивающих саморазвитие активной и творческой личности, формирование ее профессионально значимых качеств и реализацию инновационного потенциала [26]; полиструктурная система взаимодействия учащихся и педагогов (В. П. Лебедева, Н. И. Поливанова, В. В. Рубцов, В. И. Панов [15]); система ключевых факторов, определяющих развитие человека (Ю. Н. Кулюткин, С. В. Тарасов [23]).

Уточняя определение ИОС в плане усиления приоритетности педагогических функций, отметим (вслед за [1], [25]), что ИОС – это, прежде всего, педагогическая система, включающая следующие подсистемы: методическую, финансово-экономическую, материально-техническую, нормативно-правовую, психологическую, эргономическую, маркетинговую, менеджмента.

По итогам рассмотренных подходов к определению понятия «ИОС» дополним выделенные в литературе (в частности, в [16], [18]) функции современного высшего образования функцией регулирования всестороннего развития личности обучающегося.

Исходя из сказанного, цель функционирования любой информационной образовательной среды можно определить не только как полное и оперативное удовлетворение информационных потребностей всех субъектов учебного процесса, связанных с управлением и реализацией предусмотренных в вузе методов, форм и видов учебной деятельности, но и как средство создания условий для комплексного развития психофизиологических качеств, личностных характеристик обучающихся. В приведенной формулировке целей акцент также ставится на приоритетности дидактических функций среды по отношению к техническим; таким образом, первичными для отбора технических и технологических решений ИОС должны быть потребности для реализации учебного процесса в вузе, личностные установки и интересы обучающихся.

Анализ результатов исследований современных педагогов по вопросу соотношения особенностей информационной образовательной среды с особенностями технологий позволяет сделать вывод о наличии двух взаимосвязанных подходов: определение среды (и указание ее сущности) через выделение особенностей технологии обучения (среда – средство реализации образовательной технологии) и определение технологии (вида) обучения через используемый инструментарий определенного типа информационной образовательной среды. Так, например, А. В. Гушин определяет электронную ИОС как реализованный комплекс информационно-технологического обеспечения образовательного процесса [7], и, как следствие, электронное обучение определяется как обучение в ИОС [5]. Мобильное обучение определяется как обучение в мобильной информационно-образовательной среде, не зависящей от географического расположения обучающегося (студента, слушателя) [6]. При этом мобильность ИОС не означает лишь использование мобильных устройств (смартфонов и планшетов). Технической базой мобильного обучения могут служить любые информационно-коммуникационные технологии, позволяющие организовать перемещаемость рабочего места и создаваемого вокруг него окружения (включающего персональную информацию, портфолио, профес-

сиональные контакты, учебный инструментарий), которое и представляет собой мобильную ИОС. Указанных подходов придерживаются и некоторые зарубежные исследователи (например, [30], [33]).

В отдельных подходах к построению понятийного аппарата ИОС для конкретного вида обучения наблюдаются попытки дополнить определения понятия ИОС выделенными особенностями или некоторыми функциями информационной среды в рамках конкретной технологии обучения. Так, например, С. Л. Атанасян [2] дополняет функции информационной образовательной среды электронного обучения следующими: фиксацией хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы; формированием электронного портфолио учащегося с сохранением его работ, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса и др. М. Е. Вайндорф-Сысоева [4] выделяет такие принципиальные особенности виртуальной образовательной среды, как способность к самонастраиваемости (подразумевает корректировку поведения, действий участников процесса коммуникации применительно к изменяющейся ситуации) и самосовершенствованию (подразумевает постепенное установление эффективной взаимосвязи, ее развитие по мере усвоения более сложных типов взаимосвязей). Зарубежные исследователи (в частности, [28], [30], [31]) предлагают, сопоставляя сущность среды с инструментарием, в котором она реализуется, учитывать некоторые дополнительные условия (целевую направленность, особенности учебного контента, правила организации и формы взаимодействия, социальность среды, многообразие педагогических подходов и др.).

Сказанное позволяет сделать вывод о недостаточности установления простого взаимно-однозначного соответствия между технологией обучения и информационной средой, в которой она реализуется. Необходимы рассмотрение и учет особенностей ИОС, варьируемых в зависимости, прежде всего, от целевых установок и особенностей контингента обучаемых для дальнейшего проектирования технологии обучения в конкретной ситуации.

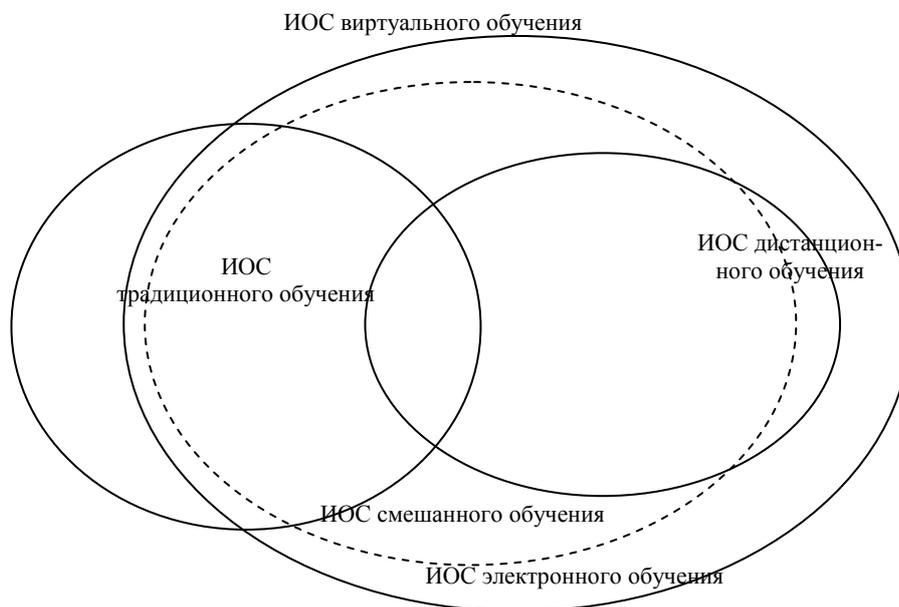


Рис. 3. Иллюстрация соотношения понятий «ИОС традиционного обучения», «ИОС дистанционного обучения», «ИОС электронного обучения», «ИОС виртуального обучения»

С позиции сформулированного положения проведем сопоставление понятий ИОС в различных технологиях обучения. Отметим, что установленное выше соотношение понятий традиционного, электронного, дистанционного, смешанного видов обучения (рис. 2) позволяет спроектировать сущность и структурные компоненты ИОС учебного заведения в каждой из рассматриваемых технологий обучения и представить наглядным образом их соотношение (например, рис. 3), которое целесообразно рассматривать в «системе координат» реализуемой образовательной технологии, отражающей взаимосвязь всех ее структурных компонентов, таких как целевая направленность, содержательный контент, принципы, методы и формы обучения, тип коммуникации и т. д. (рис. 4).

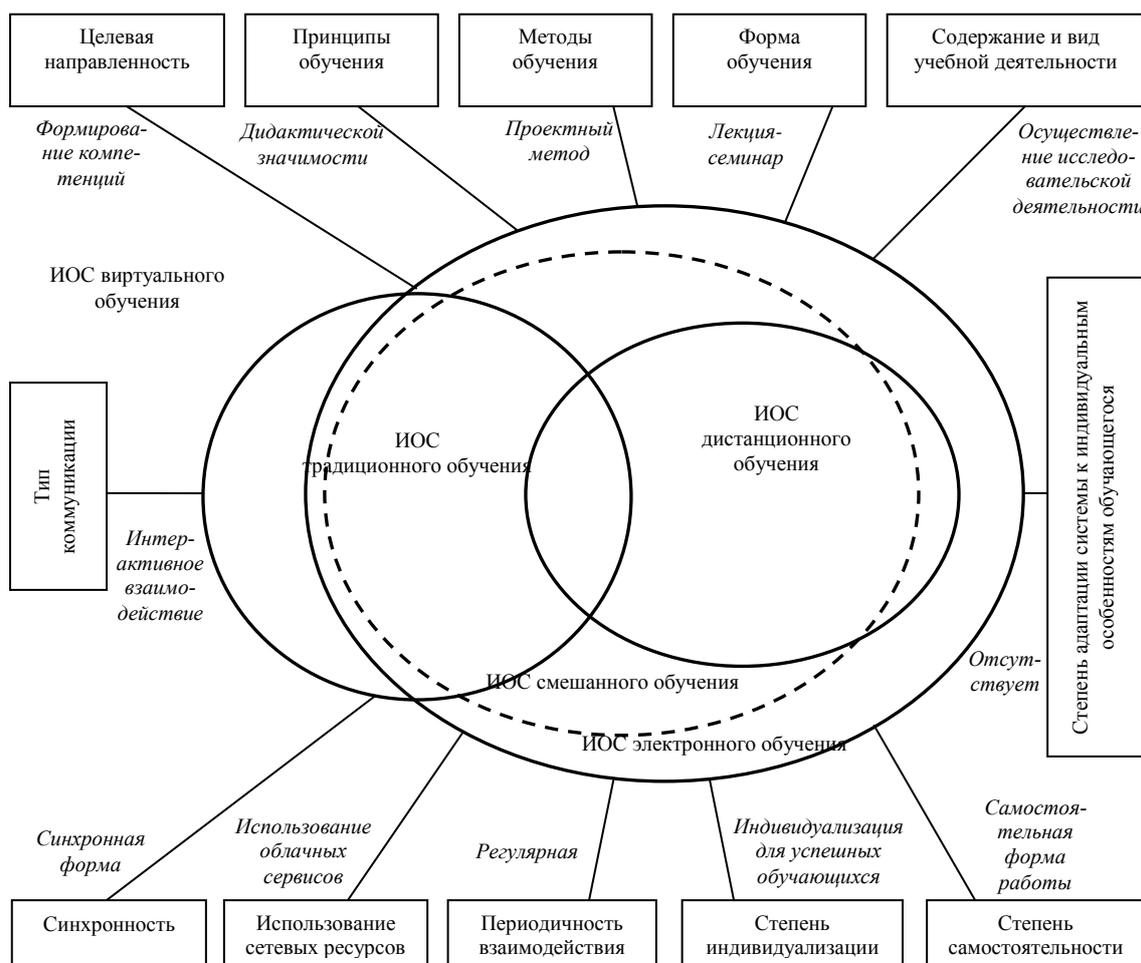


Рис. 4. Иллюстрация проектирования особенностей информационной образовательной среды в «системе координат» образовательной технологии

Варьирование всех указанных компонентов в конкретных условиях (на рис. 4 приведены примеры выделения определенных компонентов мелким курсивом) позволяет дополнить формальное определение среды как средства реализации технологии обучения принципиальными особенностями для более точного разведения определений информационных образовательных сред для конкретного вида обучения.

Проиллюстрируем сказанное примером формулировки конструктора определения ИОС: информационная образовательная среда (электронного, дистанционного, виртуального) обучения – совокупность компонентов дидактической системы (электронного, дистанционного, виртуального) обучения, таких как целевые установки, содержательный контент, методы и формы обучения, аппаратные средства, программные системы, реализованных на основе современных технологических решений и предназначенных для обеспечения информационных запросов, организации информационных потоков, управления учебным процессом, комплексного развития обучающихся.

Резюме. Сопоставление и обобщение приведенных положений позволяет сформулировать ряд заключительных суждений:

– развитие мобильного, дистанционного, электронного обучения обуславливает совершенствование информационной образовательной среды вуза, понятийный аппарат которой в рамках конкретных технологий обучения проходит этап становления;

– наполнение определений конкретных технологий обучения через ИОС (сформулированных современными исследователями) только с учетом инструментария и особенностей информационной образовательной среды, в которой технология реализуется, не является достаточным и корректным;

– учет установленного соотношения понятий традиционного, электронного, дистанционного, смешанного и виртуального обучения (рис. 2) позволяет определить особенности информационной образовательной среды учебного заведения в рамках конкретной технологии обучения;

– при определении понятия информационной образовательной среды конкретного вида обучения целесообразно рассматривать ее в «системе координат» реализуемой образовательной технологии (рис. 4), отражающей взаимосвязь всех ее структурных компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев А. А.* Современные информационно-образовательные среды [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://p-lib.ru/pedagogika/andreev/andreev9.html>.
2. *Атанасян С. Л.* Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – М., 2009. – 498 с.
3. *Береснев Д. А., Тихомирова Е. В.* Смешанное обучение: методики и технологии для эффективной передачи знаний [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eoi.ru/about/press-center/publication?detail=239&page=4>.
4. *Вайндорф-Сысоева М. Е.* Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий : учебное пособие. – М. : МГОУ, 2010. – 102 с.
5. *Государев И. Б.* Информационная образовательная среда электронного обучения // Региональная информатика : материалы XIII Санкт-Петербургской международной конференции. – СПб., 2012. – С. 225.
6. *Государев И. Б.* О содержании понятий «мобильная информационная образовательная среда» и «мобильное обучение» в контексте обсуждения проектирования научно-образовательной среды вуза [Электронный ресурс] // The Emissia. Offline Letters. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2013/2014.htm>.
7. *Гущин А. В.* Понятие и значение информационно-технологического обеспечения в развитии электронного обучения высшего педагогического образования // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12–9. – С. 203–208.
8. *Духнич Ю. В.* Дистанционное обучение в СНГ. Тренды развития 2010–2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.ubo.ru/articles/?cat=120&pub=3067national2006/articles/e-learn/index.shtml.
9. *E-learning* в мире. Что такое e-learning? : материалы совместного семинара НИИ Управления знаниями и Международного консорциума «Электронный университет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.myshared.ru/slide/3372/.
10. *Зайцева Ж. Н., Говорский А. Э.* Интернет-учебник – виртуальная среда обучения // Труды VIII научно-практической конференции «Открытое образование в России XXI века». – М., 2000. – С. 131–133.

11. *Ильченко О. А.* Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: на примере подготовки специалистов с высшим образованием : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2002. – 22 с.
12. *Лактионова Е. Б.* Психологическая экспертиза образовательной среды. – СПб. : Книжный дом, 2013. – 288 с.
13. *Михеева С. А.* Опыт и перспективы использования электронного обучения в образовательной среде педагогического университета // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2014. – № 168. – С. 122–127.
14. *Наливалкин А. Ю.* Анализ понятия информационной образовательной среды // Вестник РМАТ. – 2012. – № 1(4). – С. 101–103.
15. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем. Теория и практика. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
16. *Семенова И. Н.* Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. – Yelm : Science Book Publishing House, 2014. – 156 с.
17. *Солдаткин В. И.* Основы открытого образования. – М. : Изд-во НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
18. *Стариченко Б. Е., Явич Р. П., Махрова Л. В., Давидович Н.* Управление учебной деятельностью студентов на основе сетевых информационных технологий // Образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 3–15.
19. *Стариченко Б. Е.* Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 1. Концептуальные основы компьютерной дидактики : учебное пособие. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 139 с.
20. *Стариченко Б. Е.* Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 6–15.
21. *Стариченко Б. Е., Слепухин А. В., Семенова И. Н.* Анализ сущности электронного, дистанционного и смешанного обучения с точки зрения современной инфокоммуникационной образовательной парадигмы // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 6. – С. 49–65.
22. *Стариченко Б. Е., Слепухин А. В., Семенова И. Н.* О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе // Образование и наука. – 2014. – № 9. – С. 51–68.
23. *Тарасов С. В.* Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2011. – № 3, т. 3. – С. 133–138.
24. *Тихомирова Е. В.* Формирование эффективной стратегии смешанного корпоративного обучения [Электронный ресурс] // Смешанное и корпоративное обучение : труды Всероссийского науч.-метод. симпозиума. – Режим доступа : <http://window.edu.ru/resource/002/56002/files/sco2007.pdf>.
25. *Хамидов В. С.* Понятие и педагогическая сущность современных информационно-образовательных сред [Электронный ресурс] // Электронная педагогика : курс лекций. – Режим доступа : <http://do.gendocs.ru/docs/index-203790.html>.
26. *Шапран Ю. П., Шапран О. И.* Образовательная среда вуза: типология, функции, структура // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 881–885.
27. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
28. *Vaptista Braz M. H., Matsui Siqueira S. W.* E-Learning Environments: An Integrated View [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ceur-ws.org/Vol-70/paper12.pdf>.
29. *Clark D.* Blended learning. – Brighton : CEO Epic Group plc, 2003. – 44 p.
30. *Dillenbourg P.* Virtual learning environments [Электронный ресурс] // Learning in the new millennium: building new education strategies for schools. – Режим доступа : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>.
31. *E-Learning Environment: Over view of e-learning* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://what-when-how.com/information-science-and-technology/e-learning-environment/>.
32. *Keegan D.* Synchronous e-learning systems in European e-learning provision [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_IT/article/view/91.
33. *Moore J. L., Dickson-Deane C., Galyen K.* E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? // Internet and Higher Education. – 2011. – № 14. – P. 129–135.
34. *Thorne K.* Blended learning: how to integrate online & traditional learning. – London : Kogan Page, 2003. – 148 p.
35. *Valiathan P.* Blended Learning Models [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html.

ON THE DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL FRAMEWORK OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. The article considers the problem of development of conceptual framework of information educational environments of educational institution; correlates the concepts «information environment of electronic training», «information environment of distance learning» and «information educational environment» of higher education institution on the basis of the analysis of essence of information educational environment and a correlation of traditional, distance, mixed, electronic, virtual learning. The article also concludes on the reasonability of consideration of information educational environment of a particular type of training in the «system of coordinates» of the implemented educational technology reflecting interrelation of all its structural components.

Keywords: *information environment of electronic training, information environment of distance learning, information educational environment.*

REFERENCES

1. *Andreev A. A.* Sovremennye informacionno-obrazovatel'nye sredy [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://p-lib.ru/pedagogika/andreev/andreev9.html>.
2. *Atanasjan S. L.* Formirovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo vuza : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. – M., 2009. – 498 s.
3. *Beresnev D. A., Tihomirova E. V.* Smeshannoe obuchenie: metodiki i tehnologii dlja jeffektivnoj peredachi znaniy [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.eoi.ru/about/press-center/publication?detail=239&page=4>.
4. *Vajndorf-Sysoeva M. E.* Virtual'naja obrazovatel'naja sreda: kategorii, harakteristiki, shemy, tablicy, glos-sarij : uchebnoe posobie. – M. : MGOU, 2010. – 102 s.
5. *Gosudarev I. B.* Informacionnaja obrazovatel'naja sreda jelektronnogo obuchenija // Regional'naja informatika : materialy XIII Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. – SPb., 2012. – S. 225.
6. *Gosudarev I. B.* O sodержanii ponjatij «mobil'naja informacionnaja obrazovatel'naja sreda» i «mobil'noe obuchenie» v kontekste obsuzhdenija proektirovanija nauchno-obrazovatel'noj sredy vuza [Jelektronnyj resurs] // The Emissia. Offline Letters. – Rezhim dostupa : <http://www.emissia.org/offline/2013/2014.htm>.
7. *Gushhin A. V.* Ponjatie i znachenie informacionno-tehnologicheskogo obespechenija v razvitii jelektron-nogo obuchenija vysshego pedagogicheskogo obrazovanija // Fundamental'nye issledovanija. – 2014. – № 12–9. – S. 203–208.
8. *Duhnich Ju. V.* Distancionnoe obuchenie v SNG. Trendy razvitija 2010–2013 [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : www.ubo.ru/articles/?cat=120&pub=3067national2006/articles/e-learn/index.shtml.

© Slepukhin A. V., 2016

Slepukhin, Aleksandr Vladimirovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Information and Communication Technologies in Education, Institute of Mathematics, Informatics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; e-mail: sbrd@mail.ru

The article was contributed on October 22, 2015

9. *E-learning* v mire. Chto takoe e-learning? : materialy sovmestnogo seminaru NII Upravlenija znanijami i Mezhdunarodnogo konsorciuma «Jelektronnyj universitet» [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : www.myshared.ru/slide/3372/.
10. *Zajceva Zh. N., Govorskij A. Je.* Internet-uchebnik – virtual'naja sreda obuchenija // Trudy VIII nauchno-prakticheskoj konferencii «Otkrytoe obrazovanie v Rossii XXI veka». – M., 2000. – S. 131–133.
11. *Il'chenko O. A.* Organizacionno-pedagogicheskie uslovija razrabotki i primenenija setevyh kursov v uchebnom processe: na primere podgotovki specialistov s vysshim obrazovaniem : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – M., 2002. – 22 s.
12. *Laktionova E. B.* Psihologicheskaja jekspertiza obrazovatel'noj sredy. – SPb. : Knizhnyj dom, 2013. – 288 s.
13. *Miheeva S. A.* Opyt i perspektivy ispol'zovanija jelektronnogo obuchenija v obrazovatel'noj sredе pedagogicheskogo universiteta // Izvestija rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gerce-na. – 2014. – № 168. – S. 122–127.
14. *Nalivalkin A. Ju.* Analiz ponjatija informacionnoj obrazovatel'noj sredy // Vestnik RMAT. – 2012. – № 1(4). – S. 101–103.
15. *Panov V. I.* Psihohidaktika obrazovatel'nyh sistem. Teorija i praktika. – SPb. : Piter, 2007. – 352 s.
16. *Semenova I. N.* Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm. – Yelm : Science Book Publishing House, 2014. – 156 s.
17. *Soldatkin V. I.* Osnovy otkrytogo obrazovanija. – M. : Izd-vo NIIC RAO, 2002. – 676 s.
18. *Starichenko B. E., Javich R. P., Mahrova L. V., Davidovich N.* Upravlenie uchebnoj dejatel'nost'ju studentov na osnove setevyh informacionnyh tehnologij // Obrazovanie i nauka. – 2007. – № 6. – S. 3–15.
19. *Starichenko B. E.* Metodika ispol'zovanija informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v uchebnom processe. Ch. 1. Konceptual'nye osnovy komp'yuternoj didaktiki : uchebnoe posobie. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2013. – 139 s.
20. *Starichenko B. E.* Professional'nyj standart i IKT-kompetencii pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 7. – S. 6–15.
21. *Starichenko B. E., Slepuhin A. V., Semenova I. N.* Analiz sushhnosti jelektronnogo, distancionnogo i smeshannogo obuchenija s tochki zrenija sovremennoj infokommunikacionnoj obrazovatel'noj paradigmy // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. – 2014. – № 6. – S. 49–65.
22. *Starichenko B. E., Slepuhin A. V., Semenova I. N.* O sootnoshenii ponjatij jelektronnogo obuchenija v vysshej shkole // Obrazovanie i nauka. – 2014. – № 9. – S. 51–68.
23. *Tarasov S. V.* Obrazovatel'naja sreda: ponjatie, struktura, tipologija // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. – 2011. – № 3, t. 3. – S. 133–138.
24. *Tihomirova E. V.* Formirovanie jeffektivnoj strategii smeshannogo korporativnogo obuchenija [Jelektronnyj resurs] // Smeshannoe i korporativnoe obuchenie : trudy Vserossijskogo nauch.-metod. simpoziuma. – Rezhim dostupa : <http://window.edu.ru/resource/002/56002/files/sco2007.pdf>.
25. *Hamidov V. S.* Ponjatie i pedagogicheskaja sushhnost' sovremennyh informacionno-obrazovatel'nyh sred [Jelektronnyj resurs] // Jelektronnaja pedagogika : kurs lekcij. – Rezhim dostupa : <http://do.gendocs.ru/docs/index-203790.html>.
26. *Shapran Ju. P., Shapran O. I.* Obrazovatel'naja sreda vuza: tipologija, funkcii, struktura // Molodoy uchenyj. – 2015. – № 7. – S. 881–885.
27. *Jasvin V. A.* Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. – M. : Smysl, 2001. – 365 s.
28. *Baptista Braz M. H., Matsui Siqueira S. W.* E-Learning Environments: An Integrated View [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://ceur-ws.org/Vol-70/paper12.pdf>.
29. *Clark D.* Blended learning. – Brighton : CEO Epic Group plc, 2003. – 44 r.
30. *Dillenbourg P.* Virtual learning environments [Jelektronnyj resurs] // Learning in the new millennium: building new education strategies for schools. – Rezhim dostupa : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>.
31. *E-Learning Environment: Over view of e-learning* [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://what-when-how.com/information-science-and-technology/e-learning-environment/>.
32. *Keegan D.* Synchronous e-learning systems in European e-learning provision [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_IT/article/view/91.
33. *Moore J. L., Dickson-Deane C., Galyen K.* E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? // Internet and Higher Education. – 2011. – № 14. – P. 129–135.
34. *Thorne K.* Blended learning: how to integrate online & traditional learning. – London : Kogan Page, 2003. – 148 p.
35. *Valiathan P.* Blended Learning Models [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html.

УДК 372.851: 37.035.461

Н. В. Сушенцова¹, Н. И. Мерлина²

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО МАТЕМАТИКЕ В 5–6 КЛАССАХ**

¹Лицей Бауманский, г. Йошкар-Ола, Россия

²Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Внеурочная деятельность в школе становится неотъемлемой частью основной образовательной программы образовательного учреждения. Следовательно, во время проведения внеурочных занятий, как и во время урочных, должны реализовываться требования федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО). Для формирования метапредметных универсальных учебных действий в рамках внеурочной деятельности по математике предлагается использовать игровую форму работы для учащихся 5–6 классов. Через описание деятельности учителя и ученика на занятии показывается алгоритм формирования ряда познавательных, коммуникативных и регулятивных общеучебных действий.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, основное общее образование, метапредметные универсальные учебные действия.

Актуальность исследуемой проблемы. В 2015 учебном году в образовательных учреждениях основного общего образования начался поэтапный переход на федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). Происходит смена образовательной парадигмы, меняются приоритеты: на смену старым целям образования – обучению «знаниям, умениям и навыкам» как основным итогам образовательного процесса – приходят новые целевые установки – обучение школьников «умению учиться». Освоение содержания учебных предметов становится не результатом обучения, а средством воспитания и развития обучающегося.

© Сушенцова Н. В., Мерлина Н. И., 2016

Сушенцова Надежда Валерьевна – заместитель директора Лицея Бауманский, г. Йошкар-Ола, Россия; e-mail: susn@yandex.ru

Мерлина Надежда Ивановна – кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры дискретной математики и информатики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: merlina@cbx.ru

Статья поступила в редакцию 19.11.2015

В стандартах второго поколения учтены продуктивные идеи традиционного образования и предложен более действенный способ достижения цели современного образования, основанного на системно-деятельностном подходе, который связан с выявлением, усовершенствованием и становлением личностных возможностей каждого школьника на основе овладения универсальными способами деятельности (личностными, метапредметными и предметными) [1].

Метапредметные результаты – освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях [5].

Одной из отличительных особенностей новых стандартов являются повышенные требования к организации внеурочной деятельности учащихся. Под внеурочной деятельностью понимается совокупность всех видов деятельности обучающихся (кроме учебной деятельности на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [3].

Внеурочная деятельность становится обязательной частью образовательного процесса и призвана обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы (ООП) учебного заведения. Формы организации учебно-воспитательного процесса, чередование урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации ООП определяет образовательное учреждение [10].

В литературе и в сети Интернет чаще всего встречаются рекомендации по проведению урочной деятельности по математике в рамках системно-деятельностного подхода, количество же разработок и методических пособий по организации и проведению внеурочной деятельности в школе является недостаточным.

Таким образом, возникает необходимость в разработке системы занятий для учащихся 5–6 классов в рамках внеурочной деятельности по математике, способствующих прежде всего формированию универсальных учебных действий (УУД).

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ педагогической и психологической литературы, интернет-ресурсов в аспекте исследуемой проблемы, изучены соответствующие нормативные документы Минобрнауки России. Использовались анкетирование и тестирование, сопоставительный анализ данных, полученных в ходе пробы, статистическая и математическая обработка результатов. Исследование проводилось в Бауманском лицее г. Йошкар-Олы.

Результаты исследований и их обсуждение. Системно-деятельностный подход к образовательному процессу предполагает не только разработку и реализацию урока, но и организацию внеурочных занятий. Метапредметные результаты обеспечиваются за счет формирования системы УУД, организационных форм, призванных обеспечивать интеграцию содержания образования и деятельности и обучающегося.

К метапредметным универсальным учебным действиям относят регулятивные, познавательные, коммуникативные, в основу которых положена концепция структуры и динамики психологического возраста и теории развития [11]. Регулятивные УУД включают в себя целеполагание, планирование и организацию деятельности, самоконтроль и самооценивание и т. п. К познавательным УУД относят исследовательские действия, переработку и структурирование информации, работу с научными понятиями и т. п. Коммуникативные УУД направлены на осуществление межличностного общения.

М. М. Поташник и М. В. Левит к метапредметным результатам обучения, кроме УУД (регулятивных, коммуникативных, познавательных), относят межпредметные и надпредметные умения и навыки [8]. Следовательно, в работе вместе должны предусматриваться межпредметные связи и точки интеграции знаний из различных областей для решения практических задач, творчества. А методология занятий должна быть ориентирована на организацию деятельностного, личностно развивающего обучения с учетом различных индивидуальных возможностей ученика [4].

Учитывая изменения, произошедшие у школьников на уровне психических процессов за последние 10–15 лет [9], в качестве формы внеурочных занятий по математике для учащихся 5–6 классов была взята игра с использованием информационных технологий.

В связи с популярностью среди школьников общения с помощью чатов, SMS, форумов, ICQ, Skype нами была выбрана форма электронной переписки и преобразована в форму дидактической игры [6], которая была названа «Электронная переписка». Она сохранила за собой эпистолярный принцип обмена информацией, но внесла изменения в содержание писем и форму организации деятельности ее участников.

Опишем синопсис игры. Игра проходит между разновозрастными группами, в состав которых входят младшие подростки и старшеклассники. Старшие школьники под руководством учителя пишут письма от имени сказочных «математических» героев «малышам», вплетая в свой фантазийный рассказ математические задания. Пятиклассники и шестиклассники, работая в группах, за определенное количество времени должны решить предложенные задачи и написать ответное письмо, используя приложения Windows. Задания к письму подбираются в зависимости от тем, изучаемых на уроках в текущий промежуток времени, и с учетом способностей школьников к изучению математики. Участникам игры разрешается использовать помощь одноклассников, друзей, родителей, студентов, проходящих практику, и др. [2].

На внеурочных игровых занятиях по математике используются групповые формы организации деятельности учащихся с привлечением средств информационных технологий.

Предлагая школьникам участвовать во внеурочных игровых занятиях по математике, мы выполняем задачи ФГОС ООО по формированию следующих метапредметных общеучебных действий:

а) познавательных: умение находить в разнообразных (печатных и электронных) источниках информацию, нужную для решения математических проблем, умение понимать и правильно использовать средства наглядности по математике (графики, диаграммы, схемы, таблицы), умение использовать компьютерные программы для написания писем;

б) коммуникативных: умение работать в группе, в паре и в контакте с учителем;

в) регулятивных: умения ставить личные цели деятельности, выстраивать общий порядок деятельности (от целеполагания до конечной рефлексии и коррекции результата), действовать по заранее намеченному плану, проверять полученные результаты, формировать самооценку.

В таблице 1 приведен пример деятельности учащихся и учителя во время решения задач и оформления письма.

**Деятельность учителя и учащихся на внеурочном занятии по математике
во время проведения игры «Электронная переписка»**

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Консультирует группы (поочередно)	Читают письмо в группе. Распределяют время на выполнение задания
Консультирует группы, задает уточняющие и «провокационные» вопросы, чтобы понять, на каком уровне находятся учащиеся, помогает им определить следующие шаги	Выполняют работу: решают задачи сообща или индивидуально, но с последующим обсуждением, т. к. каждый участник группы должен уметь объяснить решение каждой из предложенных задач
Консультирует группы: разъясняет критерии успешного выполнения работы, дает образцы оформления письма на примере предыдущих работ, обсуждает с учениками достоинства представленных работ	Получив представление о «стандартах», предлагают свои варианты по оформлению письма
Консультирует группы: объясняет, каким образом можно оформить в электронном виде, например, рисунок, картинку и т. п.; задает вопросы, касающиеся работ школьников, помогает понять, каким образом может быть улучшен тот или иной аспект работы	Распределяют поручения по оформлению письма, оформляют письмо в электронном виде либо в документах совместного доступа (облачные сервисы), либо каждый оформляет решение одной-трех задач, в дальнейшем поручая одному из членов группы скомпоновать ответы в одном письме
Проводит анкетирование по данным темам, напоминая ученикам об учебных целях и критериях успеха. Учитывает не только учительское оценивание, но и партнерское и самооценивание	Заполняют анкеты, оценивают свой прогресс, осознают собственный уровень продвижения по данной теме, обсуждают друг с другом следующие шаги
Дает поручения группам определить себе домашнее задание. Проверяет записи. Отмечает успехи групп	Определяют домашнее задание. Если группа выполнила задание на занятии, то у членов группы домашнего задания нет. Если группа выполнила задание не полностью, то члены группы определяют сроки выполнения задания и решают, каким образом оно будет выполняться
Опираясь на учебные цели, поставленные в начале занятия, проводит обсуждение уровня их достижения. Предлагает ученикам высказать свое мнение о пройденном занятии, о планах на будущее, а также записать их на стикерах и повесить на доску. Обобщает предложения, высказанные учениками, планирует следующие этапы	Высказывают свое мнение. Делают предложения по проведению последующих занятий и по тем проблемам, которые, с их точки зрения, остались нерешенными или непонятыми

Из таблицы мы видим, что на каждом этапе занятия идет совместная деятельность учителя и учеников, начиная с постановки цели и заканчивая само- и взаимооцениванием. Учитель чаще всего играет роль консультанта и помощника.

На первых занятиях учитель сам согласовывал действия членов группы по выполнению совместного задания. Потом предлагал ученикам сообща найти решение поставленной задачи. Позже школьники самостоятельно не только предлагали способы решения, но и проявляли инициативу по контролю и оценке процесса и результата деятельности.

Постепенно не только усложняется содержание математических задач, но и повышаются требования к оформлению письма. Если на первых занятиях школьники учились форматировать текст и вставлять картинки, то в последних письмах они выполняли рисунки, строили графики, меняли фон, вставляли анимацию и т. п.

Разновозрастное сотрудничество, используемое во время игры, способствует общению участников игры не только в пределах одного класса, но и в пределах школы.

Практика показала, что наибольшую сложность представляют проблемы, связанные с методикой самооценивания и взаимооценивания участников. Поэтому за основу нами были взяты методические рекомендации по формирующему оцениванию, предложенные М. А. Пинской [7].

На основании результатов анкетирования, проведенного в начале и в конце игры среди учащихся экспериментальной и контрольной групп, был сделан вывод о том, что школьники – участники игры имеют больше навыков групповой работы по сравнению с учениками, которые не играли в «Электронную переписку». Результаты анкетирования проверялись с помощью критерия Манна – Уитни (на уровне значимости 0,05), который подтвердил, что различия между экспериментальной и контрольной группами в конце игры существенные.

Для того чтобы получить желаемый результат, участники игры использовали пошаговое планирование. Сопоставление данного планирования с полученными учащимися результатами позволило сделать вывод о влиянии «Электронной переписки» на постановку и достижение школьниками своей цели. Работа по корректировке действий участников игры дала возможность им самостоятельно выполнять в срок поставленные задачи.

Резюме. Результаты проведенной работы показали, что участие в дидактической игре «Электронная переписка», предложенной нами в рамках внеурочной деятельности, способствует формированию у участников универсальных учебных действий.

На основании социологического исследования и личных наблюдений проанализировано формирование метапредметных УУД: умений учащихся работать с информацией, сотрудничать в группе, ставить цели и реализовывать их, работать в приложениях Windows. По итогам игры отмечены изменения в динамике формирования предметных знаний на основе решения математических задач разного уровня сложности.

Работа в группе позволила поменять характер взаимоотношений между учащимися, они стали лучше понимать друг друга, адекватно себя оценивать и контролировать, корректно отстаивать свою точку зрения.

Таким образом, проведенное исследование показало значимость внедрения его результатов во внеурочную деятельность по математике, но не исчерпывает содержания изучаемой проблемы. Дальнейшая работа, на наш взгляд, может проводиться в направлении разработки и организации «Электронной переписки» учащихся через сайт школы с привлечением учеников из других школ. Использование в процессе игры личных мобильных устройств (планшетных компьютеров, телефонов), приложений, социальных сетей и облачных сервисов еще больше повысит качество «Электронной переписки».

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. Внеклассная работа по математике. Электронная переписка учащихся : метод. указания / сост. Н. В. Сушенцова. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2012. – 76 с.
3. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с.
4. Даутова О. Б., Крылова О. Н., Матина О. Г., Пивчук Е. А. Управление введением ФГОС основного общего образования. – СПб. : КАРО, 2013. – 160 с.

5. *Концепции* федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008. – 39 с.
6. *Мерлина Н. И., Сушенцова Н. В.* Игровое моделирование во внеурочной деятельности по математике // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 4(1). – С. 57–61.
7. *Пинская М. А.* Формирующее оценивание: оценивание в классе. – М. : Логос, 2010. – 264 с.
8. *Поташиник М. М., Левит М. В.* Как помочь учителю в освоении ФГОС : методическое пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2014. – 320 с.
9. *Солдатова Г.* Они другие? // Дети в информационном обществе. – 2013. – № 14. – С. 50–61.
10. *Федеральный* государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://window.edu.ru/resource/768/72768>.
11. *Формирование* универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 159 с.

UDC 372.851: 37.035.461

N. V. Sushentsova¹, N. I. Merlina²

FORMATION OF METASUBJECT SKILLS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN MATHEMATICS AT STUDENTS OF THE 5th AND 6th FORMS

¹Lyceum Baumansky, Yoshkar-Ola, Russia

²I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. Extracurricular activities are becoming an integral part of the curriculum of any educational institution. Consequently, while organizing extracurricular activities as well as giving lessons, the requirements of the Federal State Educational Standard of General Education must be implemented. The author of the article suggests using games as a means of extracurricular activities for students of the 5th and 6th forms to develop metasubject skills. Describing teacher's and students' activities, the author gives the instructions on how to develop some cognitive, communication and self-regulation skills.

Keywords: *extracurricular activities, general education, metasubject skills.*

REFERENCES

1. *Asmolov A. G.* Sistemno-dejatel'nostnyj podhod k razrabotke standartov novogo pokolenija // Pedagogika. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. *Vneklassnaja rabota po matematike. Jelektronnaja perepiska uchashhihsja : metod. ukazanija / sost. N. V. Sushencova.* – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2012. – 76 s.

© Sushentsova N. V., Merlina N. I., 2016

Sushentsova, Nadezhda Valeryevna – Deputy Director of Lyceum Baumansky, Yoshkar-Ola, Russia; e-mail: susn@yandex.ru

Merlina, Nadezhda Ivanovna – Candidate of Physics and Mathematics, Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Discrete Mathematics and Informatics, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: merlina@cbx.ru

The article was contributed on November 19, 2015

3. *Grigor'ev D. V., Stepanov P. V.* Vneurochnaja dejatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskij konstruktor : posobie dlja uchitelja. – M. : Prosveshhenie, 2010. – 223 s.
4. *Dautova O. B., Krylova O. N., Matina O. G., Pivchuk E. A.* Upravlenie vvedeniem FGOS osnovnogo obshhego obrazovanija. – SPb. : KARO, 2013. – 160 s.
5. *Koncepcii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshhego obrazovanija / pod red. A. M. Kondakova, A. A. Kuznecova.* – M. : Prosveshhenie, 2008. – 39 s.
6. *Merlina N. I., Sushencova N. V.* Igrovoe modelirovanie vo vneurochnoj dejatel'nosti po matematike // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. – 2012. – № 4(1). – S. 57–61.
7. *Pinskaja M. A.* Formirujushhee ocenivanie: ocenivanie v klasse. – M. : Logos, 2010. – 264 s.
8. *Potashnik M. M., Levit M. V.* Kak pomoch' uchitelju v osvoenii FGOS : metodicheskoe posobie. – M. : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2014. – 320 s.
9. *Soldatova G.* Oni drugie? // Deti v informacionnom obshhestve. – 2013. – № 14. – S. 50–61.
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija, utverzhennyj prikazom Minobrnauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 [Elektronnyj resurs].* – Rezhim dostupa : <http://window.edu.ru/resource/768/72768>.
11. *Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstvija k mysli. Sistema zadaniy : posobie dlja uchitelja / pod red. A. G. Asmolova.* – 4-e izd. – M. : Prosveshhenie, 2014. – 159 s.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ**

*Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, г. Ялта, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы создания педагогических условий, необходимых для формирования профессиональных компетенций студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству. Некоторыми из этих условий являются: научно-методическое обеспечение учебного процесса; практико-ориентированное обучение; участие студентов в выставках, конкурсах, конференциях, фестивалях и других мероприятиях, посвященных декоративно-прикладному искусству и народным промыслам; компьютеризация и информатизация учебного процесса; повышение квалификации и активизация научно-исследовательской деятельности преподавателей.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование профессиональных компетенций, студенты, будущие учителя, процесс обучения, декоративно-прикладное искусство.

Актуальность исследуемой проблемы. Переориентация отечественного образования на европейские стандарты предусматривает подготовку компетентного специалиста, способного практически действовать, применять индивидуальные техники и опыт успешных действий в ситуациях профессиональной деятельности и социальной практики. В настоящее время актуальной и перспективной потребностью общества и государства становится подготовка развитой личности, способной к профессиональной адаптации, самообразованию и самосовершенствованию. Повышается спрос на творческую, квалифицированную, конкурентоспособную личность. Именно поэтому актуализируются исследования проблемы определения педагогических условий формирования компетенций студента в процессе обучения декоративно-прикладному искусству.

Цель работы – определить и охарактеризовать педагогические условия, способствующие формированию профессиональных компетенций студента в процессе обучения декоративно-прикладному искусству.

Материал и методика исследований. Материалами исследования послужили работы, в которых раскрываются педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искус-

© Трофименко А. С., 2016

Трофименко Алена Сергеевна – аспирант кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна Гуманитарно-педагогической академии (филиала) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, г. Ялта, Россия; e-mail: alenka.lel9i2010@yandex.ua

Статья поступила в редакцию 11.11.2015

ству. Использовались теоретические методы, в частности анализ научной и учебно-методической литературы для определения и исследования педагогических условий формирования профессиональных компетенций студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству и понятия «профессиональная компетенция».

Результаты исследований и их обсуждение. Высшее образование устанавливает ряд требований со стороны работодателей к способностям квалифицированного специалиста: осуществление профессиональных функций; гибкость и мобильность в применении знаний и умений в производственных условиях; составление плана работы; самообразование; работа в команде. В связи с этим возникает вопрос о том, какими должны быть педагогические условия организации образовательной деятельности, чтобы приблизить профессиональную подготовку выпускников к требованиям работодателей.

Для выпускника существенное значение имеет уровень освоения профессиональных компетенций. Профессиональная компетенция – это сформированная система профессиональных знаний и умений, педагогических способностей, ценностных ориентаций, стиля общения, необходимых для качественной педагогической деятельности. Инструментальную базу профессиональной компетенции составляют профессиональные знания, умения, навыки – вид и степень профессиональной подготовленности выпускника к выполнению определенной работы. Формирование определенных педагогических условий в процессе обучения дает возможность каждому студенту создать свой личный пример на пути модернизации профессионального мастерства. С целью определения педагогических условий, которые способствуют формированию профессиональных компетенций, мы обязаны уточнить, что имеется в виду под таковыми. Педагогические условия – это условия, которые сознательно создаются в педагогической деятельности и которые должны обеспечить наиболее эффективное формирование и протекание необходимого процесса [3, с. 69].

В рамках исследуемой темы особый интерес представляет ряд диссертаций и научных трудов, авторы которых в том или ином аспекте охарактеризовали педагогические условия профессиональной подготовки студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству [4, с. 40].

В научной литературе декоративно-прикладное искусство выступает предметом исследований в философии (М. С. Каган, Г. Г. Шпет и др.), культурологии (И. Я. Богуславская, И. Я. Мурзина, Н. А. Некрасова и др.), этнографии (П. Г. Богатырев, Ю. В. Бромлей, А. М. Сагалаев, Н. А. Томилов и др.), искусствознании (Л. В. Миненко, С. О. Хан-Магомедов и др.). Особенности развития регионального декоративно-прикладного искусства посвящены работы Е. А. Айбабина, И. А. Заатова, В. Н. Шитикова и др. В диссертационных исследованиях последних лет затронуты проблемы использования видов декоративно-прикладного искусства: текстиля (Л. Б. Каршакова), глиняной игрушки (Е. М. Карасева), художественной резьбы (Е. В. Давыдова, Е. А. Мезенцев, Г. Б. Спиридонов) и др. Однако данные работы носят в основном искусствоведческий или прикладной характер [2, с. 25].

В настоящее время в педагогической науке ведется активный поиск путей и средств формирования профессиональных компетенций обучающихся (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.). Однако вопросы формирования профессиональных компетенций студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству, обладающему огромным культурно-

образовательным и аксиологическим потенциалом, остаются практически не исследованными, несмотря на то, что в современных научных работах акцентируется значимость народного декоративно-прикладного искусства в художественно-творческом развитии обучающихся (И. В. Алексеева, И. С. Воронина, Б. М. Неменский, М. Ю. Урусова, Т. Я. Шпикалова и др.) [2, с. 34].

Принимая во внимание определенные подходы и наработки ученых, для современного этапа развития образования можем выделить следующие педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов:

- научно-методическое обеспечение учебного процесса на основе компетентностного подхода;
- приближение процесса академической подготовки студентов к практической деятельности, то есть практико-ориентированное обучение;
- выполнение студентами курсовых и дипломных работ, включающих разработку творческих проектов с применением различных видов декоративно-прикладного искусства;
- участие студентов в выставках, конкурсах, конференциях, фестивалях и других мероприятиях, посвященных декоративно-прикладному искусству и народным промыслам;
- компьютеризация и информатизация учебного процесса;
- активизация систематического повышения квалификации и научно-исследовательской деятельности преподавателей [6, с. 168], [11, с. 59].

Сейчас с учетом направленности высшего образования на формирование компетентного специалиста первостепенной необходимостью становится формирование государственных стандартов профессионального образования, в частности окончательная систематизация компетенций специалистов по направлениям обучения; разработка учебных программ и рабочих планов в соответствии с требованиями компетентностного обучения; планирование и построение учебного процесса с учетом последовательного и поэтапного формирования профессиональных компетенций будущих специалистов; обновление учебно-методических комплексов [3, с. 76].

Задачей современного образования является обучение специалистов непосредственно для практической сферы деятельности, поэтому учебный процесс необходимо строить так, чтобы у выпускника учебного заведения была возможность в короткий срок приспособиться к реальной профессиональной среде. Практическая направленность является главной задачей высшего образования, ведь современным работодателям важен высокопрофессиональный специалист, способный уже в начале своей карьеры компетентно и профессионально реализовывать возложенные на него функции [5, с. 16].

Каждому студенту важно с первых дней настроиться на активную деятельность и добросовестное обучение, которое должно осуществляться не только в аудиториях, на лекциях или семинарских занятиях, но и, прежде всего, самостоятельно. В высшем учебном заведении закладывается фундамент знаний по специальности, поэтому в процессе обучения необходимо не только усвоить программный материал, но и приобрести навыки творческой самостоятельной работы. Поэтому с первого семестра студент должен освоить методы самостоятельного умственного труда, сознательно и настойчиво развивать свои творческие способности, ведь только так можно сформировать собственную культуру, взгляды, убеждения [10]. Самостоятельность как черта личности

появляется у людей не сразу. Она приобретается и укореняется постепенно, в процессе систематической работы над собой. Студент должен уметь слушать, понимать, конспектировать лекции, найти рекомендованную литературу, разобраться в ней, составить конспект, подготовиться к семинару, лабораторно-практическим занятиям, экзаменам и др. Для этого нужны настойчивость, система, привычка к самостоятельной работе. И как результат – выполнение студентами курсовых и дипломных работ, включающих разработку творческих проектов с применением различных видов декоративно-прикладного искусства [7, с. 19].

С учетом того, что студенты – это будущие преподаватели декоративно-прикладного искусства, носители мастерства и народных промыслов, нужно уделять внимание накоплению ими опыта и материалов для будущей преподавательской деятельности. Эти материалы включают:

– информационно-теоретическую основу по истории происхождения и развития народных промыслов; сведения о выдающихся мастерах, оставивших заметный след в становлении и возрождении ремесел; методическую основу творчества народных умельцев, в том числе идейно-образные, мифологические корни народного и декоративно-прикладного искусства; орнаментальные мотивы, выполненные студентами на листах стандартных размеров; рисунки, зарисовки; творческие разработки; технологические схемы, таблицы; тесты; кроссворды по основным положениям исследуемой проблемы;

– самостоятельную творческую работу по изучаемой проблеме: поиск материалов, новых технологий в современных видах декоративно-прикладного искусства, на основе которых возможно проведение студентом мастер-классов; материалы и инструменты, необходимые для занятий; пошаговую инструкцию выполнения изделий; предложения студентов по преодолению затруднений, возникающих при работе с материалами; интерпретацию образа изделия для усиления выразительности в раскрытии идеи, замысла своей работы; эскизы, творческие зарисовки, проекты [14, с. 205];

– участие студентов в конкурсах, фестивалях, выставках, конференциях и других мероприятиях, посвященных декоративно-прикладному искусству и народным ремеслам [13, с. 90].

Применение накопленного учебного материала по декоративно-прикладному искусству дает студентам возможность выразить свой творческий потенциал, активизирует их познавательную деятельность, повышает результативность обучения, облегчает самоконтроль при выполнении заданий, расширяет сферу самостоятельной деятельности, позволяет освободить время для творческой, исследовательской работы.

Важным условием формирования профессиональных компетенций студента в процессе обучения декоративно-прикладному искусству является наличие высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава. В достижении положительного результата во время учебно-воспитательного процесса ведущая роль принадлежит преподавателю. От его умения организовать этот процесс зависит успех дальнейшей деятельности студентов. Преподаватель выполняет разнообразную педагогическую, воспитательную, учебно-методическую, научно-исследовательскую работу [8].

Определяющей сущностью людей науки, как считал В. И. Вернадский, является научная вера в сочетании с энергией самостоятельной научной мысли. Важным фактором подъема эффективности работы высшей школы он считал действенную силу

слова преподавателя. «Нет ничего, – утверждал ученый, – что действовало бы сильнее живого свободного слова, слова человека, который верит всей душой в то, что говорит, человека, который хочет, чтобы его слушали, поверили в то, во что он верит, желали того, чего он желает, знали то, что он знает» [цит. по 1]. Высоко ставил Вернадский тех преподавателей, которые были наделены даром живого слова, духовной энергией, возможностью увлекать слушателей, направлять их на все честное, доброе, порядочное. Такие люди рождаются не часто, но они так нужны в центрах интеллектуальной жизни [цит. по 9].

Для реализации всех обозначенных нами педагогических условий преподавателям необходимо постоянно повышать свои профессиональные (педагогические) компетенции. Сейчас образование – это обновленный динамичный процесс, и, чтобы обучать эффективно, преподаватель должен эффективно учиться сам – новым методам обучения, новым формам организации учебного процесса, овладевать новыми технологиями и повышать свою компетентность (например, в сфере информационных технологий или в области риторики, осваивать опыт художественной деятельности инновационных предприятий), то есть эффективное обучение может обеспечить только эффективный преподаватель. В этом ракурсе самообразование педагогических кадров и поддержка руководством их научно-исследовательской деятельности способствуют созданию соответствующих педагогических условий для более эффективного обучения студентов [12, с. 27].

Резюме. В статье реализована попытка определить педагогические условия, способствующие формированию профессиональных компетенций студента, способного эффективно выполнять возложенные на него функции, специалиста, способного проектировать будущую деятельность и постоянно совершенствовать свои профессиональные качества. Перспектива дальнейших исследований нацелена на выявление оптимальных педагогических технологий, форм и методов организации учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амонашвили Ш. А.* Вернадский. Антология гуманной педагогики. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2011. – 224 с.
2. *Андреев В. И.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
3. *Байденко В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
4. *Вербицкий А. А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.
5. *Жантлеуова Ш. К.* Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе педагогической практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Алматы, 2006. – 28 с.
6. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современная интерпретация : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2006. – 192 с.
7. *Зимняя И. А.* Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.
8. *Карасаева Х. О.* Профессиональная компетентность педагога как фактор обновления образовательного пространства колледжа // Наука и практика. – 2006. – № 6. – С. 33–35.
9. *Мочалов И. И.* Владимир иванович Вернадский. 1863–1945. – М. : Наука, 2006. – 487 с.
10. *Мухров И. С.* Условия формирования профессиональной компетентности молодых квалифицированных рабочих в системе начального профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 45–50.

11. Усенкова Е. Ю. Актуальные проблемы подготовки специалистов творческих вузов // Образование и наука XXI века : материалы 7-й Международной практической конференции. – 2011. – Вып. 6. – С. 56–61.

12. Усенкова Е. Ю. Роль практических аудиторных занятий в процессе формирования конкурентоспособного специалиста // Пути и средства повышения качества художественного образования и эстетического воспитания : межвуз. сб. науч. тр. – М., 2011. – Вып. 2. – С. 23–27.

13. Шакирова В. Ф. Методика формирования профессиональной компетентности студентов художественно-графических факультетов // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 4. – С. 88–91.

14. Шакирова В. Ф. Профессиональная компетентность как характеристика профессионального становления личности студента-художника // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2011. – № 4. – С. 204–209.

UDC 745/749.071.5

A. S. Trofimenko

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES AT STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS

*Academy of the Humanities and Pedagogics (branch),
V. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Russia*

Abstract. The article considers the issues of creation of pedagogical conditions necessary for formation of professional competences at students in the learning process of Decorative and Applied Arts. Some of these conditions are scientific and methodical support of educational process, practice-based learning, participation of students in exhibitions, competitions and conferences, festivals and other various events dedicated to decorative arts and crafts, computerization and informatization of educational process, professional development and research activities of teachers.

Keywords: *pedagogical conditions, formation of professional competences at students, future teachers, process of learning, Decorative and Applied Arts.*

REFERENCES

1. Amonashvili Sh. A. Vernadskij. Antologija gumannoj pedagogiki. – М. : Izdatel'skij dom Shalvy Amonashvili, 2011. – 224 s.

2. Andreev V. I. Pedagogika vysshej shkoly. Innovacionno-prognosticheskiy kurs : uchebnoe posobie. – Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2005. – 500 s.

3. Bajdenko V. I. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniju gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy) : metod. posobie. – М. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2005. – 114 s.

4. Verbickij A. A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podhode // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2006. – № 11. – С. 39–46.

© Trofimenko A. S., 2016

Trofimenko, Alena Sergeevna – Post-graduate Student, Department of Fine Arts, Teaching Methods and Design, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch), V. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Russia; e-mail: alenka.le19i2010@yandex.ua

The article was contributed on November 11, 2015

5. *Zhantleuova Sh. K.* Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov v processe pedagogicheskoj praktiki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. – Almaty, 2006. – 28 s.
6. *Zagvjazinskij V. I.* Teorija obuchenija: sovremennaja interpretacija : uchebnoe posobie dlja stud. vyssh. ped. uceb. zavedenij. – M. : Akademija, 2006. – 192 s.
7. *Zimnjaja I. A.* Integrativnyj podhod k ocenke edinoj social'no-professional'noj kompetentnosti vypusnikov vuzov // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2008. – № 5. – S. 14–19.
8. *Karasaeva H. O.* Professional'naja kompetentnost' pedagoga kak faktor obnovenija obrazovatel'nogo prostranstva kolledzha // Nauka i praktika. – 2006. – № 6. – S. 33–35.
9. *Mochalov I. I.* Vladimir ivanovich Vernadskij. 1863–1945. – M. : Nauka, 2006. – 487 s.
10. *Muhrov I. S.* Uslovija formirovanija professional'noj kompetentnosti molodyh kvalificirovannyh rabochih v sisteme nachal'nogo professional'nogo obrazovanija // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2012. – № 3. – S. 45–50.
11. *Usenkova E. Ju.* Aktual'nye problemy podgotovki specialistov tvorcheskih vuzov // Obrazovanie i nauka XXI veka : materialy 7-j Mezhdunarodnoj prakticheskoj konferencii. – 2011. – Vyp. 6. – S. 56–61.
12. *Usenkova E. Ju.* Rol' prakticheskikh auditornyh zanjatij v processe formirovanija konkurentosposobnogo specialista // Puti i sredstva povyshenija kachestva hudozhestvennogo obrazovanija i jesteticheskogo vospitanija : mezhvuz. sb. nauch. tr. – M., 2011. – Vyp. 2. – S. 23–27.
13. *Shakirova V. F.* Metodika formirovanija professional'noj kompetentnosti studentov hudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov // Nachal'naja shkola pljus Do i Posle. – 2012. – № 4. – S. 88–91.
14. *Shakirova V. F.* Professional'naja kompetentnost' kak harakteristika professional'nogo stanovlenija lichnosti studenta-hudozhnika // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija «Pedagogika». – 2011. – № 4. – S. 204–209.

УДК 377.016:792.82

К. А. Царегородцева

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО АРТИСТА БАЛЕТА В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы подготовки конкурентоспособного артиста балета в колледже, в учебно-педагогическом процессе которого учтены аспекты развития тех личностных и профессиональных качеств танцовщика, без которых невозможно осуществление, конкурентоспособной хореографической профессиональной деятельности. В данном исследовании представлена экспериментальная модель педагогического процесса подготовки танцовщика, отражающая традиции и инновации в современной подготовке артиста.

Ключевые слова: *хореографическое образование, моделирование, педагогический процесс, конкурентоспособность.*

Актуальность исследуемой проблемы. Ведущим методом в системе хореографического образования предусматривается построение педагогического процесса в форме целостной системы, функционирующей с целью обеспечения эффективной профессиональной деятельности будущего специалиста. Структура представленной модели профессионального образования позволяет говорить об уникальности хореографического образования. Современный этап развития общества определяется процессами модернизации профессионального образования, ориентированного на подготовку высококвалифицированных специалистов. Поэтому проблема совершенствования организационных и педагогических условий обучения будущих артистов балета ставит новые задачи в этой образовательной отрасли [3].

Система подготовки кадров в сфере хореографического образования имеет более чем столетнюю историю, у ее истоков стояли такие подвижники и организаторы системы подготовки артистов балета, как Э. Чекетти, А. Я. Ваганова и др. Готовность будущих специалистов к трудовой деятельности, их профессиональная самостоятельность и направленность, мотивация к труду зависят от грамотно выстроенного педагогического процесса, позволяющего воспитывать конкурентоспособных специалистов. Соответственно возникает необходимость модернизации методики профессионального образования с целью увеличения интенсивности практической подготовки и усиления качества подготовки выпускников [10, с. 37]. Вполне логично, что спрос на выпускников находится в прямой зависимости от качества их подготовки, т. е. от того многообразия форм и методов, которые были использованы за годы обучения [5, с. 3]. Особое место в подготовке конкурентоспособных артистов балета занимают образовательные учреждения культуры и искусства. Именно они

© Царегородцева К. А., 2016

Царегородцева Ксения Александровна – аспирант кафедры психологии развития и образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола, Россия; e-mail: ksetoile@gmail.com

Статья поступила в редакцию 22.11.2015

выполняют информационную и культуuroобразующую функции, обеспечивая свой регион кадрами, и выступают в качестве подлинно творческих, культурных и информационных центров региона. Современная хореографическая педагогика представляет собой неразрывное единство педагогических традиций и инноваций, комплекс теоретических оснований и средств формирования личности танцовщика, реализующего различные направления танцевального искусства [7, с. 209].

Р. В. Захаров пишет: «Мы ждем от школы прекрасно подготовленных виртуозов танца, крепких технически и вместе с тем настоящих артистов, которые в самом сложном танце могут выразить мысль и пламенное чувство, способных к перевоплощению каждый раз в новый художественный образ» [цит. по 4].

Материал и методика исследований. Материалом для изучения явились научные изыскания отечественных исследователей в области хореографии. Использовались такие методы, как обзор философской, психолого-педагогической, научно-методической литературы, учебных программ; педагогическое моделирование учебного процесса в хореографических учебных заведениях; лонгитюдный, применяемый в рамках педагогического эксперимента; наблюдение; экспертные оценки, собеседования, проблемно-творческие задания; методы статистической обработки результатов педагогического исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Разработанная модель педагогических условий формирования конкурентоспособных артистов балета включает в себя систему, позволяющую овладеть целым комплексом общих и профессиональных компетенций, представленных в компетентностной модели современного профессионального образования: методологической (подходы, принципы), содержательной (интеграция ранней сценической практики при подготовке конкурентоспособных специалистов в хореографическом образовании), организационно-процессуальной (организация педагогических условий). Данная модель направлена на формирование педагогических условий, при соблюдении которых возможно воспитать конкурентоспособных, профессиональных артистов балета.

В основу моделирования педагогических условий мы заложили такие подходы, как личностно-деятельностный, акмеологический, компетентностный и интегративный. Рассмотрим каждый из них более подробно.

Личностно-деятельностный подход был сформирован к середине 1980-х годов и разрабатывался как форма организации и построения учебного процесса исходя из потребностей и мотивации учащихся. Личностно-деятельностный подход заключается в управлении развитием человека, основанном на глубоком знании его личности, и предполагает приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запроюктированный уровень развития личности.

Можно выделить следующие позиции, определяющие личностно-деятельностный подход в профессиональном хореографическом училище:

- в центре обучения стоит сам обучающийся как активное и совершенствующееся деятельностное начало;
- важнейшими качествами обучающегося становятся его личностные мотивы, цели обучения, психологическая специфика;
- обучение строится вокруг деятельностной мотивации обучающихся и корректируется их мотивами;
- деятельностные мотивы, детерминанты учебной деятельности, также корректируются сообразно путям индивидуализированной оптимизации учебной или творческой деятельности;

- особое значение приобретает цель деятельности и дифференцированное педагогическое целеполагание, делающее обучение осмысленным и мотивирующим учащихся;
- цель каждого занятия формируется с позиций каждого конкретного ученика;
- роль обучающегося в учебной деятельности глубоко осознана им самим, и учащийся способен поставить и реализовать свою цель, основываясь на собственном видении учебных задач;
- неиндивидуализированные учебные задания исключаются полностью, заменяясь личностно ориентированными;
- педагог находит возможность мотивировать каждого конкретного ученика, раскрывая перед ним суть и цель каждого занятия или конкретного задания;
- в системе профессионального образования личностно-деятельностный подход означает постоянно производящуюся профессионализацию учащихся.

Деятельность – это способ активного целесообразного взаимодействия индивида с окружающей средой посредством ее целенаправленного активного изменения. Таким образом, личностно-деятельностный подход ставит во главу угла саму деятельность учащихся – учебную и творческую, что особенно важно при освоении художественных дисциплин [9, с. 26]. Применение личностно-деятельностного подхода в обучении означает пересмотр шаблонной организации учебного процесса и преподавательской деятельности с целью нахождения возможности использования потенциала личностных мотивов обучающихся. Обучение, таким образом, становится в полной мере субъект-субъектным взаимодействием, основанным на индивидуальном подходе к учащимся и эмпатическом отношении к ним, при этом выявляются возможности укрепления их заинтересованности в обучении.

Акмеологический подход в настоящее время является одним из прогрессивных и перспективных для обучения и воспитания учащихся хореографических училищ. Данный подход позволяет школе развиваться, при этом значительно повышается и качество образования, так как у всех субъектов образования систематизирующими оказываются познавательные мотивы, обучение становится внутренней потребностью, а творческое переосмысление действительности – ведущей. Сущность акмеологического подхода заключается в осуществлении комплексного исследования и восстановления целостности субъекта, проходящего ступень к зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того чтобы содействовать достижению им высших уровней, на которые может подняться каждый [1].

Необходимость акмеологического подхода в сфере хореографического образования заключается в том, чтобы выпускники балетной школы на момент поступления на работу в театр являлись самостоятельно мыслящими личностями, стремящимися к успеху и умеющими самостоятельно строить индивидуальную траекторию личностного развития и профессиональной деятельности, а также быть конкурентоспособными профессионалами своего дела. Главной задачей здесь является создание целостной картины будущей творческой деятельности артиста балета. Данный подход позволяет формировать и раскрывать индивидуальные возможности учащихся, повышать их исполнительский уровень и осваивать стилевые особенности исполняемого репертуара, вырабатывать исполнительскую манеру, эстетическую и нравственную культуру танцовщика; продуктивно взаимодействовать с хореографами, балетмейстерами, дирижерами и артистами.

Компетентностный подход заключается в том, чтобы человек освоил такие формы поведения и приобрел такой набор знаний, умений и личностных характеристик, овладел совокупностью необходимых общих и профессиональных компетенций, которые позво-

лят ему успешно осуществлять планируемую деятельность. Разработка компетентного подхода в исследованиях, посвященных различным видам деятельности, в том числе и профессиональной, привела к появлению в научной литературе большого числа определенных видов компетентности, среди которых наиболее часто отмечаются психологическая, коммуникативная, правовая, психолого-педагогическая, педагогическая и социально-психологическая. Можно говорить о том, что компетенции – это не просто знания и умения, это владение такими формами поведения и индивидуальными характеристиками, которые необходимы для успешной деятельности на том или ином поприще. За этим, разумеется, стоят и знания, и умения, но не только они. Не менее важное значение имеют личностные черты, установки, ценности, убеждения, эмоции, способность находить контакт с людьми и самооценка, именно так и становятся компетентным специалистом. Компетентный специалист – это не просто знающий и владеющий способами профессиональной деятельности выпускник, это человек, способный к самостоятельному решению проблем в новых условиях и ситуациях, использующий для этого разнообразные возможности, мотивированный на поиск решения проблем и профессиональное самосовершенствование, т. е. карьерный и личностный рост [2]. Таким образом, в рамках компетентного подхода образование и обучение становятся комплексными, многофакторными. Учащимся передают знания и навыки, которые нужны для развития необходимых компетенций. Ведется также психологическая подготовка, формируются нужные установки, развиваются определенные личностные качества, нарабатываются конкретные алгоритмы эффективной деятельности и повышения конкурентоспособности специалиста.

Интегративный подход в формировании конкурентоспособности будущего артиста балета проявляется в интеграции воспитательной, методической и научно-исследовательской деятельности преподавателей хореографического училища; профессиональном взаимодействии преподавателей; межпрофессиональном сотрудничестве преподавателей хореографического училища с педагогами других учебных заведений, научно-исследовательских институтов, профессионального сообщества [10, с. 37]. Интегративный подход активизирует и использует универсальность диалектики познания, в которой прогнозирование, конструирование, построение, изменение, дополнение, ассоциативность, обновление всех функций мышления взаимосвязаны. Без интеграции этих элементов нет главного результата – готовности будущего конкурентоспособного артиста балета к успешной профессиональной деятельности. Учащийся хореографического училища вступает во взаимодействие с целенаправленным и интегративно организованным образовательным процессом, создающим условия для творческой самореализации. С позиций интегративного подхода процесс формирования указанной готовности предполагает совмещение стремлений и возможностей учащегося в его идеальном и реальном представлениях о профессиональной деятельности артиста балета. Интегративный подход позволяет на уровне целевого и управляющего элементов выстроить процесс достижения цели, а на уровне содержательного компонента – сформировать интегрированную систему знаний, умений и навыков, которые обеспечивают высокий уровень готовности будущего специалиста.

Следовательно, одним из основных факторов, влияющих на формирование конкурентоспособного артиста балета, является интеграция ранней сценической практики. Сценический репертуар в младших и средних классах – это участие в спектаклях на сценах театров; в старших классах – задачи, связанные со спецификой отношений сольного парного танца и массовых сцен и танцев для работы в кордебалете театров. Умение распределять сценическую площадку влияет на широту исполняемых движений, что является

ся, в свою очередь, одним из средств выразительности и входит в совокупность художественных задач хореографии. Поэтому сегодня система образования переходит на практико-ориентированное обучение, которое направлено не только на приобретение знаний, умений и навыков, но и на опыт практической деятельности. Такой опыт способствует выпуску конкурентоспособных, высококвалифицированных специалистов, обладающих комплексом профессиональных компетенций.

Вполне логично, что спрос на выпускников находится в прямой зависимости от качества их подготовки, т. е. от того многообразия форм и методов, которые были использованы за годы учебы. Опытные руководители правомерно считают, что высокое качество подготовки выпускника обеспечивает его быстрое и эффективное развитие в дальнейшем. Такой молодой специалист без длительной адаптации становится «принятым» членом коллектива, правильно воспринимает и оценивает концепцию данного учреждения и видит в нем свою конкретную роль [6, с. 2].

Таким образом, конкурентоспособность специалиста при грамотно выстроенных педагогических условиях обеспечивает ему наиболее высокую рейтинговую позицию, поднимает общий профессиональный уровень, что формирует устойчивый спрос на него как на специалиста. Кроме того, конкурентоспособность вытекает из личностных и профессиональных качеств специалиста и определяет профессиональную деятельность [8].

Примером образовательного учреждения, где реализуется модель процесса формирования конкурентоспособного артиста балета, служит Марийский республиканский колледж культуры и искусств им. И. С. Палатная (г. Йошкар-Ола), в котором есть отделение «Хореографическое искусство». Педагогическая модель содержит ряд обязательных компонентов, способствующих становлению конкурентоспособных артистов балета и делающих ее применимой в условиях современной организации педагогического процесса (рис. 1).

Системность модели обеспечивается наличием в ее структуре следующих компонентов:

- педагогической целеполагающей установки;
- предметного содержания;
- психолого-педагогического обеспечения;
- дифференцированных процессов и методов;
- системы контрольно-оценочных средств;
- системы средств коррекции результатов.

Все элементы модели подчинены общей цели, имеют определенное значение, свойства и связи, влияют на другие компоненты, сгруппированы определенным образом. Рассмотрим содержание модели более подробно. Во-первых, при моделировании процесса формирования конкурентоспособного артиста балета следует ориентироваться на практико-ориентированное обучение, так как в настоящее время обществу необходимы работники, способные успешно выполнять профессиональные задачи, решать ряд проблем профессиональной адаптации и развития. Во-вторых, следует учитывать требования ФГОС СПО в области культуры и искусства по специальности «Артист балета», в соответствии с которым идет обучение учащихся. Цель выступает обязательным, системообразующим компонентом педагогической деятельности, позволяющим прогнозировать и управлять всем процессом обучения, его содержанием, средствами, формами, методами и т. д., ориентировать его на результат. Задачи конкретизируют цель и определяют тактику процесса. В разработанной нами модели главной целью является формирование конкурентоспособных артистов балета в процессе подготовки в хореографических училищах.



Рис. 1. Модель педагогического процесса формирования конкурентоспособного артиста балета

Цель модели конкретизируется в следующих задачах:

- формирование у учащихся системы профессиональных, специальных знаний в области хореографии;
- овладение профессиональными умениями и навыками;
- раскрытие профессионально-личностных качеств и таланта в учебно-сценической практике.

При определении задач процесса формирования конкурентоспособного будущего артиста балета в хореографическом училище мы исходили из общих задач образования и выявленных нами компонентов исследуемой готовности – когнитивного, деятельностного и личностного.

Анализ существующей практики позволил определить совокупность научных подходов, которые были подробно рассмотрены нами ранее. Разработанная нами модель процесса формирования конкурентоспособного артиста балета в хореографическом училище предполагает выделение принципов обучения, которые необходимо учитывать при организации всего процесса обучения, формирования конкурентоспособности: учет индивидуально-личностных особенностей обучающихся, системности, последовательности, активности деятельности, сотрудничества, саморегуляции и самореализации, междисциплинарной ин-

теграции содержания и технологий формирования готовности; учет закономерностей развития и особенностей (физических, психических, гендерных) учащихся, развития познавательных, образовательных, культурных, духовных и т. п. потребностей.

Рассмотрение процесса обучения как деятельности ставит вопрос о содержании обучения, т. е. того, что субъект деятельности использует для достижения поставленной цели: формы деятельности, технологии и средства.

Помимо подходов, принципов, описанных выше, эффективность реализации модели формирования конкурентоспособного артиста балета определяется соблюдением педагогических условий. Обобщение теории и практики профессионального образования, определенные нами цели и задачи позволили выявить следующие педагогические условия:

1) организация педагогического процесса, позволяющего индивидуализировать учебно-творческую мотивацию;

2) участие в выборе сценического репертуара;

3) использование в образовательном процессе интерактивных технологий и методов обучения.

Таким образом, разработка модели процесса формирования конкурентоспособного артиста балета как некой целостной и динамичной системы позволяет конкретизировать его, выстроить весь процесс, а также составляющие его компоненты в их взаимосвязи и единстве, соотносить их с поставленной целью, задачами, ожидаемым конечным результатом.

Данное учебное заведение активно взаимодействует с Марийским государственным театром оперы и балета им. Э. Сапаева. Учащиеся и студенты колледжа постоянно выступают с отчетными постановками на сцене театра (балеты «Цветик-семицветик», «Тимур и его команда», «Василиса Прекрасная»), они заняты во всех репертуарных балетных спектаклях, что благотворно влияет на их профессиональный рост. Придя в театр, они уже имеют не только теоретические, но и практические знания, так как со студентами регулярно встречаются и работают их будущие наставники – педагоги-балетмейстеры театра. Для роста профессиональных знаний учащихся в колледже активно разрабатываются конкурсные программы с поощрением, ведется контроль над выявлением как благоприятной, так и неблагоприятной динамики в учебной и профессиональной деятельности.

Резюме. Процесс подготовки конкурентоспособного артиста балета в условиях современного хореографического образования, где хореографическая деятельность, искусство и творчество в танце являются обязательными условиями обучения, позволяет говорить о том, что совокупность всех представленных нами подходов (лично-деятельностного, акмеологического, компетентностного, интегративного) обеспечивает подготовку высококвалифицированного специалиста в области балета, обладающего целым комплексом общих и профессиональных компетенций, направленных на непрерывное совершенствование и профессиональный рост, а ранняя сценическая практика и тесный контакт между театром и учебным заведением способствуют данному процессу.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акмеология* : учебник / под ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2002. – 650 с.
2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования. – 2-е изд. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
3. *Исаков В. М.* Специфические особенности управления хореографическим образованием // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 8. – С. 27–30.
4. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
5. *Морова Н. С.* Социальное партнерство «вуз – работодатель» – составная часть региональной кадровой политики // Социальная педагогика в России. – 2014. – № 6. – С. 3–10.
6. *Морова Н. С.* Социальное партнерство с работодателем как стимул повышения качества образовательных услуг вуза // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 6. – С. 2–5.

7. Перлина Е. В. Хореографическое искусство в образовательной среде вузов культуры и искусств: теория и практика // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 2. – С. 209–212.

8. Хазова С. А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту. – М. : Академия естествознания, 2010. – 91 с.

9. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

10. Tsaregorodtzeva K., Ivanenko N., Akhmetov L., Lavrentiev S., Kartashova E., Leznina L. & Kharullina E. Features of modeling the formation of teaching staff competitiveness [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dx.doi.org./10.5539/res.v7n3p37>.

UDC 377.016:792.82

K. A. Tsaregorodtseva

ON THE PREPARATION OF COMPETITIVE BALLET-DANCER AT COLLEGE

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

Abstract. This article considers the issues of preparation of competitive ballet-dancers at college which provides the educational and pedagogical process taking into account the aspects of dancers' personal and professional qualities that are indispensable for competitive choreographic professional activity. The author presents an experimental model of pedagogical process of preparation of a dancer. This model demonstrates the traditions and innovations in modern ballet-dancer training.

Keywords: *choreographic education, modelling, pedagogical process, competitiveness.*

REFERENCES

1. *Akmeologija* : учебник / под ред. А. А. Деркача. – М. : RAGS, 2002. – 650 с.
2. *Зеер Же. Ф.* Психология профессионального образования. – 2-е изд. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
3. *Исаков В. М.* Специфические особенности управления хореографическим образованием // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 8. – С. 27–30.
4. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
5. *Морова Н. С.* Социальное партнерство «вуз – работодатель» – составная часть региональной кадровой политики // Социальная педагогика в России. – 2014. – № 6. – С. 3–10.
6. *Морова Н. С.* Социальное партнерство с работодателем как стимул повышения качества образовательных услуг вуза // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 6. – С. 2–5.
7. *Перлина Е. В.* Хореографическое искусство в образовательной среде вузов культуры и искусств: теория и практика // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 2. – С. 209–212.
8. *Хазова С. А.* Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту. – М. : Академия естествознания, 2010. – 91 с.
9. *Шадриков В. Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
10. *Tsaregorodtzeva K., Ivanenko N., Akhmetov L., Lavrentiev S., Kartashova E., Leznina L. & Kharullina E.* Features of modeling the formation of teaching staff competitiveness [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dx.doi.org./10.5539/res.v7n3p37>.

© Tsaregorodtseva K. A., 2016

Tsaregorodtseva, Ksenia Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Developmental Psychology and Education, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia; e-mail: ksetoile@gmail.com

The article was contributed on November 22, 2015

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет,
г. Нижний Новгород, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается задача повышения качества обучения геометро-графическим дисциплинам в строительном вузе. В соответствии с социальным заказом общества, потребностями рынка труда и образовательными стандартами сформулирована цель такой подготовки – формирование геометро-графической культуры. Для реализации обозначенного результата определены и уточнены дидактические принципы конструирования среды не только обучения, но и воспитания будущих специалистов строительной индустрии. Разработаны структура и содержание элементов педагогической системы, способствующей повышению эффективности обучения студентов геометро-графическим дисциплинам. Приводятся промежуточные результаты апробации сконструированной среды.

Ключевые слова: *среда обучения и воспитания, геометро-графическая культура, дидактические принципы.*

Актуальность исследуемой проблемы. Система высшего образования современной России должна быть ориентирована на подготовку инженеров, профессиональная деятельность которых будет осуществляться в высокоразвитой постиндустриальной экономике, где основным товар – это новая информация и новые знания. Соответственно, и в каждом объекте строительства увеличивается доля инновации: здания и сооружения становятся все более уникальными, а работа инженера – более творческой. Особенность современной ситуации для конструкторов и проектировщиков также и в том, что местом нахождения инженерных инновационных идей становится виртуальное пространство, созданное средствами информационных технологий (ВИМ-технологий), а местом осуществления этих идей – реальный мир, в котором мы живем или будем жить. И этот реальный мир имеет свои законы и ценности, поэтому результаты творчества проектировщиков должны иметь пространственные границы, определяемые этическими, эстетическими нормами и зоной ответственности будущих инженеров перед обществом и государством. К актуальным педагогическим задачам сегодня можно отнести не только передачу большого объема знаний и умений, формирование творческой личности, но и решение воспитательных проблем. Одним из направлений повышения эффективности учебного процесса является конструирование образовательно-воспитательной среды, позволяющей комплексно решать поставленные задачи и формиро-

© Юматова Э. Г., 2016

Юматова Эвелина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры стандартизации и инженерной графики Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород, Россия; e-mail: yumatova.evelina@gmail.com

Статья поступила в редакцию 09.10.2015

вать не только компетентность согласно ФГОС ВПО, но и культуру специалиста. Вместе с тем конструирование инженерной среды, ориентированной на формирование геометро-графической культуры специалистов как части общей инженерной культуры, – еще не до конца проработанный вопрос, что подтверждает актуальность исследования.

Материал и методика исследований. Для решения задач исследования были изучены: 1) образовательный стандарт для специальности 271101.65 Строительство уникальных зданий и сооружений; 2) современные требования к подготовке специалистов; 3) основные тенденции развития архитектурного облика России. Были применены следующие методы педагогического исследования: анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме, педагогический эксперимент.

Результаты исследований и их обсуждение. Важность повышения эффективности геометро-графической подготовки будущих инженеров в современных условиях очевидна: данная подготовка формирует у обучаемых теоретико-практическую основу для изучения и выполнения различных работ по общепрофессиональным и специальным дисциплинам, составляя фундамент общей инженерной подготовки. Совершенствованию геометрической и графической подготовки студентов технических вузов посвящены работы М. В. Лагуновой [4], Л. В. Павловой [8] и др. К геометро-графическим дисциплинам в строительном вузе относятся технический рисунок, начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика.

Цели и содержание обучения геометро-графическим дисциплинам для специальности 271101.65 определяются ФГОС, ориентированным на компетентный подход, и социальными требованиями к квалификации инженеров-строителей, где строительство уникальных зданий относится скорее к области строительного искусства, а не просто к производству.

Являясь синтезом искусства и технологий, зодчество содержит технологические, социальные, культурные результаты развития нации. Национальная архитектура, зародившаяся в России в IX–X вв., есть не только выразитель самосознания, но и источник для инновационных решений. Русский ампир, пришедший на смену классицизму после победы в Отечественной войне 1812 г., советский ампир, рассматриваемый как триумф Победы 1945 г., региональный неоклассицизм и постмодернизм – все это отражение национальных побед, этических норм и гуманистических предпочтений, основанных на античной философии в архитектуре [7]. Отрицая национальные истоки и традиции в архитектуре и строительстве, мы бы не получили итальянской скульптуры и архитектуры, фламандской школы живописи, французского импрессионизма.

Анализируя основные тенденции формирования архитектурного облика России XX–XXI вв., такие как постмодернизм и неоклассицизм, можно отметить, что они стремятся к возрождению национальных классических традиций и форм [7, с. 146]. Исторический вектор развития указанных стилей сочетает лучшие достижения античной философии в архитектуре с бережным отношением к культурному наследию нашей страны. Античная философская идея «красоты», перешедшая затем в византийскую культуру, а впоследствии и в русскую, опирается на гуманистическую концепцию триединства фундаментальных человеческих ценностей – «истина, красота и добро». Поэтому перед высшим строительным образованием стоит не только технологическая задача, рассчитанная на формирование интеллекта, но и воспитательная. От качества подготовки в строительном вузе зависит, «будем ли мы жить в унифицированных призмах из стекла и бетона или нам будет не только удобно, но и эстетично».

Содержание ФГОС для студентов специальности «Строительство уникальных зданий и сооружений», тенденции развития национального зодчества и внедрение технологии BIM

выдвигают особые требования к квалификации специалиста, определившие сущность понятия «геометро-графическая культура» и дидактические принципы ее формирования. Основой формирования геометро-графической культуры будущих специалистов-проектировщиков должно стать их ценностно-ориентационное воспитание в гуманистической национальной парадигме.

Под геометро-графической культурой, которая имеет отличия качественного ценностно-ориентационного характера, нами предлагается рассматривать уровень знаний, умений и навыков студентов втуза, опирающийся на развитое пространственное мышление и продуктивные межинтегративные связи в сфере математических, общепрофессиональных и специальных дисциплин, обеспечивающих обучаемому осознанное и творческое понимание математических, конструктивных и функциональных характеристик технических объектов в решении прикладных задач; свободную ориентацию будущего инженера в сфере компьютерных графических технологий; направленность студента на достижение конечного результата, получение которого сочетается с его стремлением к саморазвитию и овладению новыми приемами геометро-графической деятельности; осознание будущим специалистом своей зоны ответственности, этических и эстетических границ поиска проектно-творческих решений.

Анализ педагогической и специальной литературы позволил выделить пути интенсификации геометро-графической подготовки инженеров строительного вуза. Основные выявленные направления совершенствования обучения решают, на наш взгляд, отдельные частные проблемы: реформирование его содержания и внедрение продуктивных технологий в процесс обучения. Комплексное решение педагогических задач возможно в интегративной образовательной инженерной среде, где разработка среды обучения геометро-графическим дисциплинам и воспитания должна стать частью общего процесса. Проблемам моделирования сред обучения уделяли внимание многие ученые: В. И. Андреев [1], М. Л. Груздева [2], [3], Ю. С. Мануйлов [5], Т. В. Менг [6], И. П. Подласый [9], В. А. Ясвин [10] и др. Специалисты в области конструирования педагогических систем отмечают, что траектория деятельности обучаемого регламентируется дидактической моделью среды. Определим сущность, структуру и содержание дидактической модели данной среды.

Под средой обучения геометро-графическим дисциплинам и воспитания мы понимаем открытую педагогическую систему предметных модулей. Формирование геометро-графической культуры является системообразующим фактором данной системы. Системность и открытость определяют структуру среды, во-первых, как интегративную; во-вторых, как двухкомпонентную. Двухкомпонентность предполагает наличие инвариантной (базовой) и вариативной частей. Инвариантная часть позволит среде быть устойчивой, а вариативная – развиваться, т. е. быть открытой.

Опираясь на исследования ученых в области проектирования открытых систем с обратной связью и сформулированные цели геометро-графической подготовки в области строительства, мы выделили следующие дидактические принципы конструирования предметной информационной среды обучения инженеров: 1) фундаментальности; 2) профессиональной значимости; 3) модульности; 4) междисциплинарной интегративности; 5) педагогической целесообразности; 6) самостоятельности. Уточним их содержание для данной среды и специальности.

Принцип фундаментальности определяет соотношение инвариантной (фундаментальной) и вариативной частей среды в пользу первой. Подчеркнем важность выполнения этого положения в условиях непрерывно изменяющихся технологий, так как строительство уникальных зданий и сооружений связано с рисками для жизни людей.

Критерий профессиональной значимости предполагает соответствие содержания среды потребностям рынка труда и уровню развития информационных технологий в строительстве. Принцип педагогической целесообразности, во-первых, направлен на оптимальное сочетание аудиторной и самостоятельной работы студента, что особенно важно в условиях повышения производительности выполнения графических работ средствами компьютерных технологий; во-вторых, предполагает, что ценность наглядного материала определяется эстетической гармонией и социальной значимостью. Принцип самостоятельности подразумевает обязательную проверку авторства графических работ в процессе проведения аудиторных контрольных работ. Интегративный характер среды определяет модульно-предметный принцип ее формирования, который предполагает необходимость проектирования взаимосвязанных предметных модулей. Интеграция модулей обеспечивается реализацией межинтегративных связей средствами межпредметных проектов на основе деятельности геометрического моделирования.

Разработанные автором структура и содержание педагогической системы, реализующие изложенные дидактические принципы, представлены в таблице 1. Такая среда в итоге позволяет: 1) организовать интеграцию интенсивных методов обучения специалиста с их профессиональной направленностью; 2) комплексно применять современные средства обучения – от традиционных «ручных» до компьютерных, вплоть до печати на 3D-принтере, с целью развития аналитических, конструктивных и пространственных способностей студента; 3) внедрять межинтегративные проекты для формирования обобщенных знаний, умений, навыков и творческих способностей; 4) эффективно использовать эстетическую функцию геометрии и графики.

Модули среды с точки зрения оптимальности конструирования систем должны иметь общую (подобную) структуру. Поэтому автором исследования разработана единая структура предметных модулей, которая включает инвариантные элементы (табл. 1) [8].

Таблица 1

Структура и содержание среды формирования геометро-графической культуры в строительном вузе

Элементы среды	Содержание элементов	Практическая реализация элементов
Цель (системообразующий фактор)	Формирование геометро-графической культуры	Отбор и обоснование дидактических принципов: фундаментальности; профессиональной значимости; модульности; междисциплинарной интегративности; педагогической целесообразности; самостоятельности
Содержание	ФГОС ВПО для дисциплин геометрического и графического блока; социальный заказ	Разработка рабочих программ модулей: технический рисунок, начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика
Технологии	Комплекс технологий: трениговая, метод проектов, проблемная, дифференцированная	Разработка аналитико-синтетических алгоритмов, многоуровневой системы конструктивно-аналитических задач, межпредметных проектов
Средства	Интеграция традиционных и компьютерных средств обучения (AutoCAD, «Компас» и ArchiCAD)	Конструирование статических и динамических, вербальных и графических, двумерных и трехмерных моделей средствами графических информационных технологий, интегрирующих различные виды наглядности
Организация	Система подобных по структуре и взаимосвязанных межпредметными проектами модулей	Наполнение содержанием инвариантной структуры предметных модулей, состоящей из блоков: информационного; расширенного информационного; проблемного; корректировочного; управления

В целях проверки изложенных педагогических положений в Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете начиная с 2013 г. осуществляются внедрение и апробация предметной среды обучения геометро-графическим дисциплинам будущих специалистов-строителей. Для получения большего числа данных для статистической обработки результатов эксперимент будет проводиться еще в течение одного года. При подведении промежуточных итогов можно отметить, что: 1) установлена положительная динамика успеваемости в среднем по геометро-графическим дисциплинам: в экспериментальной группе (ЭГ) она выше по сравнению с контрольной группой (КГ) на 18,2 %; 2) повысился уровень развития конструктивно-аналитических и пространственных способностей учащихся, а также возросло количество успевающих на «хорошо» и «отлично» (число студентов, ставших победителями и призерами предметных олимпиад и Всероссийского конкурса студенческих работ «Фестиваль науки», больше в 2,1 раза в ЭГ по сравнению с КГ); 3) повысилась научно-познавательная активность учащихся (общее число статей, опубликованных в сборниках втуза, в ЭГ больше, чем в КГ, в 2,5 раза).

Резюме. На данном этапе проведения эксперимента можно сделать вывод, что обучение будущих инженеров в рамках сконструированной нами образовательно-воспитательной среды позволяет повысить качество геометро-графической подготовки, что подтверждает правильность изложенных дидактических принципов конструирования среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы : учебник для вузов. – М. : ММИЭИФП, 2002. – 264 с.
2. Груздева М. Л., Дюнина В. Н. Повышение профессиональной мобильности студентов информационных специальностей в условиях информационного образовательного пространства. – Н. Новгород : НГПУ, 2012. – 105 с.
3. Груздева М. Л., Бахтиярова Л. Н. Педагогические приемы и методы работы преподавателей вуза в условиях информационной образовательной среды // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 1. – С. 166–169.
4. Лагунова М. В. Теория и практика формирования графической культуры студентов в высшем техническом учебном заведении : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Н. Новгород, 2002. – 40 с.
5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 1997. – 193 с.
6. Менг Т. В. Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2003. – № 3(6). – С. 75–84.
7. Орельская О. В. Стилистические вариации в архитектуре города Горького 1940–1950-х годов // Приволжский научный журнал. – 2015. – № 3(35). – С. 146–150.
8. Павлова Л. В., Юматова Э. Г. Особенности формирования геометро-графических способностей в информационно-интегративной образовательной среде // Приволжский научный журнал. – 2014. – № 3(31). – С. 244–249.
9. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для вузов. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

**FORMATION OF GEOMETRIC AND GRAPHIC CULTURE
IN THE LEARNING AND EDUCATION ENVIRONMENT OF STUDENTS
OF CONSTRUCTION UNIVERSITY**

*Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering,
Nizhny Novgorod, Russia*

Abstract. The article considers the problem of improving the quality of teaching geometric and graphic disciplines at the construction university. In accordance with the social order of society, the market needs and standards there has been defined the purpose of this training, which is the formation of geometric and graphic culture. The author has determined the didactic principles of designing the environment of not only learning, but also education of future professionals of the construction industry. The author has also developed the structure and content of the elements of pedagogical system increasing the efficiency of teaching students geometric and graphic disciplines at the construction university; provides intermediate results of testing of the designed environment.

Keywords: *learning and education environment, geometric and graphic culture, didactic principles.*

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogika vysshej shkoly : uchebnik dlja vuzov. – M. : MMIJeIFP, 2002. – 264 s.
2. Gruzdeva M. L., Djunina V. N. Povyshenie professional'noj mobil'nosti studentov informacionnyh special'nostej v uslovijah informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva. – N. Novgorod : NGPU, 2012. – 105 s.
3. Gruzdeva M. L., Bahtijarova L. N. Pedagogicheskie priemy i metody raboty prepodavatelej vuza v uslovijah informacionnoj obrazovatel'noj srede // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. – 2014. – № 1. – S. 166–169.
4. Lagunova M. V. Teorija i praktika formirovanija graficheskoj kul'tury studentov v vysshem tehničeskom uchebnom zavedenii : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – N. Novgorod, 2002. – 40 s.
5. Manujlov Ju. S. Sredovoj podhod v vospitanii : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. – M., 1997. – 193 s.
6. Meng T. V. Sredovoj podhod k organizacii obrazovatel'nogo processa v sovremennom vuze // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. – 2003. – № 3(6). – S. 75–84.
7. Orel'skaja O. V. Stilisticheskie variacii v arhitekture goroda Gor'kogo 1940–1950-h godov // Privolzhskij nauchnyj zhurnal. – 2015. – № 3(35). – S. 146–150.
8. Pavlova L. V., Jumatova Je. G. Osobennosti formirovanija geometro-graficheskikh sposobnostej v informacionno-integrativnoj obrazovatel'noj srede // Privolzhskij nauchnyj zhurnal. – 2014. – № 3(31). – S. 244–249.
9. Podlasyj I. P. Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov : uchebnoe posobie dlja vuzov. – M. : VLADOSpress, 2004. – 365 s.
10. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. – M. : Smysl, 2001. – 365 s.

© Yumatova E. G., 2016

Yumatova, Evelina Gennadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Standards and Engineering Graphics, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: yumatova.evelina@gmail.com

The article was contributed on October 9, 2015

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам естественных, гуманитарных наук, содержащих новые научные результаты, ранее не опубликованных и не представленных к публикации в других изданиях. Публикуются статьи по следующим отраслям науки: 03 – биологические науки; 10 – филологические науки; 13 – педагогические науки.

Не публикуются крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

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 (не менее 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; адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail; рабочий адрес и e-mail; шифр специальности, по которой выполняется работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников). 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 следующие документы:

- а) рецензия специалиста в области исследования (доктора наук, профессора);

б) экспертное заключение от организации, представляющей статью к публикации, о возможности опубликования материалов исследования в открытой печати, подтверждающее, что статья оригинальная, ранее нигде не опубликована и не представлена к публикации в других журналах и не содержит никакой секретной информации;

в) отзыв научного руководителя и справка с места учебы, подтверждающая обучение в аспирантуре на бюджетной основе, с указанием сроков обучения, подписанная руководителем организации (для аспирантов).

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. Статья должна быть напечатана на одной стороне листа формата А4 с полями: слева 3 см, справа, сверху и снизу 2 см.

2. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Текст статьи набирается в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравнением по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 16 страниц компьютерного исполнения.

4. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

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 – 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 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 менее 10 источников) приводится в виде алфавитного списка по действующему ГОСТу (ГОСТ 7.1-2003). Ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Алос-и-Фонт Э.</i>	Школьная успеваемость двуязычных детей (анализ опыта проектных классов г. Чебоксары)	3
<i>Габбазова Р. Ф., Тагирова Ф. И.</i>	Универсальные и национально-культурные особенности фразеологических единиц с компонентом-фитонимом в татарском и французском языках	13
<i>Зубаирова И. Г., Абдуллина Г. Р.</i>	Из истории развития башкирской литературоведческой терминологии	22
<i>Иванова М. В., Степанова А. В.</i>	Микрополе неопределенно большого количества в разноструктурных языках (на материале английского, русского и чувашского языков)	28
<i>Матвеева Е. К.</i>	Прагматический аспект рекламного дискурса журналов мод	36
<i>Соснина Л. В.</i>	Транспозиция, мутация, модификация как типы словообразовательных значений прилагательных-компонентов	47

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Анварова О. В., Рязанцева И. М.</i>	К вопросу о сущности художественно-творческих способностей и их развитии в образовательном процессе школы искусств	54
<i>Асхадуллина Н. Н.</i>	Сущность и структура рискологической компетенции будущих учителей	61
<i>Воронцова Н. Б., Максимова О. Г.</i>	Формирование активной гражданской позиции у студентов вуза в условиях геополитической напряженности	71
<i>Горбунов В. И., Евдокимова О. К., Ляпаева Л. В.</i>	Интеллигентность студентов регионального технического вуза: постановка вопроса, средства оценивания, пробные результаты	82

Содержание

<i>Киселев Г. М., Червова А. А.</i>	Модель методической системы формирования информационной культуры педагогов	91
<i>Козлов О. А.</i>	Анализ состояния системы образования и пути повышения качества подготовки военных специалистов в вузах внутренних войск МВД России	101
<i>Кудрявцев А. В.</i>	Мобильные устройства как средство визуализации лекционного материала	108
<i>Леонов Д. В.</i>	Исследование переключений в соревновательно-игровой деятельности квалифицированных волейбольных команд	115
<i>Лукьянова Л. А.</i>	Готовность учителей к организации исследовательской деятельности школьников	122
<i>Пестряева Л. Ш., Щербакова Т. А., Иванова А. Н.</i>	Влияние проблемного метода обучения на формирование активного отношения студентов к учебной деятельности	132
<i>Семенова И. Н.</i>	Определение методов обучения в системе профессионального образования и проблема их классификации в современной образовательной парадигме	139
<i>Симень В. П., Драндров Г. Л.</i>	Совершенствование методики спортивного отбора гиревиков на этапе начальной подготовки	146
<i>Слепухин А. В.</i>	К вопросу о построении понятийного аппарата информационных образовательных сред	153
<i>Сушенцова Н. В., Мерлина Н. И.</i>	Формирование метапредметных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности по математике в 5–6 классах	164
<i>Трофименко А. С.</i>	Педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству	171
<i>Царегородцева К. А.</i>	К вопросу о подготовке конкурентоспособного артиста балета в условиях колледжа	178
<i>Юматова Э. Г.</i>	Формирование геометро-графической культуры в среде обучения и воспитания студентов строительного университета	186
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		192

CONTENT

PHILOLOGY

<i>Alos i Font H.</i>	Academic achievement of bilingual children (the analysis of the experience of experimental classes in Cheboksaryy)	3
<i>Gabbazova R. F., Tagirova F. I.</i>	General and national and cultural peculiarities of phraseological units containing phytonym component in the Tatar and French languages	13
<i>Zubairova I. G., Abdullina G. R.</i>	On the history of the Bashkir literary terminology	22
<i>Ivanova M. V., Stepanova A. V.</i>	Microfield of indefinitely enormous quantity in languages with different structures (in the English, Russian and Chuvash languages)	28
<i>Matveeva E. K.</i>	Pragmatic aspects of advertising discourse in fashion journals ...	36
<i>Sosnina L. V.</i>	Transposition, mutation, modification as types of word-formation meanings for composite adjectives	47

PEDAGOGICS

<i>Anvarova O. V., Ryazantseva I. M.</i>	Essence of creative artistic abilities and their development in the educational process of art school	54
<i>Askhadullina N. N.</i>	Essence and structure of the riskological competence of future teachers	61
<i>Vorontsova N. B., Maksimova O. G.</i>	Formation of active civil position at University students in terms of geopolitical tension	71
<i>Gorbunov V. I., Evdokimova O. K., Lyapaeva L. V.</i>	Intelligence of regional technical institute students: posing the problem, means of evaluation, trial results	82

<i>Kiselev G. M., Chervova A. A.</i>	Model of methodical system for the formation of educators' information culture	91
<i>Kozlov O. A.</i>	Analysis of the state of the education system and ways to improve the quality of training of military specialists at higher education institutions of internal troops of the MIA of Russia	101
<i>Kudryavtsev A. V.</i>	Mobile devices as means of visualization of lecture material	108
<i>Leonov D. V.</i>	Switching in competitive game activity of experienced volleyball teams	115
<i>Lukiyanova L. A.</i>	Readiness of teachers to organize pupils' research activity	122
<i>Pestryaeva L. S., Shcherbakova T. A., Ivanova A. N.</i>	Influence of problematic teaching method in formation of active attitude of students to educational activity	132
<i>Semenova I. N.</i>	Determining the methods of training in the system of professional education and the problem of their classification in modern educational paradigm	139
<i>Simen V. P., Drandrov G. L.</i>	Improving the methods of sports selection of weight-lifters at the stage of initial training	146
<i>Slepukhin A. V.</i>	On the development of conceptual framework of information educational environments	153
<i>Sushentsova N. V., Merlina N. I.</i>	Formation of metasubject skills in extracurricular activities in Mathematics at students of the 5 th and 6 th forms	164
<i>Trofimenko A. S.</i>	Pedagogical conditions of formation of professional competences at students in the learning process of Decorative and Applied Arts	171
<i>Tsaregorodtseva K. A.</i>	On the preparation of competitive ballet-dancer at college	178
<i>Yumatova E. G.</i>	Formation of geometric and graphic culture in the learning and education environment of students of construction university	186
INFORMATION FOR THE AUTHORS		192

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

2016. № 1 (89)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 Л. С. Миронова
 Л. А. Судленкова
 П. А. Шалимова

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 25.03.2016. Выход в свет 30.03.2016.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 25,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 2719. Цена свободная.

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в отделе полиграфии
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38