

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

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

Научный журнал

№ 2 (90)

Апрель – июнь 2016 г.

Учредитель

Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего 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 и издателя:

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 ВО «Чувашский
государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», 2016

Главный редактор *В. Н. Иванов*, д-р пед. 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:

Адягачи 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);
Хайрулдинов 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);
Воронов 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);
Прокопенко В. И., д-р пед. наук, профессор (г. Сургут);
Рабичев 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 569.742.7:591.51

*Н. А. Веселова¹, Г. И. Блохин¹, С. Н. Симановская¹,
И. А. Таланова¹, Е. Ю. Ткачева², Т. С. Демина²*

УРОВЕНЬ СТРЕССА И ДИНАМИКА ПОВЕДЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СЕМЕЙСТВА КОШАЧЬИХ В ИСКУССТВЕННЫХ УСЛОВИЯХ

¹*Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева,
г. Москва, Россия*

²*Московский зоологический парк, г. Москва, Россия*

Аннотация. В настоящей работе представлены результаты исследования влияния различных способов запахового (ольфакторного) обогащения среды на поведение и уровень стресса амурских тигров (*Panthera tigris altaica*) и дальневосточных леопардов (*Panthera pardus orientalis*) в

© Веселова Н. А., Блохин Г. И., Симановская С. Н., Таланова И. А., Ткачева Е. Ю., Демина Т. С., 2016

Веселова Наталья Александровна – соискатель, ассистент кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: veselova_n.a@mail.ru

Блохин Геннадий Иванович – доктор сельскохозяйственных наук, заведующий кафедрой зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: zoolog@timacad.ru

Симановская Светлана Николаевна – студентка кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: zoolog@timacad.ru

Таланова Ирина Александровна – студентка кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: zoolog@timacad.ru

Ткачева Елена Юрьевна – заведующая отделом тропических бабочек Московского зоопарка, г. Москва, Россия; e-mail: info@moscowzoo.ru

Демина Татьяна Степановна – кандидат биологических наук, заведующая отделом хищных млекопитающих зоопитомника Московского зоопарка, г. Москва, Россия; e-mail: info@moscowzoo.ru

Статья поступила в редакцию 02.03.2016

искусственных условиях. Изучаемыми показателями были динамика основных форм активности животных (в том числе патологической) и уровень производных кортизола в экскрементах, определяемый методом иммуноферментного анализа. Исследования проводились на базе зоопитомника по разведению редких и исчезающих видов животных и в лаборатории биохимии отдела научных исследований Московского зоопарка.

Ключевые слова: амурский тигр (*Panthera tigris altaica*), дальневосточный леопард (*Panthera pardus orientalis*), стресс, поведение, обогащение среды, иммуноферментный анализ (ИФА), искусственные условия.

Актуальность исследуемой проблемы. Согласно Конвенции о биологическом разнообразии ООН (Рио-де-Жанейро, 1992 г.) одним из путей сохранения биоразнообразия является содержание и разведение животных в искусственных условиях. Так как в настоящее время большинство представителей крупных кошачьих относятся к редким и исчезающим видам, остро стоит проблема разработки и апробации оптимальных методов их содержания, разведения и сохранения. Однако в искусственных условиях, вследствие невозможности реализовать естественный образ жизни, животные часто подвержены различным патологиям поведения, наиболее распространенным из них является стереотипное поведение. Оно определяется как поведение, которое характерным образом повторяется, постоянно по форме и частоте, отличается от естественного и при этом не имеет явной цели или функции [4]. При отсутствии физических патологий у потенциально здорового животного такое поведение является нормальной реакцией на стресс, фрустрацию и т. п. Вместе с тем принято считать, что косвенными признаками благополучия животных являются расширенный естественный поведенческий репертуар, отсутствие двигательных стереотипов и апатии.

В связи с этим на протяжении последних десятилетий в зоопарках и питомниках активно используется комплекс мероприятий, получивший название «обогащение среды обитания» [1]. Отмечено, что применение различных способов обогащения среды позволяет существенно снизить уровень патологических форм поведения животных и расширить их поведенческий репертуар [2], [6]. Однако в настоящее время работы по обогащению среды в большинстве своем носят разобщенный, бессистемный характер без какой-либо единой теоретической и методической базы.

Кроме того, результаты и, как следствие, оценка эффективности применения различных методов обогащения среды опираются исключительно на данные визуальных наблюдений, что также не позволяет в полной мере оценить влияние обогащения среды на состояние животного. Из этого следует, что помимо этологического мониторинга необходимо учитывать и физиологические особенности животного, такие как гормональный статус и степень стрессированности. Решение этой проблемы если не во всех, то во многих случаях стало возможным с появлением особо чувствительных методов – радиоиммунного и иммуноферментного анализа [10]. Оба этих метода позволяют определять стероидные и другие гормоны в концентрациях, равных 1–10 г/мл, дают возможность анализировать содержание гормонов в выделениях многих видов млекопитающих, а иногда даже птиц и рептилий. В последние 15 лет такие методы анализа, получившие название «бесконтактных», активно разрабатываются и используются в зоопарках и научно-исследовательских институтах во всем мире [5]. На основании этого мы провели изучение влияния различных способов обогащения среды на поведение амурских тигров и дальневосточных леопардов в условиях зоопитомника Московского зоопарка.

Цель исследования – анализ динамики уровня стресса некоторых представителей семейства кошачьих под влиянием обогащения среды в искусственных условиях.

В соответствии с данной целью были поставлены следующие задачи:

1. Определить динамику активности исследуемых животных.
2. Определить изменения уровня производных кортизола у исследуемых животных путем бесконтактного мониторинга.

Материал и методика исследований. Исследования проводились летом 2013 г. на базе вольерного комплекса зоопитомника по разведению редких и исчезающих видов животных ГАУ «Московский зоологический парк» (Московская область, Волоколамский район, поселок Сычево). В качестве объектов исследования были выбраны два представителя семейства кошачьих, обитающих на территории нашей страны, – дальневосточный леопард (два самца и самка) и амурский тигр (самец и две самки). Все подопытные животные находились в одинаковых условиях содержания и кормления.

Эксперимент состоял из трех этапов. Во время первого этапа в течение 5 дней проводились фоновые наблюдения для оценки состояния животных. Второй этап включал в себя четыре последовательных подхода по 5 дней каждый, во время которых животным ежедневно предоставляли различные элементы запахового (ольфакторного) обогащения среды. Затем на третьем этапе в течение 5 дней проводили контрольные наблюдения. Использовали натуральные запахи: эфирные масла хвойных пород деревьев (пихты и сосны) и навоз копытных (лошади и барана Марко Поло), которые наносили на кусочки картона [8]. В течение всего эксперимента за животными велись ежедневные наблюдения методом временных срезов [2], [3], [7] по 3 сессии в день. Продолжительность сессии составляла 30 мин, промежутки между фиксациями состояния животного (временной срез) – 1 мин. Всего было проведено 270 ч наблюдений. Регистрировались следующие формы поведения: неактивное поведение (отсутствие двигательной активности), естественная активность (локомоции, манипуляции предметами интерьера и обогащения, охотничье, кормовое и социальное поведение), патологическая активность (стереотипное расхаживание), а также время, когда животное было вне поля зрения наблюдателя (в укрытии и т. д.).

Одновременно с этим ежедневно осуществлялся сбор экскрементов. Собранные образцы замораживали, после чего определяли уровень производных кортизола как индикатора стрессированности животных методом иммуноферментного анализа на базе лаборатории биохимии Московского зоопарка. Экстракция проводилась 90-процентным этанолом с последующим перерастворением в метаноле по стандартным методикам [9], [10].

Результаты исследований и их обсуждение. В ходе исследования и последующей статистической обработки данных были получены следующие результаты.

Амурские тигры (Panthera tigris altaica)

Уровень естественной активности у самки № 1 был максимальным при фоновом наблюдении и за все время исследования не превысил 34,0 %, в то время как уровень патологической активности был достаточно высок на протяжении всего эксперимента и достиг своего максимального уровня при обогащении среды эфирным маслом пихты и навозом барана (в среднем 56,4 и 50,4 % соответственно). При этом наивысшие значения уровня производных кортизола также были отмечены при внесении эфирных масел хвойных пород деревьев и навоза барана и составили 2619,1 и 2802,1 нг/г соответственно.

У самки № 2 уровень естественной активности имел максимальные значения во время обогащения среды навозом копытных и в среднем составил 16,8 %. При этом доля патологической активности во время всего периода исследования была достаточно высокой и составляла почти половину бюджета времени животного. Пиковые значения отмечались во время обогащения эфирным маслом сосны (47,8 %) и навозом копытных (в среднем 49,0 %). Максимальные значения уровня производных кортизола были зарегистрированы при внесении эфирных масел хвойных пород деревьев, а также навоза барана и составили в среднем 2610,0 и 2831,1 нг/г соответственно.

У самца уровень естественной активности на протяжении всего исследования был достаточно низким и за все время не превысил 27,0 %. Максимальные значения уровня патологической активности отмечались при внесении эфирных масел хвойных пород деревьев и составили в среднем 87,8 %. При этом наивысший уровень производных кортизола был зарегистрирован при обогащении среды эфирным маслом пихты и составил 4020,1 нг/г.

Дальневосточные леопарды (Panthera pardus orientalis)

Уровень естественной активности самца № 1 в течение всего исследования был приблизительно одинаковым и в среднем не превысил 40,0 % от общего бюджета времени животного. Что касается патологической активности, то максимальные ее значения отмечались во время обогащения эфирным маслом сосны (22,2 %) и навозом барана (17,8 %). При этом в целом уровень такой активности был достаточно невысоким по сравнению с другими формами поведения. Также следует отметить, что наибольшее значение уровня производных кортизола в фекальных пробах также было зарегистрировано при внесении навоза барана и составило 4114,4 нг/г.

У самца № 2 наблюдалась несколько иная динамика поведения. Уровень его естественной активности был крайне низким и за все время исследования не превысил 10,0 %. Одновременно с этим патологическая активность, оставаясь довольно низкой во время фоновых наблюдений (в среднем 2,9 %), постепенно возрастала и достигла своего максимального значения (67,8 %) в период обогащения среды эфирным маслом пихты, а затем снова снизилась до 20,0 % во время постобогащения. При этом уровень производных кортизола в фекальных пробах также постепенно возрастал и был максимальным во время обогащения эфирным маслом пихты (2356,3 нг/г).

Что касается самки, то уровень естественной активности у нее также был достаточно низким и в среднем составил 10,6 % от бюджета времени животного. Доля патологической активности также была невелика и за все время исследования не превысила 34,0 %. Максимальные ее значения отмечались в период обогащения навозом барана и во время контрольных наблюдений и составили 28,9 % и 33,3 % соответственно. При этом уровень производных кортизола в фекальных пробах имел наивысшие значения во время фоновых наблюдений (1488,1 нг/г), а также при обогащении среды эфирным маслом пихты и навозом барана (980,6 и 1105,6 нг/г соответственно).

Выводы:

1. Двигательная активность и тигров, и леопардов была достаточно низкой и за все время исследований не превысила 40,0 % от бюджета времени животных.

2. Использование навоза копытных и масла пихты в качестве компонентов обогащения среды способствовало увеличению уровня патологической активности в среднем на 39,0–56,5 % у тигров (у самца и самок). Подобная тенденция наблюдается и у леопардов – в среднем на 22,2–29,0 %, хотя эти показатели ниже, чем у тигров.

3. Уровень производных кортизола у тигров был наивысший (3046,8 нг/г) при использовании в качестве компонента обогащения среды эфирного масла пихты, а у самок еще и при использовании масла сосны и навоза барана (в среднем 2668,9 и 2816,5 нг/г соответственно). У леопардов эти показатели были наивысшими при использовании навоза барана (в среднем 2610 нг/г) у первого самца и самки, а у второго самца – при использовании масла пихты (2356,3 нг/г).

Резюме. Использование навоза барана и масла пихты в качестве компонентов обогащения среды спровоцировало рост патологической активности у исследуемых животных, что подтверждали максимальные значения уровня производных кортизола, однако их применение требует дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеичева И. А.* Влияние обогащения среды на активность самца манула (*Felis (Otocolobus) manul*) при содержании в неволе // Человек и животные : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Астрахань, 2010. – С. 139–141.
2. *Блохин Г. И., Веселова Н. А., Гилицкая Ю. Ю.* Влияние ольфакторного обогащения среды на поведение тигров (*Panthera tigris* Linnaeus, 1758) в искусственных условиях // Теоретические и прикладные проблемы агропромышленного комплекса. – 2013. – № 3(16). – С. 41–44.
3. *Веселова Н. А., Блохин Г. И., Гилицкая Ю. Ю.* Анализ влияния ольфакторного обогащения среды на поведение некоторых представителей семейства кошачьих (*Felidae*) в искусственных условиях // Естественные и технические науки. – 2013. – № 6(68). – С. 127–133.
4. *Воцанова И. П.* Изучение стереотипного поведения животных в зоопарках // Научная работа в зоопарках : материалы школы-семинара ЕАРАЗА. – М., 2012. – С. 67–79.
5. *Иванов Е. А.* Оценка благополучия популяций редких видов кошачьих (тигра, леопарда и манула) в природе с использованием неинвазивных методов : автореф. дис. ... канд. биол. наук : 03.02.04. – М., 2013. – 25 с.
6. *Непринцева Е. С.* Научная работа по оптимизации поведения млекопитающих в зоопарке // Научная работа в зоопарках : материалы школы-семинара ЕАРАЗА. – Тверь, 2012. – С. 216–235.
7. *Попов С. В., Ильченко О. Г.* Методические рекомендации по этологическим наблюдениям за млекопитающими в неволе. – М. : Московский зоопарк, 1990. – 75 с.
8. *Попов С. В., Ильченко О. Г., Непринцева Е. С., Воцанова И. П.* Теоретические основы работы по обогащению среды // Научные исследования в зоологических парках. – Вып. 20. – М., 2006. – С. 78–90.
9. *Ткачева Е. Ю.* Применение методов гормонального анализа в практике зоопарков // Научная работа в зоопарках : материалы школы-семинара ЕАРАЗА. – Тверь, 2012. – С. 110–119.
10. *Wells D. L., Egli J. M.* The influence of olfactory enrichment on the behaviour of captive black-footed cats, *Felis nigripes* // Applied Animal Behaviour Science. – 2004. – № 85. – P. 107–119.

UDC 569.742.7:591.51

N. A. Veselova¹, G. I. Blokhin¹, S. N. Simanovskaya¹,
I. A. Talanova¹, E. Y. Tkacheva², T. S. Demina²

STRESS LEVEL AND DYNAMICS OF THE BEHAVIOR OF SOME FELINES IN CAPTIVITY

¹*Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy,
Moscow, Russia*

²*Moscow Zoo, Moscow, Russia*

Abstract. We present new data of the studies of the effect of olfactory environment enrichment on behavior and level of stress at Siberian tigers (*Panthera tigris altaica*) and Amur leopards (*Panthera pardus orientalis*) in captivity. The indicators under investigation were dynamics of the main forms of activity of animals (including pathological), and derivatives of cortisol levels (determined by enzyme-linked immunosorbent assay) in fecal. The investigations were carried out in the Breeding Centre of rare and endangered species of animals and in the biochemistry laboratory research department of the Moscow Zoo.

Keywords: *Siberian tiger (Panthera tigris altaica), Amur leopard (Panthera pardus orientalis), stress, behavior, environment enrichment, enzyme-linked immunosorbent assay (ELISA), captivity.*

© Veselova N. A., Blokhin G. I., Simanovskaya S. N., Talanova I. A., Tkacheva E. Y., Demina T. S., 2016

Veselova, Natalya Aleksandrovna – Applicant, Teaching Assistant of the Department of Zoology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: veselova_n.a@mail.ru

Blokhin, Gennady Ivanovich – Doctor of Agriculture, Professor, Head of the Department of Zoology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: zoolog@timacad.ru

Simanovskaya, Svetlana Nikolaevna – Student, Department of Zoology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: zoolog@timacad.ru

Talanova, Irina Aleksandrovna – Student, Department of Zoology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: zoolog@timacad.ru

Tkacheva, Elena Yuryevna – Head of the Department of Tropical Butterflies, Moscow Zoo, Moscow, Russia; e-mail: info@moscowzoo.ru

Demina, Tatyana Stepanovna – Candidate of Biology, Head of the Department of Carnivorous Mammals, Moscow Zoo, Moscow, Russia; e-mail: info@moscowzoo.ru

The article was contributed on March 02, 2016

REFERENCES

1. *Alekseicheva I. A.* Vlijanie obogashhenija sredy na aktivnost' samca manula (*Felis (Otocolobus) manul*) pri sodержanii v nevole // *Chelovek i zhivotnye : materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* – Astrahan', 2010. – S. 139–141.
2. *Blohin G. I., Veselova N. A., Gilickaja Ju. Ju.* Vlijanie ol'faktornogo obogashhenija sredy na povedenie tigrov (*Panthera tigris* Linnaeus, 1758) v iskusstvennykh usloviyakh // *Teoreticheskie i prikladnye problemy agropromyshlennogo kompleksa.* – 2013. – № 3(16). – S. 41–44.
3. *Veselova N. A., Blohin G. I., Gilickaja Ju. Ju.* Analiz vlijanija ol'faktornogo obogashhenija sredy na povedenie nekotorykh predstavitelej semejstva koshach'ih (*Felidae*) v iskusstvennykh usloviyakh // *Estestvennye i tehnicheckie nauki.* – 2013. – № 6(68). – S. 127–133.
4. *Voshhanova I. P.* Izuchenie stereotipnogo povedenija zhivotnykh v zooparkakh // *Nauchnaja rabota v zooparkakh : materialy shkoly-seminara EARA ZA.* – M., 2012. – S. 67–79.
5. *Ivanov E. A.* Ocenka blagopoluchija populjacij redkih vidov koshach'ih (tigra, leoparda i manula) v prirode s ispol'zovaniem neinvazivnykh metodov : avtoref. dis. ... kand. biol. nauk : 03.02.04. – M., 2013. – 25 s.
6. *Neprinceva E. S.* Nauchnaja rabota po optimizacii povedenija mlekopitajushhih v zooparke // *Nauchnaja rabota v zooparkakh : materialy shkoly-seminara EARA ZA.* – Tver', 2012. – S. 216–235.
7. *Popov S. V., Il'chenko O. G.* Metodicheskie rekomendacii po jetologicheskim nabljudenijam za mlekopitajushhimi v nevole. – M. : Moskovskij zoopark, 1990. – 75 s.
8. *Popov S. V., Il'chenko O. G., Neprinceva E. S., Voshhanova I. P.* Teoreticheskie osnovy raboty po obogashheniju sredy // *Nauchnye issledovanija v zoologicheskikh parkakh.* – Vyp. 20. – M., 2006. – S. 78–90.
9. *Tkacheva E. Ju.* Primenenie metodov gormonal'nogo analiza v praktike zooparkov // *Nauchnaja rabota v zooparkakh : materialy shkoly-seminara EARA ZA.* – Tver', 2012. – S. 110–119.
10. *Wells D. L., Egli J. M.* The influence of olfactory enrichment on the behaviour of captive black-footed cats, *Felis nigripes* // *Applied Animal Behaviour Science.* – 2004. – № 85. – R. 107–119.

УДК 598.271.8:591.481.11

А. Ю. Ландышева, В. В. Алексеев

МОРФОМЕТРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЕЧНОГО МОЗГА ВОЛНИСТОГО ПОПУГАЯ

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

Аннотация. В статье приведены результаты морфометрического анализа конечного мозга волнистого попугая, содержавшегося в стандартных для лабораторного эксперимента условиях. У 6-месячных попугаев изучены масса головного мозга и его цитоархитектоника. Морфологический анализ основных полей конечного мозга показал, что волнистый попугай относится к птицам, имеющим средний объем конечного мозга с основными типами (характерными для птиц) нейронов: пирамидными, веретеновидными, звездчатыми.

Ключевые слова: волнистый попугай, конечный мозг, цитоархитектоника, нейрон, глия.

Актуальность исследуемой проблемы. Общеизвестно, что структурно-функциональные особенности организма птиц, в том числе морфологические особенности конечного мозга, значительно отличаются от таковых у земноводных, рептилий и млекопитающих животных. В частности, головной мозг птиц устроен значительно сложнее, что позволяет им осваивать новые виды деятельности и формы поведения [1], [3], [4]. Масса головного мозга птицы составляет от 0,2 до 5 % от всей массы ее тела.

По данным ученых-морфологов, конечный мозг птиц имеет иное строение, нежели у других представителей животного мира [9]. Несмотря на то что он устроен не очень сложно, это не мешает им демонстрировать достаточно сложные формы поведения [5], [6], [10], [11], [12].

При этом в современной литературе данных по изучению гистоструктуры и цитоархитектоники конечного мозга птиц недостаточно. В этой связи большое значение имеет исследование особенностей клеточного состава и нейронной конструкции полей конечного мозга птиц разных видов.

Работа посвящена изучению морфометрических показателей конечного мозга волнистого попугая (*Melopsittacus undulatus*). Исходя из поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

- 1) изучить массу головного мозга 6-месячных волнистых попугаев;
- 2) произвести анализ клеточного состава конечного мозга изучаемой птицы.

© Ландышева А. Ю., Алексеев В. В., 2016

Ландышева Анастасия Юрьевна – аспирант кафедры биологии и основ медицинских знаний Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: nastya.land@mail.ru

Алексеев Владислав Вениаминович – доктор биологических наук, декан факультета естественнонаучного образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: kafbot@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 22.01.2016

Материал и методика исследований. Работа выполнена на кафедре биологии и основ медицинских знаний ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева». Для достижения цели использовали 5 взрослых половозрелых особей волнистого попугая в возрасте 6 месяцев. После декапитации мозг птиц извлекали из черепа и взвешивали на аналитических весах СЕ-424 (ЗАО «Сартогосм», г. Санкт-Петербург, Россия). Затем его фиксировали в 76 %-ном растворе этилового спирта с последующей обработкой по стандартной методике Ниссля (заливка в парафин и окраска срезов толщиной 20 мкм крезилем фиолетовым) [7]. Для изучения цитоархитектонических структур брали каждый десятый трансверсальный срез. Подсчет осуществлялся в 5 полях зрения путем случайной выборки. Определяли следующие основные показатели: количество нейронов, их плотность как среднее значение в 5 полях зрения. Плотность клеточных элементов измеряли при 40-кратном увеличении микроскопа и рассчитывали по следующей формуле: плотность нейронов = $k \times X$, [0,001 мм], где X – среднее число клеток в одном поле зрения; k – постоянный коэффициент 4,5, рассчитанный с учетом поправки Аберкоми, толщины среза и площади поля зрения [8].

При изучении структур конечного мозга определены все основные поля: Hyperstriatum accessorium (Ha), Hyperstriatum dorsale (Hd), Hyperstriatum ventrale (Hv), Neostriatum (N), Ectostriatum (E), Paleostriatum augmentatum (Pa).

Фотографирование микропрепаратов производилось с помощью цифровой камеры «Canon Power Shot G5» и микроскопа «Микмед-2». Обработка цифрового материала проводилась в компьютерной программе DtrImg 5, статистическая обработка – в программе Statistica 7. Классификация нейронов осуществлялась по методике, предложенной Л. Н. Вороновым, В. В. Алексеевым [2].

Результаты исследований и их обсуждение. Установлено, что масса тела волнистого попугая составила $275,4 \pm 10,15$ мг. В то же время масса его головного мозга равнялась $15,5 \pm 7,12$ мг. Таким образом, индекс, определяющий отношение массы тела к конечному мозгу, составил 17,8, что характеризует средний объем головного мозга изучаемой птицы.

При исследовании клеточного состава мозга волнистого попугая отмечено присутствие пирамидных, звездчатых и веретеновидных нейронов. Морфометрический анализ поля **Ha** показал, что число пирамидных клеток в изучаемом поле составило $28,7 \pm 4,17$ шт., веретеновидных – $38,4 \pm 5,67$ шт., звездчатых – $7,1 \pm 1,85$ шт. (рис. 1). Преобладающими нейронами в числовом соотношении являлись веретеновидные, которые превосходили другие типы клеток на 19–25 %. Плотность распределения нейронов в эволюционно молодом поле составила $333,9 \pm 52,6$ шт./мм².

При изучении микроструктуры **Ha** отмечены 2 типа глиальных клеток: олигодендроциты и астроциты. При этом число олигодендроцитов преобладало над астроцитами в среднем на 15 % ($p \leq 0,05$).

В поле **Hd** у изучаемых птиц выражены все основные типы нейронов. Микроструктурный анализ показал, что число пирамидных клеток в данном поле составило $21,2 \pm 5,62$ шт., звездчатых – $4,5 \pm 1,12$ шт., веретеновидных – $42,4 \pm 12,41$ шт. Таким образом, преобладающими нейронами являлись веретеновидные, которые превосходили остальные соответственно на 48–88 % ($p \leq 0,05$). Установлено, что в поле **Hd** значение плотности распределения нейронов равнялось $306,5 \pm 19,2$ шт./мм². При изучении микроструктуры в поле **Hd** отмечен лишь 1 тип глиальных клеток – олигодендроциты.

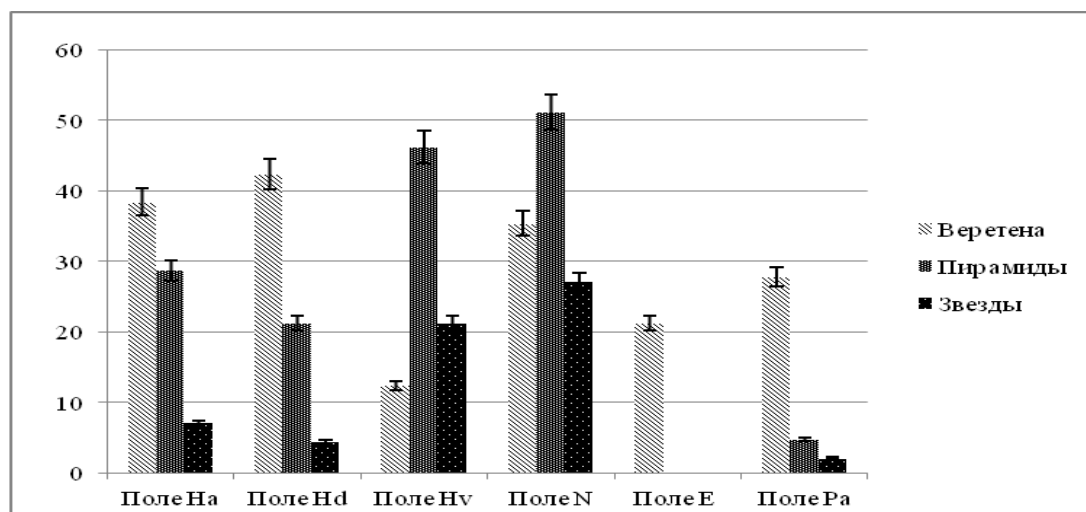


Рис. 1. Общее количество нейронов в конечном мозге волнистого попугая (ед.), ($p \leq 0,05$)

В клеточном составе в поле **Nv** отмечено присутствие в основном пирамидных нейронов (рис. 2).

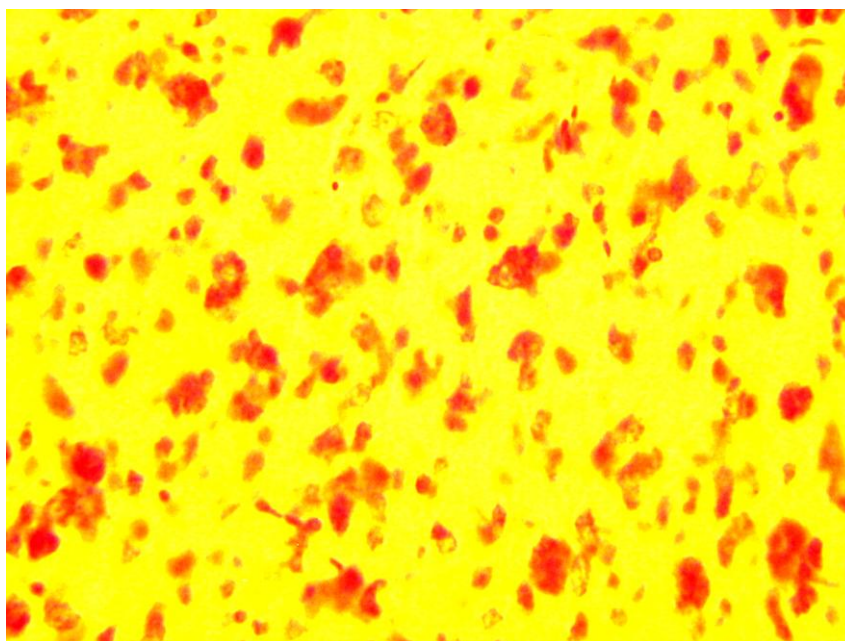


Рис. 2. Микрофотография поля **Nv** (ув. 810, «Микмед-2»)

Морфометрический анализ показал, что число пирамидных клеток в изучаемом поле составило $46,2 \pm 8,15$ шт., веретеновидных – $12,4 \pm 5,17$ шт., звездчатых – $21,2 \pm 7,24$ шт. Пирамидальные нейроны превосходили остальных на 54–77 % ($p \leq 0,05$). Состав глиаль-

ных элементов изучаемого поля: олигодендроциты и астроциты. При этом число олигодендроцитов преобладало над астроцитами в среднем на 11 % ($p \leq 0,05$). Плотность распределения нейронов в данном поле составила $359,1 \pm 45,9$ шт./мм².

В относительно молодом поле конечного мозга (поле N) при изучении клеточного состава выявлено присутствие пирамидных, звездчатых и веретеновидных нейронов. Морфометрический анализ показал, что число пирамидных клеток в изучаемом поле составило $51,2 \pm 12,14$ шт., звездчатых – $27,1 \pm 6,15$, веретеновидных – $35,4 \pm 7,12$ шт. Таким образом, преобладающими нейронами являлись пирамидные, которые превосходили остальных соответственно на 31–46 % ($p \leq 0,05$).

Плотность распределения нейронов в молодом поле конечного мозга сравнительно отличалась от других полей. В то же время плотность клеточных элементов в изучаемом поле была достаточно высокой и составила $511,7 \pm 25,4$ шт./мм² (рис. 3).

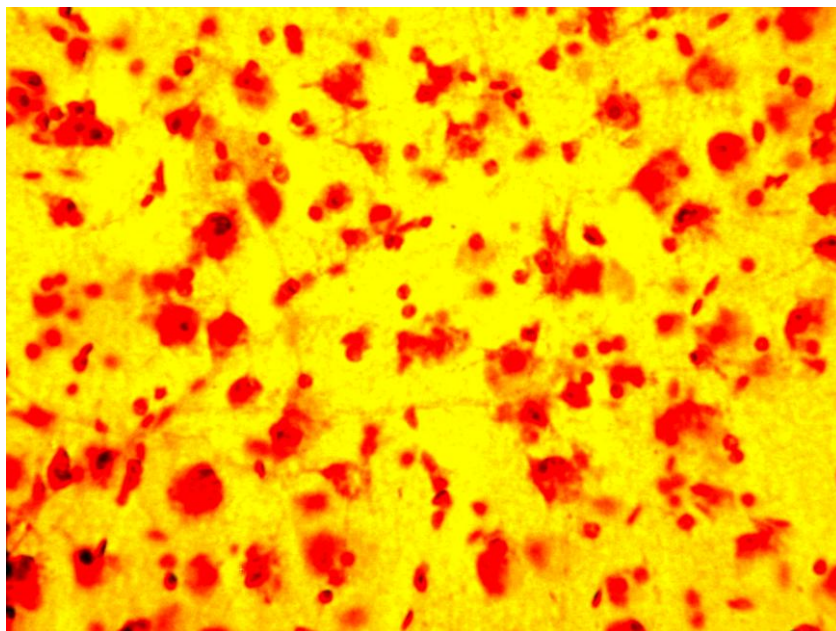


Рис. 3. Микрофотография поля N (ув. 810, «Микмед-2»)

При изучении микроструктуры N отмечены 2 типа глиальных клеток: олигодендроциты и астроциты. При этом число астроцитов преобладало над олигодендроцитами в среднем на 12 % ($p \leq 0,05$).

В поле E выявлена мелкоклеточность нейронов. Морфометрический анализ показал, что в числовом соотношении в изучаемом поле больше всех представлены веретеновидные клетки ($21,2 \pm 5,65$ шт.). Пирамидальных и звездчатых нейронов в эволюционно старом поле конечного мозга не наблюдалось. При этом плотность распределения веретеновидных нейронов составила $95,4 \pm 25,4$ шт./мм².

В поле Pa выявлены одиночные нейроны. При изучении клеточного состава установлено присутствие пирамидных, звездчатых и веретеновидных нейронов. Морфометрический анализ показал, что число пирамидных клеток в изучаемом поле составило $4,7 \pm 1,17$ шт., звездчатых – $2,1 \pm 0,5$ шт., веретеновидных – $27,8 \pm 7,12$ шт.

Плотность распределения нейронов в мелкоклеточном поле сравнительно отличалась от других и составила $155,7 \pm 39,6$ шт./мм² (рис. 4).

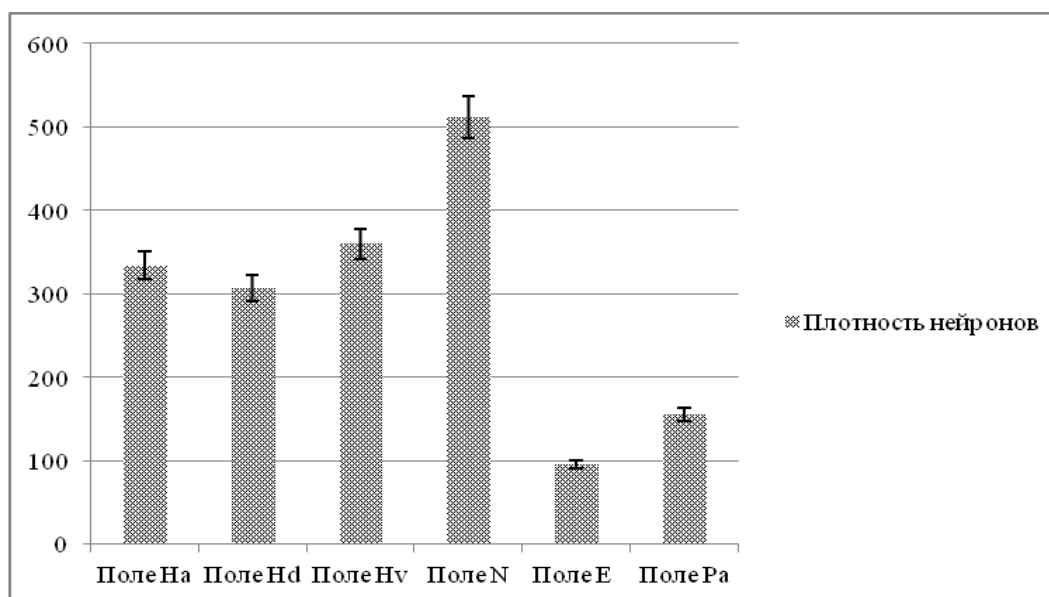


Рис. 4. Плотность распределения нейронов в конечном мозге волнистого попугая (шт./мм²), ($p \leq 0,05$)

Резюме. Морфологический и цитоархитектонический анализ основных полей конечного мозга волнистого попугая позволил выявить следующее: волнистые попугаи относятся к птицам, имеющим большой объем головного мозга. В конечном мозге изучаемой птицы встречаются все основные типы нейронов: пирамидные, веретеновидные, звездчатые. Пирамидальные нейроны составляют преобладающее большинство в полях **Nv** и **N**.

В эволюционно молодых полях в основном отмечены веретеновидные клетки. Число звездчатых нейронов в поле **N** было больше, чем в других отделах конечного мозга.

Выявлено, что в поле **Е** отмечаются лишь веретеновидные клетки. Это единственное поле головного мозга попугая, где встречается лишь один тип нейронов.

По плотности распределения нейронов преобладает относительно небольшое по площади поле **N**. Здесь наблюдается мелкоклеточность нейронов. Меньше всех клеточных элементов выявлено в относительно старых полях конечного мозга: в поле **Е** и поле **Ра**.

Особенности расположения глиальных элементов никаких закономерностей не демонстрируют. При этом в изученных нами полях встречаются все основные глиальные клетки, присущие конечному мозгу птиц всех видов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богословская Л. С., Поляков Г. И. Пути морфологического прогресса нервных центров у высших позвоночных. – М.: Наука, 1981. – 160 с.
2. Воронов Л. Н., Алексеев В. В. К проблеме классификации нейронов стриатума конечного мозга птиц // Журнал высшей нервной деятельности. – 2001. – № 51(4). – С. 477–483.

3. Воронов Л. Н., Константинов В. Ю. Новая методика оценки взаиморасположения структурных компонентов в нервной ткани // Морфология в теории и практике : сб. материалов и тезисов. – Чебоксары, 2012. – С. 159–162.
4. Зорина З. А., Обозова Т. А. Новое о мозге и когнитивных способностях птиц // Зоологический журнал. – 2011. – Т. 90, № 7. – С. 784–802.
5. Крушинский Л. В. Биологические основы рассудочной деятельности. – М. : Изд-во МГУ, 1977. – 270 с.
6. Крушинский Л. В., Доброхотова Л. П. Элементарная рассудочная деятельность и морфофизиологические параллели переднего мозга птиц и млекопитающих // Журнал общей биологии. – 1985. – Т. 46, № 5. – С. 633–644.
7. Ландышева А. Ю. Цитоархитектоника конечного мозга волнистого попугая и сизого голубя // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4(80), ч. 2. – С. 97–98.
8. Роймес Б. Микроскопическая техника. – М. : Наука, 1954. – 718 с.
9. Bluff L. A., Weir A. S., Rutz C., Wimpenny J. H., Kacelnik A. Tool-related Cognition in New Caledonian Crows // Comparative Cognition and Behavior Reviews. – 2007. – Vol. 2. – P. 1–25.
10. Jonckers E., Güntürkün O., G. De Groof, A. Van der Linden, V. P. Bingman. Network structure of functional hippocampal lateralization in birds // Hippocampus. – 2015. – Vol. 25. – P. 1418–1428.
11. Rehkamper G., Frahm H., Mann M. Evolutionary constraints of large telencephala. Brain Evolution and Cognition // Spektrum Akademischer Verlag. – 2001. – Vol. 5. – P. 49–77.
12. Rehkamper G., Frahm H. D., Zilles K. Quantitative development of brain and brain structures in birds (Galliformes and Passeriformes) compared to that in mammals (Insectivores and Primates) // Brain Behav. Evol. – 2002. – Vol. 37. – P. 125–143.

UDC 598.271.8:591.481.11

A. Y. Landysheva, V. V. Alekseev

MORPHOMETRIC FEATURES OF SHELL PARAKEET'S FINAL BRAIN

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article gives the results of the morphometric analysis of shell parakeet's final brain in standard conditions for laboratory experiment. The author studied the mass of a brain and its cellular structure of 6-month-old shell parakeets. The morphological analysis of the main fields of a final brain showed that shell parakeets are the birds with average dimensions of a final brain with main types (characteristic of birds) neurons: pyramidal, spindle-shaped, star-shaped.

Keywords: *shell parakeet, final brain, cytoarchitectonics, neuron, glia.*

© Landysheva A. Y., Alekseev V. V., 2016

Landysheva, Anastasia Yuryevna – Post-graduate Student, Department of Biology and Basics of Medical Knowledge, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: nastya.land@mail.ru

Alekseev, Vladislav Veniaminovich – Doctor of Biology, Dean of the Faculty of Science Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: kafbot@yandex.ru

The article was contributed on January 22, 2016

REFERENCES

1. Bogoslovskaja L. S., Poljakov G. I. Puti morfologicheskogo progressa nervnyh centrov u vysshih pozvonochnyh. – M. : Nauka, 1981. – 160 s.
2. Voronov L. N., Alekseev V. V. K probleme klassifikacii neyronov striatuma konechnogo mozga ptic // Zhurnal vysshej nervnoj dejatel'nosti. – 2001. – № 51(4). – S. 477–483.
3. Voronov L. N., Konstantinov V. Ju. Novaja metodika ocenki vzaimoraspolzhenija strukturnyh komponentov v nervnoj tkani // Morfologija v teorii i praktike : sb. materialov i tezisov. – Cheboksary, 2012. – S. 159–162.
4. Zorina Z. A., Obozova T. A. Novoe o mozge i kognitivnyh sposobnostjah ptic // Zoologicheskij zhurnal. – 2011. – T. 90, № 7. – S. 784–802.
5. Krushinskij L. V. Biologicheskie osnovy rassudochnoj dejatel'nosti. – M. : Izd-vo MGU, 1977. – 270 s.
6. Krushinskij L. V., Dobrohotova L. P. Jelementarnaja rassudochnaja dejatel'nost' i morfofiziologicheskie paralleli perednego mozga ptic i mlekopitajushhih // Zhurnal obshej biologii. – 1985. – T. 46, № 5. – S. 633–644.
7. Landysheva A. Ju. Citoarhitektonika konechnogo mozga volnistogo popugaja i sizogo golubja // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2013. – № 4(80), ch. 2. – S. 97–98.
8. Rojmes B. Mikroskopicheskaja tehnika. – M. : Nauka, 1954. – 718 s.
9. Bluff L. A., Weir A. S., Rutz C., Wimpenny J. H., Kacelnik A. Tool-related Cognition in New Caledonian Crows // Comparative Cognition and Behavior Reviews. – 2007. – Vol. 2. – P. 1–25.
10. Jonckers E., Güntürkün O., G. De Groof, A. Van der Linden, V. P. Bingman. Network structure of functional hippocampal lateralization in birds // Hippocampus. – 2015. – Vol. 25. – P. 1418–1428.
11. Rehkamper G., Frahm H., Mann M. Evolutionary constraints of large telencephala. Brain Evolution and Cognition // Spektrum Akademischer Verlag. – 2001. – Vol. 5. – P. 49–77.
12. Rehkamper G., Frahm H. D., Zilles K. Quantitative development of brain and brain structures in birds (Galliformes and Passeriformes) compared to that in mammals (Insectivores and Primates) // Brain Behav. Evol. – 2002. – Vol. 37. – P. 125–143.

УДК 574.522:597.423:611.813

В. И. Лошенко, А. В. Сахаров,
А. Е. Просенко, Л. Н. Сивохина

АДАПТАЦИОННАЯ ПЛАСТИЧНОСТЬ НЕЙРОНОВ ГОЛОВНОГО МОЗГА СИБИРСКОГО ОСЕТРА В УСЛОВИЯХ КОЛЕБАНИЙ ТЕМПЕРАТУРНОГО РЕЖИМА СРЕДЫ ОБИТАНИЯ

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия

Аннотация. Методами морфологии, биохимии и физиологии изучены реакции адаптационной пластичности нейронов головного мозга сибирского осетра в ответ на изменения информационной среды. В качестве стресс-фактора использовали последовательное повышение и понижение температуры среды на 5 °С в течение суток на протяжении одного месяца. Показано, что колебания гидротермического режима среды обитания рыб в течение 30-ти суток приводят к напряжению редокс-потенциала в клетках нервной ткани переднего мозга сибирского осетра. Оценена возможность управления адаптивными реакциями в тканях головного мозга осетра и нейрофизиологическими процессами путем использования полифункционального серосодержащего антиоксиданта нового поколения «Тиофан».

Ключевые слова: осетр, передний мозг, стресс, адаптация, редокс-потенциал, антиоксидант.

Актуальность исследуемой проблемы. Способность животных приспосабливаться к изменению среды обитания является одним из фундаментальных свойств организма, определяющих благополучие особи и сохранение в целом видового биологического разнообразия. В изучении проблем адаптации животных к действию факторов внешней среды особое внимание уделяется редким и исчезающим видам рыб [10]. В настоящее время сибирский осетр (*Acipenser baerii* Brandt, 1869) включен в Красную книгу Российской

© Лошенко В. И., Сахаров А. В., Просенко А. Е., Сивохина Л. Н., 2016

Лошенко Виталина Игоревна – старший преподаватель кафедры зоологии и методики обучения биологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, Россия; e-mail: vitalina_loshenk@mail.ru

Сахаров Андрей Валентинович – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой зоологии и методики обучения биологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, Россия; e-mail: asakharov142@rambler.ru

Просенко Александр Евгеньевич – доктор химических наук, профессор, заведующий кафедрой химии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, Россия; e-mail: antioxidant2013@mail.ru

Сивохина Любовь Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и методики обучения биологии, зав. лабораторией сохранения водных биоресурсов Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, Россия; e-mail: zoology@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 04.04.2016

Федерации [2], и восстановление его численности представляется непростой задачей. В качестве одной из причин такой ситуации рассматривается зарегулирование рек плотинами гидроэлектростанций и попуски более теплой воды в зимне-весенний период из водохранилища в нижний бьеф реки [1], [7]. У зимующих рыб данный фактор беспокойства вызывает напряжение функционального состояния органов, вовлеченных в процесс адаптации. Как известно, в реакциях приспособления организма к изменениям параметров окружающей среды важная роль принадлежит центральной нервной системе. Высокая чувствительность тканей мозга к внешним воздействиям во многом обусловлена наличием в структуре плазматической мембраны нейронов с высоким содержанием полиненасыщенных жирных кислот, способных вовлекаться в процесс свободнорадикального перекисного окисления липидов (СПОЛ) при развитии общего или местного адаптационного синдрома [4]. Влияние колебаний температурного режима на состояние редокс-потенциала и адаптивные возможности системы антиоксидантной защиты (АОЗ) клеток нервной ткани головного мозга сибирского осетра остается неисследованным.

Целью работы явилось изучение адаптационной пластичности нейронов головного мозга сибирского осетра и оценка возможности управления данным процессом в условиях колебаний гидротермического режима среды обитания.

Материал и методика исследований. Отсутствие возможности изучения адаптационных механизмов сибирского осетра в природных условиях явилось основанием для проведения исследований в аквариальных экспериментах на сеголетках сибирского осетра массой $75,02 \pm 1,72$ г, полученных на специализированных рыбоводных предприятиях по воспроизводству осетровых. В соответствии с протоколом эксперимента были сформированы контрольная и две опытные группы. Осетры всех групп по 20 особей в каждой содержались отдельно в трех бассейнах объемом 500 литров. Содержание кислорода в воде всех бассейнов поддерживалось в автоматическом режиме системой жизнеобеспечения на постоянном уровне в течение всего срока эксперимента и соответствовало $8,2 \pm 0,38$ мг/л. Смену воды в каждом из бассейнов производили один раз в сутки. Температура воды у осетров контрольной группы на протяжении всего периода эксперимента не изменялась и находилась в пределах $17,2 \pm 0,57$ °C. В бассейнах с осетрами обеих опытных групп моделировали ежесуточные колебания гидротермического режима в максимально возможном диапазоне, который наблюдается в реальных условиях работы гидроэлектростанции в зимне-весенний период. Это достигалось путем последовательного повышения и понижения температуры на 5 °C относительно 17,2 °C. Процедура осуществлялась в течение двух часов три раза в сутки на протяжении одного месяца. Осетры контрольной и 1-й опытной групп в течение всего периода эксперимента получали стандартный корм для осетров производства фирмы Aller Aqua (Дания). Осетры 2-й опытной группы вместе с кормом получали полифункциональный серосодержащий антиоксидант нового поколения «Тиофан» в дозе 90 мг/кг. Рыб всех групп выводили из эксперимента на 30-е сутки наблюдения [4].

Для оценки реакций организма осетров на колебания температурного режима в динамике их развития определяли ионы NH_4^+ в среде содержания рыб. У аммонотелических организмов NH_4^+ является конечным продуктом азотистого обмена и может использоваться в качестве маркера катаболизма белков при оценке стадий развития стресс-реакций [3].

Для выяснения значения СПОЛ в реализации реакций местного адаптационного синдрома в гомогенатах тканей головного мозга осетров всех групп исследовали содержание первичных и вторичных продуктов СПОЛ, активность ключевых ферментов АОЗ и содержание неферментного антиоксидантного соединения в рекомендации Е. Б. Меньшиковой с соавторами [5]. Диеновые конъюгаты (ДК) и малоновый диальдегид (МДА) в тканях го-

ловного мозга определяли в реакции с гептан-изопропаноловой смесью, трихлоруксусной, 2-тиобарбитуровой кислотами. Активность каталазы (КАТ) и супероксиддисмутазы (СОД) изучали по способности перекиси водорода образовывать с молибдатом аммония стойкий окрашенный комплекс и ингибированию скорости восстановления тетразолия нитросинего. Уровень восстановленного глутатиона (ВГ) в тканях мозга оценивали при постановке реакции с аллоксаном. Расчет производили по полученным значениям экстинкции.

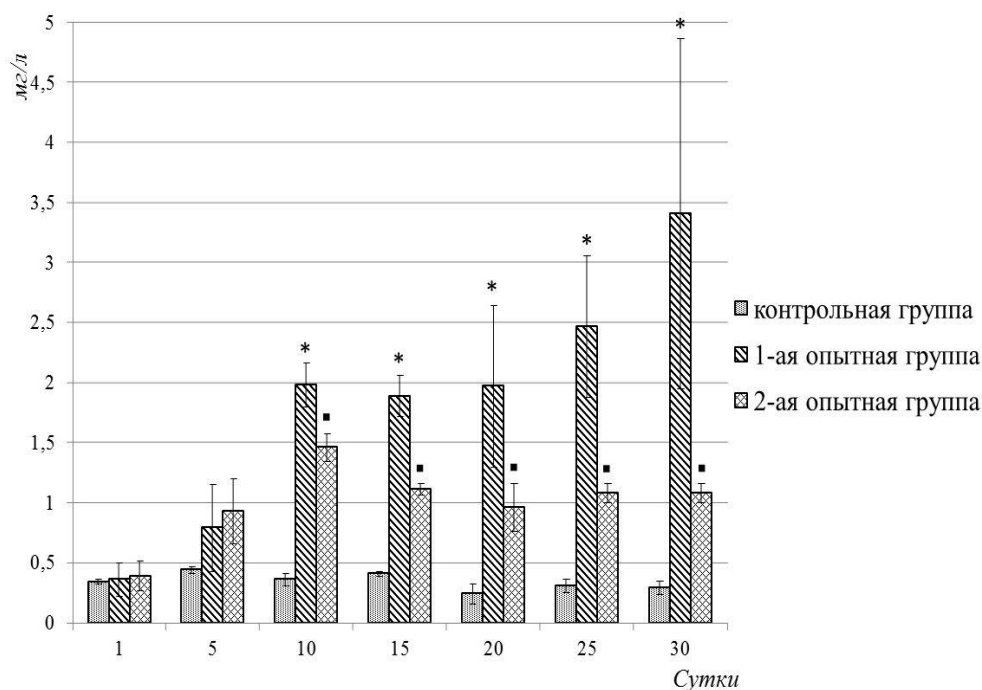
Для изучения ультраструктурных характеристик переднего мозга образцы осетров всех групп фиксировали в 4-процентном растворе параформа, дофиксировали в 1-процентном растворе OsO_4 и далее проводили по стандартной методике [8]. Ультратонкие срезы изучали в электронном микроскопе JEM-1400 фирмы Jeol (Япония).

Функциональную активность головного мозга оценивали по реализации поискового поведения в рекомендации В. Н. Михеева [6]. Автоматическая видеорегистрация с хронометрированием показателей поисковой активности осуществлялась при изменении скорости плавания и формы траектории движения осетров, после 30-минутной адаптации. Регистрация показателей осуществлялась также во время кормления рыб в течение первых 5 минут один раз в три дня. Оценку количественных параметров поискового поведения осетров всех групп проводили с помощью программы Multilab.

Статистическую обработку данных проводили на основе вычисления средних арифметических ($\bar{x}$) и их ошибок (S_x). Различия показателей рыб опытных групп по сравнению с контрольной группой оценивали методом вариационной статистики по t-критерию Стьюдента и считали достоверными при $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$. Все расчеты проводили по общепринятым формулам с использованием пакета программ Microsoft Excel 2010 и Statistica v10.0.

Результаты исследований и их обсуждение. Для изучения стадий развития стресса у рыб и определения унифицированных показателей развития стресс-реакции в настоящее время не существует единого методического подхода. В этой связи общую реакцию организма осетров к воздействию колебаний температурного режима оценивали по значению конечного продукта азотистого обмена NH_4^+ в образцах воды, полученных из бассейнов, где содержались рыбы всех исследуемых групп. Результаты исследований показали, что у рыб 1-й опытной группы закономерностью являлось повышение содержания в воде ионов NH_4^+ на протяжении всего периода эксперимента [3]. С нашей точки зрения, представленная динамика изменения уровня катаболизма белков в организме осетров при температурной нагрузке является отражением последовательного развития стадий тревоги (3-и сутки), адаптации (5–21-е сутки) и дезадаптации (21–30-е сутки). В данном случае целесообразность усиления катаболизма белков при стрессе можно объяснить необходимостью синтеза новых белковых соединений, обеспечивающих реализацию адаптивных реакций. Постоянное разрушение белков и их ресинтез позволяют клеткам тканей экстренно приводить в соответствие с метаболическими потребностями уровень наиболее важных ферментативных процессов. Как известно, СПОЛ является стереотипной реакцией при стрессе, контролируется системой АОЗ и требует высокого синтеза КАТ, СОД и ВГ. Логично полагать, что при снижении адаптационной возможности организма осетра реагировать на изменения информационной среды и неадекватном обеспечении белками АОЗ процессы катаболизма белков будут ускоряться. Как видно на рисунке 1, временной точкой наивысшего развития указанных процессов являются 30-е сутки наблюдения. В этой связи логично полагать, что при недостатке синтеза эндогенных белков АОЗ их дефицит в эксперименте может быть восполнен путем перорального введения экзогенных антиоксидантов. Данный подход позволяет оптимизировать течение СПОЛ на организменном уровне, снизить синтез собственных белков системы АОЗ и в целом понизить уровень катаболизма белков. Результаты исследования показывают, что при колебаниях

гидротермического режима среды использование антиоксиданта «Тиофан» снижает уровень катаболизма белков в организме осетров (рис. 1). Это указывает на важное значение СПОЛ в развитии реакций общего адаптационного синдрома у рыб при моделировании колебаний температурного режима среды обитания и возможность эффективного управления процессами липопероксидации данным антиоксидантным соединением.



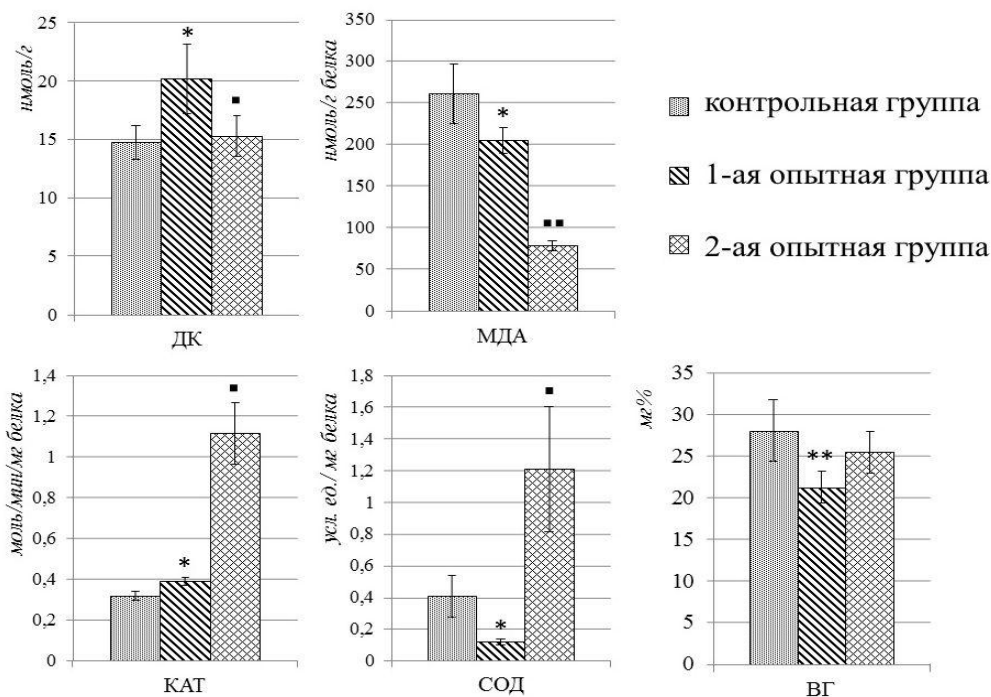
Примечание. Символ «*» – достоверное различие между показателями контрольной и 1-й опытной групп ($p \leq 0,05$). Символ «•» – достоверное различие между показателями 1-й и 2-й опытных групп ($p \leq 0,05$).

Рис. 1. Изменение концентрации ионов аммония в среде содержания осетров

Для изучения роли СПОЛ в механизмах развития местного адаптационного синдрома в ткани головного мозга осетров 1-й опытной группы и оценки их адаптивных возможностей были проанализированы важные для понимания нейрофизиологических процессов показатели редокс-потенциала.

Результаты исследования показали, что в тканях головного мозга осетров 1-й опытной группы отмечается повышение на 36,5 % первичных продуктов СПОЛ и снижение на 21,5 % вторичных по сравнению с контрольной (рис. 2). В связи с тем что в процессе СПОЛ образование ДК и МДА сопряжено, становится очевидным, что в условиях действия стресс-фактора клетки головного мозга на сроке 30 суток наблюдения еще сохраняют способность поддерживать окислительно-восстановительный гомеостаз. На это указывает снижение уровня вторичных продуктов СПОЛ – МДА. Анализ состояния активности ферментативного и неферментативного звеньев системы АОЗ позволяет считать, что это главным образом обеспечивается за счет повышения активности КАТ (рис. 2). Вместе с тем минимальные различия по данному показателю между 1-й опытной и контрольной группами, а также снижение активности СОД и содержания ВГ в головном мозге рыб 1-й опыт-

ной группы по сравнению с контрольной позволяют сделать важное заключение. Колебания гидротермического режима в течение 30-ти суток приводят к напряжению активности системы антиоксидантной защиты и истощению синтеза естественных антиоксидантных соединений в клетках нервной ткани переднего головного мозга, что знаменует завершение адаптационных возможностей и наступление периода дезадаптации.



Примечание. Различия статистически достоверны между показателями контрольной и 1-й опытной групп, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$. Различия статистически достоверны между показателями 1-й и 2-й опытных групп, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Рис. 2. Показатели липопероксидации и активности системы антиоксидантной защиты в гомогенатах головного мозга осетра

По сути, 30-е сутки воздействия колебаний гидротермического режима среды на организм осетра являются временной точкой, когда состояние окислительно-восстановительных процессов в нервной ткани головного мозга находится на границе нормы и патологии. Безусловно, в условиях действия стресс-фактора поддержание гомеостаза осуществляется путем изменения синтетических процессов в нейронах и определяется их способностью к внутриклеточной реорганизации, обеспечивающей адаптацию клеток данной ткани к среде обитания за счет изменения информационного потока и оптимизации нейронных сетей [9]. Данное свойство определяется как нейропластичность головного мозга и было исследовано при ультраструктурном анализе клеток нервной ткани переднего мозга, вовлеченных в процесс адаптации.

При изучении образцов переднего мозга осетров 1-й опытной группы в нейронах обнаруживаются признаки их свободнорадикального повреждения. Главным образом они характеризуются нарушением водно-ионного гомеостаза в клетке и демиелинизацией проводящих путей нейронов (рис. 3 А, Б, В). В перикарионе обнаруживается расширение цистерн эндоплазматической сети (ЭПС) и снижение плотности рибосом на ее поверхности.

сти. По сравнению с аналогичными клетками осетров контрольной группы в цитоплазме наблюдается высокий уровень свободных рибосом и полисом. Как известно, синтез белка фермента пероксисом КАТ осуществляется в цитоплазме на рибосомах и далее белками-переносчиками транспортируется в пероксисомы. Данный признак согласуется с результатами биохимического анализа и подтверждает заключение о сохранении способности клеток нервной ткани на сроке 30-ти суток наблюдения осуществлять антирадикальную защиту мозга главным образом за счет КАТ (рис. 2). В просвете цистерн эндоплазматической сети идентифицируется вещество низкой электронной плотности, что подтверждается депрессией синтеза естественных антиоксидантных соединений (рис. 3).

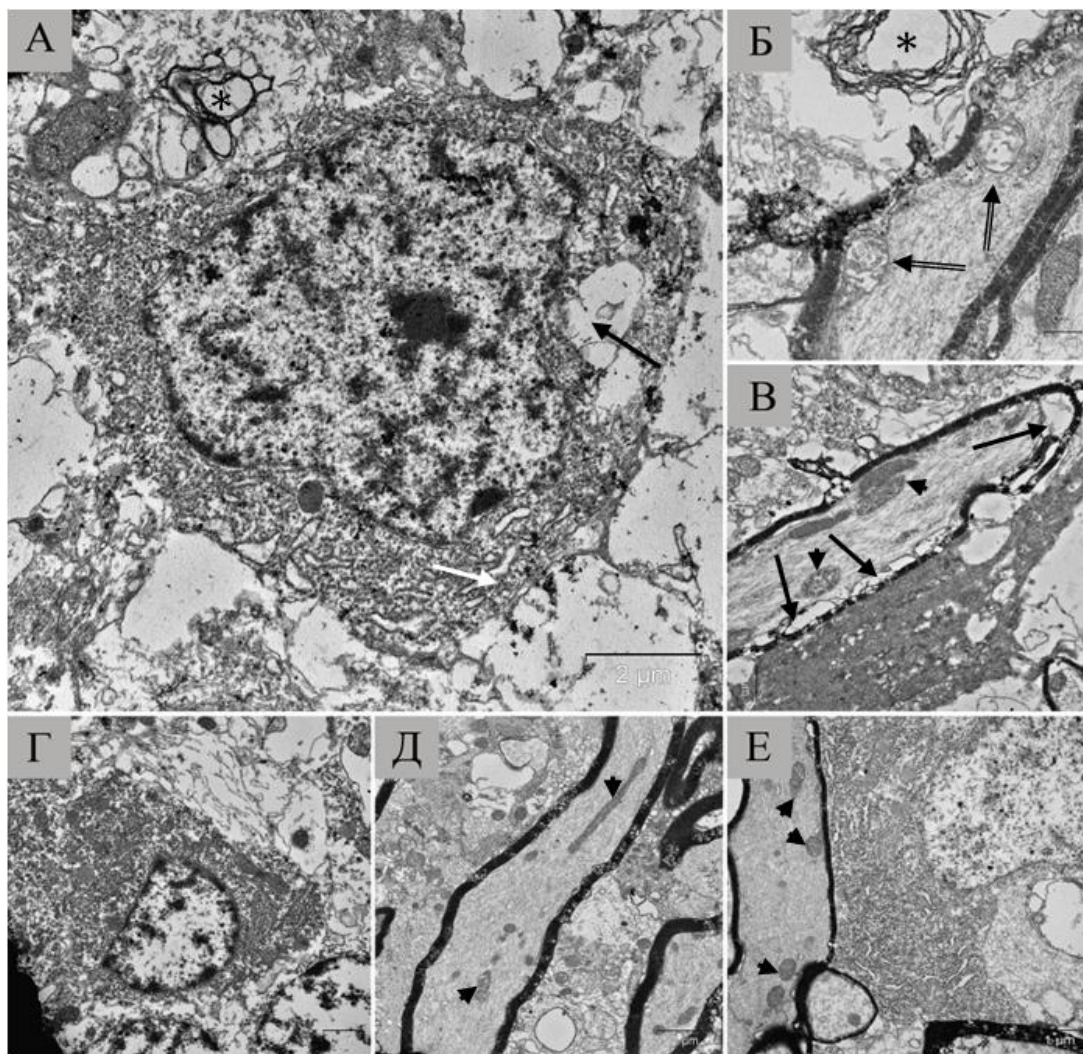


Рис. 3. Ультраструктурная организация нервной ткани переднего мозга сибирского осетра:

А, Б, В – 1-я опытная группа; Г, Д – контрольная группа; Е – 2-я опытная группа.

Светлой стрелкой обозначена расширенная ЭПС; темной стрелкой – участки нарушения водно-ионного гомеостаза в цитоплазме; двойной темной стрелкой – митохондрии с признаками повреждения; звездочкой – демиелинизация нервных волокон; головкой стрелки – молодые митохондрии

Для образцов мозга осетров данной группы закономерностью является наличие признаков свободнорадикального повреждения митохондрий. Это проявляется в их набухании, неравномерном расширении межмембранного пространства, деструкции крист и просветлении митохондриального матрикса (рис. 3 Б). В перикарионе на фоне деструкции митохондрий и снижения их количества в 3,4 раза обнаруживается повышение пролиферации данных органелл в отростках нейронов. В отростках содержание молодых делящихся митохондрий в 2,6 раза превышает аналогичный показатель образцов осетров контрольной группы (рис. 3 В). Полученные данные позволяют считать, что при депрессии систем синтеза белковых соединений и энергетического обмена клетки в перикарионе формирование адаптивных нейропластических процессов в большей степени развивается в более лабильном компартменте нейрона – отростках – и, вероятно, зоне нейронных синаптических контактов. Целесообразность такого вида адаптивных изменений в периферических отделах нейрона связана с сохранением способности определения выбора приоритетных сигналов и путей информационного потока в зоне проводящих путей нейронной сети [9].

При оценке реализации одной из важнейших физиологических функций – локомоции – обнаружено, что адаптивные изменения в нервной ткани переднего мозга на молекулярно-генетическом и клеточном уровнях, знаменующие начало развития стадии дезадаптации, сопровождаются снижением в 2,3 раза скорости движения осетров 1-й опытной группы по сравнению с контрольной. Полученные результаты позволяют считать, что 30-суточные колебания гидротермического режима среды обитания осетров являются временным периодом, когда адаптивные возможности клеток нервной ткани исчерпаны и нейропластические процессы в переднем мозге не в состоянии обеспечить выполнение его специфических функций.

У осетров 2-й опытной группы на субклеточном уровне выраженных признаков свободнорадикального повреждения нейронов переднего мозга не обнаружено (рис. 3 Е). Скорость перемещения осетров данной группы в воде превышала аналогичный показатель рыб 1-й опытной группы на 27,8 % и не отличалась от контрольной. Это указывает на высокое значение свободнорадикального механизма в развитии реакции местного адаптационного синдрома в нервной ткани головного мозга осетра и высокую эффективность управления уровнем СПОЛ в нервной ткани антиоксидантом «Тиофан».

Резюме. Таким образом, исследованиями установлено, что моделирование колебаний гидротермического режима среды обитания осетров в течение 30-ти суток приводит к повышению уровня свободнорадикальных процессов и напряжению системы антиоксидантной защиты в нервной ткани головного мозга, несовершенной адаптивной нейропластической реорганизации и функциональной недостаточности переднего мозга. В реальных условиях изменения температурного режима в акватории водохранилищ и нижних бьефов зарегулированных плотинами ГЭС рек осетрам проще выбрать новую стратегию адаптации и уйти на безопасное расстояние, чем изменить течение приспособительных реакций в тканях головного мозга на молекулярно-генетическом и клеточном уровнях. Использование антиоксиданта «Тиофан» повышает эффективность адаптационной нейропластичности переднего мозга осетров и может рассматриваться в качестве средства для управления нейрофизиологическими процессами в условиях изменения параметров окружающей среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жиленков В. Н., Ладенко С. Ю. Исследование термического режима в нижних бьефах эксплуатируемых ГЭС // Известия Всероссийского научно-исследовательского института гидротехники им. Б. Е. Веденеева. – 2009. – Т. 253. – С. 28–34.
2. Красная книга Российской Федерации (животные). – М. : АСТ Астрель, 2001. – 862 с.

3. Лошенко В. И., Сахаров А. В., Проценко А. Е., Остапенко В. А. Роль свободнорадикального механизма в реализации адаптивных реакций сибирского осетра при моделировании колебаний гидротермического режима // Вестник Тверского государственного университета. Серия : Биология и экология. – 2016. – № 1. – С. 7–14.
4. Лошенко В. И., Сахаров А. В., Проценко А. Е., Рябчикова Е. И. Экспериментальное обоснование роли активных метаболитов кислорода в формировании экотоксичности в акватории приплотинного участка гидроэлектростанции [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/119-14564>.
5. Меньщикова Е. Б., Ланкин В. З., Зенков Н. К., Бондарь И. А., Круговых Н. Ф., Труфакин В. А. Окислительный стресс. Проксиданты и антиоксиданты. – М. : Фирма «Слово», 2006. – 556 с.
6. Михеев В. Н. Неоднородность среды и трофические отношения у рыб. – М. : Наука, 2006. – 191 с.
7. Савкин В. М. Эколого-географические изменения в бассейнах рек Западной Сибири (при крупномасштабных водохозяйственных мероприятиях). – Новосибирск : Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2000. – 152 с.
8. Семченко В. В., Баращикова С. А., Артемьев В. Н. Гистологическая техника : учебное пособие. – Омск : Омская медицинская академия, 2006. – 152 с.
9. Семченко В. В., Степанов С. С., Боголепов Н. Н. Синаптическая пластичность головного мозга (фундаментальные и прикладные аспекты). – Омск : Омская областная типография, 2008. – 408 с.
10. King G. D., Chapman J. M., Cooke S. J., Suski C. D. Stress in the neighborhood: Tissue glucocorticoids relative to stream quality for five species of fish // Science of The Total Environment. – 2016. – Vol. 547. – P. 87–94.

UDC 574.522:597.423:611.813

V. I. Loshenko, A. V. Sakharov,
A. E. Prosenko, L. N. Sivokhina

ADAPTIVE PLASTICITY OF BRAIN NEURONS OF SIBERIAN STURGEON IN CONDITIONS OF TEMPERATURE FLUCTUATIONS IN THE ENVIRONMENT

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The authors studied the reactions of adaptive plasticity of brain neurons of Siberian sturgeon by methods of morphology, physiology and biochemistry in response to changes in the informational environment. There was a stress factor of daily consecutive raising and lowering of the temperature

© Loshenko V. I., Sakharov A. V., Prosenko A. E., Sivokhina L. N., 2016

Loshenko, Vitalina Igorevna – Senior Lecturer of the Department of Zoology and Biology Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia; e-mail: vitalina_loshenk@mail.ru

Sakharov, Andrey Valentinovich – Doctor of Biology, Professor, Head of the Department of Zoology and Biology Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia; e-mail: asakharov142@rambler.ru

Prosenko, Aleksandr Evgenyevich – Doctor of Chemistry, Professor, Head of the Department of Chemistry, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia; e-mail: antioxidant2013@mail.ru

Sivokhina, Lyubov Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Zoology and Biology Teaching Methods, Head of Laboratory of Preservation of Aquatic Biological Resources, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia; e-mail: zoology@rambler.ru

The article was contributed on April 04, 2016

at 5°C for one month. The hydrothermal regime fluctuations in the environment of fish within thirty days leads to tension of the redox potential in nervous tissue of cells in the forebrain of Siberian sturgeon. The control of adaptive reactions in the brain tissues of Siberian sturgeon including the neurophysiological processes was assessed through the use of multifunctional sulfur-containing antioxidant of a new generation «Thiophane».

Keywords: *sturgeon, forebrain, stress, adaptation, redox potential, antioxidant.*

REFERENCES

1. Zhilenkov V. N., Ladenko S. Ju. Issledovanie termicheskogo rezhima v nizhnih b'efah jekspluatiruemyh GJeS // Izvestija Vserossijskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gidrotehniki im. B. E. Vedeneeva. – 2009. – T. 253. – S. 28–34.
2. Krasnaja kniga Rossijskoj Federacii (zhivotnye). – M. : AST Astrel', 2001. – 862 s.
3. Loshenko V. I., Saharov A. V., Prosenko A. E., Ostapenko V. A. Rol' svobodnoradikal'nogo mehanizma v realizacii adaptivnyh reakcij sibirskogo osetra pri modelirovanii kolebanij gidrotermicheskogo rezhima // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija : Biologija i jekologija. – 2016. – № 1. – S. 7–14.
4. Loshenko V. I., Saharov A. V., Prosenko A. E., Rjabchikova E. I. Jeksperimental'noe obosnovanie roli aktivnyh metabolitov kisloroda v formirovanii jekotoksichnosti v akvatorii priplotinnogo uchastka gidroelektrostantsii [Jelektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2014. – № 5. – Rezhim dostupa : <http://www.science-education.ru/119-14564>.
5. Men'shchikova E. B., Lankin V. Z., Zenkov N. K., Bondar' I. A., Krugovyh N. F., Trufakin V. A. Okislitel'nyj stress. Prooksidanty i antioksidanty. – M. : Firma «Slovo», 2006. – 556 s.
6. Miheev V. N. Neodnorodnost' sredy i troficheskie otnoshenija u ryb. – M. : Nauka, 2006. – 191 s.
7. Savkin V. M. Jekologo-geograficheskie izmenenija v bassejnah rek Zapadnoj Sibiri (pri krupnomasshtabnyh vodohozjajstvennyh meroprijatijah). – Novosibirsk : Nauka. Sibirskaja izdatel'skaja firma RAN, 2000. – 152 s.
8. Semchenko V. V., Barashkova S. A., Artem'ev V. N. Gistologicheskaja tehnika : uchebnoe posobie. – Omsk : Omskaja medicinskaja akademija, 2006. – 152 s.
9. Semchenko V. V., Stepanov S. S., Bogolepov N. N. Sinapticheskaja plastichnost' golovnogogo mozga (fundamental'nye i prikladnye aspekty). – Omsk : Omskaja oblastnaja tipografija, 2008. – 408 s.
10. King G. D., Chapman J. M., Cooke S. J., Suski C. D. Stress in the neighborhood: Tissue glucocorticoids relative to stream quality for five species of fish // Science of The Total Environment. – 2016. – Vol. 547. – P. 87–94.

УДК 811.111'373'25

Н. В. Габдреева¹, Т. В. Маршева²

ЛАКУНЫ И ПЕРЕВОД

¹*Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева – КАИ, г. Казань, Россия*

²*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье на материале сравнительного анализа русских разновременных переводов Д. К. Джерома и его оригинальных английских текстов рассматривается явление лакунарности как категории. Выявляются типы лексической безэквивалентности, а также основные способы заполнения лакун в русской системе, связанные с экстра- и интралингвистическими факторами. Особое место уделяется процессу заимствования как важнейшему способу элиминации лакун. Систематизируются в историко-функциональном аспекте современные подходы изучения данной категории.

Ключевые слова: лакунарность, перевод, эквивалентность, фоновая информация, реалии.

Актуальность исследуемой проблемы. Положение о том, что в каждой культуре существует общечеловеческое и этнонациональное, с уверенностью можно экстраполировать на языковую систему: в семантике каждого языка можно выделить как общий, универсальный компонент, так и специфический, своеобразный. Таким образом, актуальность настоящей работы определяется важностью межкультурных и межъязыковых исследований на предмет выявления сходств и различий. Формы проявления языковой спе-

© Габдреева Н. В., Маршева Т. В., 2016

Габдреева Наталия Викторовна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского и татарского языков, руководитель подготовительного отделения для иностранных граждан Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева – КАИ, г. Казань, Россия; e-mail: n.gabdreeva@mail.ru

Маршева Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры английского языка в сфере высоких технологий Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: tatyana0509@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27.01.2016

цифики могут быть самыми разнообразными: это и способы номинации функционально значимых (или базовых концептов) предметов и явлений действительности, выявление в качестве определяющего признака дифференциации, средства выражения категорий, существование самих категорий и многое другое. В настоящей работе указанные различия между русским и английским языками анализируются не фрагментарно, но на уровне систематических проявлений и находят выражение и в существовании безэквивалентной лексики, и в денотативных различиях и коннотативном своеобразии переводческих соответствий, и в существовании/редукции фоновых знаний, которые могут быть кратковременными и постоянными. Именно этот подход отличает данную работу от подобных, в которых лакунарность сводится лишь к исследованию формальных лексических признаков: наличия/отсутствия межъязыковых эквивалентов.

Материал и методика исследований. На основе сопоставления английского романа Д. К. Джерома «Трое в лодке, не считая собаки» с его разновременными переводами М. Энгельгардта, М. Салье, М. Донского и Э. Линецкой нами была предпринята попытка описать лексические единицы, порождающие лакунарность в языках (русском и английском), а также разработать принципы адекватной передачи информации путем отражения лакунарных единиц в процессе перевода.

Результаты исследований и их обсуждение. Перевод – одно из древнейших занятий человека. «Золотым веком» перевода ученые называют XVIII век, когда отмечается расцвет этого вида деятельности, что нашло отражение в так называемых состязаниях переводчиков, или толмачей, когда к одному литературному оригиналу обращались сразу несколько русских переводчиков. В ходу были крылатые выражения (иногда, кстати, тоже переводные, как, например, известное высказывание А. С. Пушкина «Переводчики – почтовые лошади просвещения», которое восходит к Ж. де Местру), они также отражали все возрастающий интерес общества к дискуссии: переводчик – соавтор или творец, например, «Перевод, как женщина, если он верен, то некрасив, а если красив, то неверен» или «Я держу в руках не плохие творения, а худые переводы». Однако систематическое научное изучение переводов отмечается значительно позднее и относится ко второй половине XX века.

В источниковедении смело можно выделить период, который характеризуется двумя противоположными тенденциями с точки зрения привлечения в качестве материала исследования переводной литературы: одни ученые категорически отрицали перевод в качестве полноценного источника, ссылаясь на субъективность, другие видели преимущества этого вида памятников, позволяющие выявить специфические сведения. Так, одним из первых, кто описал разновременные переводы как источник изучения лингвистических явлений, был В. Н. Комиссаров [6, с. 46, 48]. О важности изучения языка переводов писали такие выдающиеся лингвисты, как М. П. Алексеев, Ю. С. Сорокин, Б. А. Успенский, Г. Хюттль-Ворт, Е. Э. Биржакова, Л. А. Войнова, Л. Л. Кутина. Современные исследователи не только включают переводные произведения в состав источников, но и проводят анализ различных лингвистических явлений исключительно на этом материале [10], [12]. Как самостоятельный источник изучения языковых средств данный вид памятников все чаще привлекает внимание исследователей (Л. К. Байрамова, В. В. Биbihин, Е. М. Верещагин, Н. Н. Дурново, В. М. Живов, В. Н. Комиссаров, А. В. Окладникова, А. П. Петров, Я. И. Рецкер, В. М. Россельс, Ю. С. Степанов, А. В. Хазов). В последнее время появилось немало работ, в основу которых положен принцип разновременности (М. П. Алексеев, И. В. Грибанова, Э. В. Лукичева, В. М. Марков, С. А. Никифорова,

А. В. Гаврилов). Одной из первых была монография Е. М. Иссерлин, которая на шести переводах польского оригинала прослеживает становление русской лексики конца XVII века, определяет место заимствований в системе языка, а также подробно рассматривает те слова, которые не заимствовались, а переводились, и выясняет причины этого явления. Другие работы используют данный принцип для изучения динамики всех языковых средств (М. П. Алексеев, Э. С. Максудова, В. М. Марков, Т. М. Николаева) либо отдельных явлений, например, лексической синонимии имен (А. П. Петров), исторической стилистики (В. Д. Головчинер, И. А. Флоряну), становления научной терминологии (Э. В. Лукичева) и делового стиля (В. О. Петрунин), лакунарности (Ю. Ю. Липатова). В качестве основного мы использовали метод, широко известный сегодня, а в 60-е гг. прошлого века одной из первых его применила в Лос-Анджелесе Г. Хюттль-Ворт: сравнение оригинала и перевода. Так, мы рассматривали переводы, выполненные с французского языка на русский (как классических авторов Ф. М. Вольтера, Ш. Л. Монтескье, так и современных П. Жюскинда, Ф. Саган), и их оригиналы [2, с. 15–34].

В результате анализа мы пришли к выводу, что переводные произведения позволяют проследить следующие лингвистические явления:

- 1) вариантность плана выражения лексических новаций, в том числе заимствованных;
- 2) активизацию/затухание употребления и, как следствие, повышение/понижение частотности того или иного пласта лексики;
- 3) ассимиляцию заимствований и их восприятие языковым сознанием современников;
- 4) заимствование слов и значений;
- 5) способы заполнения лакун.

Перечисленные лингвистические процессы были рассмотрены нами на материале французской литературы ранее [2]. Лакунарность изучалась нами фрагментарно, поэтому остановимся на этом более подробно.

В лингвистической литературе в зависимости от подходов используется несколько терминов, обозначающих рассматриваемую дефиницию, сегментарно совпадающих и используемых в практике компаративных исследований. Как известно, сам термин «лакуна» был впервые использован Ж. Винэ и Ж. Дарбельне и сегодня широко используется в современном языкознании (Н. Б. Мечковская, Б. Ю. Норман, Л. К. Байрамова, Е. А. Плеухова, И. Ю. Марковина, Ю. А. Сорокин, Е. С. Петренко, Ю. Ю. Липатова). В синонимический ряд входят также следующие термины: фоновая информация (В. С. Виноградов, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), слабые эквиваленты (М. К. Головановская, Н. В. Габдеева), варваризмы и экзотизмы (А. В. Калинин, Д. Н. Шмелев, Ф. К. Гужва, А. Н. Иванова), безэквивалентная лексика, слова-реалии (Н. К. Гарбовский, А. В. Федоров, И. С. Алексеева). Изучением лакунарности занимались такие лингвисты, как В. Н. Комиссаров, В. Л. Муравьев, В. Г. Гак, С. Флорин, С. Влахов, З. Д. Львовская, Ю. С. Степанов, Ю. А. Сорокин, Ж. Марузо, Л. К. Байрамова. Можно выделить два подхода в изучении данной проблемы. Первый, когнитивный, связан с такими факторами, как глубина познания действительности в рамках одного языка, выделение релевантных признаков, явлений и т. д. С течением времени познание действительности становится глубже и тоньше и в языке появляются обозначения предметов и явлений, которые ранее не вычленились и не номинировались в общественном сознании. Второй подход, функциональный, определяется сопоставительным анализом двух и более языков, то есть лакуны выделяются лишь в одном языке по отношению к другому языку. Лакунарным может быть и сам конкретный предмет, и любой компонент лексического

значения, и – шире – информация, сопровождающая данное явление в сознании носителей языка. Исследование при данном подходе может вестись как в одном направлении (русский язык по отношению к французскому или английскому языку), так и в другом (французский или английский язык по отношению к русскому языку). Такое изучение лакунарности носит название векторного, причем в этих двух случаях лакуны будут различными, так же, как они будут совершенно иными при сопоставлении французского и русского языков и т. д. [9, с. 18, 19]. Последний подход реализован, например, в диссертации О. В. Коптевой, где на материале английских переводов романа «Евгений Онегин» рассматриваются лакунарные для английской языковой системы русские реалии, фоновые знания, грамматические формы [7, с. 44, 70, 106, 113].

С проблемой передачи неизвестной реалии, или, пользуясь современной терминологией, понятийной лакуны, русские переводчики сталкивались с самых ранних времен. Так, в XVIII веке в этом случае были возможны три пути [2]:

- 1) перенесение неизвестного иностранного слова в русский перевод, т. е. лексическое заимствование;
- 2) пропуск неизвестной лексемы;
- 3) замена на родовое или семантически близкое слово из той же функциональной сферы.

В XIX и XX веках с усовершенствованием общих принципов перевода были выработаны основные принципы перевода данного феномена [6], [12]. Проследим историю передачи различного вида лакун на материале разновременных переводов повести английского писателя Д. К. Джерома «Трое в лодке, не считая собаки» (*Three men in a boat (to say nothing of the dog)*, 1889).

Джером Клапка Джером (*Jerome K. Jerome*, 1859–1927) – английский писатель-юморист, постоянный сотрудник «Punch», редактировал журналы «Лентяй» (*Idler*) и «Сегодня» (*Today*) – опубликовал в 1889 г. «Праздные мысли лентяя» и «Трое в лодке», поставившие его в ряды значительных юмористов [8].

Повесть «Трое в лодке» переводили Н. М. Жаринцова, М. Энгельгардт, Н. д' Андре, Е. Г. Тихомандрицкая, Е. С. Кудашова и др. В советское время произведение перевели на русский язык М. А. Салье, а также М. А. Донской (I–X гл.) и Э. Л. Линецкая (XI–XIX гл.). Переводы многократно переиздавались в России, причем иногда с правкой, и переиздаются в наши дни.

Приведем краткую информацию о переводчиках советского периода. Михаил Александрович Салье – переводчик, востоковед, автор первого перевода на русский язык сказок «Тысяча и одна ночь». М. А. Салье занимался также переводами с европейских языков. Михаил Александрович Донской – один из ярких представителей «ленинградской школы» поэтического перевода. Переводил испанскую, французскую, английскую стихотворную драматургию и поэзию, американскую и аргентинскую поэзию (В. Гюго, Ж.-Ф. Реньяр, Х. Эрнандес, Х. Руис и др.). Эльга Львовна Линецкая – переводчик с английского, французского, немецкого, итальянского и испанского языков (Г. Аполлинер, Э. Верхарн, У. Фолкнер, Р. Альберти, Т. де Молина, Л. Фейхтвангер, Дж. Боккаччо и др.).

В научной литературе можно обнаружить разнообразные понятия, термины, фиксирующие расхождения в языках и культурах в целом: от сугубо научных и точных (безэквивалентная лексика, случайные лакуны, этноэидема) до менее четких – темные места, заусеницы и т. п.

Следуя классификации, предложенной В. Л. Муравьевым, мы выделили следующие виды лакун:

- 1) этнографические;
- 2) ассоциативные;
- 3) лакуны, связанные с внутренней формой слова;
- 4) лексические;
- 5) стилистические [9].

Рассмотрим данные типы подробнее (в примерах мы приводим соответствия, выявленные нами в переводах, выполненных разными переводчиками в разное время, в некоторых случаях дается и словарный вариант).

1. К этнографическим лакунам относятся:

– наименования единиц измерения веса и объема (*bushel* – ‘бушель’, ‘мерка’; *peck* – ‘пек’, ‘фунтов десять’, ‘фунтов пять’, ‘мерка’; *stone* – ‘стоун’, ‘стон’, ‘пуд’; *pint* – ‘пинта’).

В качестве примера рассмотрим слово *bushel* – ‘бушель (мера объема сыпучих и жидких тел в системе английских мер)’. *Bushel* – measure for grain and fruit (= 8 gallons) [15, с. 80]. В оригинале данное слово встречается в следующем отрывке: «<...> so we got ten pounds of potatoes, a *bushel* of peas, and a few cabbages» [13, с. 107] – «<...> ввиду этого мы купили десять фунтов картофеля, *мерку* гороха и кочан капусты» [5, с. 137]. В данном случае переводчик заменил английское слово на более привычное для носителей русской культуры слово *мерка* (перевод выполнен в 1911 году). В толковом словаре одно из значений этого слова поясняется как «русская народная единица емкости сыпучих тел, а также сосуд для измерения их» [11, с. 280]. Следует также отметить, что *бушель* (36,368 л) и *мерка* (26,24 л) имеют разные меры объема;

– наименования денежных единиц (*pound* – ‘фунт (стерлингов)’; *shilling* – ‘шиллинг’; *sovereign* – ‘соверен’; *half-a-crown* – ‘полкроны’; *guinea* – ‘гинея’; *penny* – ‘пенни’; *pence* – ‘пенс’).

Приведем пример из оригинала: «“I’ll have *half-a-crown’s* worth of brandy, neat, if you please, miss”, he responded» [13, с. 27] – «“Мне, пожалуйста, на *полкроны* чистого бренди, мисс”, – сказал он» [3, с. 65]. В лингвострановедческих словарях есть помета *брит. ист.* и гибридный перевод: полукрона – монета в 2 шиллинга и 6 пенсов. Во всех переводах (1911 г., 1957 г., 1959 г.) слово передано одинаково;

– названия титулов, должностей, званий, профессий, слоев населения (*squire* – ‘сквайр’, ‘оруженосец’; *coroner* – ‘коронер’, ‘следователь по уголовным делам’; *yeoman* – ‘иомен’, ‘йомен’, ‘крестьянин’; *constable* – ‘констебль’, ‘низший полицейский чин’).

В качестве примера рассмотрим слово *squire*. «Gay-cloaked companies of knights and *squires* have ridden in, all travel-stained and dusty» [13, с. 89] – «В город въезжают группы пестро одетых рыцарей и *оруженосцев*, они покрыты пылью дальних дорог» [3, с. 168]. В двух других переводах использовали слово *сквайр*, в одном из них слово поясняется в примечаниях (сокращенно от «эсквайр» – титул, первоначально обозначавший оруженосца, а потом всякого землевладельца, не имеющего дворянского звания), так как данное заимствование может быть непонятно представителю другой лингвокультурной общности [4, с. 146];

– названия средств передвижения (*cab* – ‘кэб’; *coracle* – ‘рыбачий челн’, ‘крохотная плетушка’, ‘обтянутая кожей’; *outrigger* – ‘восьмерка’, ‘аутригер’, ‘шлюпка’).

Обратимся к оригиналу: «There was an eight-oared racing *outrigger* drawn up on the stage; that was the one that took their fancy» [13, с. 127] – «На пристани лежал восьмивесельный гоночный *аутригер*: он сразу пленил их воображение» [4, с. 198]. Слово транс-

литерировано, но заимствование поясняется в примечаниях («узкая длинная лодка для спортивной гребли» [4]), что говорит о неосвоенности лексемы. В более поздних изданиях (1979 г., 1984 г.) *аутригер* заменили на слово (*гоночная*) *восьмерка*. В других переводах это *восьмерка* [3, с. 227] и *иллюка* [5, с. 163]. На данном примере можно наблюдать, как по-разному происходит процесс заполнения лакун в русском языке. Первоначально предпринимается попытка заполнить лакуну путем заимствования слова в принимающий язык, в последующем переводчик прибегает к упрощенному и более понятному варианту передачи слова на русский язык. В двух переводах фразу «an eight-oared racing outrigger» передали более компактно – *гоночная восьмерка*, *eight-oared outrigger* передано одним словом – *восьмерка*. Таким образом, можно отметить окказиональное употребление слова *аутригер*, которое не фиксируется современными словарями;

– названия пищи и напитков (*brandy* – ‘бренди’, ‘водка’; *ale* – ‘эль’, ‘пиво’; *scotch* – ‘шотландское виски’; *toddy* – ‘пунш’; *ginger beer* – ‘имбирное пиво’; *claret* – ‘кларет’; *grill* – ‘жареное мясо’; *Worcester (sauce)* – ‘вустерский соус’, ‘горчица’).

Пример из оригинала: «If Harris's eyes fill with tears, you can bet it is because Harris has been eating raw onions, or has put too much Worcester over his chop» [13, с. 15]. – «Если на глазах Гарриса слезы, вы можете смело биться об заклад, что он только что наелся сырого луку или сдобрил свою отбивную котлету слишком большим количеством *вустерского соуса*» [4, с. 36]. В более поздних изданиях этого же перевода осуществлена правка: *вустерский соус* заменен на слово *горчица*, что также является ярким примером того, как происходит процесс заимствования, какие переводческие решения принимаются в каждом конкретном случае. В одном из переводов (1911 г.) это слово опущено [5, с. 17];

– название жилища, его частей, специфических мест для жилья (*houseboat* – ‘понтон’, ‘пontonный домик’, ‘крытый бот’, ‘барка’).

Рассмотрим лексему *houseboat*. В Большом англо-русском словаре приведена следующая статья: «house-boat [ˈhausbout] 1. плавающий дом; лодка, баржа или джонка, приспособленная для жилья или летнего отдыха; <...>» [1, с. 784]. В текстах:

«Let me see, sir; was yours a steam-launch or a houseboat?» [13, с. 108] – «Разрешите узнать, сэр, вы что арендовали: паровой катер или *понтон*?» [4, с. 172]. В примечаниях дано толкование данного слова (понтон – так в Англии называют баржу с жилыми надстройками, используемую в качестве плавучей дачи [4]). Другие варианты перевода – это *барка* и *крытый бот*;

– названия пород собак (*collie* – ‘колли’, ‘овчарка’; *mastiff* – ‘мастиф’, ‘большая дворняга’, ‘меделянка’; *retriever* – ‘ретривер’, ‘ищейка’, ‘леговая’).

В отрывке из оригинала упоминаются несколько пород собак. «There were a mastiff, and one or two collies, and a St. Bernard, a few retrievers and Newfoundlands, a boar-hound, a French poodle, with plenty of hair round its head, but mangy about the middle; a bull-dog, a few Lowther Arcade sort of animals, about the size of rats, and a couple of Yorkshire tykes» [13, с. 105] – «Там сидели *мастиф*, два-три *колли*, сенбернар, несколько *леговых* и ньюфаундлендов, гончая, французский пудель с множеством волос вокруг головы, но потертый в середине, бульдог, несколько левреток величиной с крысу и пара йоркширских дворняжек» [3, с. 192]. В переводе 1911 года слова *мастиф* и *колли* заменили лексемами *меделянка* и *овчарка*, что указывает на то, что данные лексические единицы еще не были заимствованы из английского языка [5, с. 134];

– название предметов одежды (*blazer* – ‘фуфайка’, ‘жилет’, ‘спортивная куртка’, ‘свитер’, ‘костюм’).

В произведении слово встречается несколько раз. Описанию данного предмета одежды посвящен целый отрывок произведения. Вот как перевели короткое предложение «The blazer is loud» [13, с. 51] на русский язык: «Жилет ослепителен» [5, с. 66], «Его фуфайка “кричит”» [3, с. 105], «Свитер у него просто кричащий» [4, с. 89]. В более позднем издании (1979 г.) встречается перевод *спортивная куртка*. В отрывке обыгрывается ситуация, когда один из героев появляется в блейзере (*blazer*) – яркой полосатой спортивной куртке, которую носили представители спортивных клубов в Великобритании. Слово *blazer* образовано от глагола *blaze* ‘гореть ярким пламенем’ и первоначально означало что-либо яркое, позднее – что-либо бросающееся в глаза. Сам блейзер не описывается, но, поскольку главные герои язвят по поводу наряда Джорджа, понятно, что это что-то пестрое и яркое. Носителям английской культуры достаточно упоминания этого предмета одежды, чтобы понять, как выглядел герой. Поскольку слова *фуфайка*, *жилет*, *спортивная куртка*, *свитер* и *костюм* не являются полноценной заменой данной этнографической лакуны, переводчики пытаются компенсировать смысловую потерю, неоднократно повторяя слово *фуфайка* или *спортивная куртка*, хотя в данном отрывке *blazer* используется один раз. Следует упомянуть, что *blazer* – это еще и яркая школьная куртка, в студенческом сленге это название яркой спортивной куртки. Более подробная информация представлена в лингвострановедческих словарях;

– прием пищи (*lunch* – ‘ленч’, ‘второй завтрак’, ‘поздний завтрак’, ‘завтрак’; *tea* – ‘пятничасовой чай’, ‘чай’; *meal* – ‘еда’, ‘трапеза’).

Процитируем оригинал: «Lunch was at one and consisted of four courses» [13, с. 10] – «Ленч бывает в час и состоит из четырех блюд» [4, с. 29]. Слово поясняется в примечаниях («ленч – английское слово, означающее второй завтрак (полдник) либо вообще легкую закуску» [4]), что свидетельствует о том, что оно еще не освоено. В остальных переводах оно передается как ‘второй завтрак’ [3, с. 36], ‘поздний завтрак’ [5, с. 11] и ‘завтрак’ [3, с. 36]. Следует также отметить, что слово *lunch* довольно часто встречается в тексте оригинала, причем употребляется и как глагол, но и в том переводе, где применяется транслитерированное слово, переводчик не всегда использует этот вариант, заменяя его более привычным словом *завтрак*;

– названия праздников (*beanfeast* – ‘ежегодный обед, устраиваемый хозяином для служащих’, ‘пирушка’, ‘пикник, устроенный фирмой для своих служащих’; *the August Bank Holiday* – ‘августовские каникулы’).

Рассмотрим следующий пример из оригинала: «It was the Saturday before the August Bank Holiday» [13, с. 95] – «Это произошло в субботу накануне *августовских каникул*» [4, с. 152], «Это было в субботу в *августе*» [3, с. 176], «Это случилось в субботу, в *августе* месяце» [5, с. 122]. Для перевода *августовских каникул* есть ссылка, в которой поясняется, что это официальный выходной день. В лингвострановедческих словарях о данном празднике представлена следующая информация: это августовский день отдыха, который является официальным выходным днем и бывает в последний понедельник августа или первый – сентября.

2. Языковые единицы, являющиеся ассоциативными, нуждаются в лингвострановедческой семантизации, историческом комментарии, толковании, влияющем на формирование образно-смыслового содержания художественного произведения, поскольку при переводе важно не только сохранить денотативные и сигнификативные компоненты, но и передать фоновую информацию, которая со временем может затухать, архаизироваться или меняться.

В качестве примера рассмотрим слово *Henley*. В страноведческих словарях *Хенли* описывается как город на Темзе в графстве Оксфордшир, в котором проводится ежегодная Хенлейская регата. В словарных статьях практически всех изданий упоминается регата. То есть этот город ассоциируется с традиционными международными соревнованиями по гребле, которые ежегодно проводятся на Темзе в городе Хенли. Приведем пример из оригинала: «It was just before the *Henley week*, and they were going up in large numbers; some by themselves, some towing houseboats» [13, с. 108] – «<...> они тянулись вверх по реке один за другим, направляясь в *Хенли*, где на следующей неделе должны были начаться гребные гонки. Некоторые шли в одиночку, другие вели на буксире понтонный домик» [4, с. 172]. В переводе 1911 года данное слово опущено [5, с. 139], в другом оно переведено как *хэнлейские гонки*. В приведенном выше примере включено развернутое пояснение, которого нет в оригинале: «<...> *Хенли*, где на следующей неделе должны были начаться гребные гонки» – и которое так необходимо читателям переведенного на русский язык произведения.

3. Признак слова, который первоначально лег в основу номинации слова в английском языке, при переводе чаще всего бывает утерян, поскольку при заимствовании происходит процесс деэтимологизации. Слово одного языка, имеющее словообразовательные и семантические дериваты, отрывается от словообразовательного гнезда и переносится в язык-рецептор, где на первом этапе функционирования не имеет производных и никак не мотивировано. На нашем материале примером деэтимологизации является лексема *фокстерьер*, передающая английское *foxterrier*. В английском словаре 1826 года представлена следующая информация: «Terrier. n. s. [Fr.: from *terra*, Lat.] A dog that follows his game under ground. *Druden*» [14, с. 736]. Исходя из данной статьи, слово *терьер* заимствовано из французского от латинского *terra* ‘земля’. *Терьер* – собака, которую используют для охоты на добычу, прячущуюся под землей. В оригинале встречается *fox-terrier* (*фокстерьер*), иногда вместо него используется слово *terrier*. «Fox-terriers are born with about four times as much original sin in them as other dogs are...» [13, с. 105] – «*Фокстерьеры* заражены прирожденным грехом вчетверо сильнее, чем остальные собаки...» [5, с. 134]. Английская лексема *fox-terrier* мотивирована словами *лиса* и *терьер*. В английских толковых словарях указывается, что данная порода собак первоначально использовалась для того, чтобы выгонять лис из нор. В русском языке это слово не имеет внутренней формы, т. к. оно ничем не мотивировано и переводится как *фокстерьер*.

4. Лексико-семантические лакуны проявляются в процессе межкультурного и межъязыкового общения, где значима национально-культурная специфика слова, что позволило некоторым исследователям сводить проблему лакунарности именно к лексическому уровню. Этот вид лакун связан в определенной степени с формальным признаком – отсутствием эквивалента-однослова в одном языке по сравнению с другим. На нашем материале соотношения между лексемами английского и русского языков выражаются в следующих моделях:

А. Английскому гиперониму соответствует русский гипоним (*strawberry* – ‘клубника’, ‘земляника’; *cherry* – ‘черешня’, ‘вишня’; *brother-in-law* – ‘зять’, ‘свояк’, ‘шурин’, ‘деверь’; *blue* – ‘синий’, ‘голубой’).

В переводах встречаются два варианта перевода английского слова *brother-in-law*: ‘шурин’ [4, с. 28] и ‘зять’ [3, с. 35].

Б. Английскому гипониму соответствует русский гипероним: (*finger, thumb, toe* – ‘палец’; *clock, watch* – ‘часы’; *tea-pot, kettle* – ‘чайник’; *city, town* – ‘город’).

Модели перевода лексических лакун отражают сужение или расширение семантического поля прототипа в источнике.

5. Стилистические лакуны выражаются неполным переводческим соответствием, слабым эквивалентом, у которого отсутствует адекватный стилистический компонент языка-источника, например: *palfrey* (ист. поэт.) – ‘верховая лошадь (преимущественно дамская)’ (в перев. ‘конь’, ‘скакун’).

В переводах используются слова *конь* [3, с. 90] и *скакун* [4, с. 76], которые характеризуются неполным переводческим компонентом.

Таким образом, можно констатировать редуцию коннотативного компонента у эквивалента на фоне сохранения прототипического значения.

Резюме. В работе выявлены и сопоставлены разновременные переводы Д. К. Джерома, которые явились источниками описания и проникновения новых понятий, явлений и характеристик в русский язык; определены и проанализированы виды лакунарности в русском языке, установлены причины их появления в русском языке и способы передачи; проведена тематическая классификация лакунарной лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д., Гальперин И. Р., Гинзбург Р. Г. и др. Большой англо-русский словарь : в 2 т. – 4-е изд., испр., с дополнением. – М. : Русский язык, 1987.
2. Габдреева Н. В. История французской лексики в русских разновременных переводах. – Изд. 2, испр. и доп. – М. : ЛЕНАНД, 2011. – 304 с.
3. Джером К. Джером. Избранные произведения : в 2 т. Т. 1. Трое в одной лодке, не считая собаки (перевод М. А. Салье). – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1957. – 504 с.
4. Джером К. Джером. Трое в лодке (не считая собаки) (перевод М. А. Донского и Э. Л. Линецкой). – Л. : Государственное издательство детской литературы Министерства просвещения РСФСР, 1959. – 260 с.
5. Джером К. Джером. Трое в одной лодке (кроме собаки) (перевод М. Энгельгардта). – М. : Книгоиздательство «Польза» В. Антик и К°, 1911. – 202 с.
6. Комиссаров В. Н. К вопросу о сопоставительном изучении переводов // Тетради переводчика. – 1970. – № 7. – С. 46–49.
7. Коптева О. В. Лакунарность в английском языке на фоне русских соответствий: на материале английского перевода романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Казань, 2009. – 24 с.
8. Литературная энциклопедия : в 11 т. Т. 3. – М. : Изд-во Коммунистической академии, 1930. – 384 с.
9. Муравьев В. Л. Проблемы возникновения этнографических лакун. – Владимир : ВГПИ, 1980. – 106 с.
10. Норман Б. Ю. Основы языкознания. – Минск : Высшая школа, 1966. – 202 с.
11. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1988. – 750 с.
12. Чуковский К. И. Собрание сочинений : в 15 т. Т. 3. – М. : Терра – Книжный клуб, 2001. – 366 с.
13. Jerome K. Jerome. Three Men in a Boat (to Say Nothing of the Dog). – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2010. – 160 с.
14. Johnson Samuel. A dictionary of the English language, in which the words are deduced from their originals, explained in their different meanings and authorized by the names of the writers in whose works they are found. – London : Print. for Rivington [et al.], 1826. – 832 с.
15. Hornby A. S. Oxford Student's Dictionary of Current English. – М. : Prosveshchenie, 1983. – 769 p.

LEXICAL GAPS AND TRANSLATION

¹A. Tupolev Kazan National Research Technical University – KAI, Kazan, Russia

²Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article deals with the phenomenon of lexical gaps on the material of the comparative analysis of translation of Jerome K. Jerome's books into Russian. Different types of culture-specific words as well as the main ways of filling the gaps in the Russian language are discovered. Special attention is paid to the process of borrowing of the new words as an important way of filling the gaps. The article systematizes modern approaches to the study of the phenomenon in historical and functional aspect.

Keywords: *lexical gap, translation, equivalence, background information, realia.*

REFERENCES

1. Apresjan Ju. D., Gal'perin I. R., Ginzburg R. G. i dr. Bol'shoj anglo-russkij slovar' : v 2 t. – 4-e izd., ispr., s dopolnieniem. – M. : Russkij jazyk, 1987.
2. Gabdreeva N. V. Istorija francuzskoj leksiki v russkikh raznovremennykh perevodakh. – Izd. 2, ispr. i dop. – M. : LENAND, 2011. – 304 s.
3. Dzherom K. Dzherom. Izbrannye proizvedeniya : v 2 t. T. 1. Troe v odnoj lodke, ne schitaja sobaki (perevod M. A. Sal'e). – M. : Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1957. – 504 s.
4. Dzherom K. Dzherom. Troe v lodke (ne schitaja sobaki) (perevod M. A. Donskogo i Je. L. Lineckoj). – L. : Gosudarstvennoe izdatel'stvo detskoj literatury Ministerstva prosveshhenija RSFSR, 1959. – 260 s.
5. Dzherom K. Dzherom. Troe v odnoj lodke (krome sobaki) (perevod M. Jengel'gardta). – M. : Knigoizdatel'stvo «Pol'za» V. Antik i K^o, 1911. – 202 s.
6. Komissarov V. N. K voprosu o sopostavitel'nom izuchenii perevodov // Tetradi perevodchika. – 1970. – № 7. – S. 46–49.
7. Kopteva O. V. Lakunarnost' v anglijskom jazyke na fone russkikh sootvetstvij: na materiale anglijskogo perevoda romana A. S. Pushkina «Evgenij Onegin»: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Kazan', 2009. – 24 s.
8. Literaturnaja jenciklopedija : v 11 t. T. 3. – M. : Izd-vo Kommunisticheskoy akademii, 1930. – 384 s.
9. Murav'ev V. L. Problemy vozniknoveniya jetnograficheskikh lakun. – Vladimir : VGPI, 1980. – 106 s.
10. Norman B. Ju. Osnovy jazykoznaniya. – Minsk : Vysshaja shkola, 1966. – 202 s.
11. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo jazyka: ok. 57000 slov / pod red. N. Ju. Shvedovoj. – 20-e izd., stereotip. – M. : Russkij jazyk, 1988. – 750 s.
12. Chukovskij K. I. Sobranie sochinenij : v 15 t. T. 3. – M. : Terra – Knizhnyj klub, 2001. – 366 s.
13. Jerome K. Jerome. Three Men in a Boat (to Say Nothing of the Dog). – Novosibirsk : Sib. univ. izd-vo, 2010. – 160 s.
14. Johnson Samuel. A dictionary of the English language, in which the words are deduced from their originals, explained in their different meanings and authorized by the names of the writers in whose works they are found. – London : Print. for Rivington [et al.], 1826. – 832 s.
15. Hornby A. S. Oxford Student's Dictionary of Current English. – M. : Prosveshchenie, 1983. – 769 p.

© Gabdreeva N. V., Marsheva T. V., 2016

Gabdreeva, Natalia Victorovna – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Russian and Tatar Languages, Head of the Preparatory Department for Foreign Citizens, A. Tupolev Kazan National Research Technical University – KAI, Kazan, Russia; e-mail: n.gabdreeva@mail.ru

Marsheva, Tatyana Vladimirovna – Senior Lecturer, Department of English in High Technologies, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail tatyana0509@mail.ru

The article was contributed on January 27, 2016

УДК 811.161.1'366

Ч. Лю¹, С. И. Титкова²

**МОЖНО ЛИ НАЧИНАТЬ ПРЕДЛОЖЕНИЕ С *ПОТОМУ ЧТО*?
(К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ УПОТРЕБЛЕНИЯ
И НАПИСАНИЯ СОЮЗА *ПОТОМУ ЧТО*)**

¹Шанхайский университет иностранных языков, г. Шанхай, Китай

²Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Аннотация. Одним из самых употребительных союзов, выражающих значение каузальности, является союз *потому что*. Данная статья посвящена как форме написания этого союза – расчлененно или нерасчлененно, с запятой в препозиции к союзу или между его элементами, с прописной или строчной буквы, – так и факторам, влияющим на форму его употребления и написания. Союз *потому что* характеризуется рядом формальных признаков, среди которых важнейшими являются его потенциальная расчленяемость и некоторая позиционная мобильность. Этот союз чаще всего употребляется во второй части высказывания, следуя за главным предложением, выражающим следствие. Однако он может стоять и в начале предложения (и писаться с заглавной буквы). Это происходит тогда, когда придаточное причины выделяется в самостоятельную синтаксическую единицу, которая вместе с предшествующим предложением или несколькими окружающими ее предложениями образует причинно-следственное сверхфразовое единство. Среди основных факторов, влияющих на такое оформление всей причинно-следственной единицы, выделяются синтаксический, контекстный и прагматический. Результатом данного семантико-синтаксического преобразования является усиление смыслового акцента высказывания, в том числе его эмоционально-экспрессивной окраски.

Ключевые слова: значение каузальности, причинные отношения, недифференцированное значение союза, расчленяемость, прописное и строчное написание, сложное предложение, сверхфразовое единство.

Актуальность исследуемой проблемы. Целью настоящего исследования является описание некоторых особенностей употребления союза *потому что*, а также анализ факторов, влияющих на его написание и формирующих семантико-синтаксическую прагматику текста. Данная тема особенно актуальна для анализа стилистики оригинального русскоязычного текста в курсе русского языка для иностранных учащихся.

Материал и методика исследований. В статье анализируются случаи употребления союза *потому что*, связанные с различными формами его написания. Большинство

© Лю Ч., Титкова С. И., 2016

Лю Чжаоюй – аспирант кафедры русского языка Шанхайского университета иностранных языков, г. Шанхай, Китай; e-mail: yuzhaoliu321@163.com

Титкова Светлана Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и философии образования Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия; e-mail: titkova@hotmail.com

Статья поступила в редакцию 16.02.2016

рассматриваемых примеров взято из произведений современной художественной прозы, а также из национального корпуса русского языка. Основу методики исследования составляют описание, анализ, сопоставление и систематизация материала.

Результаты исследований и их обсуждение. Каждый человек, окончивший российскую школу, наверняка помнит запрет на употребление союза *потому что* в начале предложения. «Предложение не может начинаться с *потому что*», – говорили наши учителя. Но так ли это на самом деле? Всегда ли действует данное правило? Правда ли, что мы никогда не пишем этот союз с заглавной буквы? Анализ написания союза *потому что* посвящена данная работа, в которой мы постараемся рассмотреть примеры как наиболее употребительного, так и окказионального (авторского) написания данного союза.

Каузальность, или причинная обусловленность, считается одной из наиболее распространенных форм соотнесенности явлений и событий действительности, поэтому отношения каузальности (то есть причинности в широком смысле слова) повсеместно присутствуют в языке – в простом и сложном предложениях, в сверхфразовом единстве, в микротексте и тексте в целом. Причинная обусловленность является одной из разновидностей каузальности и предполагает такую связь двух ситуаций, «при которой одна служит достаточным основанием для реализации другой» [6, с. 576–577]. Семантико-синтаксические отношения причинности обслуживаются двумя группами союзов: недифференцированного и дифференцированного значения. К первой группе союзов относятся такие семантически нейтральные союзы, как *потому что*, *так как*, *потому как*, *поскольку*, а ко второй группе – функционально детерминированные союзы, например *благодаря тому что*, *из-за того что*, *в связи с тем что*, *в зависимости от того что* и др.

Союз *потому что* является одним из наиболее популярных, стилистически нейтральных причинных союзов недифференцированного значения. От большинства других союзов недифференцированного значения его отличает способность расчленяться либо пунктуационно (*Я говорю об этом событии только **потому, что** оно очень важно*), либо позиционно (***Потому** я говорю об этом событии, **что** оно очень важно*).

Особенности написания и употребления данного союза давно находятся в фокусе внимания лингвистов, они описаны еще в «Грамматике русского языка» 1952–1954 гг. [2], в работах многих как российских, так и китайских ученых (Д. Э. Розенталь, М. В. Ляпон, Ли Цинь, Ху Шаочжэн, Чэнь Цзе и др.), которые обращают внимание на внутреннюю структуру предложения, рассматривают факторы, влияющие на форму употребления и написания союза [4, с. 133], [5, с. 170]. Мы постараемся обобщить то, что описано ранее, и дополнить уже имеющиеся об этом союзе представления своими наблюдениями и рассуждениями.

Структура союза *потому что* и его позиция в предложении. Как составной союз *потому что* представляет собой соединение двух компонентов: компонента с собственно союзной функцией (*что*) и компонента с квалифицирующей функцией (*потому*), которые могут быть соединены в единое целое или способны расчленяться. Расчленение союза может осуществляться двумя способами: позиционное разобщение на письме и соположение с запятой между составляющими его частями. В первом случае, при позиционном разобщении элементов, *потому* утрачивает свойства целостного союза и выступает в качестве наречия, то есть в функции соотносительного слова, а все сложное предложение представляет собой нерасчлененную структуру. А во втором случае, при контактном соположении и запятой между частями, *потому* выступает в качестве опорного компонента в составе главной части [6, с. 577]. При этом в обоих случаях актуализируется модально-оценочное значение предложения, а именно проявляется субъективное отношение говорящего к действительности.

Анализ большого корпуса речевого материала позволяет сделать вывод, что с формальной точки зрения расчленению способствует наличие в предложении модально-оценочных слов (*очевидно, возможно, неизбежно*) и частиц (*лишь, еще и, как раз, только*), которые усиливают квалифицирующее значение элемента *потому* и собственно-причинное значение всего предложения. Например:

*Люди говорили его матери: «Это он у тебя **потому такой, что** его маленького корова забодала»* (В. Панова);

*Я говорю так **не только потому, что** его поддерживаю* (А. Градов);

*Книги выходили одна за другой. Получалось **так потому, что** к писательству он готовил себя всю жизнь* (Б. Костюковский).

Интересно, что наличие на письме запятой между двумя элементами не всегда обозначает их интонационное расчленение. Часто запятая только свидетельствует о лексической самостоятельности слова *потому*, и в этом случае смещение запятой в препозицию к союзу просто невозможно.

Китайский лингвист Ли Цинь отметил интересную особенность употребления расчлененного союза *потому что*. Он установил, что существует весьма тесная связь между используемой формой союза и контекстом: если предикат главной части является повторением или субститутом какого-то слова из вышеизложенного текста, возникает расчленение союза. В этом случае во втором предложении выделяется и подчеркивается некоторая информация или ситуация, обозначенная, но недостаточно аргументированная в главной части. Тогда, чтобы сохранить структурное равновесие второго предложения и подчеркнуть необходимые элементы первого, нужно выделить семантически ключевой элемент с помощью союза в главной части второго предложения [3, с. 12]. В этом случае *потому что* расчленяется запятой, усиливая таким образом собственно-причинное значение предложения и объединяя оба предложения в сверхфразовое единство. Например:

*Дорогие друзья, мне, невзирая на радость утробы моей, нынче грустно. А **грустно мне потому, что** вспомнилась мне нынче, как только я проснулся, одна небольшая история* (И. Бунин);

*Времена с тех пор, конечно, изменились, но говорить правду всегда трудно. **Трудно еще и потому, что** нередко она окрашена не только в светлые тона* [3, с. 14].

Как уже было сказано выше, союз *потому что* расчленяется в случаях, когда употребляется вместе с акцентирующими модально-оценочными словами, частицами или вводными словами *лишь, как раз, прежде всего, именно, только, еще и, якобы, будто бы, очевидно, вероятно, может быть* и т. д., которые, по мнению Ш. Балли, формируя модус высказывания, пополняют его смысл разными красками и наполняют душой [1, с. 38]. В сложноподчиненных предложениях с собственно-причинным значением употребление модально-оценочного слова, как правило, способствует усилению акцента на *потому*, то есть на собственно-причинном значении высказывания [10, с. 20]. Позиция этих слов относительно свободна, они могут находиться непосредственно около *потому*, а могут отстоять от него и разделяться словом или словосочетанием. Например:

*Вообще он был неразговорчив и любил скрипку, **может быть, потому, что** во время игры можно было молчать* (А. Чехов);

*Художественный театр стал рубежом, на котором возник новый театр, **потому прежде всего, что** он впервые приобщил сцену к большой русской литературе* (Ю. Завадский);

Он был очень зол, отец, **вероятно, потому, что** проигрался, как в подобном рассказе Чехова (Ю. Олеша);

Может быть, Блок искал эту тишину и близость моря **потому, что** она возвращает смятенному человеческому сердцу спокойствие (Н. Паустовский);

Мы предпочитали самолет **потому, что, по нашим тогдашним соображениям, это было надежнее** (К. Симонов).

Расчлененное написание сложного союза обозначает также и некоторое изменение семантики предложения, поскольку причина того или другого написания сложного причинного союза обычно определяется коммуникативной задачей говорящего. Так, из приведенных выше примеров следует, что с изменением формы написания союза меняется информационный фокус предложения: при нерасчлененном написании, когда союз расположен в придаточной части, информационным фокусом предложения является содержание главного предложения, то есть следствие; при расчлененном написании, когда квалифицирующий компонент *потому* употребляется с логическим ударением в главной части, информационным фокусом предложения является содержание придаточной части, иными словами, причина.

Расчлененным написание союза будет и тогда, когда в высказывании описывается событие или явление, у которого есть «не одна причина, а несколько (и они выражены обстоятельствами и придаточными предложениями)» [2, с. 399]:

А мне стало обидно **потому, что** нечем было крыть, **потому, что** они были правы, и **потому, что** все мы были виноваты.

Анализ языкового материала позволяет выделить ряд условий, способствующих разделению союза на две составляющие:

1) употребление перед союзом отрицательной частицы *не*:

Он любил ее **не потому, что** она обладала неземной красотой;

2) употребление перед союзом частицы, которая берет на себя функцию ограничения или усиления:

Он согласился **только потому, что** это сулило ему выгодные перспективы;

3) употребление перед союзом вводного слова (конструкции):

Она опоздала, **вероятно, потому, что** долго выбирала платье;

4) включение *потому* в ряд параллельных конструкций (это могут быть и однородные члены):

Я ценю друзей **потому, что** они не дают мне соскучиться, а еще больше **потому, что** они моя единственная опора в жизни.

С другой стороны, расчленение составного союза маловероятно, если он стоит в начале предложения. Например:

Потому что ты дорога мне;

Потому что мне так удобнее.

Сделаем краткий вывод: если в предложении акцентируется причина, запятая ставится перед *что*, если результат – перед *потому*.

Говоря о позиции союза в предложении, следует отметить, что она зависит от структуры причинно-следственной единицы, которая может быть организована по следующим моделям:

■ «следствие – причина» (расчлененный или нерасчлененный союз употребляется в середине предложения):

<...> Эдмон любил его **потому, что** находил в том свои выгоды (Н. Брусилов);

Но семья Слоновых в самом деле была счастлива, **потому что** все они очень любили друг друга (А. Дорофеев);

Имя Света исчезло в памяти моей; дикая, невольная радость уступила место равнодушию, и я был почти счастлив. Конечно, счастлив, **потому что** сердце мое могло ощущать дружбу; дружба влекла к покою, покой соединял с надеждой, а надежда есть сам бог наш;

Не отчаивайся! Твой отец ничему не внимлет **потому, что** болен горячкою (Н. Мамышев);

▪ «причина – следствие» (квалифицирующий элемент союза *потому*, как правило, вместе с частицей или вводным словом в составе придаточной части стоит в начале всего причинно-следственного предложения):

Именно потому, что его работы своей непостижимой глубиной, художественным совершенством были полным отзывом жизни и зрителю, он угадывал завтра, как бы видел перед собой тех, кто придет в театр через десятилетия (Ю. Завадский);

▪ «следствие – причина – следствие» (нерасчлененный союз ставится непосредственно после акцентируемого слова главного предложения):

Все возы, потому что на них лежали тюки с шерстью, казались очень высокими и пухлыми (А. Чехов);

Синцов, в последний раз стиснув Машины руки, схватил чемодан, накрутил на кулак ремень полевой сумки и **на ходу, потому что** поезд уже медленно пополз мимо, вскочил на подножку (К. Симонов).

Что касается знаков препинания, то важно отметить, что кроме запятой и точки союз *потому что* может быть оформлен и другими знаками.

Так, придаточная часть с причинным союзом может стоять в скобках, выполняя функцию скорее комментария, чем описания причины:

Молодой человек, стоявший у камина (**потому что** в Петербурге камин никогда не лишнее), в первый раз вмешался в разговор (А. Пушкин).

Придаточное предложение со значением причины-пояснения может вводиться с помощью тире:

Он был счастлив – **потому что** не знал своего несчастья (В. Кичин).

В приведенных выше примерах союз пишется со строчной буквы. Однако существуют особые ситуации, когда перед союзом стоит запятая, но само слово *потому* целиком пишется большими буквами:

Я не буду с тобой спорить, **ПОТОМУ что** ты все равно не прав.

В данном случае прописное написание союза акцентирует причину, которая описана в предложении.

Употребление союза *потому что* в начале предложения и факторы, влияющие на форму его написания. Особого внимания заслуживают примеры, когда союз *потому что* стоит в начале предложения. Это могут быть случаи употребления данного союза как в составе разбитого на части сложного предложения, так и в составе сверхфразового единства. В последнем случае союз вводит в микротекст самостоятельное причинное предложение и тем самым выделяет его в отдельную семантически значимую единицу, которая вписана в общий контекст:

<...> И ему легко отвечать на читательские вопросы. **Потому что** все, написанное им, идет от жизни, идет от событий, в которых он участвовал лично [9, с. 108];

И я понимаю, что нынешние водолазы обязательно справятся с высокой правительственной задачей. **Потому что**, если они этого не сделают, то стыдно им будет перед Валентином Петровичем, водолазом Хмеликом и героями берлинского метро (Е. Боярина).

Несмотря на то что у сложного предложения и сверхфразового единства своя семантико-синтаксическая специфика, к общим факторам, которые влияют на форму написания (с большой или строчной буквы) союза, соединяющего отдельные части как сложного предложения, так и микротекста, можно отнести следующие: синтаксический, контекстный и прагматический [9, с. 250]. Остановимся подробнее на значении и особенностях каждого из них.

1. Синтаксический фактор.

Ху Шаочжэн отмечает, что в результате парцелляции, то есть намеренного стилистического членения связанного текста на несколько пунктуационно самостоятельных отрезков, может выделяться самостоятельное предложение, которое начинается союзом *Потому что* с большой буквы [7, с. 16]. В этом случае причинное предложение в совокупности с предшествующей следственной частью составляет сверхфразовое единство, которое, по сравнению со сложным предложением, укорачивает и упрощает дискурс. Например:

*Очень хочется, чтобы понял Борис Иванович правильно. **Потому что** в цехе у него много друзей;*

*Пусть этот человек срочно возьмет отпуск, достанет денег и летит в Москву. **Потому что** во Внуковском аэропорту его ждут. Уже почти два года [7, с. 17].*

Форма написания союза может показывать внутренний и внешний уровни семантического соотношения соединяемых частей, акцентируя внимание читателя на той части, которая начинается союзом с прописным написанием [8, с. 42]. Такое функциональное акцентирование является основной особенностью сверхфразового единства (мы используем знаки /, //, /// для разделения первого, второго и третьего семантического уровней).

*Наверное, мы обрадовались, // и особенно я. / **Потому что** неприятно было стоять там в такой тишине (А. Герасимов).*

В этом примере существующие между частями внешние причинные отношения, выраженные частью с союзом *Потому что* с заглавной буквы, являются первым семантическим уровнем, тогда как вторым семантическим уровнем является внутреннее градуированное соотношение между частями, выраженное частью с союзом *и* с маленькой буквы. Конечно, использование запятой вместо точки не нарушает основной семантики высказывания, в этом смысле возможности употребления союза взаимозаменяемы. Однако точка и точка с запятой демонстрируют семантическую градацию между частями более четко, чем запятая. Сравним:

Наверное, мы обрадовались, и особенно я, потому что неприятно было стоять там в такой тишине.

Еще одной особенностью сверхфразового единства является наличие не только последовательной, но и параллельной связи между его частями, то есть связи одного предложения с двумя или более предложениями внутри одного микротекста. Например:

(1) *Количество бедных в России за последние несколько лет сократилось, хотя, конечно, то, что в нашей стране, где четверть населения очень бедные люди, это ужасно.* (2) *В реальности цифры несколько лучше, чем дает статистика.* (3) **Потому что** *заработная плата – это 40 % доходов россиян, и граждане тратят денег гораздо больше, чем они официально зарабатывают (О. Карпова).*

Это сверхфразовое единство состоит из трех самостоятельных предложений. Предложение с *Потому что* указывает на причину фактов, описываемых в первых двух предложениях. И это первый семантический уровень данного сверхфразового единства. В случае же если *потому что* было бы написано со строчной буквы и между предложениями стояла бы запятая или точка с запятой, то по структуре это предложение семантически было бы связано только с соседним предложением. А это не соответствует идее текста.

Параллельная связь объединяет в единое целое одновременно группу предложений, которые могут отстоять от общего, связующего их звена на несколько «шагов» и даже иметь промежуточный «вставной» элемент:

*(1) Французский поэт Беранже мог писать свои песенки в дешевых кафе. /// (2) И Эренбург, насколько я знаю, тоже любил писать в кафе. // (3) Это понятно. / (4) **Потому что** нет лучшего одиночества, как среди оживленной толпы, если, конечно, никто непосредственно тебя не отрывает от мыслей и не покушается на твою сосредоточенность [9, с. 254].*

В этом примере содержание предложения (4) указывает на причину, связанную с содержанием предложений (1), (2). Они образуют параллельную связь. Поэтому предложение (4) как самостоятельное начинается с союза *Потому что*, который пишется с большой буквы. Предложение (3) может рассматриваться как вставное предложение, которое семантически соотносится только с предложениями (1), (2), а может быть соотнесено и с предложением (4). В любом случае единственно возможным знаком препинания перед предложением (4) остается только точка.

2. Фактор контекста.

Выбор между использованием сложного предложения или сверхфразового единства может зависеть от некоторых контекстных факторов, таких, например, как степень семантической и синтаксической самостоятельности соседних предложений, наличие между частями других, кроме запятой, знаков препинания (например, точки с запятой, тире или многоточия), степень связанности содержания абзацев и др.

Так, если в высказывании предложение с союзом и предшествующее/ие высказывание/ия находятся на разных семантических уровнях и разбиваются специфическими знаками препинания, то перед союзом часто ставится точка, а само высказывание рассматривается как сверхфразовое единство:

*А нигде не вылетело, /// просто в мозг куда-то залетело... туда, в глубь мозга. // И ты листаешь, листаешь свой мозг... / **Потому что** мозг тоже не Я, а только – мой мозг (Е. Гришковец).*

В этом микротексте есть три уровня семантических отношений между частями. Вводная часть первого предложения «А нигде <...>» и завершающая часть «просто в мозг <...>» противопоставлены друг другу по смыслу. Это противопоставление создает третий уровень семантических отношений. Второе предложение «И ты <...>» в совокупности с первым предложением представляет второй уровень семантических отношений. А предложение «Потому что <...>» с первым и вторым предложениями образует первый уровень семантических отношений. В случае если *потому что* писалось бы со строчной буквы, а точка была бы заменена запятой, то есть второе и третье предложения стали бы единым целым, то часть «потому что <...>» только поясняла бы соседнюю часть «И ты <...>». А это, безусловно, противоречило бы общей идее микротекста.

Таким образом, фактор контекста влияет на семантическое членение текста, на выделение в нем самостоятельных семантико-синтаксических единиц (в том числе начинающихся с союза *потому что*), которые формируют новое сверхфразовое единство:

То, что я сейчас сделаю, никого не должно обидеть или оскорбить. Потому что я никого не хочу ни обидеть, ни оскорбить. Просто мне нужно объяснить... Но не просто объяснить, а чтобы еще стало понятно! Для этого мне нужно раздеться (Е. Гришковец).

3. Прагматический фактор.

Форма написания союза *потому что* может зависеть также от сугубо прагматических факторов, которые обусловлены тем, кто говорит, кому, где, когда, почему и зачем. Так, одним из прагматических факторов может быть авторский стиль писателя.

Например, А. Чехов обычно создавал образы простыми предложениями, и в его произведениях сверхфразовое единство состоит из простых предложений; Л. Толстой любил описывать внутренний мир человека сложными предложениями; в творчестве И. Бунина часто встречается сверхфразовое единство, которое состоит из 15–20 предложений, тогда как у К. Паустовского сверхфразовое единство не выходит за рамки двух-трех самостоятельно оформленных предложений. И. Бабель тоже любил сверхфразовое единство и точку, а И. Тургеневу нравились сложные предложения и точка с запятой [9].

Резюме. Таким образом, суммируя все вышесказанное, отметим, что *потому что* является союзом недифференцированного значения и отличается рядом формальных признаков, среди которых важнейшими являются его потенциальная расчленяемость и некоторая позиционная мобильность. Как свидетельствует большая часть языкового материала, союз *потому что* чаще всего употребляется во второй части высказывания, следуя за главным предложением, выражающим значение следствия (то есть следствие + причина). Однако *потому что* может стоять и в начале предложения (и писаться с заглавной буквы). Это происходит тогда, когда предложение причины выделяется в самостоятельную синтаксическую единицу, которая вместе с предшествующим предложением или несколькими окружающими ее предложениями образует причинно-следственное сверхфразовое единство. В этом случае внешняя форма союза (написание с прописной или строчной буквы, сопровождающие знаки препинания) является тем сигналом, который помогает читателю точнее декодировать авторский текст.

Важно также подчеркнуть, что употребление союза *потому что* в составе сверхфразового единства может быть заменено сложноподчиненным предложением без существенного «драматического» ущерба для семантики всей причинно-следственной единицы. Тем не менее у *потому что*, употребленного в начале самостоятельного предложения в составе сверхфразового единства (и следовательно, написанного с прописной буквы), есть свои функционально-семантические и стилистические задачи, а именно: укоротить предложение, упростить конструкцию, подчеркнуть смысловую значимость предикативной части с союзом и градуировать уровень семантических отношений между отдельными частями микротекста. При этом среди основных факторов, определяющих обозначенное выше оформление всей причинно-следственной единицы, выделяются синтаксический, контекстный и прагматический, а результатом данных семантико-стилистических преобразований является усиление смыслового акцента высказывания, в том числе его эмоционально-экспрессивной окраски.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М. : Иностранная литература, 1955. – 416 с.
2. Грамматика русского языка : в 2 т. Т. 2, ч. 2 / ред. В. В. Виноградов, Е. С. Истрина. – М. : Изд-во АН СССР, 1954. – 444 с.
3. Ли Цинь. Проблема слитного и раздельного написания сложного союза причины // Русский язык в Китае. – 1991. – № 3. – С. 11–15.
4. Ляпон М. В. Смысловая структура сложного предложения и текст. К типологии внутритекстовых отношений. – М. : Наука, 1986. – 200 с.
5. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке. – М. : Книга, 1985. – 320 с.
6. Русская грамматика : в 2 т. Т. 2 / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Наука, 1980. – 714 с.
7. Ху Шаочжэн. К вопросу причинных предложений с союзом «потому что» // Foreign Language Research. – 1993. – № 4. – С. 16–20.
8. Чэнь Цзе. Прописное и простое написание соединительного союза // Русский язык в Китае. – 2003. – № 3. – С. 41–44.
9. Чэнь Цзе. Сопоставление и перевод сверхфразового единства русского и китайского языков. – М. : Шанхайское издательство образования иностранных языков, 2007. – 262 с.
10. Шэнь Чжизэнь. Сопоставление собственно-причинных предложений с несобственно-причинными предложениями // Русский язык в Китае. – 1993. – № 1. – С. 18–21.

UDC 811.161.1'366

Z. Liu¹, S. I. Titkova²

**CAN ONE START A SENTENCE WITH ПОТОМУ ЧТО
(ПОТОМУ ЧТО REVISITED: MORE ON USAGE AND SPELLING)?**

¹Shanghai International Studies University, Shanghai, China

²M. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract. *Потому что* is one of the most commonly used Russian conjunctions with the causality meaning. The present article is devoted to this conjunction form of spelling – with the uppercase or lowercase letter, with its parts located one after another or separated by the text, with a comma before or in between the conjunction. The paper also analyzes the factors which impact this conjunction usage and form. *Потому что* has a lot of different formal features, among which its potential decomposability and relative mobility are the most important. It is normally used in the second part of the statement, following the main part of the sentence and indicating the result. But it also may occur at the beginning of the sentence (and start with a capital letter). This happens when the subordinate causal clause turns into an inde-

© Liu Z., Titkova S. I., 2016

Liu, Zhaoyu – Post-graduate Student, Department of Russian Language, Shanghai International Studies University, Shanghai, China; e-mail: yuzhaoliu321@163.com

Titkova, Svetlana Igorevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of History and Philosophy of Education, M. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; e-mail: titkova@hotmail.com

The article was contributed on February 16, 2016

pendent syntax unit, and being accompanied by surrounding sentences creates a causal super-phrasal unit. Syntax, context and pragmatic factors are considered to be the main factors affecting *nomomy cmo* usage and spelling. And all these semantic and syntax modifications often lead to the modification of the whole statement meaning.

Keywords: *meaning of causality, causal relationship, undifferentiated meaning of conjunction, decomposability, upper and lower case, complex sentence, super-phrasal unit.*

REFERENCES

1. Balli Sh. Obshhaja lingvistika i voprosy francuzskogo jazyka. – M. : Inostrannaja literatura, 1955. – 416 s.
2. Grammatika russkogo jazyka : v 2 t. T. 2, ch. 2 / red. V. V. Vinogradov, E. S. Istrina. – M. : Izd-vo AN SSSR, 1954. – 444 s.
3. Li Cin'. Problema slitnogo i razdel'nogo napisanija slozhnogo sojuza prichiny // Russkij jazyk v Kitae. – 1991. – № 3. – S. 11–15.
4. Ljapon M. V. Smyslovaja struktura slozhnogo predlozhenija i tekst. K tipologii vnutritekstovyh odnoshenij. – M. : Nauka, 1986. – 200 s.
5. Rozental' D. Je. Spravochnik po pravopisaniju i literaturnoj pravke. – M. : Kniga, 1985. – 320 s.
6. Russkaja grammatika : v 2 t. T. 2 / pod red. N. Ju. Shvedovoj. – M. : Nauka, 1980. – 714 s.
7. Hu Shaochzhjen. K voprosu prichinnyh predlozhenij s sojuzom «potomu chto» // Foreign Language Research. – 1993. – № 4. – S. 16–20.
8. Chjen' Cze. Propisnoe i prostoe napisanie soedinitel'nogo sojuza // Russkij jazyk v Kitae. – 2003. – № 3. – S. 41–44.
9. Chjen' Cze. Sopostavlenie i perevod sverhfrazovogo edinstva russkogo i kitajskogo jazykov. – M. : Shanhajskoe izdatel'stvo obrazovanija inostrannyh jazykov, 2007. – 262 s.
10. Shjen' Chzhivjen'. Sopostavlenie sobstvenno-prichinnyh predlozhenij s nesobstvenno-prichinnymi predlozhenijami // Russkij jazyk v Kitae. – 1993. – № 1. – S. 18–21.

УДК 811.512.145'372+811.111'372

А. М. Сабирова

**СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ СИНОНИМОВ
(НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «НЕЧИСТАЯ СИЛА»)**

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

Аннотация. Исследование синонимического потенциала лексических единиц, входящих в лексико-семантическое поле «нечистая сила», позволяет определить структурную и семантическую организацию анализируемого поля. Ключевым критерием при определении ядра и периферии поля выступает количественное соотношение синонимов у каждой из лексических единиц данного поля. При исследовании семантической составляющей синонимов ведущими критериями выступают их архисемный состав, вариативность дифференциальных сем, семантические константы и оппозиции.

Ключевые слова: синонимический потенциал, компонентный анализ, архисема, дифференциальная сема, межнациональные/национальные константы, бинарная оппозиция, антропоцентризм.

Актуальность исследуемой проблемы. Синонимия как одно из ключевых явлений, отражающих системные семантические отношения в лексической системе языка, сохраняет свою актуальность и при исследовании фольклорного материала. В специальной литературе по теме исследования на татарском и английском языках синонимы рассматриваются с точки зрения историко-этимологических и функциональных особенностей [1], [8], [9], [10], [11], [12]. Вместе с тем синонимия как один из вариантов отношений лексических единиц (далее ЛЕ), исследуется и с точки зрения системной организации ЛЕ семантического поля «нечистая сила», например в русском языке [3, с. 7], а также, в контексте анализа обобщающих названий низших сверхъестественных существ, в английском и русском языках [4, с. 46]. Тем не менее вопрос функционирования ЛЕ-синонимов, описывающих образы нечистой силы, остается открытым.

Всесторонний анализ лексической и семантической сторон синонимии в рамках исследования лексико-семантического поля «нечистая сила» (далее ЛСП «НС») позволяет определить структурную организацию всего ЛСП, уточнить семантическую и лексическую составляющие анализируемого поля.

Материал и методика исследований. Был проведен критический обзор специальной литературы в аспекте изучаемой проблемы. Анализу подвергнут корпус лексических единиц, описывающих образы нечистой силы в татарском и английском языках, на мате-

© Сабирова А. М., 2016

Сабирова Айгуль Марсовна – аспирант отдела лексикографии Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия; e-mail: Sabira16@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 05.02.2016

риале фольклорных текстов и лексикографических справочников. Выборка синонимов составила 280 единиц. Процедура анализа проходила по следующим этапам: компонентный анализ семного состава ЛЕ-синонимов, выявление родовых и видовых архисем, определение структурных и функциональных особенностей семантических вариантов.

Результаты исследований и их обсуждение. С целью определения структурной организации ЛСП «НС» были проанализированы лексическая и семантическая стороны синонимии ЛЕ анализируемого поля.

Суммируя результаты анализа лексической стороны синонимического потенциала ЛЕ, входящих в ЛСП «НС», мы пришли к выводу, что данные ЛЕ обладают как высоким, средним или низким, так и нулевым синонимическим потенциалом. В последнем варианте они не входят ни в одно из определений ЛЕ, описывающих НС или в целом мифологических персонажей. В зависимости от того, сколько синонимов у каждой из ЛЕ поля, определяется и ее место в ядре или перифериях анализируемого поля. Например, ЛЕ *убыр, аждаха, шайтан, жєн, бичура, мэчкэй, пэри, жєлмавыз, өрэк* в татарском языке и ЛЕ *devil, demon, satan, goblin* в английском языке с количеством синонимов от 8 и выше, соответствующим высокому или среднему показателю синонимии, формируют ядро и область ближайшей периферии ЛСП «НС». ЛЕ с низким синонимическим потенциалом (1–5 единиц) – например в татарском языке к таковым относятся ЛЕ *жєн-пэри, албасты, гыйфрит, дию, елан*, а в английском языке ЛЕ *bogey, vampire, puck* – также входят в область ближайшей периферии. ЛЕ с нулевым синонимическим потенциалом формируют область дальней периферии анализируемого поля. К последним относятся следующие ЛЕ: в татарском языке – *дию пэрие, йилбеган, шәүлеган, бабай, мачин, бицин*; в английском языке – *nightmare, fiend, ghoul, bogeyman, bug, cacodemon, gremlin, wendigo, manitou*.

Согласно теории компонентного анализа, семная структура ЛЕ, в том числе и лексических единиц, описывающих НС, состоит из семы родового значения (или архисемы) и дифференциальных сем видового значения [2, с. 294].

В ходе анализа архисемного состава ЛЕ-синонимов были получены следующие результаты: во-первых, благодаря своей функции обобщающего понятия, архисемы распределяют весь корпус ЛЕ-синонимов по частным группам. К подобным архисемам относятся следующие ЛЕ ЛСП «НС»: в татарском языке – ЛЕ *убыр, албасты, бичура, гыйфрит, жєн* и т. д.; в английском языке – ЛЕ *bogey, demon, devil, goblin, vampire*. Часть данных ЛЕ-архисем объединяет лишь несколько ЛЕ. Например, татарские ЛЕ-архисемы *жєн-пэри, албасты, гыйфрит, дию* и английская ЛЕ-архисема *bogey (bogy)* входят в состав определений 2–5 ЛЕ, а татарские ЛЕ *иблис, йылмагус* и английские ЛЕ *vampire, nightmare* зафиксированы лишь в определении 1 ЛЕ. В обоих анализируемых языках были зафиксированы группы ЛЕ с максимальным количеством синонимов, описывающих природных существ-хранителей. К таковым относятся в татарском языке группа «ия», а в английском языке группа «*fairy*». Особенностью данных групп в обоих анализируемых языках является то, что в их составе выделяются более мелкие подгруппы (23 в татарском и 6 в английском языках), каждая из которых имеет свой лексический состав (общее количество ЛЕ в татарском языке 91, в английском – 41) и обобщающую архисему. Среди наиболее крупных отмечены, например, подгруппа «абзар иясе» с обобщающей архисемой *абзар иясе* ‘домовой, обитающий в хлеву’ и лексическим составом, включающим 9 ЛЕ: *мал иясе, аран иясе, кләүләр, зэнги баба, пэша ана, вол иясе, азбар хужа, йорт анасы, кура ийэсе*. В английском языке к подгруппе с наибольшим количеством синонимов относится, например, подгруппа «*elf*» (архисема *elf* ‘эльф’;

лексический состав включает 9 ЛЕ: *brownie, changeling, hob, leprechaun, little people, pixie, Robin Goodfellow, sprite, urchin*). Вне зависимости от того, является ли ЛЕ-архисема высокочастотной или низкочастотной, функция определителя уже говорит об универсальности. Согласно анализу лексического материала, данное свойство характерно ЛЕ как татарского, так и английского языков.

Во-вторых, архисема представляет собой сочетание двух элементов. В татарском языке в группе «ия» наиболее высокочастотным является сочетание основной ЛЕ-архисемы *ия* и ЛЕ со значением «дом, хлев, амбар, лес, вода, поле» (например, *йорт + ия, абзар + ия, урман + ия, су + ия, кыр + ия, жир + ия, тау + ия*). Помимо данного варианта архисемы были зафиксированы и другие: сочетание ЛЕ-архисемы *ия* + ЛЕ со значением «болезнь корь» (например, *кызамык + ия*); сочетание *ия* + ЛЕ со значением «ветер, земля, вода» (например, *жил / жир / су + ия*); сочетание *ия (ана)* + ЛЕ со значением «рассвет» (например, *таң + ана*) и т. д.

В английском языке также зафиксированы различные варианты двусоставных архисем: сочетание ЛЕ со значением «гном, эльф, человек, маленький, крылатый» + *being / creature* (например, *dwarf(elf)-like / human / small / winged + being / creature*); сочетание ЛЕ со значением «вода, море, озеро, пещера, природа» + *spirit / creature / nymph / lady* (например, *water (sea, lake, cave, nature) + being (creature, nymph)*); сочетание ЛЕ со значением «воздух» + *nymph* (например, *air + nymph*).

Таким образом, очевидны определенные сходства и различия в описании НС-природных духов. Например, в татарском языке больше упоминаются наземные природные объекты, а в английском – водные. Это объясняется природными особенностями территории проживания носителей языков и особенностями их жизнедеятельности. Выделяется и такой контекст, как состояние детей, особенно вызванное болезнью. В частности, отмечена активностью употребления татарская лексема ‘корь’, что, очевидно, указывало на распространенность данного заболевания среди детей и связанных с ним суеверных представлений (например, в ЛЕ *чәчәк анасы, чәчәк иясе, чәчәк әбисе, чәчәк анасы, кызамык әби*). К сходствам относится такое социально значимое явление, как «хозяйственность, руководство и управление домом», сохранившееся в семах *ия* и *lady*.

В-третьих, количество архисем в семном составе ЛЕ-синонимов может варьироваться от 1 до 5 единиц. Группы ЛЕ с единственной и одной и той же архисемой относятся к полным синонимам, а ЛЕ с несколькими архисемами – к частичным синонимам. Особого внимания заслуживает анализ именно ЛЕ-частичных синонимов, так как данный вид синонимов представлен разнообразными лексическими и семантическими вариантами.

В результате анализа частичных синонимов с точки зрения их семантической структуры, помимо ЛЕ-архисем (одной или нескольких), были выявлены дифференциальные семы двух вариантов: первые повторяют лексико-семантические категории, группы и семантические варианты (далее СВ), выявленные в ходе анализа семантического ядра и периферии ЛСП «НС»; вторые описывают новые СВ. В общей сложности, согласно анализу семных составов частичных синонимов, были выделены 8 групп ЛЕ с различным количеством архисем и дифференциальных сем (в отличие от полных синонимов с единственной архисемой). Например, в первую группу вошли ЛЕ, в семный состав которых входят одна архисема и дифференциальные семы. Например, в татарском языке ЛЕ *юха* [5, с. 723] – архисема *елан* ‘змея’ + семы *чибәр* ‘красивая’, *хатын-кыз рәвешенә* ‘в женском образе’; в английском языке ЛЕ *banshee (banshie)* [7, с. 500] – архисема *spirit* ‘дух’ и семы *female* ‘женский’, *warns* ‘предупреждает’, *long sad*

cry ‘протяжный печальный вой’, *wailing* ‘причитания’. Во вторую группу вошли ЛЕ с двумя архисемами. Например, в татарском языке ЛЕ *аздакы* (*аздахы*) [6, с. 22] – архисемы *аждаһа* ‘дракон’, *убыр* ‘ведьма, оборотень’; в английском языке ЛЕ *bogle* [12, с. 29] – архисемы *phantom* ‘призрак’, *goblin* ‘домовой, гоблин’.

Общий анализ лексического и семного состава данных групп показал, что семный состав с одной архисемой характерен ЛЕ в обоих анализируемых языках. Однако ЛЕ в татарском языке свойственно меньшее количество архисем. Например, в группах, где семный состав ЛЕ включает 2-3 архисемы, зафиксировано увеличение количества английских ЛЕ, а в группах, где семный состав ЛЕ включает 4-5 архисем, татарских ЛЕ зафиксировано не было. Следовательно, определениям образов НС в татарском языке свойственно больше краткости, лаконичности, что является результатом унификации (единообразия) мифологических образов. Причиной приведения всего многообразия образов мифологической системы к более или менее общему стандарту, вероятно, является влияние одной культуры, под которую и «перекраивались» все древние образы. В английском языке одна и та же ЛЕ, описывающая НС, имеет больше синонимов, один и тот же образ НС обладает множеством «лиц». Полученный результат становится более понятным в свете исторических событий, произошедших на территории Великобритании, когда наложение различных культур и верований привело к множественности наименований одного и того же образа. Тем не менее, несмотря на данное отличие, и в татарском, и в английском языках так или иначе в семной структуре ЛЕ, описывающих образы НС, выявляются следы взаимодействия различных народов. На это указывают результаты и некоторых других исследований. В частности, Р. Г. Ахметьянов подчеркивает, что «миф передается из племени в племя <...> при сильнейшем сближении и смешении» [1, с. 6].

Следует также отметить, что одной из причин заимствования и взаимозаменяемости ЛЕ, описывающих образы нечистой силы в татарском и английском языках, является их семантическое сходство. В основе данного сходства, очевидно, лежит изоморфное мышление и мировоззрение людей прошлого, живших на разных континентах и говоривших на различных языках. Данное сходство выражается посредством общих семантических категорий, семантических вариантов или констант. Одни и те же константы, представленные в различных языках, являются межнациональными, а константы, фиксируемые лишь в одном языке, имеют национальный характер. В рамках исследования семного состава ЛЕ-частичных синонимов межнациональными константами считаются СВ, зафиксированные в татарском и английском языках. Национальными константами являются СВ, которые по результатам анализа семного состава ЛЕ-частичных синонимов зафиксированы только в одном из анализируемых языков. И в том и в другом случае семантические константы были и остаются тем мостом, который сделал возможным взаимопроникновение элементов различных культур в прошлом. Более того, и в настоящее время семантические константы лежат в основе межкультурной коммуникации.

С точки зрения вариативности дифференциальных сем, которые согласно теории компонентного анализа представляются в двух видах – описательном и относительном [2, с. 294], – межнациональные константы представлены в большей мере описательными семмами (16 СВ), чем относительными (6 СВ). Анализ вариативности дифференциальных сем, представляющих национальные константы, показал совершенно противоположный результат, т. е. меньшее количество описательных сем (в татарском языке – 40 СВ, в английском языке – 34 СВ) и большее количество относительных (в татарском языке – 52 СВ, в английском языке – 48 СВ).

Таким образом, согласно выявленным особенностям межнациональных констант, а также преобладающему большинству описательных сем в татарском и английском языках, следует отметить первичность наблюдения за окружающим миром в анализируемых языках и культурах. Речь идет, в частности, об описании формы тела, телосложения, характерных черт и способностей мифологических существ. Особенно акцентируется внимание на антропоморфной внешности, высоком росте, вредном и злом характере, способности к магии и предсказаниям, принадлежности к женскому или мужскому полу, преклонном возрасте, способах питания. Меньшее количество относительных сем говорит о вторичности таких явлений, как взаимоотношения между индивидами, место действия и выполняемые функции. Здесь следует отметить такие явления, как негативное воздействие на человека, директивная роль, а также такие локативные объекты, как леса, водоемы и т. п. Кроме этого, в зависимости от способа наблюдения и взаимоотношений с человеком определялась группа людей-объектов, на которых может быть направлено негативное воздействие. В данном случае в обоих языках зафиксирован СВ «мертвые люди», что указывает в обеих культурах на необходимость и важность оберегать покой людей даже после смерти. Другими словами, в семантике межнациональных констант отражается последовательность процесса жизнедеятельности человека в древности: от наблюдения за окружающим миром до активного участия в нем и сосуществования с окружающей средой, другими живыми существами и себе подобными. В отличие от межнациональных констант, национальные акцентируют внимание на первичности не наблюдения, а взаимоотношения людей с себе подобными, с другими живыми существами и окружающим миром в процессе жизнедеятельности. Таким образом, в данном случае следует говорить о метаморфозе в мировосприятии окружающего мира людьми, когда на первое место выходит действие, а не пассивное созерцание.

Результаты исследования семных составов частичных синонимов с точки зрения их оппозиционности представили широкий спектр вариантов с преобладанием бинарной оппозиции «антропоморфность – сверхъестественность», которая была зафиксирована в большинстве СВ. Кроме бинарной также были зафиксированы тернарная оппозиция «антропоморфность – сверхъестественность – зооморфность» и полисторонняя оппозиция «антропоморфность – сверхъестественность – зооморфность – в форме природных объектов».

Подводя итог результатам анализа СВ с точки зрения выявленных оппозиций, утверждаем об их преобладающем антропоморфизме, где человек представляется мерилом всех представленных явлений, что также подтверждается результатами анализа национальных и межнациональных констант. В целом результаты исследования констант и оппозиций отражают общую тенденцию мировосприятия людей прошлого и современности, согласно которой все в мире делится на свое и чужое. Свое – это антропоморфное, т. е. то, что применимо к человеку. Само собой разумеется, что понятного и объяснимого в мире больше, о чем свидетельствует больше СВ со значением антропоморфности в обоих языках. Так, антропоморфность представлена в 115 СВ (из них 60 СВ – в татарском языке, 43 СВ – в английском языке), а сверхъестественность представлена в 73 СВ (из них 29 СВ – в татарском языке, 34 СВ – в английском языке). Очевидно, все явления природы, животного и растительного мира, которые необъяснимы, вызывают, наряду с удивлением, также и недоверие, страх и отчуждение. Этим, вероятно, и объясняется то, что сверхъестественность со временем приобретает отрицательное значение.

Резюме. По результатам анализа структурно-семантических и других особенностей синонимов ЛЕ, входящих в ЛСП «НС», можно заключить, что, помимо несомненного вклада в систематизацию ЛЕ, описывающих образы НС, и увеличения количества лексиче-

ских и семантических единиц поля, сравнительный анализ синонимов в татарском и английском языках позволил выявить особенности мировосприятия и жизнедеятельности людей, живших на территории распространения татарского и английского языков, в процессе исторического, культурного и идеологического развития общества. Объединив в себе все вышеотмеченные факты, синонимия раскрывает причины высокой актуальности некоторых ЛЕ поля и их универсальной функциональности в плане семантики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметьянов Р. Г. Общая лексика духовной культуры народов Среднего Поволжья. – М. : Наука, 1981. – 144 с.
2. Гулыга Е. В., Шендельс Е. И. О компонентном анализе значимых единиц языка // Принципы и методы семантических исследований. – М. : Наука, 1976. – С. 291–294.
3. Кириллова И. В. Семантическое поле «нечистая сила»: лингвокультурологический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Екатеринбург, 2011. – 22 с.
4. Питина С. А. Концепты мифологического мышления как составляющая концептосферы национальной картины мира. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2002. – 191 с.
5. Татар теленен анлатмалы сүзлеге / Ф. Э. Ганиев ред. – Казан : Матбугат йорты, 2005. – 848 б.
6. Татар теленен зур диалектологик сүзлеге / төз.: Ф. С. Баязитова, Д. Б. Рамазанова, З. Р. Садыкова, Т. Х. Хәйретдинова. – Казан : Татар. кит. нәшр., 2009. – 839 б.
7. Томахин Г. Д. Лингвострановедческий словарь. Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии. – М. : АСТ-ПРЕСС, 2003. – 720 с., 8 л. ил.
8. Урманче Ф. И. Татар мифологиясе. Энциклопедик сүзлек: 3 томда. 1 т. (А – Г) – Казан : Мәгариф, 2008. – 303 б.
9. Урманче Ф. И. Татар мифологиясе. Энциклопедик сүзлек: 3 томда. 2 т. (Д – С). – Казан : Мәгариф, 2009. – 343 б.
10. Урманче Ф. И. Татар мифологиясе. Энциклопедик сүзлек : 3 томда. 3 т. (С – Я). – Казан : Татарстан китап нәшрияты, 2011. – 199 б.
11. Simpson J., Roud S. A Dictionary of English Folklore. – New York : Oxford University Press, 2000. – 411 p.
12. Sikes W. British Goblins: Welsh Folk-lore, Fairy Mythology, Legends And Traditions. – London : Sampson Low, Marston, Searle & Rivington, Crown Buildings, 1880. – 385 p.

UDC 811.512.145'372+811.111'372

A. M. Sabirova

STRUCTURAL-SEMANTIC AND FUNCTIONAL FEATURES OF SYNONYMS AS EXAMPLIFIED BY THE LEXICAL-SEMANTIC FIELD «EVIL SPIRIT»

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

Abstract. The research of the synonymic potential of lexical units included into the lexical-semantic field «evil spirit» makes it possible to determine the structural-semantic organization of the target field. The key criterion in determining the nuclear and periphery of the field is the proportion of

© Sabirova A. M., 2016

Sabirova, Aygul Marsovna – Post-graduate Student, Department of Lexicography, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Arts, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia; e-mail: Sabira16@yandex.ru

The article was contributed on February 05, 2016

the synonyms with reference to every lexical unit of the field. When studying the semantics of the synonyms, the key criteria are the composition of archisemes, variation of differential semes, semantic constants and oppositions.

Keywords: *synonymic potential, componential analysis, archiseme, differential seme, international/national constants, binary opposition, anthropocentrism.*

REFERENCES

1. Ahmet'janov R. G. Obshhaja leksika duhovnoj kul'tury narodov Srednego Povolzh'ja. – M. : Nauka, 1981. – 144 s.
2. Gulyga E. V., Shendel's E. I. O komponentnom analize znachimyh edinic jazyka // Principy i metody semanticheskikh issledovanij. – M. : Nauka, 1976. – S. 291–294.
3. Kirillova I. V. Semanticheskoe pole «nechistaja sila»: lingvokul'turologicheskij aspekt : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Ekaterinburg, 2011. – 22 s.
4. Pitina S. A. Koncepty mifologicheskogo myshlenija kak sostavljajushhaja konceptosfery nacional'noj kartiny mira. – Cheljabinsk : Cheljab. gos. un-t, 2002. – 191 s.
5. Tatar telenen anlatmaly suzlege / F. Je. Ganiev red. – Kazan : Matbugat jorty, 2005. – 848 b.
6. Tatar teleneñ zur dialektologik syzlege / toz.: F. S. Bajazitova, D. B. Ramazanova, Z. R. Sadyjkova, T. H. Həjretdinova. – Kazan : Tatar. kit. nəshr., 2009. – 839 b.
7. Tomahin G. D. Lingvostranovedcheskij slovar'. Soedinennoe Korolevstvo Velikobritanii i Severnoj Irlandii. – M. : AST-PRESS, 2003. – 720 s., 8 l. il.
8. Urmanche F. I. Tatar mifologijase. Jenciklopedik syzlek: 3 tomda. 1 t. (A – G) – Kazan : Məgarif, 2008. – 303 b.
9. Urmanche F. I. Tatar mifologijase. Jenciklopedik syzlek: 3 tomda. 2 t. (D – S). – Kazan : Məgarif, 2009. – 343 b.
10. Urmanche F. I. Tatar mifologijase. Jenciklopedik syzlek: 3 tomda. 3 t. (S – Ja). – Kazan : Tatarstan kitap nəshrijaty, 2011. – 199 b.
11. Simpson J., Roud S. A Dictionary of English Folklore. – New York : Oxford University Press, 2000. – 411 p.
12. Sikes W. British Goblins: Welsh Folklore, Fairy Mythology, Legends And Traditions. – London : Sampson Low, Marston, Searle & Rivington, Crown Buildings, 1880. – 385 p.

НАИМЕНОВАНИЯ С РЕЛИГИОЗНЫМ КОМПОНЕНТОМ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ АНТРОПОНИМОВ)

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

Аннотация. В статье рассматривается история происхождения, образования антропонимов с религиозным компонентом в башкирском языке. Предложена классификация по происхождению и семантике личных имен с религиозным компонентом. Подробно рассмотрены имяобразующие компоненты с религиозной семантикой, предпринята попытка подсчета подобных имен в башкирском языке. Выявлены пути заимствования антропонимов с религиозным компонентом, указан язык-источник. Также подвергаются анализу двусоставные по наличию компонентов имена.

Ключевые слова: башкирский язык, религиозная лексика, антропонимика, личные имена.

Актуальность исследуемой проблемы. Башкирская антропонимика исследована учеными-лингвистами достаточно многосторонне: проведен структурный и словообразовательный анализ башкирских имен, установлены этимологические корни, разработаны нормы передачи башкирских имен на русский язык, приведена классификация личных имен и т. д.

Тем не менее специальных исследований, целенаправленно анализирующих антропонимы с религиозным компонентом в башкирском языке, не существует. В связи с чем актуальным считаем выявление особенностей антропонимов с религиозным компонентом в рассматриваемом языке.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили «Толковый словарь башкирских личных имен» С. Х. Тупеева [9], «В мире имен. Словарь башкирских имен» Т. Х. Кусимовой [4], где, по нашим подсчетам, зафиксировано более 700 мужских и 35 женских имен с религиозным компонентом. В ходе исследования проанализированы теоретическая литература и лингвистические словари, привлечена картотека автора, применялись описательный, сравнительный методы.

Результаты исследований и их обсуждение. Тюркские народы считали, что, выбирая имя, они выбирают судьбу. Имя служило своего рода талисманом, охранной грамотой от Бога, считалось, что личные имена имеют свою душу.

Выбор имени – дело весьма ответственное, хотя и кажется довольно простым. У каждого из нас есть свое, личное представление о красоте и свои вкусы. Однако при вы-

© Хафизова З. Р., 2016

Хафизова Зубаржат Ришатовна – аспирант кафедры башкирского языка Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия; e-mail: izu1976@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 25.01.2016

боре имени нельзя считаться только с собственным вкусом, надо помнить, что носить имя будете не вы, а судить о нем – не только вы. Имя, с которым человек вошел в этот мир, остается с ним навсегда. С учетом этого родители должны внимательно, с большой тщательностью и осторожностью выбирать имя своему ребенку: оно обязано звучать красиво, быть изящным по форме, чтобы человеку нравилось собственное имя.

Имя носит определенный смысл. Это или уважение к кому-либо из родственников или великих людей, или дань моде определенного периода, или отпечаток личного вкуса [6], [10].

Общеизвестно, что исламская религия оказала огромное влияние на культуру, обычаи башкирского народа. Через эту религию в башкирский язык проникли арабизмы. Анализ показывает, что абсолютное большинство имен, содержащих религиозную семантику, являются словами арабского происхождения.

Значительное место среди заимствованных антропонимов занимают мусульманские канонические имена арабского происхождения, распространенные во всех тюркских языках.

И. З. Малахов и С. С. Фаррахов указывает, что ислам не приписывает называть детей только мусульманскими именами [5]. Да и само разделение имен на мусульманские и немусульманские условно. Имена должны быть благозвучны, не должны иметь унижительного характера, вызывать насмешки [1].

Л. Р. Сулейманова, ссылаясь на мнения религиозных деятелей, распределяет личные имена в башкирском языке на 4 группы: 1) имена, указывающие на поклонение Богу; 2) имена пророков; 3) имена известных людей; 4) имена, не вошедшие в первые три группы, отвечающие требованиям шариата и не похожие на имена неверных [8].

Мы не вполне разделяем это мнение, ибо такие имена, как Әғзәм (Агзам, *араб.* 'великий'), Ғәзим (Газим, *араб.* 'великий'), Азамат (*араб.* 'величие, слава'), вошедшие в четвертую группу, по нашему мнению, не являются словами, содержащими религиозную семантику, и предлагаем другую классификацию антропонимов.

1. Антропонимы, содержащие следующие имяобразующие компоненты:

а) *-улла(-алла)* – *араб.* 'Бог, Всевышний'. Эта морфема указывает на принадлежность, поклонение Богу: Абдулла (*абд* + *улла*, *араб.* 'раб Аллаха, раб Бога'), Вәлиулла (Валиулла, *араб.* 'прощение Аллаха'), Ғатаулла (Гатаулла, *араб.* 'дар Аллаха'), Ғибәзулла (Гибатулла, *араб.* 'раб Божий') и др. В словаре С. Х. Тупеева имен с таким компонентом мы насчитали 212, надо отметить, что все имена с подобным компонентом мужские. Женские личные имена с компонентом *-улла* не встречаются;

б) *-дин* – *араб.* 'религия'. Ғәлләмәтдин (Галляметдин, *араб.* 'знающий религию; много знающий'), Ғәләүәтдин (Галәутдин, *араб.* 'величие религии'), Имамәтдин (*араб.* 'распространитель религии, глава религии'), Минһажәтдин (Мингажетдин, *мингаж*, *араб.* 'путь, дорога' + *дин*), Мифтахәтдин (*мифтах*, *араб.* 'ключ' + *дин*) и т. д. По нашим подсчетам, данный имяобразующий компонент в начале имени встречается в 13 мужских именах: Динислам (*дин* + *ислам*, *араб.*), Динмөхәммәт (Динмухаммет, *дин* + *мухаммет*, *араб.*) и т. п. А также в двух женских именах: Диниә (Диния, *араб.* 'верующая, религиозная'), Динә (Дина, *араб.* 'религиозная'). В толковании одного из мужских имен – Диннәт (Диннат) – указывается, что этимология и значение неизвестны [11]. Надо отметить, что в именах собственных *-дин* как второй компонент встречается чаще (по нашим подсчетам, приблизительно 190 раз в мужских, но ни разу не встретилось в женских именах);

в) *абд-* (*абдель-, абдул-, габд-, габде-*) – араб. ‘вечный, бесконечный; раб Божий, слуга покорный; спутник’. Начальный компонент мужских имен, указывающий на поклонение. Женские имена с таким компонентом не встречаются. Абдразак (Абдразак, *абд* + *разак*, араб. ‘питающий, дающий средства к жизни’), Абдрафик (Абдрафик, *абд* + *рафик*, араб. ‘милосердный, милостивый’), Эбделшахит (Абдулшагит, *абдул* + *шагит*, араб. ‘погибший за священное дело’), Абдулхак (Абдулхак, *абдул* + *хак*, араб. ‘истинный, настоящий’) и др. Всего в словаре С. Х. Тупеева мы насчитали 297 таких имен, из них 11 являются фонетическими вариантами: Абдрахман – Эбдрэхмэн, Габдулхак – Гэбделхак и др.

Известный богослов средневековья Ибн Хазм указывал, что такие имена, как Абдулнэби (Абдулнаби, *абдул* + *наби*, араб. ‘раб’ + ‘пророк’, ‘раб пророка’), Абдулхөсәйен (Абдулхусейн, *абдул* + *хусейн*, араб. ‘раб Хусейна’), являются нежелательными, так как символизируют поклонение кому-либо, а не Всевышнему (цит. по: [4]). Надо отметить, такие имена среди башкир не распространены, если и встречаются, то без имяобразовательного компонента *абдул-*;

г) *ислам* – араб. ‘мусульманин’. Этот компонент встречается как в начале имени, так и в конце. В препозиции: Исламбай (*ислам* + *бай*, араб., башк. ‘богатый’), Исламғол (Исламгул, *ислам* + *гул*, араб., башк. ‘раб’) и т. д. Фактический материал показывает 20 мужских, 1 женское имя.

Данный компонент как второй элемент в женских именах не используется, в мужских именах встречается 44 раза: Әғлислам (Аглислам), Шәйхислам (Шайхислам), Шәйхелислам (Шайхилислам), Хәйрислам (Хайрислам), Фәхрислам (Фахрислам), Нурислам, Сазрислам (Садрислам) и т. д.;

д) *иман, мулла, йома*. Антропонимы с такими имяобразующими компонентами встречаются реже. Например: Иманай, Иманбай, Имәнғол (Имангул), Акмулла (Акмулла), Муллабай, Йомабикә (Юмабика).

2. Отдельную группу составляют распространенные антропонимы с именем пророка Мухаммеда в различных вариациях: Мөхәмәтғата (Мухаметгата, *мухамет* + *гата*, араб. ‘дар, подарок’), Мөхәмәтғәли (Мухаметгали, *мухамет* + *гали*, араб. ‘великий, возвышенный, выдающийся’), Мөхәмәтдин (Мухаметдин, *мухамет* + *дин*, араб. ‘вера Мухаммеда (мусульманская вера)’), Мөхәмәтйән (Мухаметьян, *мухамет* + *ян*, араб. ‘душа’), Шәймөхәмәт (Шаймухамет, *шай* + *мухамет*, перс., араб. ‘шаги Мухаммеда’) и т. д. Кроме имен, данных в словаре, встречаются такие имена, как Мөхәмәтрәшит (Мухамметрашит, *мухаммет* + *рашит*, араб., башк. ‘идуший по правильному пути; храбрый, мужественный’), Мөхәмәтдәян (Мухамметдаян, *мухаммет* + *даян*, араб., башк. ‘господин’) и другие.

3. Библийские имена. Надо отметить, что антропонимы из всех вышеперечисленных, а также из нижеследующих групп являются или полностью заимствованными из арабского языка (очень редко из персидского), или же какой-либо из компонентов является заимствованным из того же языка, а другая часть – исконно башкирское слово. Наряду с заимствованными из арабского встречаются слова, заимствованные из древнееврейского языка. Все эти антропонимы вошли в башкирский язык через арабский, претерпели фонетические изменения: Яхъя (Яхия/Яхъя, др.-евр., араб. ‘мой брат Яхве’ (имя пророка)), Әйүп (Аюп, др.-евр., араб. ‘преследуемый; раскаивающийся; терпеливый’ (от имени пророка Иова)), Йосоп/Йософ (Юсуп, араб. ‘приумноженный, красивый, хороший’ (арабская форма древнееврейского имени пророка Иосифа)), Ильяс (др.-евр., араб. ‘крепкий, непобедимый’), Гайса (Гайса, араб., от имени

пророка Гайса, Гиса, Иса; от др.-евр. *иса* ‘милость Божья’), а также такие имена, как Рэхилэ (Рахиль), Харун, Сөлэймэн (Сулейман), Динэ (Дина), Мэрийэм (Марьям), Хауа (Хава, Ева) и др.

В словарях Т. Кусимовой такие имена, как Нух, Муса, Исхак, у С. Тупеева имя Исмәғил (Исмагил) указываются как имена арабского происхождения. С этим мнением мы не согласны, считаем, что они являются заимствованными из древнееврейского и египетского языков. На это указывает и тот факт, что эти антропонимы встречаются в Библии: Нух (Ной, др.-евр. ‘утешитель’, в Библии: праведник, спасшийся вместе с семьей во время Всемирного потопа), Исхак (Исаак, др.-евр. ‘он будет смеяться’, в Библии: сын Авраама и Сарры, родившийся во время их старости), Муса (егип. ‘извлеченный’, в Библии: пророк, законодатель, вождь, выведший евреев из египетского плена, в «Словаре личных имен» «Академии» дается такое толкование: «имя пророка, образованное от древнееврейского слова *мешу* – ‘ребенок’ (в Торе: Моисей)» [7]), Исмәғил (Исмагил, Измаил, др.-евр. ‘да услышит Бог’, в Библии: в Ветхом Завете сын Авраама и египтянки Агари (рабыни, служанки жены Авраама Сарры)).

Имеют место антропонимы древнееврейского происхождения, заимствованные через русский язык: Рафаил/Рафаэль (неологизм, восходит к древнееврейскому языку в значении ‘Бог исцелил’. Одно из имен Бога – Иегова-рафа. Это имя встречается в «Исходе 15:26» и означает ‘Господь-целитель’ [3]), Эльза (неологизм, англ., нем. – от др.-евр. *Елизавета* ‘клятва Богу’).

В эту же группу можно отнести антропонимы, связанные с библейскими и мифическими героями: Хызыр (араб., от имени чудотворца Хызыра Ильяса (в мусульманских легендах Хызыр Ильяс – чудотворец, волшебник, сопутствующий удаче, нашедший источник живой воды. Скорее всего, это библейский пророк Илия. Из-за царя Ахава по велению пророка Илии была трехлетняя засуха и голод, а его самого кормили вороны. По молитве пророка после трехлетнего перерыва пошел дождь. Илия выступил один против четырехсот пятидесяти Вааловых пророков и смог вызвать огонь с неба на свой жертвенник. И это второй человек, не познавший смерть, – Бог унес его на колеснице), Якуп (Якуп, араб. ‘упорный, оказывающий сопротивление; хитрый; один из близнецов’ (древнееврейская форма – Иаков)).

4. Антропонимы, связанные с геортонимами и хрононимами. Сюда же мы отнесли имена, связанные с названиями месяцев лунного календаря по хиджре, а также древнеиранского календаря. Такие имена давали детям, родившимся в эти месяцы: Шәүәл/Шәүүәл (Шаввал, араб., название 10-го месяца лунного календаря хиджры), Шәһбан (Шахбан, араб., название 8-го месяца лунного календаря хиджры), Сәфәр/Сафар (Сафар, араб. ‘путешествие, дальний путь’; название 2-го месяца лунного календаря хиджры), Рәжәп (Ражап, араб., название 7-го месяца лунного календаря хиджры), Рамазан (араб., название 9-го месяца лунного календаря хиджры), Мөхәrrәм/Мөхәрәм (Мухаррам/Мухарям, араб., название 1-го месяца лунного календаря хиджры; ‘родился в месяце мухаррам’), Корбан (Курбан, араб. ‘жертва, жертвоприношение; родился во время религиозного праздника Курбан’ (праздник жертвоприношения, который начинается 10-го числа зульхизы – 12-го месяца мусульманского лунного календаря)). Подобные имена широко распространены у тюркских народов: Азнабай, Азнагол, Азнай, Азнакай (*азна* ‘пятница; родился в пятницу’), Мәүлет (Мавлит/Мавлют, араб. ‘место рождения, родная сторона; день рождения; рождество, праздник, день рождения пророка Мухаммеда’), Әсфән (Асфан, др.-перс., название 1-го месяца по древнеиранскому солнечному календарю,

имя дается мальчику, родившемуся в этот месяц; 'святой бог'), Асфандияр/Әсфәндиер (Асфандияр, перс. *асфан* 'небо' + *яр* 'друг, товарищ; дар Божий'; от имени одного из главных героев иранского эпоса; название месяца по иранскому летоисчислению).

5. Антропонимы, указывающие на какие-либо признаки, качества Всевышнего, а также являющиеся одним из 99 имен Аллаха: Барый (араб. 'творец, создатель'), Жәүит/Жәүәт (Джавит/Жавит, араб. 'вечный'), Хэй (Хай, араб. 'вечный, вечно живой') и др.

6. Антропонимы, связанные с известными географическими объектами или значимыми для мусульман памятниками: Батулла/Байтулла (араб., от названия мусульманского храма Кааба в Мекке), Йәғәфәр (Ягафар, араб. 'райский источник'), Мәзинә (Мадина, араб., от названия арабского священного города Медина), Мәккә (Макка, араб. 'священное место', от названия арабского города Мекка), Зәмзәмиә (Замзамия, араб. 'священная вода; обильная', от названия священного колодца при храме Кааба в Мекке).

7. Антропонимы, связанные с духовными лицами, положением, чином. Имам (араб. 'предводитель, вождь; духовное лицо (в некоторых мусульманских странах); авторитет в науке, ученый со званием'), Имамғол (Имамгул, *имам* + *гул*, араб., башк. 'раб'), Имаметдин (Имамитдин, араб. 'распространитель, глава религии'), Рәсүл (Расуль, араб. 'посол, вестник, пророк'), Сазретдин (Садретдин, араб. 'глава религии'), Хажғәли (Хажгали, *хаж* + *гали*, араб. 'паломник + великий'), Хафиз (араб. 'оберегающий, хранящий; памятный; знающий Коран наизусть') и др.

8. Антропонимы, не вошедшие в вышеперечисленные группы, соответствующие требованиям шариата. Сюда же относятся имена родственников, ближайших сподвижников пророка, выдающихся деятелей мусульманства. Например: Әхмәзиә (Ахмадия, араб. 'мусульманин'), Фирзәүес (Фирдаус, перс. 'райский сад'), Туфан (араб. 'разлив, половодье'), Мөкмин (Мукмин, араб. 'верующий'), Хәзисә (Хадиса, араб. 'рассказ, событие; недоношенный ребенок'; имя жены пророка Мухаммеда) и др.

Ни в одном из исследованных нами словарей не указаны имена с компонентом *тәңре* (*тенгри*). До проникновения ислама тенгрианство было основной религией тюрков. Оно было основано на культе космического божества Тэнгри [2]. Имена с компонентом *тенгри* можно встретить в тюркских именниках, в башкирской художественной литературе, тем более удивительно, что эти имена не нашли отражения в словарях. Хотя в составе современных имен нет этого компонента, он встречается в составе современных башкирских фамилий (Тәңребирдиев, Тәңреғолов), имеются наименования местностей: Ырымбур өлкәһе Силәбе өйәҙе Тәңреғол ауылы (ныне: Курганская область, Альменевский район, с. Танрыкулово). Говоря об отсутствии в обиходе на данный момент имен с компонентом *тенгри*, отметим отсутствие в имяназвании и таких компонентов, как *алла-*, *хөзай-*, *абд-* (*абдул-*, *абдел-*, *габдул-*, *габдел-*), *имам-*, *мулла-*, *йома-*, в качестве первого элемента и *-улла*, *-алла*, *-мулла* в качестве второго элемента.

Уместно отметить, что большинство имен, связанных с религиозным верованием народа, двусоставные. Есть компоненты, которые встречаются или только в начале имени: *абд-* (*абдел-*, *абдул-*, *габд-*, *габде-*), *йома-*, *иман-*, или только как второй элемент: *-улла* (*-алла*). Такие компоненты, как *мөхәммәт* (*мухаммет*, *мухамет*), *дин*, *ислам*, *мулла*, могут быть как первым, так и вторым компонентом в двусоставных именах.

Среди двусоставных имен очень часто встречаются имена, в обоих компонентах которых есть религиозное значение: Хафизетдин (*хафиз* + *етдин/дин*, араб. 'знающий Коран наизусть' + 'религия'), Нәбиәхмәт (Набиахмет, *наби* + *ахмет*, араб. 'Божий

человек, пророк' + 'тот, кто постоянно благодарит Бога, наиславнейший'). Оба компонента в данных именах арабского происхождения. Реже встречаются двусоставные имена, содержащие исконно башкирское слово: Муллабай (мулла, араб. 'проповедник религии (ислама)' + башк. бай 'богач, хозяин; мужчина, господин'), Хозайбирзе (Худайбирде, перс. худай 'бог' + башк. бирде 'дал').

Резюме. Таким образом, проанализировав пласт башкирских имен с религиозной семантикой, сделаем следующие выводы:

1. Башкирская антропонимическая система в разные исторические периоды и на разных территориях подвергалась активному влиянию мусульманской (арабской и персидской) антропонимической системы.

2. Все имена с религиозной семантикой являются заимствованными из арабского, древнееврейского, персидского и египетского языков (в порядке убывания), что подтверждается примерами из проанализированных нами словарей. Исконно башкирские имена не встречаются.

3. Мужских имен с религиозной семантикой гораздо больше, чем женских. Было обнаружено и проанализировано более 700 мужских и 35 женских имен. Женские имена в основном восходят к именам матери, жен пророка, реже встречаются библейские имена и имена, связанные с географическими объектами.

4. Несмотря на то что некоторые имена с религиозной семантикой являются архаизмами и среди молодежи не пользуются успехом, большая их часть популярна. На сегодняшний день, когда возрождаются истинные человеческие ценности, когда народ поворачивается лицом к Богу, к вере, антропонимы, вышедшие из употребления, возвращаются.

Практика имянаречения у башкир наглядно демонстрирует, что «ислам, с одной стороны, органично включает существующие народные традиции и обычаи и, с другой стороны, одухотворяет их, наполняя новым содержанием» [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Али-заде А. А. Исламский энциклопедический словарь. – М. : Ансар, 2007. – 400 с.
2. Безертинов Р. Н. Тэнгрианство – религия тюрков и монголов. – 2-е изд., доп. – Казань : Слово, 2004. – 448 с.
3. Библия (на русском языке). – Duncanville : World Wide Printing, 2000. – 1221 с.
5. Кусимова Т. Х. В мире имен. Словарь башкирских имен. – Уфа : Книжное изд-во Башкортостана, 1991. – 192 с.
4. Малахов И. З., Фаррахов С. С. Имена от А до Я. – Уфа : Медресе им. Марьям Султановой, 2006. – 160 с.
6. Раемгужина З. М. Башкирский антропонимикон в свете языковой картины мира (аспекты формирования и особенности функционирования). – Уфа : Изд-во Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГОПУ имени М. А. Шолохова», 2006. – 256 с.
7. Словарь личных имен [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/contents.nsf/personal_names/.
8. Сулейманова Л. Р. Влияние ислама на башкирские антропонимы // Актуальные проблемы современной башкирской филологии : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Уфа, 2013. – С. 231–234.
9. Тупеев С. Х. Толковый словарь башкирских личных имен. – Уфа : Башкирская энциклопедия, 2010. – 360 с.
10. Халикова Р. Х. Антропонимы в башкирских документах XVIII века // Ономастика Поволжья. – Вып. 3. – Уфа, 1973. – С. 113–115.
11. Халикова А. Р., Абдуллина Г. Р. Религиозные лексемы в народных обычаях // Филологическое образование: история, современность, перспективы : матер. Междунар. науч.-практ. конф. – Стерлитамак, 2010. – С. 16–19.

NAMES WITH A RELIGIOUS COMPONENT IN THE BASHKIR LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF ANTHROPONYM)

Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia

Abstract. The article considers the history of origin, formation of anthroponym with a religious component in the Bashkir language; offers the classification of personal names with religious semantics groups according to the origin and semantics; considers the components with religious semantics which form names, makes an attempt of calculation of similar names in the Bashkir language; reveals the ways of loan of anthroponym with a religious component; specifies on the language source is specified; analyzes two-member names.

Keywords: *Bashkir language, religious lexis, anthroponimics, personal names.*

REFERENCES

1. *Ali-zade A. A.* Islamskij jenciklopedicheskiy slovar'. – M. : Ansar, 2007. – 400 s.
2. *Bezertinov R. N.* Tjengrianstvo – religija tjurkov i mongolov. – 2-e izd., dop. – Kazan' : Slovo, 2004. – 448 s.
3. *Biblija* (na ruskom jazyke). – Duncanville : World Wide Printing, 2000. – 1221 s.
5. *Kusimova T. H.* V mire imen. Slovar' bashkirskih imen. – Ufa : Knizhnoe izd-vo Bashkortostana, 1991. – 192 s.
4. *Malahov I. Z., Farrahov S. S.* Imena ot A do Ja. – Ufa : Medrese im. Mar'jam Cultanovoj, 2006. – 160 s.
6. *Raemguzhina Z. M.* Bashkirskij antroponimikon v svete jazykovoj kartiny mira (aspekty formirovanija i osobennosti funkcionirovanija). – Ufa : Izd-vo Ufmskogo filiala GOU VPO «MGOPU imeni M. A. Sholohova», 2006. – 256 s.
7. *Slovar' lichnyh imen* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://dic.academic.ru/contents.nsf/personal_names/.
8. *Sulejmanova L. R.* Vlijanie islama na bashkirskie antroponimy // Aktual'nye problemy sovremennoj bashkirskoj filologii : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. – Ufa, 2013. – S. 231–234.
9. *Tupeev S. H.* Tolkovyj slovar' bashkirskih lichnyh imen. – Ufa : Bashkirskaia jenciklopedija, 2010. – 360 s.
10. *Halikova R. H.* Antroponimy v bashkirskih dokumentah XVIII veka // Onomastika Povolzh'ja. – Vyp. 3. – Ufa, 1973. – S. 113–115.
11. *Halikova A. R., Abdullina G. R.* Religioznye leksemy v narodnyh obyčajah // Filologicheskoe obrazovanie: istorija, sovremennost', perspektivy : mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Sterlitamak, 2010. – S. 16–19.

© Khafizova Z. R., 2016

Khafizova, Zubarzhat Rishatovna – Post-graduate Student, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia; e-mail: izu1976@yandex.ru

The article was contributed on January 25, 2016

УДК [378.016:659.1]:004.9

Н. Р. Алексеева, О. В. Данилова

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ РЕКЛАМЫ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ

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

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования ИКТ-компетентности будущих специалистов в области рекламы, обучающихся по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью». Анализируется ФГОС ВПО указанного направления подготовки в аспекте формирования ИКТ-компетентности. Дается сущностно-содержательная характеристика информационно-коммуникационной предметной среды. Показано, как в условиях данной среды формируется ИКТ-компетентность специалиста в процессе освоения одного из видов профессиональной деятельности, связанных с созданием рекламного продукта.

Ключевые слова: *специалист в области рекламы, информационно-коммуникационные технологии, ИКТ-компетентность, информационно-коммуникационная предметная среда, контекстное обучение.*

Актуальность исследуемой проблемы. Стремительное развитие современного общества характеризуется повсеместным внедрением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в различные сферы деятельности человека, и их

© Алексеева Н. Р., Данилова О. В., 2016

Алексеева Наталья Робертовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: alexis-04@mail.ru

Данилова Оксана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: oxana_dani@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.03.2016

применение в профессиональной деятельности является неотъемлемым условием успешной работы и карьеры. Эта тенденция коснулась и специалистов в области рекламы. Появляются новые виды рекламной деятельности, полностью основанные на использовании информационных технологий: баннерная реклама в Интернете, интернет-магазины, электронные СМИ, электронные открытки и т. д. В связи с этим требования к выпускникам учебных заведений со стороны работодателей стали более жесткими, и одним из основных является требование к компетентности в области ИКТ (ИКТ-компетентности). И, как следствие, в ходе непрерывного профессионального образования [6] специалистов в области рекламы на всех уровнях высшего (бакалавриат, магистратура) и в системе дополнительного профессионального образования (переподготовка и повышение квалификации) необходимо особое внимание уделять формированию ИКТ-компетентности с учетом быстро изменяющегося спроса со стороны работодателей. Поэтому необходимым условием для подготовки будущих специалистов в области рекламы является применение современных средств ИКТ на всех этапах обучения и особенно их использование в ходе изучения специальных дисциплин.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ научно-педагогической литературы в аспекте исследуемой проблемы, изучены федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью (квалификация (степень) «бакалавр»)» (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 29 марта 2010 г. № 221), квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих.

Результаты исследований и их обсуждение. Необходимым условием успешности и конкурентоспособности будущих специалистов в области рекламы является формирование их компетентности в области ИКТ в процессе вузовской подготовки, подразумевающей высокий уровень мотивации к изучению основных ИКТ, используемых в профессиональной деятельности. В соответствии с квалификационными требованиями [5] современный специалист в области рекламы должен уметь применять ИКТ для разработки рекламного продукта, рекламных коммуникационных систем; обеспечивать информационно-компьютерную рекламную деятельность фирмы; организовывать разработку рекламных текстов, плакатов, проспектов, каталогов, буклетов, контролировать их качество, обеспечивать наглядность, доступность и адресность рекламы; осуществлять выбор форм и методов рекламы в средствах массовой информации, их текстового, цветового и музыкального оформления, определять конкретные носители рекламы, их оптимальное сочетание и др.

Изменилось и само понятие рекламного продукта. На настоящий момент о *рекламном продукте, созданном с использованием ИКТ*, можно говорить как об информационном ресурсе, разработанном в результате целенаправленной информационной деятельности специалистов в области рекламы (деятельности по сбору, обработке, хранению, передаче, отражению, тиражированию информации для создания рекламного продукта, направленного на реализацию сбытовых или других целей организаций или отдельных лиц, с тем чтобы осуществить влияние на массовое или индивидуальное сознание, вызвать определенную реакцию избранной аудитории).

Основы ИКТ-компетентности специалиста по рекламе закладываются на первой ступени высшего профессионального образования (на уровне бакалавриата). Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Реклама

и связи с общественностью (квалификация (степень) «бакалавр»)» предъявляет основные требования к структуре содержания образовательных программ бакалавриата (описание области, объектов, основных видов профессиональной деятельности специалиста и его профессиональных функций, каждая из которых обуславливает специфические условия, инструменты, характер и результаты труда и определена работодателем как необходимый компонент). Такой подход позволяет максимально приблизить квалификацию выпускников к требованиям рынка труда.

Основным элементом в ФГОС выступают компетентностные характеристики выпускников. Это определяет системообразующую роль описания уровней квалификации, дающего точное и прозрачное для всех сторон (работодателей, системы профессионального образования, самих обучающихся) представление о компетентностных характеристиках студентов. Такой подход ставит на первое место результат обучения и предполагает подготовку выпускников, для которых нормой станет принцип самообразования в течение всей жизни.

К ИКТ-компетентности согласно ФГОС ВПО [9] можно отнести следующие общекультурные компетенции (ОК) и профессиональные компетенции (ПК), формируемые у бакалавров в процессе обучения:

- «владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией» (ОК-12);

- «способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях» (ОК-13);

- «способность организовать подготовку к выпуску, производству и распространению рекламной продукции, включая текстовые и графические, рабочие и презентационные материалы в рамках традиционных и современных средств рекламы» (ПК-28).

В научно-педагогической литературе нет единого устоявшегося определения понятия «компетентность». Вместе с тем общим в предлагаемых разными авторами (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеером, И. А. Зимней, А. К. Марковой, А. В. Хуторским, Ю. Г. Татуром, О. И. Шиловой и др.) подходах является то, что компетентность рассматривается в качестве важной основы любой профессиональной деятельности. Интересны в аспекте рассматриваемой проблемы подходы к формированию профессиональной ИКТ-компетентности, предложенные Т. А. Лавиной [7], О. В. Даниловой [4] и Е. Т. Яруськиной [10].

Изучение научно-педагогических работ в области компетентностного подхода позволяет дать следующее определение ИКТ-компетентности специалиста по рекламе: *ИКТ-компетентность специалиста в области рекламы* – это интегративное свойство личности, которое определяет степень знаний, умений и навыков использования ИКТ для создания рекламного продукта и проявляется как единая система, объединяющая в себе взаимосвязанные мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, содержание которых обусловлено спецификой рекламной деятельности и возможностями ИКТ.

Поскольку формирование ИКТ-компетентности происходит на основе приобретения опыта квазипрофессиональной деятельности специалиста в области рекламы, данный вид деятельности должен быть ведущим при обучении бакалавров в вузе. Также отметим, что в современных условиях информатизации деятельность специалиста в области рекламы невозможна без ИКТ, реализация возможностей которых позволяет ими-

тировать элементы будущей профессиональной деятельности. Этому способствует создание информационно-коммуникационной предметной среды, в состав которой входит «совокупность программно-аппаратных средств и систем, компьютерных информационных (локальных, глобальной) сетей и каналов связи, организационно-методических элементов системы образования и прикладной информации об определенной (определенных) предметной области (предметных областях)» [8].

Рассмотрим, как в условиях информационно-коммуникационной предметной среды можно формировать ИКТ-компетентность студента через освоение им одного из основных видов профессиональной деятельности, связанных с производством рекламного продукта. Поэтапно данный вид деятельности включает поиск идеи, разработку проекта, выбор технологий создания рекламного продукта, непосредственно его изготовление с использованием ИКТ.

В программно-аппаратную часть создаваемой информационно-коммуникационной предметной среды входят:

- компьютерный класс, оборудованный для проведения лабораторных занятий средствами оргтехники, персональными компьютерами, объединенными в сеть, имеющую выход в Интернет;
- стандартное программное обеспечение;
- специализированное программное обеспечение рекламной деятельности (Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Adobe InDesign, Corel Draw, Macromedia Flash MX и др.).

Информационное обеспечение учебной деятельности составляет учебная литература (учебники, учебно-методические пособия, методические указания по выполнению лабораторных работ, пособия для самостоятельной работы, сборники упражнений, книги по дисциплине и др.).

Одним из основных методических подходов является использование технологии контекстного обучения в процессе преподавания дисциплин, направленных на формирование заявленных ранее компетенций в области ИКТ, при котором последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов [2].

Суть психолого-педагогической теории контекстного обучения состоит в создании комплекса условий (психологических, педагогических, методических), при которых происходит процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную. Для этого в формах учебной деятельности студентов последовательно моделируется профессиональная деятельность специалистов в ее предметном (предметно-технологические составляющие будущей профессиональной деятельности) и социальном контексте (социальные составляющие будущей профессиональной деятельности). Будущая профессиональная деятельность представляет собой модель деятельности специалиста в области рекламы, то есть описание системы его основных профессиональных функций, проблем и задач. Одной из базовых форм контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов является деловая игра. А. А. Вербицкий определяет деловую игру как форму «воссоздания в образовательном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда» [3, с. 3].

В соответствии с описанным ранее видом профессиональной деятельности, связанным с созданием рекламного продукта, представим пример деловой игры [1], проведение которой позволяет студентам лучше понять особенности профессиональной дея-

тельности специалиста в области рекламы в условиях информатизации. Студенты делятся на несколько групп по 3-4 человека. Преподаватель выступает в роли заказчика, а студенты – в роли сотрудников рекламного агентства (арт-директора, креативной группы, составителей текстов, дизайнеров, фотографов и др.). Каждая группа получает одинаковый «заказ» на создание рекламного продукта. На первом этапе, в процессе поиска рекламной идеи, при ее формулировании в творческой команде обсуждаются различные вопросы, которые помогают разработке проекта. На втором этапе выполняется эскизный или электронный макет – от руки или с использованием аппаратных средств ИКТ (графических планшетов, сканеров). На третьем этапе в зависимости от вида конечного продукта (статичного или динамичного) выбираются программные средства ИКТ и способы создания рекламного продукта. Идет подготовка текстовой и графической частей, обработка фото- и видеоматериалов. Четвертый этап – компоновка текстовых, графических, звуковых, видеоэлементов в конечный рекламный продукт, брошюровка текстовых макетов. На этом этапе студентам также требуются знания, умения и навыки в области композиции, цветоведения и т. д., приобретенные ими в ходе изучения специальных дисциплин. Заключительный этап – сдача готового рекламного продукта «заказчику». Помимо отзыва преподавателя студенты также получают листы оценивания рекламного продукта, по результатам заполнения которых каждой группе выставляется итоговый балл.

Выбранный организационно-методический подход обучения студентов в условиях информационно-коммуникационной предметной среды позволяет смоделировать профессиональную деятельность сотрудников творческого отдела рекламного агентства в ее предметном и социальном контексте.

Резюме. Таким образом, осуществление учебной деятельности в условиях информационно-коммуникационной предметной среды способствует повышению эффективности учебного процесса, формированию ИКТ-компетентности специалистов в области рекламы, систематизации знаний, индивидуализации обучения, развитию навыков самообучения и самообразования. Это является одним из необходимых условий для дальнейшего профессионального развития будущих специалистов в области рекламы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Н. Р. Подготовка бакалавров к использованию информационных и коммуникационных технологий для создания рекламного продукта в условиях реализации контекстного обучения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/110-9832>.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М. : ИЦПКПС, 2004. – 84 с.
3. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : научно-методическое пособие. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 55 с.
4. Данилова О. В., Яруськина Е. Т. ИКТ-компетентность бакалавров государственного и муниципального управления [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24167>.
5. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих [Электронный ресурс]. – 4-е изд., доп. (утв. Постановлением Минтруда РФ от 21 августа 1998 г. № 37). – Режим доступа : <http://base.garant.ru/180422/#friends#ixzz43B7TYPpc>.
6. Лавина Т. А. Содержательно-организационный аспект непрерывной подготовки учителей в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности // Информатика и образование. – 2006. – № 7. – С. 105–109.

7. Лавина Т. А. Формирование ИКТ-компетентности будущего педагога в условиях прикладного педагогического бакалавриата // Актуальные проблемы методики обучения информатике в современной школе : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. интернет-конф. – М., 2016. – С. 207–209.

8. Роберт И. В., Лавина Т. А. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М. : ИИО РАО, 2006. – 96 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 031600 Реклама и связи с общественностью (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 29 марта 2010 г. № 221) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ivo.garant.ru/#/document/198244>.

10. Яруськина Е. Т. ИКТ-компетентность будущих менеджеров по персоналу // Открытое и дистанционное образование. – 2013. – № 3(51). – С. 35–39.

UDC [378.016:659.1]:004.9

N. R. Alekseeva, O. V. Danilova

FORMATION OF ICT COMPETENCE AT FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF ADVERTISING IN TERMS OF INFORMATION AND COMMUNICATION SUBJECT ENVIRONMENT

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article discusses the relevance of formation of ICT competence at bachelors in «Advertising and Public Relations». The article examines the important issues of the FSES of HPE of the mentioned direction of training in the aspect of formation of ICT competence. The article deals with the essential characteristics of information and communication subject environment. The author describes the process of formation of ICT competence in conditions of information and communication subject environment in the training of one of the types of professional activities associated with the creation of a promotional product.

Keywords: *specialist in advertising, information and communication technologies, ICT competence, information and communication subject environment, contextual learning.*

REFERENCES

1. Alekseeva N. R. Podgotovka bakalavrov k ispol'zovaniyu informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij dlja sozdaniya reklamnogo produkta v uslovijah realizacii kontekstnogo obuchenija [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2013. – № 4. – Rezhim dostupa : <http://www.science-education.ru/110-9832>.

© Alekseeva N. R., Danilova O. V., 2016

Alekseeva, Natalya Robertovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Information Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: alexis-04@mail.ru

Danilova, Oksana Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Information Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: oxana_dani@mail.ru

The article was contributed on March 18, 2016

2. Verbickij A. A. Kompetentnostnyj podhod i teorija kontekstnogo obuchenija. – M. : ICPKPS, 2004. – 84 s.
3. Verbickij A. A. Pedagogicheskie tehnologii kontekstnogo obuchenija : nauchno-metodicheskoe posobie. – M. : RIC MGGU im. M. A. Sholohova, 2010. – 55 s.
4. Danilova O. V., Jarus'kina E. T. IKT-kompetentnost' bakalavrov gosudarstvennogo i municipal'nogo upravlenija [Jelektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2016. – № 2. – Rezhim dostupa : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24167>.
5. Kvalifikacionnyj spravochnik dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i drugih sluzhashhih [Jelektronnyj resurs]. – 4-e izd., dop. (utv. Postanovleniem Mintruda RF ot 21 avgusta 1998 g. № 37). – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/180422/#friends#ixzz43B7TYPpc>.
6. Lavina T. A. Soderzhatel'no-organizacionnyj aspekt nepreryvnoj podgotovki uchitelej v oblasti ispol'zovanija sredstv IKT v professional'noj dejatel'nosti // Informatika i obrazovanie. – 2006. – № 7. – S. 105–109.
7. Lavina T. A. Formirovanie IKT-kompetentnosti budushhego pedagoga v uslovijah prikladnogo pedagogicheskogo bakalavriata // Aktual'nye problemy metodiki obuchenija informatike v sovremennoj shkole : sb. nauch. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. – M., 2016. – S. 207–209.
8. Robert I. V., Lavina T. A. Tolkovyj slovar' terminov ponjatijnogo apparata informatizacii obrazovanija. – M. : IIO RAO, 2006. – 96 s.
9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 031600 Reklama i svjazi s obshhestvennost'ju (kvalifikacija (stepen') «bakalavr») (utv. Prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 29 marta 2010 g. № 221) [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://ivo.garant.ru/#/document/198244>.
10. Jarus'kina E. T. IKT-kompetentnost' budushhih menedzherov po personalu // Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie. – 2013. – № 3(51). – S. 35–39.

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

¹Омский экономический институт, г. Омск, Россия

²Омский государственный университет путей сообщения, г. Омск, Россия

Аннотация. Эффективное использование информационных технологий (ИТ) в профессиональной деятельности экономиста является объективной необходимостью в условиях динамично развивающегося информационного общества. Процесс обучения ИТ будущих экономистов следует направить на развитие информационной компетентности и творческого подхода к применению средств ИТ. Эвристические методы, используемые на различных уровнях обучения ИТ (базовый, квазипрофессиональный, профессиональный), способствуют развитию самостоятельности, креативности и подготовке будущих экономистов к непрерывному образованию в сфере ИТ.

Ключевые слова: качество образования, непрерывное образование, эвристические методы обучения, информационная компетентность, информационные технологии, будущий экономист.

Актуальность исследуемой проблемы. Успешность развития российской экономики XXI в. зависит от эффективного управления предприятием в условиях информатизации сферы экономики и управления. В этой связи актуальным и приоритетным направлением инновационного высшего экономического образования является создание эффективной системы подготовки будущих экономистов к использованию ИТ и непрерывному образованию в условиях современного информационного общества. Однако на текущий момент времени сложившаяся практика обучения ИТ ориентирует студентов на овладение конкретными версиями программного обеспечения (ПО) и не учитывает последующую модификацию и появление его новых версий. Для изменения такой ситуации в учебный процесс необходимо внедрять методы обучения, направленные на реализацию творческой, а не репродуктивной деятельности, что позволит студентам глубже освоить возможности ИТ, новые версии ПО или их аналоги, а также привить им интерес к самостоятельному поиску и изучению новых, неординарных приемов использования ИТ в профессиональной деятельности. Для разрешения обозначенной проблемы предлагается изменить методику обучения ИТ будущих экономистов через внедрение эвристических методов обучения, способствующих развитию их информационной компетентности в соответствии с актуальным состоянием ИТ-сферы, то есть готовности к непрерывному образованию в сфере ИТ.

© Анацкая А. Г., Насташук Н. А., 2016

Анацкая Алла Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационно-вычислительных систем Омского экономического института, г. Омск, Россия; e-mail: alka_anatskaya@mail.ru

Насташук Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, прикладной математики и механики Омского государственного университета путей сообщения, г. Омск, Россия; e-mail: nat_lion@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.02.2016

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ психолого-педагогической, научно-методической и специальной литературы в аспекте изучаемой проблемы, изучен федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, образовательные программы и учебные планы по направлению подготовки 38.03.01 Экономика.

Результаты исследований и их обсуждение. В настоящее время происходит качественное обновление всего содержания высшего экономического образования, трансформация системы подготовки и организации учебного процесса будущих экономистов. Учитывая переход российского образования к модели образования для экономики, основанной на знаниях [2], и анализ психолого-педагогических исследований (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.), можем сделать вывод, что именно компетентностный подход реализует значительное усиление практической направленности содержания образования и способствует подготовке будущих специалистов к непрерывному образованию [6, с. 9].

На сегодняшний день значение информации в жизни современного общества стремительно растет, меняются методы работы с ней, а ИТ выступают как средство производства в инновационной экономической деятельности. Следует отметить, что специфика ИТ состоит в том, что они имеют динамический характер. Развитие аппаратной базы ИТ и компьютерных сетей заставляет разработчиков ПО модифицировать и совершенствовать программные средства. В практической деятельности выпускники зачастую сталкиваются с более современными версиями ПО или их аналогами, которые они не изучали в вузе. В результате такого обучения ИТ выпускники испытывают затруднения при использовании современных ИТ и новых версий ПО в профессиональной деятельности.

В этой связи развитие информационной компетентности будущих экономистов при обучении информационным дисциплинам является одной из актуальных и важных задач высшего экономического образования.

Как отмечает О. С. Корнева, «информационная компетентность экономиста – это уровень образованности личности, который определяется степенью владения средствами информационных технологий и навыками управления информацией, характеризующий глубокую осведомленность в финансово-экономической деятельности и позволяющий эффективно действовать в условиях информационного общества» [3, с. 143]. Согласно международным стандартам [4] выделим следующие три компонента в структуре информационной компетентности будущего экономиста:

получение информации – осознание информационной потребности и осуществление эффективного и рационального поиска информации о производственно-хозяйственной деятельности предприятия;

оценивание информации – выполнение обобщения и систематизации экономической информации, а также проведение ее анализа;

использование информации – производство и распространение экономических решений.

В структуре предметной области информатики как учебной дисциплины выделяют следующие основные разделы: теоретическая информатика, средства информатизации, ИТ, социальная информатика. В соответствии с данной структурой вузы, реализующие подготовку будущих экономистов [10], включают в образовательные программы и учебные планы довольно разнообразные информационные дисциплины, которые охватывают все указанные разделы информатики (табл. 1).

**Перечень информационных дисциплин, включенных в учебные планы
по направлению подготовки 38.03.01 Экономика**

Уровень обучения ИТ	Информационные дисциплины
<i>Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации</i>	
Базовый	«Экономическая информатика», «Информационная безопасность»
Квазипрофессиональный	«Справочные информационные системы», «Основы финансовых вычислений»
Профессиональный	«Профессиональные компьютерные программы», «Разработка учетных приложений в MS Office»
<i>Сибирский федеральный университет</i>	
Базовый	«Основы информационных технологий», «Основы информационной культуры»
Квазипрофессиональный	«Пакеты прикладных статистических программ», «Автоматизированные системы обработки информации»
Профессиональный	«Информационные системы в профессиональной сфере (практикум по 1С-бухгалтерии)»
<i>Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова</i>	
Базовый	«Информационные технологии», «Сетевые технологии»
Квазипрофессиональный	«Информационные технологии статистической обработки»
Профессиональный	«Информационные системы в экономике»

На основе концепции контекстного обучения (А. А. Вербицкий), научного исследования [1] и содержания информационных дисциплин выделим следующие три уровня обучения ИТ будущих экономистов (уровень бакалавриата):

- *базовый* – изучение основ информатики и ИТ;
- *квазипрофессиональный* – изучение специализированного ПО, используемого в деятельности экономиста, и углубленное изучение ПО общего назначения;
- *профессиональный* – использование ИТ для решения практических управленческих и экономических задач в процессе прохождения производственной практики, написания курсовых работ и выпускной квалификационной работы.

На основе аналитического обзора учебных планов некоторых вузов по направлению подготовки 38.03.01 Экономика в таблице 1 представлены информационные дисциплины, распределенные по соответствующим уровням обучения ИТ. Анализ таблицы 1 показывает, что состав учебных дисциплин в области информатики разнообразен и позволяет рассмотреть различные аспекты использования ИТ в профессиональной деятельности экономиста.

Однако, несмотря на разнообразие учебных дисциплин в сфере ИТ, предлагаемых вузами к изучению, выпускники-экономисты не готовы к самостоятельному использованию как общего, так и специализированного ПО. При этом наблюдается отсутствие у них творческого подхода к применению ИТ в профессиональной деятельности.

Более того, анализ мнений работодателей об информационной подготовке выпускников-экономистов показывает неудовлетворенность уровнем развития их информационной компетентности. Например, в работе [5] исследовано отношение работодателей к выпускникам вузов: «К профессиональным требованиям почти всех организаций относится умение работать на компьютере (чаще всего упоминается MS Office) и знание специальных программ. Часто работодатели говорят о том, что нужно уметь пользоваться ресурсами интернета – в некоторых случаях без этого просто не обойтись».

Проводя анализ требований работодателей к выпускникам-экономистам, А. В. Оноприенко констатирует тот факт, что основным требованием работодателей к эко-

номистам является навык работы со специализированным ПО. К такому ПО относятся различные бухгалтерские программы, справочно-правовые системы, математические и статистические программные пакеты, а также другие вспомогательные программы. Работодатели высказывают пожелания углубленного изучения студентами новейших программ, применяемых в экономической сфере. Далее автор отмечает среди частых претензий неумение работать на компьютере как со специфическим, так и со стандартным ПО (например, пакет MS Office). К сожалению, в вузах изучают несколько устаревшие компьютерные программы [7].

Исходя из вышесказанного, отметим, что наблюдается проблема формирования информационной компетентности в выборе и использовании адекватных программных средств для обработки экономической информации. Данный факт подтверждается результатами исследования, проведенного специалистами Рубцовского индустриального института Алтайского государственного технического университета [9]: 50 % опрошенных работодателей оценивают способность работников адаптироваться к технологическим изменениям как удовлетворительную; только 25 % опрошенных считают, что способность самостоятельно приобретать новые знания и навыки развита хорошо.

Таким образом, в учебном процессе следует применять такие методы обучения, которые будут способствовать развитию информационной компетентности студентов и интереса к самостоятельному поиску ИТ, а также к изучению новых, неординарных приемов использования ИТ в профессиональной деятельности.

Особенности применения эвристических методов в учебном процессе нашли отражение в научных работах В. И. Андреева, С. А. Новоселова, А. В. Морозова, Д. В. Чернилевского, А. В. Хуторского. В работе [1] исследованы возможности применения эвристических методов при обучении информатике и их потенциал, позволяющий развивать креативность будущих менеджеров в сфере применения ИТ.

На основе анализа существующих классификаций эвристических методов, этапов творческого процесса, предложенных Я. А. Пономаревым [8], результатов научных исследований [1], [5], а также с учетом содержания предметной области информатики эвристические методы могут быть классифицированы следующим образом.

Первая группа эвристических методов включает в себя методы, связанные с умением увидеть и сформулировать проблему, найти ее решение и выполнить проверку найденного решения. К методам этой группы относятся *метод многомерных матриц, метод инверсии, метод организованных стратегий, метод эмпатии (личной аналогии)*. Эти методы позволяют развивать креативные качества, в том числе способность к выявлению проблем.

Ко *второй группе* относятся эвристические методы, соответствующие стадии *поиска решения*, где осуществляется выбор и/или поиск ИТ, способствующих решению задачи. При этом у студентов развивается способность к генерированию и продуцированию большого числа разнообразных идей, то есть креативные качества: беглость, гибкость и оригинальность мышления, способность к детальной разработке идеи. Данную группу составляют метод *мозгового штурма* и его известные модификации (обратный мозговой штурм, синектика, индивидуальный мозговой штурм и др.), *метод гипотез*.

Третья группа, соответствующая стадии проверки решения, включает в себя методы, связанные с умением выполнить анализ эффективности использованных средств ИТ путем сравнения их возможностей и функций, то есть позволяющие развивать такое качество, как способность к анализу и синтезу. К таким методам относятся *метод эвристических вопросов* и *метод эвристического наблюдения, метод конструирования правил*.

Особенностью применения эвристических методов при обучении ИТ является адаптация данных методов в контексте содержания информационных дисциплин (см. табл. 1). В этом аспекте ИТ выполняют две функции: они выступают в качестве средства и содержания обучения.

При выполнении заданий студенты не только находят пути решения самой задачи, но и исследуют возможности ИТ, осуществляют выбор необходимого ПО. Формулировка учебных задач, предъявляемых студентам, предполагает неоднозначность ответа. Коллективное обсуждение полученных результатов позволяет студентам обменяться полученным опытом и выбрать наиболее эффективные способы решения.

Базовый уровень обучения ИТ рассматривает основные понятия теоретической информатики и ИТ общего назначения. Учебные задачи целенаправленно формулируются преподавателем таким образом, чтобы студенты осознавали необходимость изучения новых возможностей программных средств. Выявление проблемы, связанной с использованием ИТ, а также поиск ее решения реализуются под руководством преподавателя. Проверка решения задачи позволяет выполнить анализ эффективности тех ИТ-средств, с помощью которых это решение получено, то есть студентам предоставляется возможность самостоятельно реализовать аналитические способности.

На базовом уровне обучения ИТ наибольшее внимание уделяется развитию такого креативного качества, как способность к анализу и синтезу, которое вырабатывается на основе самостоятельных действий и наблюдений студентов при решении информационных задач. К эвристическим методам, способствующим развитию указанного качества, относятся метод эвристических вопросов, метод эвристического наблюдения и метод конструирования правил.

Примером может служить следующая задача: «Необходимо подготовить текстовый документ, описывающий алгоритм взаимодействия с покупателем. Документ должен содержать схему оформления заказа покупателем. Причем схема отображается графическими средствами и должна размещаться на странице альбомной ориентации, остальной документ располагается на страницах книжной ориентации». При выполнении задания студенты сталкиваются с необходимостью изучения нового материала (форматирование многостраничного документа, графические средства текстового процессора). Выполнение анализа в процессе проверки решения позволяет еще раз соотнести условия задачи и полученные результаты.

Задания, используемые на *квазипрофессиональном уровне* обучения ИТ, преимущественно направлены на развитие таких креативных качеств, как беглость, гибкость и оригинальность мышления, а также способность к детальной разработке идеи решения задачи. Указанные качества в сфере применения ИТ развиваются посредством поиска эффективных программных средств решения поставленной задачи. Учебная деятельность студентов организуется таким образом, чтобы направить их на самостоятельный поиск необходимых ИТ-средств. При этом студенты используют имеющиеся знания и опыт в сфере применения ИТ, кроме этого, у них возникает мотивация к изучению новых функций ПО.

На квазипрофессиональном уровне учебные задачи имитируют профессиональную деятельность. В качестве примера приведем следующую задачу: «Вы являетесь руководителем отдела продаж, в Вашем подчинении находятся 5 менеджеров по продажам. У каждого из них имеются свои клиенты, но клиентская база ведется стихийно. Для оптимизации работы отдела решено сформировать единую клиентскую базу. Вам как руководителю необходимо получать информацию об активности клиентов и эффективности работы со-

трудников. Разработайте структуру клиентской базы, выберите средства реализации». Решение такой задачи может быть выполнено разными способами, коллективное обсуждение позволяет выявить наиболее эффективный.

Основными методами эвристического обучения на данном уровне являются мозговой штурм и его модификации (обратный мозговой штурм и др.), но это не исключает использования методов, задействованных на базовом уровне. Доля использования заданий, основанных на эвристических методах обучения, возрастает.

Профессиональный уровень обучения ИТ реализуется в процессе прохождения студентами производственной практики через выполнение заданий, направленных на использование ИТ-средств, а также написание курсовых работ и выпускной квалификационной работы. Как правило, задания производственной практики направлены на реализацию аналитической, организационно-управленческой, расчетно-финансовой и расчетно-экономической деятельности [10].

Студентами выполняются задания аналитического и операционного типов, которые позволяют развивать креативные качества будущих экономистов, в том числе способности к выявлению проблем. Задания аналитического типа направлены на обнаружение проблемы и поиск путей ее решения. Задания операционного типа предусматривают практическую реализацию найденного решения и его проверку. Например: проведение интернет-опроса потребителей, создание представительского сайта компании, разработка шаблонов используемой документации.

К эвристическим методам, используемым на данном уровне обучения, относятся метод многомерных матриц, метод инверсии, метод организованных стратегий. Например, задания производственной практики выполняются студентами самостоятельно на основе инструкций, описывающих особенности указанных эвристических методов. Студенты вправе выбирать любые методы, включая те, которые были задействованы на предыдущих уровнях обучения информатике.

Резюме. Таким образом, теоретическое исследование позволило выявить состав эвристических методов обучения ИТ будущих экономистов с учетом уровневого изучения ИТ в соответствующих информационных дисциплинах. Данные эвристические методы целесообразно включить в методику обучения ИТ, направленную на повышение качества экономического образования в сфере ИТ. Методика обучения ИТ будущих экономистов, разработанная с учетом уровневого изучения ИТ и опирающаяся на применение в учебном процессе комплекса эвристических методов, обуславливает повышение уровня информационной компетентности в сфере ИТ и способствует подготовке будущих экономистов к непрерывному образованию в условиях динамично развивающегося информационного общества. Предложенная методика обучения ИТ будущих экономистов апробируется в Омском государственном университете путей сообщения и Омском экономическом институте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анацкая А. Г. Развитие креативности в сфере применения информационных технологий при обучении информатике студентов – будущих менеджеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Омск, 2013. – 23 с.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>.
3. Корнева О. С. Формирование информационной компетентности будущих экономистов на основе концепции фундирования // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3, т. II. – С. 143–147.

4. Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ifap.ru/library/book101.pdf>.
5. Мухин Л. Н., Павленко А. В. Отношение работодателей к выпускникам вузов на примере города Томска [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.cstv.tsu.ru/res/otnoshenie.pdf>.
6. Насташук Н. А. Развитие учебно-познавательной компетенции у будущих экономистов в процессе обучения интеллектуальным информационным технологиям : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Омск, 2009. – 199 с.
7. Оноприенко А. В. Анализ требований работодателей к экономистам – выпускникам вузов // Потенциал современной науки. – 2014. – № 4. – С. 59–65.
8. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
9. Требования к молодым специалистам и выпускникам вузов, предъявляемые работодателями в процессе трудоустройства (по анализу опроса работодателей) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rubinst.ru/system/files/anketa_mol_spec.pdf.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf>.

UDC [378.016:33]:004.9

A. G. Anatskaya, N. A. Nastashchuk

HEURISTIC METHODS OF TRAINING AS THE FACTOR IN IMPROVEMENT OF QUALITY OF FUTURE ECONOMISTS' EDUCATION IN INFORMATION TECHNOLOGIES FIELD⁴

Omsk Economic Institute, Omsk, Russia

Omsk State Transport University, Omsk, Russia

Abstract. The article determines that the effective use of information technologies in professional economist's activity is the objective necessity under the conditions of dynamically developing information community. The process of IT training should be directed towards the development of information competence and creative approach in applying IT-means. Heuristic methods used at different IT education levels (basic, quasi-professional, professional) contribute to the development of future economists' self-consistency, creativeness and preparation for life-long education in IT field.

Keywords: *quality of education, life-long education, heuristic methods of training, information competence, information technologies (IT), future economist.*

© Anatskaya A. G., Nastashchuk N. A., 2016

Anatskaya, Alla Georgievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Information Systems, Omsk Economic Institute, Omsk, Russia; e-mail: vigor21@mail.ru

Nastashchuk, Natalya Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Informatics, Applied Mathematics and Mechanics, Omsk State Transport University, Omsk, Russia; e-mail: evdokimova.ok@mail.ru

The article was contributed on February 10, 2016

REFERENCES

1. *Anackaja A. G.* Razvitie kreativnosti v sfere primeneniya informacionnyh tehnologij pri obuchenii informatike studentov – budushhih menedzherov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Omsk, 2013. – 23 s.
2. *Koncepcija* Federal'noj celevoj programmy razvitija obrazovanija na 2016–2020 gody [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>.
3. *Korneva O. S.* Formirovanie informacionnoj kompetentnosti budushhih jekonomistov na osnove koncepcii fundirovanija // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2012. – № 3, t. II. – S. 143–147.
4. *Lau H.* Rukovodstvo po informacionnoj gramotnosti dlja obrazovanija na protjazhenii vsej zhizni [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.ifap.ru/library/book101.pdf>.
5. *Muhin L. N., Pavlenko A. V.* Otnoshenie rabotodatelej k vypusknikam vuzov na primere goroda Tomska [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.cstv.tsu.ru/res/otnoshenie.pdf>.
6. *Nastashhuk N. A.* Razvitie uchebno-poznavatel'noj kompetencii u budushhih jekonomistov v processe obuchenija intellektual'nym informacionnym tehnologijam : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Omsk, 2009. – 199 s.
7. *Onoprienko A. V.* Analiz trebovanij rabotodatelej k jekonomistam – vypusknikam vuzov // Potencial sovremennoj nauki. – 2014. – № 4. – S. 59–65.
8. *Ponomarev Ja. A.* Psihologija tvorchestva i pedagogika. – M. : Pedagogika, 1976. – 280 s.
9. *Trebovanija* k molodym specialistam i vypusknikam vuzov, pred"javljaemye rabotodateljami v processe trudoustrojstva (po analizu oprosa rabotodatelej) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.rubinst.ru/system/files/anketa_mol_spec.pdf.
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija po napravleniju podgotovki 38.03.01 Jekonomika (uroven' bakalavriata)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf>.

КРИТЕРИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ВОСПИТАННОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

Аннотация. В статье раскрываются сущность и содержание этнокультурного воспитания сельских школьников на современном этапе социально-культурного развития российского общества; характеризуются цели этнокультурного воспитания и рассматриваются критерии этнокультурной воспитанности сельских школьников, т. к. сельская традиционная культура, обладающая огромным социокультурным воспитательным потенциалом, влияет в первую очередь именно на эту категорию школьников.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, критерии этнокультурной воспитанности, сельская школа.

Актуальность исследуемой проблемы. Национальная образовательная политика современного Российского государства, ее цели, задачи и перспективы во многом определяются современными представлениями о природе и сущности этнических культур, об объективных тенденциях их развития. В то же время в педагогической науке отсутствует единое трактование таких терминов, как «этнокультура», «этнокультурное воспитание», неоднозначно понимаются цели и задачи этнокультурного воспитания школьников. Кроме того, необходимо выявить критерии этнокультурной воспитанности. Это даст возможность педагогам прогнозировать учебно-воспитательный процесс и диагностировать его результаты. Выделяя в исследовании учащихся сельских школ, мы хотим подчеркнуть значение этнокультурной воспитанности именно для этой категории школьников, т. к. огромный развивающий потенциал социальной и культурной среды сельской местности, основанной на ценностях крестьянской культуры, как никогда нуждается сегодня в осмыслении и научном обобщении.

Материал и методика исследований. Выявление критериев этнокультурной воспитанности сельских школьников проводилось на основе анализа научных трудов, посвященных истории и теории народного воспитания (Г. Н. Волков, Т. Н. Петрова, А. Б. Панькин и др.) [3], современным проблемам этнокультурного образования (А. Б. Афанасьева [2], Л. В. Кузнецова [13], Е. П. Чехордуна, В. В. Аммосова, Н. П. Карпова [20] и др.), истории и современному состоянию сельских школ (Л. В. Вохминова [4], А. М. Ищенко [9], Л. М. Кобрина, Е. П. Косинова [11], Н. А. Шобонов [21] и др.). Основ-

© Арестова В. Ю., 2016

Арестова Вероника Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: areveronika@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 02.03.2016

ными методами исследования явились: анализ педагогической, этнопедагогической, культурологической, искусствоведческой, этнографической литературы, нормативно-правовых и законодательных актов в сфере образования; наблюдение за учебно-воспитательным процессом в сельских школах.

Результаты исследований и их обсуждение. Для выявления критериев этнокультурной воспитанности сельских школьников необходимо:

- раскрыть актуальность этнокультурного воспитания для школьников, проживающих в условиях сельской местности;
- охарактеризовать сельских школьников с точки зрения их возможностей освоения этнокультурных традиций;
- уточнить сущность таких понятий, как «культура», «этнос», «этническая культура», «этнокультурное воспитание».

Особенности сельской среды оказывают большое влияние на образ жизни и формирование личности детей. В первую очередь, сказываются близость к природе, зависимость от погодных условий и необходимость домашнего труда, который занимает значительное количество времени. Кроме этого, консерватизм культуры быта и элементов материальной культуры, сохранение межпоколенных связей в семейно-родственных отношениях, общинный уклад жизни сельчан, бытование календарных праздников и обрядов – все это составляет специфику сельского социума. И в этом смысле этническая культура является одним из основных факторов, влияющих на развитие современного сельского общества, на социальные процессы и явления, происходящие в нем.

Естественное бытование народных традиций на селе позволяет сельским школьникам без особого труда понимать смысл и значение народных праздников и обрядов, соблюдать нормы и правила культурных образцов поведения и общения. И с этой точки зрения их возможности освоения этнокультурных традиций гораздо шире, чем у их городских сверстников. Нельзя не учитывать сохранившееся в селе уважительное отношение к учителю как к образованному и культурному человеку. Это позволяет ему собирать вокруг себя сельчан разных поколений для организации досуга – дней деревни и улицы, обрядов и праздников с театрализацией и традиционными видами рукоделия – и тем самым обеспечивать сохранность этнической культуры и решать задачи этнокультурного воспитания школьников.

Понятие «культура» в зарубежной и отечественной литературе имеет множество смысловых оттенков. Причина этого – внимание к данному феномену различных ученых: философов, историков, культурологов, социологов, психологов и др. В современном философском знании культура представляется как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, явленный как результат материального и духовного труда, проявляющийся в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в отношениях людей к природе, между собой и к самим себе. Анализ культурологической литературы (М. С. Каган [10, с. 6–14], Л. А. Гафиятуллина [6], М. А. Коськов [12] и др.) позволил выявить, что в настоящее время существуют различные теоретические подходы к изучению культуры: философско-антропологический (понимает культуру как выражение человеческой природы), философско-исторический (культура понимается как разумное совершенствование человека в ходе его исторической эволюции), социологический (культура трактуется как фактор организации и образования жизни какого-либо общества при условии, что у каждого общества есть своя культура). В отечественной литературе культура рассматривается, как правило, в качестве социального феномена. В то же время суще-

ствует подход, при котором культура истолковывается ее ценностной природой. Многие ученые отмечают, что основная характеристика культуры лежит в деятельностной природе человека (но не всякая деятельность человека порождает культуру, а только та, которая сопряжена с поисками смыслов и относится к духовной сфере).

С начала 70-х годов XX в. стали появляться теории этноса, например понимание этноса с точки зрения биологических (Л. Н. Гумилев) и социальных наук (Ю. В. Бромлей). Представление об этносе как социально-культурном явлении получило наибольшее распространение. Наряду с этим вошел в обиход термин «этничность», суть которого объяснялась через те элементы материальной и духовной культуры народов, которые выполняли функции объединения и разграничения этносов. Обычаи, обряды, народное искусство, религия, нормы поведения, т. е. самые традиционные и устойчивые компоненты культуры, наравне с языком и психикой составляют сущность этничности (этнического) [18, с. 62]. Некоторые ученые конкретизируют данное положение, отмечая, что категория этнического не сводится к сумме перечисленных компонентов, но может отслеживаться по указанным параметрам [15, с. 51]. Упоминая психическую сторону этничности, имеют в виду прежде всего наличие одного из главных признаков этноса – этнического самосознания (люди имеют общее самоназвание – этноним – и сознают общность происхождения) [16]. В последнее время появилось множество научных работ, в которых высказывается идея взаимопроникновения культур различных народов и формирования на этой основе тех или иных общих черт, свойственных всем сферам человеческой жизнедеятельности. Это так называемая межэтническая интеграция (осознанная принадлежность к своему этносу и тесная психологическая, культурная, языковая связь с представителями других этносов), которая может обеспечить нормальные условия для общения и сосуществования людей разных национальностей [1, с. 245].

В конце XX в. получил широкое распространение термин «этническая культура» («этнокультура»). В настоящее время этническая культура понимается в широком и узком значениях. В широком значении под этнической культурой понимают совокупность способов жизнедеятельности, присущих этносу и необходимых для его сохранения и развития. В узком смысле под этнической культурой понимается совокупность элементов материальной и духовной культуры, являющихся основным признаком, отличающим один этнос от другого [7, с. 19].

К совокупности материальных и духовных ценностей ученые относят природные особенности мест проживания этноса; архитектуру жилища и бытовые традиции; особенности исторических событий, обрядов, ритуалов, религии, музыки; особенности использования культурных символов и пр. [3]. Самоидентификация с этносом, выбор поведения в соответствии с социальными стереотипами и традициями этноса характеризуются как проявления этнической культуры [14].

Некоторые исследователи в педагогике используют термин «этническое воспитание школьников» [8]. Мы в своем исследовании придерживаемся терминов «этнокультурное образование» и «этнокультурное воспитание».

Далее рассмотрим некоторые определения этнокультурного образования и воспитания, представленные в педагогических исследованиях. Так, Г. И. Губа понимает этнокультурное воспитание как «деятельность, направленную на повышение этнической осведомленности, формирование основ национального самосознания и положительной этнической идентичности через усвоение ценностных ориентаций своего народа и обеспечивающую успешное вхождение ребенка в контекст мировой культуры» [5].

С точки зрения А. Б. Афанасьевой, целью этнокультурного образования является «формирование целостной этнокультурной компетентности, сочетающей моноэтническую глубину и полиэтническую широту постижения этнокультур» [2]. Некоторые исследователи, в частности К. И. Султанбаева, определяют общение на родном языке и его изучение как основу этнокультурного образования и выделяют среди его целей удовлетворение культурных потребностей представителей различных этнических групп [17].

Е. Н. Ченкураева этнокультурное воспитание определяет «введением в образовательный процесс знаний родной народной культуры, социальных норм поведения, духовно-нравственных ценностей, знакомством с культурными достижениями других народов, использованием опыта народного воспитания с целью развития у детей интереса к народной культуре, воспитания дружеского отношения к людям разных национальностей» [19].

С нашей точки зрения, основным смыслом этнокультурного воспитания является приобщение школьников к культуре этноса с целью формирования личности ребенка, готового осознать культурную принадлежность к тому народу, представителем которого он является и в среде которого живет, освоить и принять ценности, нравственные установки и моральные нормы этого народа. Этнокультурное воспитание не может быть организовано вне социума и без участия социальных институтов. Социум в лице сельского сообщества, семьи, школы, общественных организаций оказывает влияние на формирование личности, на ее этнокультурную идентификацию. С точки зрения деятельностного подхода и психологических теорий личности, помогающих объяснить ее структуру и развитие, в процессе воспитания задействуется эмоциональная сфера личности ребенка, происходит развитие его активности и самостоятельности, организуются различные виды деятельности ребенка, поощряется его самостоятельность. Воспитание как целенаправленно организованный процесс обязательно сопряжено с процессами не только развития, но и обучения, т. е. с формированием знаний, понятий на основе организации мыслительной деятельности учеников, активизации восприятия ими учебного материала, поддержания их внимания. В основу определения критериев этнокультурной воспитанности школьников нами положена психологическая теория К. К. Платонова, рассматривающая личность как иерархическую структуру, состоящую из подструктур направленности, опыта, психических процессов и биопсихических свойств. Все подструктуры взаимосвязаны, но первые две являются в большей степени социально обусловленными, поэтому мы решили, что критерии этнокультурной воспитанности школьников должны охватывать мотивационно-потребностную сферу личности и ее поведенческий аспект, обусловленный сформированностью знаний, умений и навыков. Таким образом, мы выделяем мотивационно-потребностный и когнитивно-деятельностный критерии этнокультурной воспитанности сельских школьников.

В целом выявленные критерии характеризуют личность учащегося, проявляющего активный интерес к прогрессивному прошлому своего народа, к духовным ценностям национальной культуры как части общечеловеческой культуры, осознающего свою этническую принадлежность на основе знания и понимания этнокультурных ценностей в комплексе истории народа, духовно-нравственных традиций (любовь к родному народу, родной природе, семейные устои, гостеприимство и уважительное отношение к человеку другой национальности и др.), художественной культуры (праздники и обряды, народные ремесла и рукоделие).

Резюме. Анализ философских, социально-психологических, педагогических, культурологических, искусствоведческих работ, исследование публикаций по проблемам деятельности, общения, художественного творчества, формирования национального самосознания, изучение этнопедагогических трудов ученых-педагогов позволили нам выявить критерии этнокультурной воспитанности сельских школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Антюфеева А. В.* К вопросу о философском содержании этнического // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 6. – С. 243–250.
2. *Афанасьева А. Б.* Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования // Проблемы педагогики и психологии. – 2009. – № 3. – С. 189–195.
3. *Волков Г. Н., Петрова Т. Н., Панькин А. Б.* Введение в этнопедагогику. – М. : ООО «Большая медведица». – Элиста : Калм. гос. ун-т, 2006. – 368 с.
4. *Вохминова Л. В.* Проблемы современной сельской начальной школы // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 3. – С. 117–122.
5. *Губа Г. И.* Этнокультурное воспитание дошкольников и младших школьников в театральной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Курск, 2007. – 168 с.
6. *Гафиятуллина Л. А.* О подходах к изучению понятия «культура» // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 2. – С. 2–6.
7. *Дондокова Л. Ю.* Краткий тематический словарь по этнологии. – Улан-Удэ : Издательство БГСХА, 2006. – 38 с.
8. *Жекибаева Б. А., Цай Е. Н.* О критериях, показателях и уровнях готовности будущих учителей иностранного языка к этническому воспитанию школьников // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 8. – С. 20–23.
9. *Ищенко А. М.* Эволюция российской сельской школы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-rossiyskoy-selskoy-shkoly>.
10. *Каган М. С.* Общее представление о культуре // Введение в культурологию : курс лекций / под ред. Ю. Н. Солониной, Е. Г. Соколова. – СПб. : Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2003. – С. 6–13.
11. *Кобрин Л. М., Косинова Е. П.* Современная сельская школа как объект теоретического анализа // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2011. – № 4, т. 3. – С. 103–114.
12. *Косыков М. А.* Философия культуры и культурология: определение понятий // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2012. – № 2, т. 2. – С. 18–26.
13. *Кузнецова Л. В.* Формирование основ культурно-исторического и духовно-нравственного просвещения – задача культурно-образовательной политики государства // IX Международные Волковские чтения : сб. науч. трудов. – Йошкар-Ола, 2014. – С. 8–11.
14. *Нахушева М. С.* Культурная динамика этноса [Электронный ресурс] // Новые технологии. – 2006. – № 1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-dinamika-etnosa>.
15. *Рыбаков С. Е.* Философия этноса. – М. : ИПК Госслужбы, 2001. – 360 с.
16. *Семенов Ю. И.* Народ. Этнос. Нация. Статья первая. Общество, население, этнос // Философия и общество. – 2013. – № 1(69). – С. 21–55.
17. *Султанбаева К. И.* Концепции этнокультурного образования в отечественной педагогике во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 250–260.
18. *Тавадов Г. Т.* Этнология : учебник. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2010. – 408 с.
19. *Ченкураева Е. Н.* Педагогические условия обеспечения этнокультурной направленности образования в инновационном образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Волгоград, 2007. – 24 с.
20. *Чехордуна Е. П., Аммосова В. В., Карпова Н. П.* Этнокультурное образование и общественная экспертиза в условиях внедрения ФГОС // Человек и образование. – 2013. – № 3(36). – С. 128–134.
21. *Шобонов Н. А.* Педагогический потенциал сельской школы в современных социально-экономических условиях // Приволжский научный журнал. – 2010. – № 2. – С. 213–231.

UDC 37.017.925:37.018.523

V. Y. Arestova

CRITERIA FOR ASSESSMENT OF ETHNOCULTURAL EDUCATION OF VILLAGE SCHOOLCHILDREN

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article reveals the essence and content of ethnocultural education of village schoolchildren at the current state of socio-cultural development in Russia; describes the goals of ethnocultural education and criteria for assessment of ethnocultural education of village schoolchildren, because village traditional culture (characterized by a vast socio-cultural potential) affects particularly this category of schoolchildren.

Keywords: *ethnocultural education, criteria for ethnocultural education, village school.*

REFERENCES

1. Antjufeeva A. V. K voprosu o filosofskom sodержanii jetnicheskogo // Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy. – 2011. – № 6. – S. 243–250.
2. Afanas'eva A. B. Jetnokul'turnoe obrazovanie: sushhnost', struktura sodержaniya, problemy sovershenstvovaniya // Problemy pedagogiki i psihologii. – 2009. – № 3. – S. 189–195.
3. Volkov G. N., Petrova T. N., Pan'kin A. B. Vvedenie v jetnopedagogiku. – M. : OOO «Bol'shaja medvedica». – Jelista : Kalm. gos. un-t, 2006. – 368 s.
4. Vohminova L. V. Problemy sovremennoj sel'skoj nachal'noj shkoly // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. – 2011. – № 3. – S. 117–122.
5. Guba G. I. Jetnokul'turnoe vospitanie doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov v teatral'noj dejatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Kursk, 2007. – 168 s.
6. Gafijatullina L. A. O podhodah k izucheniju ponjatija «kul'tura» // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2011. – № 2. – S. 2–6.
7. Dondokova L. Ju. Kratkij tematičeskij slovar' po jetnologii. – Ulan-Udje : Izdatel'stvo BGSHA, 2006. – 38 s.
8. Zhekibaeva B. A., Caj E. N. O kriterijah, pokazateljah i urovnjah gotovnosti budushhih uchitelej inostrannogo jazyka k jetnicheskomu vospitaniju shkol'nikov // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovaniya. – 2013. – № 8. – S. 20–23.
9. Ishhenko A. M. Jevoľjucija rossijskoj sel'skoj shkoly [Jeľektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-rossijskoj-selskoj-shkoly>.
10. Kagan M. S. Obshhee predstavlenie o kul'ture // Vvedenie v kul'turologiju : kurs lekcij / pod red. Ju. N. Solonina, E. G. Sokolova. – SPb. : Sankt-Peterburgskij gos. un-t, 2003. – S. 6–13.
11. Kobrina L. M., Kosinova E. P. Sovremennaja sel'skaja shkola kak ob'ekt teoreticheskogo analiza // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. – 2011. – № 4, t. 3. – S. 103–114.
12. Kos'kov M. A. Filosofija kul'tury i kul'turologija: opredelenie ponjatij // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. – 2012. – № 2, t. 2. – S. 18–26.

© Arestova V. Y., 2016

Arestova, Veronika Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: areveronika@yandex.ru

The article was contributed on March 02, 2016

13. *Kuznecova L. V.* Formirovanie osnov kul'turno-istoricheskogo i duhovno-nravstvennogo prosveshhenija – zadacha kul'turno-obrazovatel'noj politiki gosudarstva // IX Mezhdunarodnye Volkovskie chtenija : sb. nauch. trudov. – Joshkar-Ola, 2014. – S. 8–11.
14. *Nahusheva M. S.* Kul'turnaja dinamika jetnosa [Elektronnyj resurs] // Novye tehnologii. – 2006. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-dinamika-etnosa>.
15. *Rybakov S. E.* Filosofija jetnosa. – M. : IPK Gossluzhby, 2001. – 360 s.
16. *Semenov Ju. I.* Narod. Jetnos. Nacija. Stat'ja pervaja. Obshhestvo, naselenie, jetnos // Filosofija i obshhestvo. – 2013. – № 1(69). – S. 21–55.
17. *Sultanbaeva K. I.* Konceptii jetnokul'turnogo obrazovanija v otechestvennoj pedagogike vo vtoroj polovine XIX – nachale XX v. // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2014. – № 2. – S. 250–260.
18. *Tavadov G. T.* Jetnologija : uchebnik. – M. : Izdatel'sko-torgovaja korporacija «Dashkov i K°», 2010. – 408 s.
19. *Chenkuraeva E. N.* Pedagogicheskie uslovija obespechenija jetnokul'turnoj napravlenosti obrazovanija v innovacionnom obrazovatel'nom uchrezhdenii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Volgograd, 2007. – 24 s.
20. *Chehorduna E. P., Ammosova V. V., Karpova N. P.* Jetnokul'turnoe obrazovanie i obshhestvennaja jekspertiza v uslovijah vnedrenija FGOS // Chelovek i obrazovanie. – 2013. – № 3(36). – S. 128–134.
21. *Shobonov N. A.* Pedagogicheskij potencial sel'skoj shkoly v sovremennyh social'no-jekonomicheskikh uslovijah // Privolzhskij nauchnyj zhurnal. – 2010. – № 2. – S. 213–231.

УДК [373.3:316.47]-056.24

Н. И. Арсентьева

ОСОБЕННОСТИ АФФЕКТИВНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

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

Аннотация. В статье представлен анализ экспериментальных данных на констатирующем этапе работы с младшими школьниками в инклюзивном образовательном пространстве школы. Полученные результаты позволяют увидеть особенности уровня развития аффективно-ценностной составляющей социальной компетентности детей с особыми потребностями и их сверстников без каких-либо патологий здоровья, также представлено содержание данного компонента и степени его сформированности. Обоснована необходимость исследования данной сферы, предложены педагогические рекомендации по ее развитию.

Ключевые слова: младшие школьники, социальная компетентность, аффективно-ценностный компонент, инклюзивное образование, дети с особыми потребностями.

Актуальность исследуемой проблемы. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в ряду личностных результатов развития младшего школьника акцентируется внимание на формировании ценностно-смысловых установок обучающихся, отражающих их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества, что свидетельствует о необходимости формирования у детей социальной компетентности [8, с. 10]. Это существенно важно в системе инклюзивного образования, где совместно обучаются нормально развивающиеся школьники и их сверстники с особыми образовательными потребностями. В таком образовательном пространстве для успешного взаимодействия друг с другом от детей требуется умение работать в группе с учетом позиций других детей, быть терпимым к разнообразным мнениям, недостаткам, особенностям внешности, характера, уметь слушать и слышать партнера и т. п. Однако зачастую в классах складывается непростая ситуация: нормально развивающиеся ученики еще не готовы принять и осознать особенности «других» детей, у младших школьников с нарушениями развития обстоятельства интегрированного обучения провоцируют высокую социальную дезадаптацию и межличностную тревожность. Данная проблема обязывает школу искать различные ресурсы для реализации задачи формирования социальной компетентности, создающей основу полноценной социализации и реализации личностного потенциала ребенка. Грамотный

© Арсентьева Н. И., 2016

Арсентьева Надежда Ильинична – аспирант кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: arsentyeva77ni@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 23.12.2015

подход к ее решению позволит уменьшить риск появления неуспеваемости в силу ее детерминации социальными факторами, развертывания в последующем девиантного поведения, деструкций в развитии личности.

Эффективность специально организованной педагогической деятельности по формированию социальной компетентности у младших школьников во многом определяется знанием сущностных характеристик этого качества, его внутренней структуры, что позволяет прогнозировать его последующее развитие, а главное – управлять этим процессом, т. е. намечать такую систему педагогической деятельности, которая будет гарантировать успешное получение желаемого результата.

Позиции относительно компонентной структуры социальной компетентности представлены в работах А. В. Аверкина, Н. В. Калининой, Ю. А. Королевой, Ю. В. Коротинной, С. В. Левшиной и А. И. Сеницыной и др. Традиционно в структуре социальной компетентности выделяют когнитивный, эмоциональный (или аффективный), мотивационный и поведенческий компоненты, при этом ключевое значение на ранних этапах онтогенеза, в том числе в младшем школьном возрасте, придают эмоциональному. В этом возрасте эмоциональная составляющая является своеобразным «проводником» к прививаемым нормам поведения, осваиваемым ценностям и формирующимся чертам характера ребенка, поскольку освоение любой сферы жизнедеятельности учащимся начальных классов напрямую обусловлено его положительным либо отрицательным отношением к ней.

Анализ подходов к содержанию социальной компетентности младших школьников привел нас к выделению в этом образовании следующих компонентов: аффективно-ценностного, когнитивного, действенно-практического (коммуникативно-речевого и поведенческо-рефлексивного) и личностного ([2, с. 16], [3, с. 16]). Полагаем, что в указанной структуре особое значение в младшем школьном возрасте занимает аффективно-ценностный компонент (далее АЦК), детальное изучение которого позволит понять его место в общей структуре социальной компетентности и взаимозависимость других компонентов от него, и самое важное – наметить направления педагогической работы, обеспечивающие формирование ребенка как внутренне социально мотивированного субъекта.

В связи с этим мы сконцентрировали свое внимание на разрешении данной подпроблемы, вносящем вклад в решение целостной проблемы формирования социальной компетентности у младших школьников, обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве: каковы типичные особенности аффективно-ценностного компонента социальной компетентности (АЦК СК) у данной категории обучающихся и каковы возможные направления педагогической работы с этими детьми. Соответственно, цель данной части экспериментального исследования заключалась в установлении этих моментов.

Материал и методика исследований. С целью изучения АЦК СК использовались следующие методы и методики:

- социометрический метод, позволивший установить специфику эмоциональных предпочтений в классе, степень сплоченности и характер взаимоотношений в группе;
- модифицированный и адаптированный к задачам нашего исследования вариант методики В. Михала «Завершение предложения», направленный на выявление отношения к себе и понимания собственной уникальности, отношения к окружающим людям (к семье, родственникам, к лицам с психологическими особенностями и т. п.), отношения к этическим нормам, а также выявление доминирующих социальных мотивов;

– стандартизированная анкета на выявление толерантного отношения к лицам с психофизиологическими и другими особенностями.

Результаты исследований и их обсуждение. Умелое апеллирование к аффективно-ценностной сфере младшего школьника во многом определяет успешность социальной и образовательной работы специалиста на второй ступени общего образования.

В исследовательских работах этот компонент терминологически обозначен несколько отличающимися позициями, как то: *эмоциональный* ([11, с. 6], «личный позитивный настрой к себе» [9, с. 8]), *эмоционально-чувственный* [5, с. 32], *мотивационно-ценностный* [4, с. 29], *ценностный* [1, с. 7], [6], *ценностно-смысловой* [7], *аксиологический* [10, с. 111]. С нашей точки зрения, содержательное наполнение АЦК СК у детей, обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве, представлено следующими показателями: эмоциональное отношение к окружающим (взрослому, сверстнику, младшим детям); мотивы общения с окружающими; отношение к себе, принятие себя и окружающих с их особенностями; осознание своей уникальности, неповторимости; отношение к этическим нормам, правилам поведения и взаимоотношений между людьми разного возраста, пола, религиозной принадлежности, экономико-социального статуса, людьми с индивидуальными психофизическими особенностями, интересами, ценностями и др.

Исследование по изучению АЦК СК проводилось на базе одной из средних общеобразовательных школ, которая входит в программу «Доступная среда». Выборку испытуемых составили 46 младших школьников (два 4-х класса): 25 детей в экспериментальной группе и 21 – в контрольной. Внутри исследуемых выборок дети, требующие особого внимания со стороны специалистов (педагогов, психологов, дефектологов), были выделены в группы, получившие название «дети с особыми потребностями» (далее дети с ОП) (12 – в экспериментальной и 13 – в контрольной группах). В рамках этих групп присутствовали дети с установленным диагнозом, что дало основание объединить их в группу «дети с ограниченными возможностями здоровья» (далее дети с ОВЗ) – таковых оказалось 4 в экспериментальной группе и 2 – в контрольной. Остальных испытуемых мы обозначили как «дети с нормальным развитием» (дети с НР). Перед проведением констатирующего исследования было произведено ознакомление с анамнестическими данными детей с ОВЗ, а также школьников, имеющих трудности в обучении и поведении.

Оценка степени сформированности АЦК осуществлялась по четырем уровням в направлении от оптимального к низкому. Отметим, что оптимальный уровень указывает на идеальный (максимально возможный на данном возрастном этапе) результат развития ребенка либо потенциал его ближайшего саморазвития; достаточный требует сформированности определенных качеств АЦК СК на данном возрастном этапе; среднему соответствуют возможные типичные качества у ребенка, обнаруживающиеся без целенаправленной работы; низкому уровню присущи качества, не подпадающие под соответствие данному возрасту. Опишем эти уровни:

1) *оптимальный уровень АЦК СК* отличается положительным отношением к себе, окружающим, сочетанием личного и коллективного мотивов общения, актуализацией отрицательных эмоциональных состояний при нарушении этических норм, принятием лиц с индивидуальными особенностями развития, положительным отношением к ним, адекватным отношением к людям с разным экономическим статусом, другими интересами, осознанием своих особенностей, наличием авторитета и эмоционального предпочтения среди сверстников;

2) *достаточный уровень* характеризуется положительным отношением к себе, но несколько амбивалентным (как положительным, так и отрицательным) отношением к другим людям, сочетанием личностных и престижных мотивов общения, сочетанием отрицательных и/или нейтральных эмоций при нарушении этических норм, индифферентным отношением к лицам с особенностями развития, к людям с разным экономическим статусом, другими интересами, недостаточно полным осознанием своих особенностей, проявлением предпочтения со стороны сверстников;

3) *средний уровень* свидетельствует о нейтральном отношении к людям при положительном отношении к себе и членам семьи, преобладании мотивов престижа в общении со сверстниками, индифферентном отношении к этическим нормам, равнодушии к людям с особенностями развития; имеет место недостаточно адекватное осознание своих способностей (отношение как к «очень хорошему»), приводящее к трудностям во взаимодействии со сверстниками;

4) *низкий уровень* демонстрирует отрицательное отношение к окружающим при положительном отношении к себе, неопределенность мотивов общения, нейтральные эмоции при нарушении этических норм, неприятие лиц с особенностями развития, отрицательное отношение к ним, неприятие людей с разным экономическим статусом, другими интересами, выраженную переоценку собственных способностей, неприятие сверстниками.

На рисунке 1 показано распределение детей по уровню АЦК по выборке в целом.

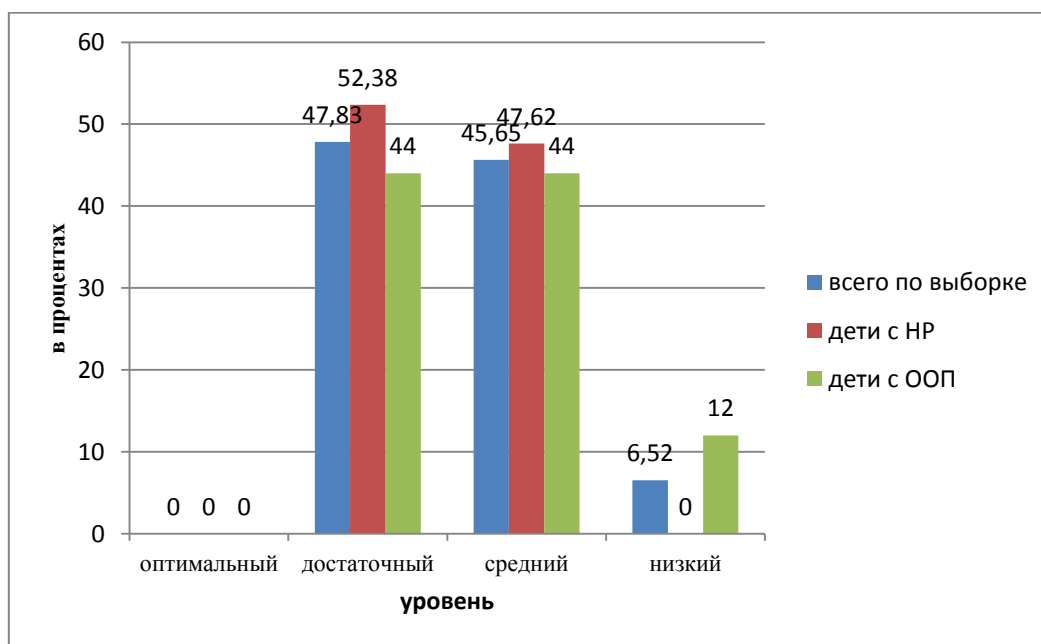


Рис. 1. Распределение младших школьников по уровню сформированности аффективно-ценностного компонента социальной компетентности

Итак, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в целом по выборке распределение представлено тремя уровнями, поскольку оптимальный уровень АЦК не выявлен: примерно одинаковое количество младших школьников продемонстрировало достаточный и средний уровни (47,83 % и 45,65 %), на низком уровне оказалось неболь-

шое число испытуемых – 6,52 %. Однако при анализе групп детей с НР и ОП обнаруживаются определенные различия: если у первых низкий уровень аффективно-ценностного компонента социальной компетентности не выявлен, то среди младших школьников с ОП таковых оказалось 12 %. В то же время существенных различий в показателях уровня аффективно-ценностного компонента социальной компетентности между детьми с НР и с ОП не обнаружено ($\chi^2_{\text{эмп}} = 2,72$ попадает в зону незначимости).

Сопоставим данные по экспериментальной и контрольной группам в отдельности, а также по категориям испытуемых НР и с ОП, в последнюю входят дети с ОВЗ и с трудностями в обучении и поведении (далее дети с ТОП) (таблица 1). При анализе каждая категория обучающихся принята за 100 %, оптимальный уровень не представлен по причине отсутствия испытуемых на этом уровне.

Таблица 1

Данные об уровне АЦК СК в экспериментальной и контрольной группах (%)

Уровень	Группа испытуемых									
	экспериментальная					контрольная				
	дети НР	дети с ОП			всего	дети НР	дети с ОП			всего
		с ТОП	с ОВЗ	итого			с ТОП	с ОВЗ	итого	
достаточный	53,8	37,5	–	25	4	50	54,5	100	61,5	57
средний	46,2	37,5	100	58,3	80	50	36,4	–	30,8	38
низкий	–	25	–	16,7	16	–	18,2	–	7,7	5

В экспериментальной группе (далее ЭГ) среди детей с ОП наибольший процент демонстрирует средний уровень (58,3 %), одну четвертую часть занимает достаточный уровень (25 %), и наименьшая доля испытуемых приходится на низкий уровень (16,7 %). Все дети с ОВЗ показали средний уровень. В группе детей с НР распределение по двум уровням (достаточному и среднему) более или менее равномерное (53,8 и 46,2 %). В целом по группе преобладает средний уровень (80 %), меньшее количество приходится на низкий (16 %) и незначительное – на достаточный (4 %).

В контрольной группе (далее КГ) в категории детей с ОП ситуация такова: достаточный уровень выявлен более чем у половины детей (61,5 %), чуть более чем у одной четвертой части – средний (30,8 %) и наименьшая часть показала низкий уровень (7,7 %). В группе НР равный процент младших школьников на достаточном и среднем уровнях (по 50 %). В целом по группе преобладающим уровнем является достаточный (57 %), остальные дети характеризуются двумя нижележащими уровнями – средним (38 %) и низким (5 %).

Итоговые показатели в двух группах дают основание констатировать, что ситуация с развитием аффективно-ценностного компонента социальной компетентности лучшим образом складывается в КГ.

В ходе детального анализа средневзвешенных показателей АЦК СК, демонстрирующих типичные ее характеристики, выяснилось, что между отдельными оцениваемыми параметрами имеет место некоторая несоразмерность.

Так, в обеих группах отношение к людям с различным статусом (религиозным, экономическим и др.), с другими интересами, с психофизическими особенностями явно

тяготеет к среднему уровню (этот уровень является типичным), но характеризуется скорее равнодушием; при этом проявляется общее положительное отношение к себе и людям, например, членам семьи, ровесникам, людям с другими интересами, индивидуальными психофизическими особенностями. Такую типичную контрастную картину в ЭГ демонстрируют в большей мере школьники с особыми потребностями (91,7 %) и чуть меньше – нормально развивающиеся (61,5 %). В КГ иная картина – наиболее выраженными указанными характеристиками обладают дети с нормальным развитием (75 %), тогда как дети с особыми потребностями представляют приблизительно одну вторую часть (53,8 %). При этом положительное отношение к окружающим людям у детей с НР в обеих группах выше (в ЭГ – 61,5 %, в КГ – 100 %), чем у детей с ОП: в ЭГ – 41,7 %, в КГ – 76,9 %.

Нейтрально в целом отношение и к сверстникам. Однако здесь больше случаев проявления отрицательного отношения, о чем говорит наличие более 2/5 показателей низкого уровня (44 % и 42,9 % в ЭГ и КГ соответственно). Непринятие ребенка в коллективе больше наблюдается в группах с особыми потребностями, нежели среди нормально развивающихся. Так, в ЭГ больше половины детей (58,3 %) с ОП не приняты либо отвергнуты другими детьми, среди НР детей в эту категорию попадает меньшая часть (33,3 %). В КГ схожая ситуация у детей с ОП, где половина из них также отвергнута либо не принята (53,8 %), при этом ситуация у НР детей противоположная: здесь больше предпочитаемых (50 %).

Резюме. В целом результаты исследования приводят нас к выводу о том, что к 4 классу аффективно-ценностная сфера социальной компетентности преимущественно сформирована в равных пропорциях на достаточном и среднем уровнях как у детей с особыми потребностями, так и у нормально развивающихся, но при этом у первых имеют место более низкие показатели. Следовательно, у детей без нарушений в развитии и трудностей в обучении и поведении социализация протекает лучше, чем у сверстников с особыми потребностями.

В то же время общая картина сформированности параметров АЦК СК показывает, что существует некоторая диспропорция его развития у детей в обеих группах. У них наблюдается недостаточно выраженное эмоционально положительное отношение к окружающим его сверстникам (оно нейтральное либо отрицательное), а также недостаточно толерантное отношение к людям с особыми потребностями. Этот факт говорит о том, что аффективно-ценностная сфера ребенка в возрасте 10–11 лет еще не в полной мере сформирована, уязвима, отчасти противоречива, подвижна. В целом для ребенка, обучающегося в инклюзивном пространстве, общее принятие людей и участие в совместных делах воспринимаются вполне положительно, однако более детальное рассмотрение субъектного его отношения к сверстникам с особыми потребностями демонстрирует скорее противоположное значение (равнодушное либо негативное).

Таким образом, в условиях инклюзивного образовательного пространства остро необходима организация специальной педагогической деятельности по формированию у младших школьников аффективно-ценностной составляющей социальной компетентности. Основными векторами работы в этом направлении могут быть следующие:

- оптимизация межличностных отношений в группе за счет акцентирования внимания на достоинствах каждого члена класса, что обеспечит положительное психоэмоциональное состояние младших школьников;

– создание и поддержание атмосферы успешности каждого школьника, акцентирование внимания на малейшем продвижении вперед во всех сферах жизни (в учебе, в деятельности, связанной с реализацией собственных интересов, и т. п.); это будет способствовать более полной реализации потенциала всех детей, в том числе с повышенным уровнем тревожности и сниженной самооценкой;

– организация специальных, контролируемых педагогом ситуаций совместного вынужденного взаимодействия между обучающимися, в результате чего будут вырабатываться позитивные формы взаимодействия;

– воспитание у младших школьников эмпатии, умения сочувствовать, сорадоваться, содействовать в ситуациях совместной деятельности, закрепление положительных эмоций в связи с проявлением конкретных форм оказания помощи в разных обстоятельствах – это обеспечит актуализацию механизмов формирования социально значимых мотивов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аверкин А. В.* Развитие компонентов социальной компетентности у подростков с детским церебральным параличом в условиях инклюзивного обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. – Н. Новгород, 2012. – 24 с.
2. *Арсентьева Н. И.* Социальная компетентность младших школьников в интегрированном образовательном пространстве как структурный компонент // Интеграция науки и образования: пути развития, проблемы, перспективы : сборник материалов Международного электронного симпозиума. – Махачкала, 2015. – С. 16–21.
3. *Баранова Э. А., Арсентьева Н. И.* К вопросу о социальной компетентности младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования // Современные концепции научных исследований. – 2014. – № 5, ч. 2. – С. 16–23.
4. *Галакова О. В.* Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2013. – 203 с.
5. *Колокольцева М. А.* Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Махачкала, 2012. – 153 с.
6. *Левшина С. В., Силицына А. И.* Развитие социальных компетенций младших школьников как проблема исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/97-conference-internet-2014-april/part4/724-4-10>.
7. *Матвеева О. Н., Беккер И. Л.* Модель социализации младших школьников в процессе педагогически организованной туристско-краеведческой деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/model-sotsializatsii-mladshih-shkolnikov-v-protseesse-pedagogicheski-organizovannoy-turistsko-kraevedcheskoy-deyatelnosti-1>.
8. *Примерная основная образовательная программа начального общего образования* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://window.edu.ru/resource/623/70623/files/noo-prim.pdf>.
9. *Ромек В. Г.* Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. – Ростов н/Д., 1997. – 242 с.
10. *Хухлаева О. В.* Формирование психологического здоровья младших школьников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07. – М., 2001. – 299 с.
11. *Шеишуква О. В.* Гендерные особенности формирования социального интеллекта младших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – М., 2008. – 250 с.

PECULIARITIES OF AFFECTIVE-VALUE COMPONENT OF SOCIAL COMPETENCE AT CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article analyses the experimental data on the work with junior schoolchildren in inclusive educational environment of school. The results reveal the peculiarities of affective-value component levels of social competence of children with special needs and their healthy peers. The article also presents the content of this component and degrees of its formation; substantiates the necessity of studying of this field; suggests some pedagogical recommendations for the development of this field.

Keywords: *junior schoolchildren, social competence, affective-value component, inclusive education, children with special needs.*

REFERENCES

1. Averkin A. V. Razvitie komponentov social'noj kompetentnosti u podrostkov s detskim cerebral'nym paralichom v usloviyah inkluzivnogo obuchenija : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.10. – N. Novgorod, 2012. – 24 s.
2. Arsent'eva N. I. Social'naja kompetentnost' mladshih shkol'nikov v integrirovannom obrazovatel'nom prostranstve kak strukturnyj komponent // Integracija nauki i obrazovanija: puti razvitiya, problemy, perspektivy : sbornik materialov Mezhdunarodnogo jelektronnoho simpoziuma. – Mahachkala, 2015. – S. 16–21.
3. Baranova Je. A., Arsent'eva N. I. K voprosu o social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov, obuchajushhihsja v usloviyah inkluzivnogo obrazovanija // Sovremennye koncepcii nauchnyh issledovanij. – 2014. – № 5, ch. 2. – S. 16–23.
4. Galakova O. V. Razvitie social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj dejatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – M., 2013. – 203 s.
5. Kolokol'ceva M. A. Vospitanie nravstvennyh vzaimootnoshenij mladshih shkol'nikov v inkluzivnom obrazovanii : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Mahachkala, 2012. – 153 s.
6. Levshina S. V., Sinicyna A. I. Razvitie social'nyh kompetencij mladshih shkol'nikov kak problema issledovanija [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/97-conference-internet-2014-april/part4/724-4-10>.
7. Matveeva O. N., Bekker I. L. Model' socializacii mladshih shkol'nikov v processe pedagogicheski organizovannoj turistsko-kraevedcheskoj dejatel'nosti [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://cyberleninka.ru/article/n/model-sotsializatsii-mladshih-shkolnikov-v-protsesse-pedagogicheski-organizovannoy-turistsko-kraevedcheskoj-deyatelnosti-1>.
8. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma nachal'nogo obshhego obrazovanija [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://window.edu.ru/resource/623/70623/files/noo-prim.pdf>.
9. Romek V. G. Uverenost' v sebe kak social'no-psihologicheskaja harakteristika lichnosti : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.05. – Rostov n/D., 1997. – 242 s.
10. Huhlaeva O. V. Formirovanie psihologicheskogo zdorov'ja mladshih shkol'nikov : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01, 19.00.07. – M., 2001. – 299 s.
11. Sheshukova O. V. Gendernye osobennosti formirovanija social'nogo intellekta mladshih shkol'nikov : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07. – M., 2008. – 250 s.

© Arsent'eva N. I., 2016

Arsent'eva, Nadezhda Ilyinichna – Post-graduate Student, Department of Developmental, Pedagogical and Special Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: arsentyeva77ni@yandex.ru

The article was contributed on December 23, 2015

УДК 373.3.036:371.398

Т. В. Афанасьева

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития интеллектуальных способностей учащихся начальных классов во внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС НОО. Совместно с педагогами кружков эстетического отделения были проведены специальные занятия по авторской методике по развитию интеллектуальных способностей и формированию метапредметных учебных универсальных действий (УУД) обучающихся начальных классов. В статье проанализированы результаты мониторинга развития УУД как элемента оценки интеллектуального развития младших школьников, показана эффективность выбранных методов и средств по развитию их умственных способностей.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, образовательный стандарт, интеллектуальные способности, развитие интеллектуальных способностей, мониторинг развития метапредметных УУД обучающихся, ФГОС НОО.

Актуальность исследуемой проблемы. Перед современной школой, активно внедряющей передовые программы и реализующей концепцию развивающего обучения, ставится главная цель – развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества. Только интеллектуально развитые личности, обогащенные духовно-нравственной культурой, способные неординарно мыслить и воплощать свои идеи в жизнь, могут содействовать прогрессу человеческого общества. В условиях реализации нового федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) в школах невозможно разносторонне развиваться, в том числе и интеллектуально, сидя за партами и изучая только отдельные школьные дисциплины. Важно, чтобы ребенок развивался в разных направлениях. Поэтому в соответствии с ФГОС НОО основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательным учреждением в том числе и через внеурочную деятельность.

Целью нашей статьи является разработка проблемы развития интеллектуальных способностей младших школьников во внеурочной деятельности, анализ результатов мониторинга развития универсальных учебных действий как элемента оценки интеллектуального развития младших школьников.

© Афанасьева Т. В., 2016

Афанасьева Татьяна Владимировна – аспирант кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: afansyeva@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 01.02.2016

Материал и методика исследований. В процессе работы были использованы методы теоретического (синтез, сравнение, обобщение педагогического опыта) и эмпирического исследования (анкетирование, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент). В ходе изучения процесса развития интеллектуальных способностей учащихся начальных классов мы проводили мониторинг развития метапредметных универсальных учебных действий учащихся 2-х классов МБОУ «СОШ № 56» г. Чебоксары.

Результаты исследований и их обсуждение. Научные труды Дж. Гилфорда, Д. Маккиннона, К. Осборн, В. Лоуэнфельда, Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, З. И. Калмыковой, Н. А. Менчинской, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Элькониной, В. В. Давыдова и многих других посвящены изучению интеллекта, но однозначного определения понятия «интеллект» нет до сегодняшнего дня.

Как можно трактовать понятие «интеллект»? Известный американский психолог Д. Векслер под интеллектом понимает способность успешно мериться силами, применяя ранее накопленный опыт. И. А. Домашенко характеризует интеллект как общую познавательную способность, которая содействует готовности человека к усвоению и использованию знаний и опыта, а также к разумному поведению в проблемных ситуациях [3, с. 173].

Интеллект – разум, способность мыслить, проницательность, совокупность тех умственных функций (сравнения, абстракции, образования понятий, суждения, заключения и т. д.), которые превращают восприятие в знания или критически пересматривают и анализируют уже имеющиеся знания [5].

Итак, интеллект мы понимаем как способность человека осуществлять процесс познания, как совокупность качеств индивида, обеспечивающая его мыслительную деятельность и способствующая эффективному решению проблем для реализации своих планов и замыслов в жизни.

Интеллектуальные способности – это способности, необходимые для выполнения не только одной какой-то деятельности, а разных ее видов. Интеллектуальное развитие происходит в результате многостороннего взаимодействия ребенка с окружающими его людьми: в общении, в деятельности, сюда входят учебная и внеурочная деятельность [4, с. 396].

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [10].

В начальной школе внеурочная деятельность позволяет решить целый ряд очень важных задач: оптимизировать учебную нагрузку обучающихся, улучшить условия для развития ребенка, обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе, учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

Внеурочная деятельность предполагает учитывать индивидуальные особенности и потребности обучающихся, она организована по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное). Она проводится в таких формах, как кружки, секции, экскурсии, конференции, конкурсы, хоровые и изостудии, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, социальные практики и другие [7].

Образовательное учреждение определяет формы организации внеурочной деятельности, как и в целом образовательного процесса, в рамках реализации основной образовательной программы начального общего образования.

Бесспорны и преимущества в использовании внеурочной деятельности для закрепления и практического использования отдельных аспектов содержания программ учебных предметов, курсов [8].

С целью гармоничного развития личности в МБОУ «СОШ № 56» г. Чебоксары организованы кружки в рамках группы продленного дня (ГПД) («Умники и умницы», «Лего-конструирование», «Математика и информатика»), дополнительные занятия «Истоки», кружки эстетического отделения.

Эстетическое направление состоит из следующих дополнительных занятий: занятия бумажной пластикой, за основу которых взято древнее японское искусство складывания фигурок из бумаги – оригами («Бумажная пластика»); хореографией и музыкой («Ступеньки к сцене», «Танцевальный калейдоскоп»); живописью («Волшебная палитра»).

Начиная с 1 класса обучающиеся вместе с усвоением школьной программы начальных классов развивают учебные универсальные действия, занимаясь одновременно сразу в 4 кружках эстетического отделения: «Ступеньки к сцене», «Танцевальный калейдоскоп», «Волшебная палитра» и «Бумажная пластика». Каждое дополнительное занятие предусмотрено программой по 1 часу в неделю, что составляет 34 часа за весь учебный год. Занятия проводят преподаватели МБОУ «СОШ № 56» г. Чебоксары, опытные специалисты школы искусств № 5. Для реализации внеурочной деятельности педагоги используют специально разработанные программы, получившие положительную экспертную оценку различного уровня: педагогического совета школы, школьного методического объединения учителей-предметников. В кружках «Ступеньки к сцене», «Танцевальный калейдоскоп» дети учатся свободному ориентированию в пространстве, красивой и выразительной речи, правильной постановке певческого голоса, эти занятия способствует развитию логического мышления, памяти, воображения. На занятиях кружка «Волшебная палитра» обучающиеся получают первичные знания о видах и жанрах изобразительного искусства, учатся изображать предметы с натуры и по памяти. У детей также вырабатываются навыки работы с различными художественными материалами и техниками, развивается творческая индивидуальность. Обучающиеся в процессе создания художественного образа развиваются как творчески свободные личности, происходит формирование их эстетических взглядов, нравственных установок.

В последние годы внедряются интегрированные уроки, организованные учителями начальных классов и специалистами, ведущими кружки эстетического отделения. Детям очень нравятся интегрированные уроки «Математика и бумажная пластика», «Литературное чтение и волшебная палитра». На таких уроках обязательно предусмотрены групповые формы работы и работа в парах, реализуются методы проблемного поиска знаний. Особое значение в интеллектуальном развитии обучающихся, на наш взгляд, имеют занятия кружка оригами «Бумажная пластика». На занятиях кружка «Бумажная пластика» дети учатся различным приемам работы с бумагой (сгибание, многократное складывание, надрезание и др.), знакомятся с основными геометрическими понятиями: прямоугольник, квадрат, ромб, треугольник, угол, сторона, диагональ, вершина и т. д. У детей развивается внимание, так как им надо сосредоточиться на процессе изготовления фигурки, следовать устным инструкциям. Занятия стимулируют развитие памяти; ребенок, чтобы сделать изделие, должен запомнить последовательность его изготовления, приемы и способы складывания. У него развивается пространственное воображение: умение читать чертежи, по которым складываются фигурки, и представлять по ним изделия в объеме. Эти

занятия способствуют развитию продуктивной, целенаправленной деятельности, подвигающей к саморазвитию (самостоятельности), активизируют мыслительные процессы. В ходе конструирования у ребенка возникает необходимость соотнесения наглядных символов (показ приемов складывания) со словесными (объяснение приемов складывания) и перевода их значения в практическую деятельность (самостоятельное выполнение действий). Занятия оригами способствуют созданию игровых ситуаций. Сложив из бумаги игрушку, обучающиеся включаются в игру-драматизацию по знакомой сказке, становятся сказочными героями, совершают путешествие в мир цветов и т. д. Конструируя из цветной бумаги, дети создают модели предметов и объектов действительности, отображая характерные их признаки в обобщенном виде, отвлекаясь от второстепенных особенностей и выделяя наиболее яркие и привлекательные детали. Так образ приобретает новые черты, оригинальную трактовку, что выражается в несколько условной, угловатой форме. Это связано со спецификой обработки бумаги, приемами сгибания, складывания частей в определенной последовательности, что и характерно для искусства оригами. Несмотря на то что бумажные фигурки часто лишь отдаленно напоминают те или иные предметы, объекты, это не мешает ребенку узнавать их, живо дополняя в воображении недостающие части.

Так, учениками 3А, 3Б классов на занятиях кружка «Бумажная пластика» за три года было изготовлено много различных интересных фигур зверей, людей, игрушек, домиков. Например, во 2 классе дети сделали фигурки лиса и принца, которые впоследствии были использованы на уроках литературного чтения для драматизации отрывков из сказки А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц». В 1–2 классах дети под руководством преподавателя по готовым схемам, по технологической карте складывают интересные бумажные фигуры. На занятиях широко используются парные виды работ, работа в группах. В 3–4 классах дети переходят к более самостоятельным видам работ: самостоятельному чтению и анализу технологической карты; преподаватель только направляет работу детей в нужное русло. Обучающиеся изготавливают фигурку, обсуждая в парах или в группах, при этом выбирают консультанта из числа самих членов группы или пары. Так формируются метапредметные учебные универсальные действия, развиваются интеллектуальные способности младших школьников.

Надо отметить, что по результатам мониторинга, проведенного учителями начальных классов совместно со школьным психологом по отслеживанию процесса развития и формирования метапредметных учебных универсальных действий по развитию интеллектуальных способностей младших школьников в конце 2014–2015 учебного года, наилучшие результаты показали обучающиеся, посещающие кружки эстетического отделения. Мониторинг – это инструмент, помогающий педагогу «настроить» учебный процесс на индивидуальные возможности каждого ученика, создать для него оптимальные условия для достижения качественного образовательного результата [2, с. 111].

Целью мониторинга было отслеживание процессов развития и формирования метапредметных учебных универсальных действий, развития интеллектуальных способностей обучающихся 2 класса для проектирования и своевременной корректировки учебного процесса.

Задачи мониторинга:

1. Определение уровня сформированности метапредметных УУД каждого ученика, развития их интеллектуальных способностей на разных этапах обучения в начальной школе.

2. Отслеживание индивидуальной динамики продвижения обучающихся к метапредметным образовательным результатам, развития их интеллектуальных способностей, определение проблемных зон в решении задач образования обучающихся и разработка на этой основе стратегии помощи обучающимся, испытывающим трудности в формировании тех или иных метапредметных УУД.

3. Определение успешности работы педагога по формированию метапредметных УУД обучающихся, развития интеллектуальных способностей, постановка на этой основе задач по совершенствованию образовательного процесса в классе, параллели, звене школы и подбор педагогических и управленческих средств их достижения.

Предметом мониторинга развития метапредметных УУД обучающихся 2 класса являются 13 умений (в 1-м классе их было 8): три регулятивных умения (планирование, оценка и контроль); семь познавательных умений (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, установление причинно-следственных связей, умозаключение по аналогии); три коммуникативных умения (построение речевых высказываний, формулировка своей точки зрения, умение задавать вопросы) [9].

В процессе мониторинга УУД во 2 классе обучающиеся выполняют диагностические задания трех типов. Задания первого типа предполагают выполнение действия по предложенному образцу, задания второго типа – ориентацию в способе действия (нахождение ошибок, восстановление последовательности шагов и т. д.), задания третьего типа – описание способа действия при выполнении конкретного задания.

Показатели мониторинга УУД – это конкретные умения познавательного, организационного или коммуникативного характера, которые можно измерить с помощью объективной диагностической процедуры.

Для проведения мониторинга использовались специально разработанные диагностические задания предметного или межпредметного характера, которые объединены в специальной форме – рабочей тетради (авторы: Т. В. Беглова, М. Р. Битянова, Т. В. Меркулова, А. Г. Теплицкая [1], [6]).

Результаты и выводы приведены в виде таблиц. Всего в диагностике приняли участие 185 обучающихся.

Таблица 1 показывает, на сколько процентов были выполнены соответствующие задания обучающимися класса – в среднем по классу и соответственно по школе.

Таблица 1

Обобщенный рейтинг УУД, в %

Класс	Регулятивные УУД	Познавательные УУД	Коммуникативные УУД
2А	39	43	41
2Б	57	54	61
2В	33	37	38
2И	44	48	55
2Л	23	30	38
2Р	38	43	37
2С	22	26	32
По школе	37	41	44

Наилучшие результаты показали обучающиеся 2Б класса (дети дополнительно занимаются на эстетическом отделении), далее идет 2И класс (дети дополнительно занимаются информатикой) и 2А класс (дети дополнительно занимаются на эстетическом отделении).

Таблица 2

Рейтинг УУД – по умениям (в %-ном соотношении)

Класс	Регулятивные УУД			Познавательные УУД							Коммуникативные УУД		
	Планирование	Оценка	Контроль	Анализ	Синтез	Сравнение	Классификация	Обобщение	Причинно-следственные связи	Аналогия	Речевое высказывание	Точка зрения	Вопросы
2А	39	41	36	48	39	52	41	45	29	50	41	22	44
2Б	55	52	62	45	63	54	45	57	52	63	56	63	45
2В	30	27	24	35	39	32	28	26	25	33	33	30	36
2И	36	60	38	45	54	43	45	48	49	51	51	51	63
2Л	22	30	18	25	40	33	28	36	18	33	38	38	38
2Р	36	44	35	49	50	42	33	41	45	43	48	32	31
2С	22	22	22	24	24	27	26	33	13	34	32	32	32
По школе	36	41	35	40	45	42	36	42	34	46	44	40	43

Строки таблицы 2 показывают, как обучающиеся выполнили задания – на сколько процентов по отношению к максимально возможному результату – в среднем по классу.

Если смотреть результаты в среднем по школе, на 1 месте – познавательное УУД «Аналогия» (обучающиеся в среднем выполнили это задание на 46 %), на 2 месте – познавательное УУД «Синтез» и на 3 месте – коммуникативное УУД «Речевое высказывание». На последних местах – познавательное УУД «Причинно-следственные связи» (34 %) и регулятивное УУД «Контроль» (35 %): обучающиеся владеют соответствующими умениями на низком уровне.

В ходе опытно-экспериментального исследования во 2 классе были определены уровни и динамика учебных универсальных действий как элементов оценки интеллектуального развития младших школьников через внеурочную деятельность посредством кружков эстетического отделения. В 1–2 классах осуществлялось отслеживание продвижения обучающихся к метапредметным образовательным результатам. В начале и в конце учебного года результаты мониторинга заносились в специально разработанные таблицы. Накопленные данные позволили сделать вывод о динамике развития УУД. Таким образом, в развитии регулятивных умений прогресс у обучающихся (в среднем по школе) составляет 17 %, в развитии познавательных УУД – 16 %. Коммуникативные УУД в мониторинге появились только во 2 классе, поэтому они в прогрессе не участвуют. Наибольший прогресс в развитии УУД – у обучающихся 2Б класса, далее идет 2А класс, на третьем месте – 2И класс.

Таблица 3

Обобщенный прогресс в развитии УУД по классам и школе

Класс	Регулятивные УУД	Познавательные УУД
2А	21 %	20 %
2Б	38 %	27 %
2В	15 %	18 %
2И	16 %	19 %
2Л	9 %	9 %
2Р	12 %	19 %
2С	5 %	3 %
По школе	17 %	16 %

Резюме. Интеллектуальное развитие обучающихся, развитие универсальных учебных действий являются приоритетной задачей современных школ. Проведенное нами исследование подтвердило предположение, что в условиях работы по ФГОС НОО основная образовательная программа начального общего образования должна реализовываться образовательным учреждением не только через классно-урочную систему, но и через внеурочную деятельность, которая позволяет улучшить условия для развития ребенка, в том числе и для интеллектуального развития. Проведенное исследование позволило разработать также стратегию помощи обучающимся, в основу которой легло решение нескольких важнейших задач:

1) определить уровень сформированности метапредметных УУД как элемента оценки интеллектуального развития каждого ученика и своевременно провести коррекционно-развивающую работу;

2) отслеживать продвижение обучающихся к метапредметным образовательным результатам, определять на этой основе проблемные зоны в решении задач образования обучающихся и разработать стратегии помощи ученикам, испытывающим трудности в формировании тех или иных метапредметных УУД.

Педагоги смогли сравнить результаты мониторинга 2 класса с результатами мониторинга 1 класса. Это позволило увидеть динамику развития учебных компетенций у каждого ученика, что, в свою очередь, является значимой информацией для определения стратегий индивидуальной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова М. Р., Меркулова Т. В., Теплицкая А. Г., Беглова Т. В. Методические рекомендации к рабочей тетради «Учимся учиться и действовать». Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий. 2 класс. – Самара : Изд-во «Учебная литература» ; Изд. дом «Федоров», 2013. – 96 с.
2. Боровкова Т. И., Морев И. А. Мониторинг развития системы образования : в 2-х ч. Ч. 1. Теоретические аспекты. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного ун-та, 2004. – 150 с.
3. Гамез М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии: информ.-метод. пособие по курсу «Психология человека». – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.
4. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2-х т. Т. 1. – М. : Мир, 1992. – 496 с.
5. Интеллект [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.science.wikia.com/wiki/Интеллект>.
6. Меркулова Т. В., Теплицкая А. Г., Беглова Т. В. Учимся учиться и действовать. Рабочая тетрадь. 2 класс / под ред. М. Р. Битяновой. – Самара : Изд-во «Учебная литература» ; Изд. дом «Федоров», 2015. – 60 с.
7. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 мая 2011 г. № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.kobr.spb.ru/downloads/720/Minobrnauki_23296.docx.
8. Сборник программ «Организация внеурочной деятельности младших школьников в условиях внедрения ФГОС НОО». – Н. Новгород : НИРО, 2013. – 128 с.
9. Универсальные учебные действия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zankov.ru/practice/stuff/article=1866>.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : минобрнауки.рф/документы/922.

**DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES
AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITY
IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE FSES OF PGE**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article is devoted to the development of intellectual abilities at younger schoolchildren in extracurricular activity in the context of implementation of the FSES of PGE. The author of this article together with the lecturers of the aesthetic department have given special classes employing the author's methods for the development of intellectual abilities and the formation of meta-subject educational activity at younger schoolchildren. The article analyzes the monitoring results of meta-subject educational activity as an element of assessment of intellectual development of younger schoolchildren, the effectiveness of the chosen methods and tools for development of mental abilities at younger schoolchildren.

Keywords: *extracurricular activity, educational standards, intellectual abilities, development of intellectual abilities, monitoring of meta-subject educational activity, FSES of PGE.*

REFERENCES

1. Bitjanova M. R., Merkulova T. V., Teplickaja A. G., Beglova T. V. Metodicheskie rekomendacii k rabochej tetradi «Uchimsja uchit'sja i dejstvovat'». Monitoring metapredmetnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij. 2 klass. – Samara : Izd-vo «Uchebnaja literatura» ; Izd. dom «Fedorov», 2013. – 96 s.
2. Borovkova T. I., Morev I. A. Monitoring razvitija sistemy obrazovanija : v 2-h ch. Ch. 1. Teoreticheskie aspekty. – Vladivostok : Izd-vo Dal'nevostochnogo un-ta, 2004. – 150 s.
3. Gamez M. V., Domashenko I. A. Atlas po psihologii: inform.-metod. posobie po kursu «Psihologija cheloveka». – M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2004. – 276 s.
4. Godfrua Zh. Chto takoe psihologija : v 2-h t. T. 1. – M. : Mir, 1992. – 496 s.
5. *Intellekt* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://ru.science.wikia.com/wiki/Intellekt>.
6. Merkulova T. V., Teplickaja A. G., Beglova T. V. Uchimsja uchit'sja i dejstvovat'. Rabochaja tetrad'. 2 klass / pod red. M. R. Bitjanovoj. – Samara : Izd-vo «Uchebnaja literatura» ; Izd. dom «Fedorov», 2015. – 60 s.
7. Pis'mo Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 12 maja 2011 g. № 03-296 «Ob organizacii vneurochnoj dejatel'nosti pri vvedenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshhego obrazovanija» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.k-obr.spb.ru/downloads/720/Minobrnauki_23296.docx.
8. Sbornik programm «Organizacija vneurochnoj dejatel'nosti mladshih shkol'nikov v uslovijah vnedrenija FGOS NOO». – N. Novgorod : NIRO, 2013. – 128 s.
9. *Universal'nye uchebnye dejstviya* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://zankov.ru/practice/stuff/article=1866>.
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija (1–4 kl.)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : minobrnauki.rf/dokumenty/922.

© Afanasyeva T. V., 2016

Afanasyeva, Tatyana Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of Psychology and Social Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: afansyeva@yandex.ru

The article was contributed on February 01, 2016

УДК 355.23:316.6

С. Ю. Варяница

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПО РАБОТЕ С ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

*Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск
Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. На основе анализа специализированной литературы выдвинуто предположение о необходимости теоретического обоснования и разработки методики формирования коммуникативной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом в процессе профессиональной подготовки в военном институте внутренних войск МВД России с учетом специфики современных условий военной службы. Цель статьи заключается в обосновании актуальности и значимости формирования коммуникативной компетенции будущих офицеров по работе с личным составом.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенции, коммуникативная компетентность, офицеры, служебно-боевая деятельность, внутренние войска МВД.

Актуальность исследуемой проблемы. В процессе реформирования Вооруженных Сил современной России системообразующее значение имеет вопрос эффективизации профессиональной подготовки будущих офицеров по работе с личным составом для внутренних войск МВД России. Современная социокультурная действительность в контексте трансформаций, происходящих в Российском государстве и, как следствие, в его Вооруженных Силах, определила необходимость внедрения в практику высшей военной школы масштабных передовых методологий, инновационных образовательных проектов, широкого многообразия образовательных и воспитательных методик.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили труды и научные разработки в области профессиональной подготовки курсантов – будущих офицеров по работе с личным составом, в частности, формирования у них профессиональных качеств, таких как коммуникативность. В процессе исследования проблемы были использованы следующие методы:

- 1) теоретические (анализ педагогической отечественной и зарубежной литературы, а также документальных источников и информационных ресурсов сети Интернет);
- 2) эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта, методы опроса (беседа, анкетирование)).

Результаты исследований и их обсуждение. Для раскрытия вопросов формирования коммуникативной компетенции будущих офицеров по работе с личным составом с

© Варяница С. Ю., 2016

Варяница Сергей Юрьевич – адъюнкт кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kaban4gsn@mail.ru

Статья поступила в редакцию 20. 01.2016

учетом специфики современных условий службы во внутренних войсках прежде всего определимся с содержанием проблемного поля формирования компетентности курсантов военных вузов.

В условиях модернизации военной службы особое внимание следует уделять проблеме совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров по работе с личным составом для внутренних войск МВД России. Современная социокультурная действительность, а также трансформации, происходящие в Российском государстве и, в частности, в его Вооруженных Силах, обусловили необходимость внедрения в практику высшей военной школы масштабных инновационных процессов, развития передовых педагогических проектов, использования многообразия педагогических технологий.

Обратим внимание, что в принятом Стратегическом плане роста качественных характеристик профессионального образования и профессиональной подготовки государственных гражданских служащих и военнослужащих МВД РФ особое внимание уделено тому обстоятельству, что современной армии нужны офицеры – подлинными профессионалы, обладающие лидерскими качествами и способные не только самостоятельно решать учебно-боевые задачи, но и ориентироваться в изменчивой социальной и войсковой действительности, решать трудные и многофункциональные задачи в ходе своей профессиональной деятельности.

При этом анализ качества профессиональной подготовки будущих офицеров по работе с личным составом в военном институте внутренних войск МВД России позволяет сделать заключение, что действующая сегодня образовательная модель, ориентированная на усвоение будущими офицерами заданного информационного массива в форме теоретических положений и практических методик, не дает гарантии достижения ведущей цели высшего военного образования, а именно подготовки компетентных военных специалистов. Традиционно должностные обязанности офицеров по работе с личным составом включают в себя комплекс действий по морально-психологическому обеспечению служебно-боевой деятельности, что предполагает некоторые виды социально-психологической, информационно-воспитательной и культурно-досуговой работы с подчиненным личным составом.

Поэтому мы полагаем, что умение позитивно взаимодействовать с воинским коллективом, свободное владение мастерством публичного выступления, навыками работы в группе и с группой и пр. непосредственно зависят от качества и эффективности профессиональной подготовки офицеров по работе с личным составом.

Стоит заметить, что сформированная в сфере высшего военного профессионального образования образовательная среда характеризуется разнообразием научных школ, многообразием подходов к подготовке военного специалиста (системный, проблемно-деятельностный, личностно ориентированный и т. д.). Однако на первое место, несомненно, выходит компетентностный подход, что обусловлено ростом необходимости адаптации будущих офицеров по работе с личным составом к непрерывным трансформациям социально-экономических, политических и социокультурных условий жизни российского общества [32]. Поэтому формирование необходимых специалисту компетенций представляется наиболее актуальной образовательной задачей на сегодняшний день.

Общие вопросы реформирования отечественной военной службы и профессионального военного образования в России отражены в работах В. И. Байденко [6], И. А. Алехина [1], В. В. Алтуниной [2], В. Я. Вершинина [11], Е. К. Гитмана [13], В. Н. Гребенькова [14], Н. В. Шестак [33], Н. А. Негуляевой [26] и др.

Отдельные аспекты подготовки будущих офицеров рассмотрены в работах Ю. И. Антонова [3], Е. С. Афанасьевой [4], А. В. Белошицкого [7], А. Н. Бельского [8], И. В. Биочинского [9], И. А. Бонченкова [10], Н. Т. Волкова [12], С. А. Головки [15] и некоторых других авторов.

Вопросы формирования готовности будущих офицеров к воспитательной работе с личным составом в нестандартных ситуациях освещены С. П. Дергачевым [18]; проблема военно-профессиональной подготовки будущих офицеров-воспитателей раскрыта А. А. Довганенко [19]; подготовка курсантов высших военных учебных заведений к воспитательной деятельности с личным составом рассмотрена С. Г. Зубовым [20] и И. В. Шевченко [35]; вопросы проектирования системы подготовки офицеров к воспитательной деятельности с трудными военнослужащими затронуты Ю. М. Кудрявцевым [23].

Процессы и технологии формирования профессиональной компетентности курсантов военных вузов раскрыты в научных исследованиях таких авторов, как С. В. Бабина [5], С. В. Горбачев [16], Л. В. Доломанюк [17], М. Д. Ильязова [21], В. Б. Капустин [22], К. А. Тебеньков [30], А. В. Шинкаренко [32] и др.

Общие вопросы коммуникативного взаимодействия изложены в работах В. Ш. Федотовой [37], М. Н. Филиппова [38], Е. И. Пассова [27], Л. А. Петровской [28], Э. П. Шубина [34], Г. П. Щедровицкого [36] и др.

Вопросы представления компетентного подхода как основы формирования коммуникативной компетентности будущих офицеров по работе с личным составом рассмотрены в работах Л. Н. Лазуткиной [24] и А. В. Мамедовой [25]. Значительный вклад, на наш взгляд, в раскрытие вопросов формирования коммуникативной компетентности будущих офицеров внес М. М. Северин [29].

Итак, компетентный подход прежде всего акцентирует внимание на образовательных результатах, представленных не в суммарном объеме усвоенной выпускником информации, а в способности молодого специалиста адекватным образом осуществлять профессиональную деятельность в различных ситуациях выбора [30]. Мы полагаем, что в условиях военной организации, каковой выступают внутренние войска МВД России, компетентный подход обеспечивает возможность подготовки будущего офицера по работе с личным составом как высоконравственной личности и гражданина своего государства, способного осуществить правильную оценку обстановки и принять наиболее верное решение, тем самым обеспечив в максимально короткий срок и при минимальных потерях выполнение поставленной перед ним задачи. Кроме того, наличие у будущих офицеров по работе с личным составом общенаучных и профессиональных компетенций – залог успешной реализации ими определенного комплекса профессиональных задач.

Обратим внимание, что с введением федеральных государственных образовательных стандартов последнего поколения изменился сам подход к подготовке офицерских кадров. Согласно принятым ФГОС ВО необходимо спроектировать содержание предметных компетенций обучаемых и, как следствие, осуществить с этих позиций пересмотр содержания учебных дисциплин [31]. Таким образом, нами наблюдается изменение парадигмы итога высшего военного образования от определения степени достижения поуровневых целей к качеству подготовленности выпускника.

Кроме того, компетентный подход в рамках высшего военного образования предполагает переход на принципиально иной уровень подготовки офицерских кадров. Мы полагаем, что в свете преобразования внутренних войск МВД РФ, перехода системы прохождения военной службы на контрактную основу, стремительного развития и внедрения в прак-

тику профессионального образования комплекса технических и инновационно-информационных средств сопровождения служебно-боевой деятельности особое внимание в процессе профессиональной подготовки военного специалиста должно быть уделено формированию коммуникативной компетенции. Данный вывод вытекает из того обстоятельства, что внутренним войскам МВД России необходимы всесторонне образованные, критически мыслящие офицеры, способные самоактуализироваться в своей служебно-боевой и профессиональной деятельности, обрести профессиональную компетентность, личностный авторитет и статус. Однако анализ практической деятельности офицеров по работе с личным составом позволяет заключить, что в содержательной части профессиональной подготовки в военном институте основное место занимает формирование служебно-профессиональных компетенций, а проблеме коммуникативной компетенции практически не уделяется внимания.

Необходимо учитывать, что рост сформированности коммуникативной компетенции будущих офицеров напрямую связан с иными составляющими системы образования, в значительной степени влияющими на общий уровень готовности выпускника к своей профессиональной трудовой деятельности и к коммуникативной деятельности как одному из ее важнейших компонентов. Согласно требованиям образовательного стандарта деятельность компетентного офицера по работе с личным составом опирается на сформированную коммуникативную компетенцию при условии непрерывного развития ее структурных элементов, которые могут быть представлены в следующем виде:

- профессиональные качества (целеустремленность, правдивость и умение аргументированно доказывать свою точку зрения);
- эмоционально-волевые качества (самообладание, настойчивость, объективность и умение оказывать воздействие личным примером и словом);
- общекоммуникативные качества (активность, общительность, находчивость, информированность, решительность и пр.).

В контексте формирования коммуникативной компетенции будущих офицеров по работе с личным составом особое внимание должно быть уделено формированию нервно-психической устойчивости, уравновешенности и выдержанности выпускника, что выступает гарантом доброжелательного и порядочного отношения к окружающим людям.

Таким образом, прослеживается необходимость в осуществлении целенаправленной работы с курсантами по формированию у них коммуникативных умений, что является важной частью коммуникативной компетентности в целом. Сложившаяся ситуация требует от офицера по работе с личным составом не только владения в своей профессиональной деятельности необходимой суммой приобретенных навыков и полученных знаний, но и практических умений по организации информационно-воспитательной и психологической работы, осуществлению равноправного диалога субъектов, регулированию взаимоотношений, своевременному принятию ответственных решений [4].

Необходимо особо подчеркнуть, что изучение процессов и методик формирования коммуникативной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом и их внедрение в процесс профессиональной подготовки курсантов будут способствовать росту готовности офицеров к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности.

В связи с этим вопросы формирования коммуникативной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом в процессе профессиональной подготовки актуальны и вызваны рядом объективно существующих противоречий, к числу которых относятся:

- противоречия между насущной необходимостью преобразования военной службы и неудовлетворительной профессиональной подготовкой будущих офицеров по работе с личным составом для внутренних войск МВД России;

– противоречия между качеством профессиональной подготовки будущих офицеров по работе с личным составом для внутренних войск МВД России и требованиями общества к компетенциям военного специалиста;

– противоречия между декларированием необходимости компетентностного подхода в профессиональной подготовке и низким качеством проработанности аспектов его реализации в действующих программах обучения, в том числе недостаточным научно-методическим обеспечением.

Резюме. Исходя из выявленных выше противоречий, можно выделить существенную проблему, которая заключается в необходимости теоретического обоснования и разработки методики формирования коммуникационной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом в процессе профессиональной подготовки в военном институте внутренних войск МВД России с учетом специфики современных условий военной службы.

Кроме того, несмотря на значительное количество научных изысканий различных отечественных и зарубежных авторов, вопросы формирования коммуникативной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом исследованы далеко не в полной мере. В частности, отсутствует детальная проработка теоретического и прикладного аспектов формирования коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки в военном учебном заведении внутренних войск МВД России, не разработана адекватная потребностям времени методика формирования коммуникативной компетенции офицеров по работе с личным составом.

Мы предполагаем, что формирование коммуникационной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом в процессе профессиональной подготовки в военном институте внутренних войск МВД России будет успешным, если:

– коммуникативная компетенция будет рассматриваться как важный составной компонент профессиональной компетентности военного специалиста;

– процесс формирования коммуникативной компетенции будущих офицеров по работе с личным составом будет организован в соответствии с разработанной и обоснованной автором методикой формирования коммуникативной компетенции будущих офицеров по работе с личным составом внутренних войск МВД России;

– при педагогической диагностике формирования профессиональной компетентности офицеров по работе с личным составом будет использоваться поуровневая оценка сформированности коммуникативной компетенции;

– в процессе формирования коммуникативной компетенции будущих офицеров по работе с личным составом будут использоваться активные методы профессиональной подготовки и практико-ориентированные занятия и (или) факультативы.

Таким образом, мы полагаем, что необходимо дополнить сферу научного знания в части теории и методики профессионального образования, расширить основу для дальнейшей теоретической и практической проработки проблемы формирования коммуникативной компетенции будущих офицеров по работе с личным составом на основе компетентностного подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехин И. А., Богуславский В. В., Егоров О. В. Педагогика высшей военной школы : учеб. пособие для вузов / под общ. ред. А. Н. Михалковой. – М. : Военный университет, 2001. – 171 с.
2. Алтунина В. В. Концепция образовательной деятельности вуза в условиях модернизации высшего профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Калининград, 2012. – 399 с.
3. Антонов Ю. И. Формирование управленческих умений у будущих офицеров-менеджеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Саратов, 2010. – 19 с.

4. Афанасьева Е. С. Педагогические пути повышения эффективности познавательной деятельности курсантов военных вузов в ходе изучения гуманитарных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2011. – 278 с.
5. Бабина С. В. Формирование компетентности профессионального саморазвития курсантов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2009. – 23 с.
6. Байдено В. И., ван Зантворт Дж. Модернизация профессионального образования: современный этап. – М. : Исслед. центр проблем качества подг. спец., 2004. – 674 с.
7. Белошицкий А. В. Дифференцированное обучение курсантов военного вуза как фактор профессионального становления военных специалистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. – Воронеж, 2004. – 206 с.
8. Бельский А. Н. Формирование необходимых качеств офицера-воспитателя в процессе военно-профессиональной подготовки // Информационный бюллетень. – М., 2010. – С. 62–68.
9. Биочинский И. В. Организационно-педагогические основы подготовки офицерских кадров в высших училищах сухопутных войск : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Казань, 1993. – 415 с.
10. Бонченков И. А. Подготовка курсантов военных вузов к построению гуманных отношений в воинском коллективе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Омск, 2009. – 24 с.
11. Вершинин В. Я. Организационно-педагогические условия совершенствования управления военнo-профессиональным образованием : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2005. – 209 с.
12. Волков Н. Т. Личностно ориентированное обучение курсантов высшего военно-учебного заведения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Кострома, 2000. – 180 с.
13. Гитман Е. К., Тебеньков К. А. Инновационные преобразования в системе высшего военного профессионального образования // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 2. – С. 51–62.
14. Гребеньков В. Н. Проблемы интеграции высшей военной школы в образовательное пространство Российской Федерации (по опыту комплексной оценки деятельности военно-учебных заведений) // Соискатель. Приложение к научному журналу «Вестник Военного университета». – 2006. – № 2. – С. 15–17.
15. Головкин С. А. Развитие профессионального самосознания будущих офицеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Саратов, 2009. – 23 с.
16. Горбачев С. В. Компетентностный подход в подготовке будущих офицеров к инновационной служебной деятельности [Электронный ресурс] // Научные исследования в образовании. – 2007. – № 6. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-podgotovke-buduschih-ofitserov-k-innovatsionnoy-sluzhebnoy-deyatelnosti>.
17. Долгоманов Л. В. Формирование военно-профессиональной компетенции будущих офицеров : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Казань, 2011. – 224 с.
18. Дергачев С. П. Формирование педагогической готовности будущих офицеров к воспитательной работе с личным составом в нестандартных ситуациях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Екатеринбург, 1999. – 187 с.
19. Довганенко А. А. Военно-профессиональная подготовка курсантов – будущих офицеров-воспитателей в военном вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – СПб., 2008. – 24 с.
20. Зубов С. Г. Подготовка курсантов высших военно-учебных заведений к воспитательной деятельности с личным составом подразделений сухопутных войск : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Казань, 2001. – 204 с.
21. Ильязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – М., 2010. – 283 с.
22. Капустин В. Б. Профессиональная компетентность офицерского состава (философско-социологический анализ) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. – М., 1992. – 20 с.
23. Кудрявцев Ю. М. Проектирование системы подготовки офицеров к воспитательной деятельности с трудными военнослужащими : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Казань, 2003. – 464 с.
24. Лазуткина Л. Н. Педагогическая концепция формирования и развития речевой культуры у курсантов военных командных вузов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – М., 2008. – 460 с.
25. Мамедова А. В. Компетентностный подход как основа диагностирования коммуникативной компетентности специалиста // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. заочн. науч. конф. – СПб., 2012. – С. 29–33.
26. Негуляева Н. А. Военное образование как неотъемлемая часть единого образовательного пространства России // Соискатель. Приложение к научному журналу «Вестник Военного университета». – 2006. – № 2. – С. 21–25.

27. *Пассов Е. И.* Погружение в ... коммуникативность // Коммуникативная методика. – 2003. – № 4. – С. 50–51.
28. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
29. *Северин М. М.* Формирование коммуникативной компетентности у будущих офицеров-воспитателей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rae.ru/forum2012/290/2079>.
30. *Тебеньков К. А.* Реализация компетентностного подхода в подготовке офицерских кадров высшей квалификации // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 4. – С. 138–142.
31. *Федеральные* государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Законодательно-нормативная база проектирования и реализации : учебно-информационное издание. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов ; Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 100 с.
32. *Шинкаренко А. В.* Теоретический анализ компетентностного подхода к подготовке будущих офицеров // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 9. – С. 76–80.
33. *Шестак Н. В.* Компетентностный подход в свете Болонского процесса // Труды СГУ: Образование. Юриспруденция. Психология. Гуманитарные науки. Вып. 100. – М. : Изд-во СГУ, 2006. – С. 47–54.
34. *Шубин Э. П.* Языковая коммуникация и обучение языкам. – М. : Просвещение, 1999. – 350 с.
35. *Шевченко И. В.* Проблемы подготовки офицерских кадров в вузах внутренних войск МВД России. – Саратов : Издат-во Сарат. воен. ин-та ВВ МВД России, 1999. – 127 с.
36. *Щедровицкий Г. П.* Интеллект и коммуникации // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 170–183.
37. *Федотова В. Ш.* Коммуникация и диалог в науке и за ее пределами // Общественные науки и современность. – 2004. – № 5. – С. 75–82.
38. *Филиппов М. Н.* Невербальные коммуникации в конфликтных личностных взаимоотношениях // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 1. – С. 12–17.

UDC 355.23:316.6

S. Yu. Varyanitsa

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AT FUTURE OFFICERS ON WORK WITH PERSONNEL IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING: STATEMENT OF THE PROBLEM

*St. Petersburg Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
St. Petersburg, Russia*

Abstract. On the basis of the analysis of specialized literature the author makes the assumption of the need of theoretical justification and development of the technique of formation of communication competence at future officers on work with personnel in the course of vocational training at the Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia taking into account the specificity of modern conditions of military service. The purpose of the article consists in justification of the relevance and importance of formation of communicative competence of future officers on work with their personnel.

© Varyanitsa S. Yu., 2016

Varyanitsa, Sergey Yuryevich – Adjunct, Department of Theory and Methods of Continuing Professional Education, St. Petersburg Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg, Russia; e-mail: kaban4gsn@mail.ru

The article was contributed on January 20, 2016

Keywords: *competence-based approach, competence, competences, communicative competence, officers, combat activities, internal troops of the MIA.*

REFERENCES

1. Alehin I. A., Boguslavskij V. V., Egorov O. V. Pedagogika vysshej voennoj shkoly : ucheb. posobie dlja vuzov / pod obshh. red. A. N. Mihalkovoj. – M. : Voennyj universitet, 2001. – 171 s.
2. Altunina V. V. Konceptija obrazovatel'noj dejatel'nosti vuza v uslovijah modernizacii vysshego professional'nogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – Kaliningrad, 2012. – 399 s.
3. Antonov Ju. I. Formirovanie upravlencheskih umenij u budushhih oficerov-menedzherov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Saratov, 2010. – 19 s.
4. Afanas'eva E. S. Pedagogicheskie puti povyshenija jeffektivnosti poznavatel'noj dejatel'nosti kursantov voennyh vuzov v hode izuchenija gumanitarnyh disciplin : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – M., 2011. – 278 s.
5. Babina C. B. Formirovanie kompetentnosti professional'nogo samorazvitiya kursantov vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – M., 2009. – 23 s.
6. Bajdenko V. I., van Zantvort Dzh. Modernizacija professional'nogo obrazovaniya: sovremennyy jetap. – M. : Issled. centr problem kachestva podg. spec., 2004. – 674 s.
7. Beloshickij A. B. Differencirovannoe obuchenie kursantov voennogo vuza kak faktor professional'nogo stanovleniya voennyh specialistov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01, 13.00.08. – Voronezh, 2004. – 206 s.
8. Bel'skij A. N. Formirovanie neobhodimyh kachestv oficera-vospitatelja v processe voenno-professional'noj podgotovki // Informacionnyj bjulleten'. – M., 2010. – S. 62–68.
9. Biochinskij I. V. Organizacionno-pedagogicheskie osnovy podgotovki oficerskih kadrov v vysshih uchilishhah suhoputnyh vojsk : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – Kazan', 1993. – 415 s.
10. Bonchenkov I. A. Podgotovka kursantov voennyh vuzov k postroeniju gumannyh otnoshenij v voinskom kollektive : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Omsk, 2009. – 24 s.
11. Vershinin V. Ja. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija sovershenstvovaniya upravleniya voenno-professional'nym obrazovaniem : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – M., 2005. – 209 s.
12. Volkov N. T. Lichnostno orientirovannoe obuchenie kursantov vysshego voenno-uchebnogo zavedeniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Kostroma, 2000. – 180 s.
13. Gitman E. K., Teben'kov K. A. Innovacionnye preobrazovaniya v sisteme vysshego voennogo professional'nogo obrazovaniya // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. – 2012. – № 2. – S. 51–62.
14. Greben'kov V. N. Problemy integracii vysshej voennoj shkoly v obrazovatel'noe prostranstvo Rossijskoj Federacii (po opytu kompleksnoj ocenki dejatel'nosti voenno-uchebnyh zavedenij) // Soiskatel'. Prilozhenie k nauchnomu zhurnalu «Vestnik Voennogo universiteta». – 2006. – № 2. – S. 15–17.
15. Golovko S. A. Razvitie professional'nogo samosoznaniya budushhih oficerov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Saratov, 2009. – 23 s.
16. Gorbachev S. V. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke budushhih oficerov k innovacionnoj sluzhebnoj dejatel'nosti [Elektronnyj resurs] // Nauchnye issledovaniya v obrazovanii. – 2007. – № 6. – Rezhim dostupa : <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyj-podhod-v-podgotovke-budushhih-ofitserov-k-innovatsionnoj-sluzhebnoj-deyatelnosti>.
17. Dolomanjuk L. V. Formirovanie voenno-professional'noj kompetencii budushhih oficerov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Kazan', 2011. – 224 s.
18. Dergachev S. P. Formirovanie pedagogicheskoy gotovnosti budushhih oficerov k vospitatel'noj rabote s lichnym sostavom v nestandartnyh situacijah : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Ekaterinburg, 1999. – 187 s.
19. Dovganenko A. A. Voенно-professional'naja podgotovka kursantov – budushhih oficerov-vospitatelej v voennom vuze : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – SPb., 2008. – 24 s.
20. Zubov S. G. Podgotovka kursantov vysshih voenno-uchebnyh zavedenij k vospitatel'noj dejatel'nosti s lichnym sostavom podrazdelenij suhoputnyh vojsk : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Kazan', 2001. – 204 s.
21. Il'jazova M. D. Formirovanie invariantov professional'noj kompetentnosti studenta: situacionno-kontekstnyj podhod : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – M., 2010. – 283 s.
22. Kapustin V. B. Professional'naja kompetentnost' oficerskogo sostava (filosofsko-sociologicheskij analiz) : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.11. – M., 1992. – 20 s.
23. Kudrjavcev Ju. M. Proektirovanie sistemy podgotovki oficerov k vospitatel'noj dejatel'nosti s trudnymi voennosluzhashchimi : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – Kazan', 2003 – 464 s.

24. *Lazutkina L. N.* Pedagogicheskaja koncepcija formirovanija i razvitija rechevoj kul'tury u kursantov voennyh komandnyh vuzov : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – M., 2008. – 460 s.
25. *Mamedova A. V.* Kompetentnostnyj podhod kak osnova diagnostirovanija kommunikativnoj kompetentnosti specialista // *Teorija i praktika obrazovanija v sovremennom mire : materialy Mezhdunar. zaochn. nauch. konf.* – SPb., 2012. – S. 29–33.
26. *Neguljaeva H. A.* Voennoe obrazovanie kak neot'emlemaja chast' edinogo obrazovatel'nogo prostranstva Rossii // *Soiskatel'. Prilozhenie k nauchnomu zhurnalu «Vestnik Voenного universiteta».* – 2006. – № 2. – S. 21–25.
27. *Passov E. I.* Pogruzhenie v ... kommunikativnost' // *Kommunikativnaja metodika.* – 2003. – № 4. – S. 50–51.
28. *Petrovskaja L. A.* Kompetentnost' v obshhenii. Social'no-psihologicheskij trening. – M. : Izdatel'stvo MGU, 1989. – 215 s.
29. *Severin M. M.* Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti u budushhih oficerov-vospitatelej [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.rae.ru/forum2012/290/2079>.
30. *Teben'kov K. A.* Realizacija kompetentnostnogo podhoda v podgotovke oficerskih kadrov vysshej kvalifikacii // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* – 2013. – № 4. – С. 138–142.
31. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego professional'nogo obrazovanija. Zakonodatel'no-normativnaja baza proektirovanija i realizacii : uchebno-informacionnoe izdanie.* – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov ; Koordinacionnyj sovet uchebno-metodicheskikh ob"edinenij i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshej shkoly, 2009. – 100 s.
32. *Shinkarenko A. V.* Teoreticheskij analiz kompetentnostnogo podhoda k podgotovke budushhih oficerov // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* – 2012. – № 9. – С. 76–80.
33. *Shestak N. V.* Kompetentnostnyj podhod v svete Bolonskogo processa // *Trudy SGU: Obrazovanie. Jurisprudencija. Psihologija. Gumanitarnye nauki. Vyp. 100.* – M. : Izd-vo SGU, 2006. – S. 47–54.
34. *Shubin Je. P.* Jazykovaja kommunikacija i obuchenie jazykam. – M. : Prosveshhenie, 1999. – 350 s.
35. *Shevchenko I. V.* Problemy podgotovki oficerskih kadrov v vuzah vnutrennih vojsk MVD Rossii. – Saratov : Izdat-vo Sarat. voen. in-ta VV MVD Rossii, 1999. – 127 s.
36. *Shhedrovickij G. P.* Intellect i kommunikacii // *Voprosy filosofii.* – 2004. – № 3. – S. 170–183.
37. *Fedotova V. Sh.* Kommunikacija i dialog v nauke i za ee predelami // *Obshhestvennye nauki i sovremennost'.* – 2004. – № 5. – S. 75–82.
38. *Filippov M. N.* Neverbal'nye kommunikacii v konfliktnyh lichnostnyh vzaimootnoshenijah // *Mir obrazovanija – obrazovanie v mire.* – 2004. – № 1. – S. 12–17.

УЧЕБНЫЙ КЛАСТЕР КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ТРЕУГОЛЬНИКА

Пучежская гимназия, г. Пучеж Ивановской области, Россия

Аннотация. При решении проблемы информатизации школьного образования вопросам интеграции учебных дисциплин и связанному с ней реформированию учебного процесса уделяется самое серьезное внимание. Объектом исследования данной статьи является образовательный процесс в естественнонаучном кластере дисциплин общеобразовательной школы, реализуемый в смешанном обучении на основе функционирования деятельностного треугольника «обучающийся – учитель – электронный образовательный ресурс». Обосновывается, что реализация этой концепции позволяет осуществить реальный перевод школьного образования на информационную основу.

Ключевые слова: учебный кластер, смешанное обучение, деятельностный треугольник, электронный образовательный ресурс.

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях, когда информационные технологии прочно интегрируются во все сферы общественной жизни и производства, выступая прежде всего в качестве важнейшего средства совершенствования интеллектуальной деятельности людей, информатизацию образования следует рассматривать не только как переход на использование в образовательном процессе принципиально новых технических средств обучения, но и, что более значимо, как принципиально иной подход к организации и осуществлению учебного процесса. В новых условиях продуктивность учебной деятельности в общеобразовательной школе значительно повысится, если, на наш взгляд, сходные по области изучения учебные дисциплины будут интегрированы в учебные кластеры, а изучение этих дисциплин будет организовано в виде смешанного обучения, опирающегося на использование дидактического потенциала электронных образовательных ресурсов, функциональные возможности которых позволяют передать им часть обязанностей обучающего. Существенно обострившийся в связи с информатизацией образования кризис классно-урочной системы обучения придает нашему исследованию особую актуальность.

Материал и методика исследований. В целях исследования был изучен ФГОС общего образования, проведен обзор результатов педагогических и психологических исследований в области информатизации образования, интеграции учебных дисциплин, использования дистанционного и смешанного обучения в учебном процессе общеобразовательной школы, дидактических возможностей электронных образовательных ресурсов, созданных в средах программирования высокого уровня.

© Васин Е. К., 2016

Васин Евгений Константинович – кандидат педагогических наук, учитель Пучежской гимназии, г. Пучеж Ивановской области, Россия; e-mail: vek_kasper@mail.ru

Статья поступила в редакцию 11.02.2016

Результаты исследований и их обсуждение. Ключевой целью образования на современном этапе развития общества становится формирование личности обучающегося, способной к самоактуализации. Понятие «самоактуализация» позиционируется как составляющая деятельности индивида, направленной на осуществление его жизненных устремлений и планов [10]. Особенности этой составляющей, по мнению К. А. Альбухановой [1], проявляются в том, что:

- любой ее этап должен заканчиваться приобретением субъектом образования определенной компетенции;
- деятельность субъекта образования направлена на самого себя (акт самообразования);
- эпицентром деятельности субъекта образования является то, что он может сделать самостоятельно, без активного стороннего вмешательства (достигнутый результат должен являться заслугой исключительно субъекта образования).

Если необходимо сместить акцент с накопления фактов на овладение способами взаимодействия с окружающим миром во всех его проявлениях, в естественнонаучном и технологическом образовании следует изменить характер учебного процесса в рамках учебных курсов предметных областей «Естественнонаучные дисциплины» и «Технология» общеобразовательной школы посредством актуализации экспериментально-исследовательской, поисково-конструкторской и творческой самостоятельной учебной деятельности обучающихся, опирающейся на использование дидактических возможностей информационных технологий.

Физика, химия и биология, являясь науками о природе, могут быть интегрированы в одну структуру. Эти же предметы являются теоретической базой практико-ориентированной предметной области «Технология». В соответствии с принципом «приобретение – присвоение – применение» движения информации в структуру естественнонаучных дисциплин целесообразно интегрировать и ее направления [5].

В ряде исследований, посвященных проблеме интегрирования содержания учебных дисциплин в образовательном процессе ([2], [3], [4], [8], [9], [11] и др.), интеграция позиционируется как всеобъемлющий и многоуровневый процесс выстраивания функциональных связей между науками (а значит, и между характерными для них информационной базой и знаниями) с целью построения определенной дидактически обусловленной системы, охватывающей все ее компоненты, а также обеспечения единства и структурной целостности системы.

Анализ исследований Н. А. Гальченко [7] показывает, что интеграция учебных дисциплин в условиях информатизации образования способна:

- обеспечить доступность содержания всех включенных в этот процесс предметов;
- устранить неоправданное усложнение основной и второстепенной учебной информации;
- обеспечить высокую продуктивность использования учебного времени, достигаемую устранением дублирования изучения информации, общей для различных учебных предметов;
- актуализировать и активизировать учебную деятельность обучающихся на всех этапах урока;

- объединить приобретенные каждым обучающимся знания из разных учебных дисциплин в его личную мировоззренческую систему, что обеспечивает формирование его целостной картины мира;
- упростить структуру учебного плана, исключить ранжирование учебных предметов и оптимизировать контроль качества изученного материала;
- усилить мотивацию обучающегося к освоению содержания интегрированных учебных дисциплин;
- стимулировать использование прогрессивных форм организации образовательного процесса;
- реализовать свободное развитие личности обучающегося в условиях его личной безопасности и применить усвоенные знания для решения комплексных практических задач.

С учетом того, что мировоззрение рассматривается как система взглядов индивида на объективный окружающий мир и его место в этом мире, отношение человека к окружающей его действительности и самому себе в значительной степени определяется тем, насколько гармонична учебная информация, которую он усваивает и превращает в свое личное знание, поэтому в условиях информатизации образования интеграция предметных областей «Естественнонаучные дисциплины» и «Технология» является совершенно логичной и необходимой. Физика, химия и биология предоставляют обучающемуся необходимую теоретическую информацию, а «Технология» подразумевает ее практическое использование.

Обзор научно-методических исследований, посвященных особенностям информатизации учебного процесса предметных областей «Естественнонаучные дисциплины» и «Технология», дает основание предположить, что необходимое качество образования, заявленное в ФГОС нового поколения, может быть достигнуто, если изучение дисциплин этих предметных областей будет опираться на применение современных информационных технологий при организации образовательного процесса на интегративной основе. При этом его структура должна стать двухуровневой (самостоятельное дистанционное изучение теоретического материала и очное осуществление практикума в условиях материально-технической базы образовательного учреждения), что влечет за собой отказ от традиционного классно-урочного обучения и переход в общеобразовательной школе к смешанному обучению. Такие изменения позволяют объединить на интегративной основе дисциплины предметных областей «Естественнонаучные дисциплины» и «Технология» в один кластер.

В исследовании А. В. Смирнова дается определение кластера, в соответствии с которым *кластер* (англ. *cluster* – рой, скопление) – это объединение по определенному признаку нескольких однородных элементов (в образовании – учебных дисциплин или образовательных учреждений), которое обладает свойствами, отличающимися от свойств образующих его элементов.

В педагогической науке рассматриваются учебные кластеры, которые являются открытыми педагогическими системами, включающими образовательные, производственные, научные и т. д. формы учебной деятельности в определенной области изучаемого знания. Кластер обладает рядом важных для нашего исследования особенностей, среди которых следует выделить:

- возможность использования ресурсов учебных дисциплин, входящих в кластер;

- возможность опоры на передовой предметный и технологический методический опыт;
- реализация полномасштабной преемственности обучения на разных уровнях образования;
- возможность построения обучающимся эффективной индивидуальной образовательной траектории;
- обеспечение непрерывного политехнического «погружения» обучающегося в область его возможной будущей профессиональной деятельности.

С учетом вышеизложенного учебный естественнонаучный кластер будет позиционироваться как объединение учебных курсов предметных областей «Естественнонаучные дисциплины» (физика, химия, биология) и «Технология» (индустриальные технологии, технологии ведения дома, сельскохозяйственные технологии) общеобразовательной школы, идентифицирующий признак которого состоит в том, что усвоение этих дисциплин предполагает в итоге осуществление продуктивных практических действий естественнонаучной направленности, ориентированных на преобразование материалов, энергии или информации.

Компоненты естественнонаучного кластера (физика, химия и биология) взаимодействуют между собой как науки, изучающие различные аспекты единой и неделимой природы. В то же время они взаимодействуют с практико-ориентированными направлениями предметной области «Технология», опирающейся на физические, химические и биологические научные знания и использующей их для преобразования материалов, практического применения различных видов энергии и информационных ресурсов.

Функционирование естественнонаучного кластера осуществляется на трех соподчиненных уровнях: получения знаний по отдельным входящим в него дисциплинам (технология, физика, химия, биология); синтеза естественнонаучных знаний; реализации полученных естественнонаучных знаний посредством их переноса в реальные жизненные ситуации с целью использования для решения практических задач (акт формирования базовых компетенций, предусмотренных ФГОС).

На первом уровне обучающийся осуществляет учебную деятельность в соответствии со схемой работы с информацией «приобретение – присвоение – применение». В результате такой деятельности он обладает технологическими, физическими, химическими и биологическими знаниями. Все эти знания – об окружающем мире, но относятся к разным аспектам существования природы.

На втором уровне обучающийся выполняет комплекс учебных действий, направленных на формирование собственного миропонимания. В ходе этого процесса все полученные на предыдущем уровне знания объединяются в единое знание о природе (реализуется синтез естественнонаучного знания).

Третий уровень функционирования естественнонаучного кластера призван утвердить обучающегося в понимании универсальности и неделимости научных знаний об окружающем мире. Школьник приходит к осознанию того, что знания о природе, обществе и личности взаимосвязаны и взаимозависимы. Для этого синтезированные естественнонаучные знания переносятся в область реальных жизненных ситуаций и используются для решения различных практических задач и урегулирования разнообразных жизненных проблемных ситуаций.

По существу, на этих уровнях функционирования естественнонаучного кластера на более высоком уровне осуществляется подробно рассмотренная в [6] структура инфор-

мационно-проектного взаимодействия, предусматривающего движение информации от приобретения необходимых сведений к усвоению нужной информации и переводу ее в кваизнание, а затем – к его трансформированию в собственно знание обучающегося посредством использования усвоенной информации для решения практических задач.

Для продуктивной реализации образовательного процесса в естественнонаучном кластере следует отказаться от традиционного классно-урочного обучения и перейти к смешанному обучению на основе использования информационных технологий, позиционируемому как образовательный процесс, при котором изучение учебных дисциплин осуществляется по двухуровневой схеме «дистанционное изучение теоретического материала и очное осуществление практической учебной деятельности в условиях образовательного учреждения». На всех этапах учебной деятельности специализированные электронные образовательные ресурсы (ЭОР) используются в качестве участника образовательного процесса. При этом важно, что все положительные стороны классно-урочной системы обучения, которых немало, в новых условиях сохраняются и активно используются.

Рассматриваемый конструкт опирается на идею *деятельностного треугольника*. Под деятельностным треугольником мы понимаем такую структуру учебного процесса в общеобразовательной школе, в которой его участниками являются, наряду с учителем и обучающимся, специализированные электронные образовательные ресурсы, которым передается часть функций обучающего. Эти участники образовательного процесса находятся между собой в определенных функциональных отношениях. При этом предполагается, что:

- применение в школьном образовательном процессе автоматизированных обучающих систем и других продуктов современных информационных технологий обуславливает переосмысление структуры дидактического процесса, пересмотр методов и форм обучения, а также постулирование иных принципов обучения;

- ключевым оценочным компонентом модели выпускника школы становится уровень его информационной культуры, для формирования которой используется не введение в образовательный процесс дополнительных профильных курсов (объем учебной программы строго регламентирован), а кардинальный пересмотр методологических и методических подходов к освоению содержания учебных дисциплин на основе использования дидактических возможностей информационных технологий.

Учебный процесс в естественнонаучном кластере дисциплин общеобразовательной школы на всех его этапах реализуется на основе самостоятельной поэтапной учебной деятельности с опорой на использование специализированных ЭОР, объединенных в комплексы.

В смешанном обучении на основе функционирования деятельностного треугольника алгоритм учебного процесса выглядит так: индивидуальное овладение учебной информацией по изучаемой теме в домашних условиях (дистанционно, на индивидуализированной основе) – очное индивидуальное трансформирование самостоятельно усвоенной информации в знание путем ее использования для решения практических задач в условиях образовательного учреждения (в группе) – индивидуальный контроль усвоения изученного материала (очно или дистанционно).

Учебная деятельность участников образовательного процесса структурно включает ряд компонентов.

1. Обучающийся в условиях дистанционной работы путем использования электронных образовательных ресурсов усваивает предусмотренную изучаемой темой учеб-

ную информацию. При этом ЭОР выполняют функции обучающего в части организации учебной деятельности, актуализации опорных знаний, сообщения новой информации, предоставления упражнений для ее усвоения, контроля качества усвоения изученного материала.

2. В условиях образовательного учреждения обучающийся трансформирует усвоенную учебную информацию в свои личные знания (использует учебную информацию для выполнения практических работ по изучаемой теме) при консультативной поддержке учителя и комплекса ЭОР.

3. Учитель осуществляет организацию, координацию и консультирование индивидуальной самостоятельной учебной деятельности обучающихся дистанционно (через Интернет или локальную сеть) или непосредственно (при выполнении практических работ).

4. Совместно с электронными образовательными ресурсами учитель осуществляет непрерывный мониторинг учебной деятельности школьников, выполняет контролируемую и корректирующую функции.

Таким образом, смешанное обучение, состоящее из дистанционного изучения теоретического материала учебных дисциплин и очной практической деятельности в условиях образовательного учреждения, реализуемое на основе функционирования деятельностного треугольника «обучающийся – учитель – ЭОР», в котором электронным образовательным ресурсам передается часть функций обучающего, переводит учебный процесс в общеобразовательной школе на информационную основу и обеспечивает обучающемуся формирование предусмотренных ФГОС базовых компетенций на требуемом уровне качества, что, в свою очередь, создает условия для формирования готовности и способности обучающегося к самоактуализации. При этом учебный процесс на всех его этапах реализуется на основе самостоятельной поэтапной учебной деятельности с опорой на использование специализированных электронных образовательных ресурсов, объединенных в комплексы.

Резюме. Объединение дисциплин общеобразовательной школы в учебные кластеры мало соотносится с существующим объединением в предметные области. Например, естественнонаучный кластер – это не предметная область «Естественнонаучные дисциплины» и тем более не «Технология». Учебный кластер является методологической единицей формирования научной картины мира, поэтому его использование можно считать необходимым условием реализации смешанного обучения в общеобразовательной школе на основе использования информационных технологий. Для осуществления продуктивного образовательного процесса по изучению входящих в него дисциплин специализированным электронным образовательным ресурсам следует придать статус участника образовательного процесса, передать им функции обучающего на уровне дистанционного изучения теоретического материала, а для реализации учебного процесса в полном объеме следует использовать комплексы ЭОР, включающие ресурсы различной функциональной направленности (базовые ЭОР для дистанта и практикума, ЭОР информационной поддержки и ЭОР для осуществления контроля качества усвоения изученного материала).

ЛИТЕРАТУРА

1. Альбуханова К. А. Жизненные перспективы личности. – М. : Б. и., 1997. – 145 с.
2. Андрейчук С. С. Использование информационных технологий при изучении семейной экономики в процессе технологической подготовки учащихся основной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Киров, 2009. – 20 с.

3. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург : Гос. инж.-проект. ин-т, 1994. – 152 с.
4. Бородай А. А. Уроки на интегративной основе : методическая разработка. – Днепропетровск : Б. и., 2004. – 199 с.
5. Васин Е. К. О принципе интегративности в модели смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 9(99). – С. 51–54.
6. Васин Е. К. Информационно-проектное взаимодействие как основа реализации концепции деятельностного треугольника // Международный академический вестник. – 2015. – № 3(9). – С. 14–19.
7. Гальченко Н. А. Интегративные процессы как фактор повышения качества общего образования средней школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2013. – 28 с.
8. Груздева Н. В. Интеграция как методологический и дидактический принцип (на примере школьного естественнонаучного образования) // Гуманистический потенциал естественнонаучного образования : сб. ст. / под ред. И. Ю. Алексашиной. – СПб., 1996. – С. 70–80.
9. Данилюк А. Е. Учебный предмет как интегрированная система // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 24–28.
10. Кошелев А. В. Образование и общество // Самоактуализация личности в условиях высшего профессионального образования. – 2006. – № 2. – С. 26–29.
11. Стрелкова И. Л. Теоретическая основа понятия «интеграция» // Современные педагогические технологии как фактор формирования ключевых компетентностей участников образовательного процесса. Интегративное образование. Ч. 3 : метод. материалы. – Ярославль, 2005. – С. 3–8.

UDC [373.5:5]:004.9

E. K. Vasin

EDUCATIONAL CLUSTER AS CONDITION FOR IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING ON THE BASIS OF FUNCTIONING OF ACTIVITY TRIANGLE

Puchezh Gymnasium, Puchezh, Ivanovo Region, Russia

Abstract. When solving the problem of informatization of school education, the issues of integration of academic disciplines and the reform of educational process are of great significance. The research object of this article is an educational process in natural-science cluster of subjects at secondary school. This cluster is implemented in blended learning on the basis of functioning of activity triangle «student – teacher – electronic educational resource». The article substantiates that the implementation of this approach actually provides the transfer of school education on information basis.

Keywords: *educational cluster, blended learning, activity triangle, electronic educational resource.*

© Vasin E. K., 2016

Vasin, Evgeny Konstantinovich – Candidate of Pedagogics, Teacher, Puchezh Gymnasium, Puchezh, Ivanovo Region, Russia; e-mail: vek_kasper@mail.ru

The article was contributed on February 11, 2016

REFERENCES

1. Al'buhanova K. A. Zhiznennye perspektivy lichnosti. – M. : B. i., 1997. – 145 s.
2. Andrejchuk S. S. Ispol'zovanie informacionnyh tehnologij pri izuchenii semejnoy jekonomiki v processe tehnologicheskoy podgotovki uchashhihsja osnovnoj shkoly : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Kirov, 2009. – 20 s.
3. Bezrukova V. S. Integracionnye processy v pedagogicheskoy teorii i praktike. – Ekaterinburg : Gos. inzh.-proekt. in-t, 1994. – 152 s.
4. Borodaj A. A. Uroki na integrativnoj osnove : metodicheskaja razrabotka. – Dnepropetrovsk : B. i., 2004. – 199 s.
5. Vasin E. K. O principe integrativnosti v modeli smeshannogo obuchenija na osnove funkcionirovanija dejatel'nostnogo treugol'nika // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija. – 2015. – № 9(99). – S. 51–54.
6. Vasin E. K. Informacionno-proektnoe vzaimodejstvie kak osnova realizacii koncepcii dejatel'nostnogo treugol'nika // Mezhdunarodnyj akademicheskij vestnik. – 2015. – № 3(9). – S. 14–19.
7. Gal'chenko N. A. Integrativnye processy kak faktor povyshenija kachestva obshhego obrazovanija srednej shkoly : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – M., 2013. – 28 s.
8. Gruzdeva N. V. Integracija kak metodologicheskij i didakticheskij princip (na primere shkol'nogo estestvennonauchnogo obrazovanija) // Gumanisticheskij potencial estestvennonauchnogo obrazovanija : sb. st. / pod red. I. Ju. Aleksashinaj. – SPb., 1996. – S. 70–80.
9. Daniljuk A. E. Uchebnyj predmet kak integrirovannaja sistema // Pedagogika. – 1997. – № 4. – S. 24–28.
10. Koshelev A. V. Obrazovanie i obshhestvo // Samoaktualizacija lichnosti v uslovijah vysshego professional'nogo obrazovanija. – 2006. – № 2. – S. 26–29.
11. Strelkova I. L. Teoreticheskaja osnova ponjatija «integracija» // Sovremennye pedagogicheskie tehnologii kak faktor formirovanija ključevyh kompetentnostej uchastnikov obrazovatel'nogo processa. Integrativnoe obrazovanie. Ch. 3 : metod. materialy. – Jaroslavl', 2005. – S. 3–8.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

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

Аннотация. В статье рассматривается сущность внеурочной деятельности учащихся современной общеобразовательной школы, раскрываются требования к ее организации согласно ФГОС ООО второго поколения. Представлены результаты исследования, проведенного в сельских школах Чувашии, в аспекте трудностей, испытываемых педагогами в осуществлении внеурочной деятельности в этих школах. Показаны возможности педагогических вузов в подготовке бакалавров педагогического образования к организации внеурочной деятельности.

Ключевые слова: *внеурочная деятельность, сельские школы, организация, трудности, проблемы.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современная общеобразовательная школа призвана обеспечить реализацию актуальных и перспективных потребностей личности, общества и государства, развитие гражданского самосознания общества, сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения и др. Одним из средств решения поставленных задач является внеурочная воспитательная деятельность школьников, которая рассматривается в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования второго поколения как деятельность, направленная на достижение учащимися метапредметных и личностных результатов [14].

Материал и методика исследований. Исследование было проведено на основе анализа педагогических трудов по разрабатываемой проблеме (Л. В. Байбородова [1], Д. В. Григорьев [6], М. И. Рожков [12] и др.). В качестве методов исследования были применены анализ передового и массового опыта организации внеурочной деятельности, беседа с учителями сельских школ, анкетирование сельских школьников.

Результаты исследований и их обсуждение. Современный этап развития отечественного образования характеризуется формированием особого многомерного культурно-образовательного пространства, в котором происходит становление взрослеющей личности. Многомерность данного пространства во многом определяется противоречиво-

© Гаврилова Н. Г., Хрисанова Е.Г., 2016

Гаврилова Нелли Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: neljakrylova@yandex.ru

Хрисанова Елена Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elenka0304@gmail.com

Статья поступила в редакцию 28.01.2016

стью его организации, где есть место реальным и имитационным инновациям; дискретностью и системностью процессов воспитания и социализации; наличием консервативности и творчества [15]. Внеурочная деятельность становится одной из составляющих такого пространства, где происходит согласование возможностей и готовности образовательной организации, всех субъектов образовательных отношений (педагогов, учащихся и их родителей, социальных партнеров) к продуктивному взаимодействию в развитии многогранной личности, принимающей и разделяющей социально значимые ценности гражданского общества. Предполагается, что внеурочная деятельность должна способствовать формированию положительного опыта участия учащихся в системе социальных отношений, успешному освоению ими социальных ролей.

Сельская школа является важным фактором социализации и воспитания подрастающего поколения благодаря силе этнопедагогических традиций, компактному проживанию населения на территории одного сельского поселения, вовлеченности детей в решение реальных жизненных проблем [5]. Вместе с тем внеурочная деятельность учащихся в сельских школах продолжает оставаться недостаточно эффективной, при ее организации значительная часть педагогов испытывает трудности. К такому выводу мы пришли в результате изучения деятельности МБОУ «Большечурашевская СОШ», МБОУ «Старотингешская СОШ» Ядринского района, МБОУ «Москакасинская СОШ» Моргаушского района Чувашской Республики.

Прежде всего была поставлена задача выяснить отношение самих школьников к организуемой в их школах внеурочной деятельности. С целью решения этой задачи было проведено анкетирование 75 учащихся названных выше сельских школ, включавшее вопросы, связанные с оценкой содержания внеурочной работы, ее разнообразия и соответствия интересам и потребностям школьников, возможности развития их способностей. В анкету был также включен вопрос для оценки школьниками своего уровня общественной активности и участия во внеурочных мероприятиях.

Анализ анкет показал следующее:

– 38 человек (50,7 %) отметили, что внеурочная деятельность в их школах не позволяет расширить круг общения, ограниченный средой села. В то же время учащиеся школ, расположенных ближе к городу Чебоксары (52 человека – 69,3 %), оценили внеурочную деятельность в их школах как разнообразную и интересную, способствующую установлению связей с другими школами района, Чувашской Республики и России. Этому, по мнению респондентов, способствуют такие формы внеурочной деятельности, как экскурсии, туристические поездки, а также хорошая оснащенность школ информационными технологиями;

– 39 человек (52 %) оценили свой уровень общественной активности как низкий, 26 учащихся (34,7 %) – как средний и 10 человек (13,3 %) – как высокий.

Следует также отметить, что почти половина опрошенных школьников (45,3 %) считает, что внеурочная деятельность не способствует формированию сплоченного классного коллектива.

С учетом значимости для нашего исследования аксиологического подхода мы решили выявить ценностные отношения учащихся старших классов к формам внеурочной деятельности, организуемым в их школах.

Во-первых, старшеклассники отдают предпочтение таким формам, в которых им предоставляется максимальная свобода деятельности: практические работы на природе – 86 %, экскурсии – 79 %, тематические вечера – 73 %, игровые методы – 67 %. Во-вторых, как для учителей, так и для учащихся наиболее сложными являются такие формы вне-

урочной деятельности, которые требуют максимальных интеллектуальных усилий и физического напряжения (тренинги, круглые столы, дискуссии, мозговые штурмы). В-третьих, проектные и исследовательские работы пользуются примерно одинаковым предпочтением как со стороны учителей, так и со стороны учащихся. Это открывает широкие возможности для консолидации усилий заинтересованных сторон в расширенном использовании метода проектов в образовательном процессе.

Следующей задачей исследования стал опрос 45 учителей названных выше сельских школ. Нас интересовало, насколько педагоги осведомлены в теории и методике организации внеурочной деятельности, а именно что они знают о сущности и содержании внеурочной деятельности, подходах и принципах ее организации, требованиях к результатам внеурочной деятельности. Учителям также были заданы вопросы, какие трудности они испытывают при организации внеурочной деятельности учащихся.

В процессе исследования были получены следующие данные.

1. Знание учителями школ теории внеурочной деятельности можно признать удовлетворительным. Так, 35 педагогов (77,8 %) показали хорошее знание нормативных документов, определяющих сущность и содержание внеурочной деятельности, а именно – Федерального закона «Об образовании в РФ» и Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Несколько хуже знают педагоги методологические основы внеурочной деятельности. Лишь 8 из опрошенных учителей (17,8 %) смогли назвать отдельные подходы (лично ориентированный, системно-деятельностный) и принципы (индивидуального подхода, сочетания коллективных и индивидуальных форм деятельности).

2. Владение методикой организации внеурочной деятельности оценивалось как на основе самооценки педагогов, так и оценки данного умения со стороны администрации школ. Как оказалось, 24 учителя (53,3 %) оценили свой уровень владения методикой организации внеурочной деятельности школьников как высокий. Это были преимущественно учителя со стажем работы в школе не менее 8–10 лет. 8 учителей (17,8 %) считают свой уровень методического мастерства недостаточным для эффективной организации внеурочной деятельности. Это в основном молодые педагоги, имеющие стаж педагогической работы в школе до 4-х лет. С данной группой учителей были проведены дополнительные беседы. Предполагалось выяснить, каких знаний и практических умений им не хватает для эффективной организации внеурочной деятельности школьников. Опрос показал следующее: подавляющее большинство молодых учителей (75 %) отметили, что им не хватает знания нормативных документов, определяющих требования к организации и содержанию внеурочной деятельности школьников; 50 % опрошенных считают недостаточными свои знания в области проектирования и планирования внеурочной деятельности, выбора форм работы, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям школьников; 37,5 % учителей выразили желание совершенствовать свои организаторские и коммуникативные умения, необходимые для эффективной внеурочной деятельности.

Проведенный опрос позволил также выявить негативные факторы, которые, по мнению учителей, снижают эффективность внеурочной воспитательной работы. Это недостаточное кадровое и материально-финансовое обеспечение школ, отсутствие большого педагогического коллектива, более узкие профессиональные контакты сельского учителя, удаленность от научно-методических и культурных центров, многопрофильность учительской деятельности и, в то же время, недостаточная компетентность педагогов в области методики преподавания дополнительных учебных предметов, желание работать только по специальности, приобретенной в вузе и др.

Учителя сельских школ испытывают трудности в реализации таких приоритетных направлений внеурочной воспитательной работы, как изучение исторического прошлого и настоящего родного края, изучение, возрождение и пропаганда традиций сельских поселений, связанных со спецификой сельскохозяйственного производства, особенностями сельского образа жизни; изучение и пропаганда прогрессивных национальных традиций, изучение семейных традиций сельских жителей; пропаганда гуманитарных, общественно-политических, экономических юридических, санитарно-гигиенических знаний среди населения и т. д.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о наличии противоречия между стоящей перед сельскими общеобразовательными школами задачей формирования личности обучающихся, развития их склонностей, интересов, способности к социальному и профессиональному самоопределению и недостаточно эффективной организацией в этих школах внеурочной воспитательной деятельности как средства решения поставленной задачи.

Работа организатора внеурочной деятельности – многогранный творческий процесс, включающий в себя изучение и исполнение нормативных документов, методических материалов по организации внеурочной деятельности. Необходимо отметить, что ФГОС общего образования предусматривает включение в содержание образовательного процесса в школе в качестве основного направления деятельности педагогов духовно-нравственное воспитание школьников. При этом предполагается, что данное направление должно быть реализовано как целостный и системный процесс, составляющими которого выступают патриотическое, правовое, социально-экологическое и другие виды воспитания. Целостность процесса также требует проникновения его как в учебный, так и внеучебный процесс, формирования многомерной образовательной среды, обеспечивающей разностороннее развитие школьников [14].

В связи с этим актуальной становится компетентность педагогических кадров в области организации внеурочной деятельности, направленной на достижение учащимися метапредметных и личностных результатов. В настоящее время формирование такой компетентности затруднено в связи с неразработанностью научно-технологических основ решения этой задачи в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин в педагогических вузах.

В ряде вузов (Арзамасском филиале ННГУ им. Н. И. Лобачевского, Белгородском государственном национальном исследовательском университете, Костромском государственном университете имени Н. А. Некрасова, Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева, Орловском государственном университете, Рязанском государственном университете им. С. А. Есенина, Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете, Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого, Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева, Шуйском филиале Ивановского государственного университета, Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского и др.) имеется положительный опыт подготовки будущих учителей для работы в сельских школах. Так, на базе ЧГПУ им. И. Я. Яковлева проведены исследования проблем подготовки будущих учителей начальных классов к работе в сельской малокомплектной национальной школе, к преподаванию иностранного языка в сельской национальной школе [9], [11]. Вместе с тем вопросы специальной подготовки будущих учителей к организации внеурочной деятельности обучающихся в условиях введения ФГОС ООО второго поколения не получили должного отражения в содержании психолого-педагогических дисциплин.

На основе анализа отечественного опыта подготовки педагогических кадров мы работали теоретические основы подготовки будущих бакалавров педагогического образования в области организации внеурочной деятельности школьников, включающие обоснование педагогических условий, обеспечивающих эффективную подготовку будущих бакалавров педагогического образования к организации внеурочной деятельности школьников, программу диагностики уровня компетентности будущих бакалавров педагогического образования в области организации внеурочной деятельности школьников.

В своем исследовании мы опирались на основные положения компетентностного, контекстного, культурологического, деятельностного, личностно ориентированного подходов.

Компетентностный подход (В. И. Байденко [2], Э. Ф. Зеер [7] и др.) связан с переносом акцента с преподавателя и содержания образования на студента и ожидаемые результаты образования. Реализация этого подхода предъявляет свои требования не только к формулировке учебных целей, содержанию образовательного процесса, но и к другим компонентам образовательного процесса – технологиям обучения, в том числе средствам контроля и оценки. Главное в нем – это проектирование и реализация таких технологий, которые создавали бы ситуации включения обучающихся в разные виды профессиональной деятельности.

Опора на компетентностный подход позволила нам раскрыть сущность и содержание исследуемой компетентности будущего бакалавра педагогического образования. Мы рассматриваем компетентность в области организации внеурочной деятельности школьников как способность и готовность будущего бакалавра педагогического образования к проектированию, осуществлению, контролю, анализу, оценке и совершенствованию разнообразной внеурочной деятельности, направленной на формирование базовых компетенций школьников. При этом мы выделяем в структуре данной компетентности обеспечивающие названные способности и готовность интерес к внеурочной деятельности школьников и потребность в ее организации, прочные и систематизированные знания в области теории и методики воспитания, педагогического проектирования, возрастной и педагогической психологии, владение технологиями педагогического взаимодействия. В качестве отдельного компонента содержания исследуемой компетентности мы предлагаем рассматривать личностную готовность будущего бакалавра к организации внеурочной деятельности школьников, предполагающую наличие опыта творческой деятельности (музыкальной, изобразительной, хореографической и пр.).

Контекстный подход в обучении (А. А. Вербицкий [4]) заключается в моделировании предметного и социального содержания профессионального труда, что позволяет трансформировать учебную деятельность студента в профессиональную деятельность специалиста. Контекстное обучение мотивирует студентов к усвоению знаний путем выявления связей между конкретным знанием и его применением. Технологии контекстного обучения в максимальной степени моделируют реальную профессиональную деятельность. По нашему мнению, в процессе подготовки бакалавров педагогического образования к организации внеурочной деятельности необходимо руководствоваться принципом контекстности, согласно которому весь учебный процесс должен организовываться в контексте будущей профессии. Реализация данного принципа способствует формированию у будущих учителей интереса и мотивации к педагогической профессии и осознанию сущности педагогической деятельности.

Компетентностный подход непосредственно связан с деятельностным подходом (А. Н. Леонтьев [10]), определяющим деятельность в качестве ведущего фактора становления человека. В соответствии с данным подходом мы предположили, что одним из

условий формирования у будущих бакалавров компетентности в области организации внеурочной деятельности школьников должно быть их последовательное включение в различные виды деятельности.

Концепция личностно ориентированного подхода (В. А. Кан-Калик [8], В. В. Сериков [13], И. С. Якиманская [16]) заключается в утверждении представления о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности. Реализация данного подхода обеспечивает высокий уровень освоения ценностей и норм профессиональной этики, сформированности потребностей и мотивов в организации взаимодействия в профессиональном коллективе, овладения технологией педагогической деятельности.

Ориентируя образовательный процесс на формирование и развитие личности ребенка как его ведущую цель, данный подход позволяет студентам осваивать педагогические ценности, нормы педагогической этики, осознавать значимость педагогического общения и т. п. Вместе с тем необходимо применять личностно ориентированный подход и в работе с самими студентами, учитывать их потребности и интересы, индивидуальные особенности и способности, создавать условия для формирования у них профессиональных компетенций.

В рамках реализации культурологического подхода особое распространение получают различные сетевые проекты и традиционные ключевые дела, в которых происходит встреча людей разных возрастов. Л. В. Байбородова [1] спроецировала идею диалога культур В. С. Библера [3] на организацию внеурочной деятельности в школе, включив в ее содержание организацию воспитательных диалогов и методик, «точек удивлений», «игровых средоточений» и т. п. Опыт применения таких методик свидетельствует об их эффективности, что позволило нам сделать предположение о необходимости овладения будущими бакалаврами педагогического образования культурологическими технологиями.

Важное значение для организации внеурочной деятельности школьников, по нашему мнению, также имеет культурно-образовательная среда школы. Соответственно, содержание подготовки будущих бакалавров должно включать формирование у них способности и готовности к созданию такой среды и ее использованию как средству совершенствования внеурочной деятельности школьников.

Резюме. Решение поставленной государством перед общеобразовательной школой задачи подготовки подрастающего поколения к активному творческому преобразующему участию в жизни общества требует создания соответствующих условий, одним из которых является наличие в школе разнообразной насыщенной внеучебной деятельности школьников. Практика показывает, что в организации такой деятельности наблюдаются определенные недостатки, вызванные недостаточной готовностью учителей. Особую актуальность данная проблема приобретает в сельских школах. Для ее решения в содержание психолого-педагогической подготовки необходимо включить ознакомление бакалавров педагогического образования с теоретическими и технологическими основами организации внеурочной деятельности школьников, овладение ими практической готовностью к организации такой деятельности. Реализация при этом компетентного, деятельностного, культурологического, личностно ориентированного подходов обеспечивает эффективную подготовку будущих бакалавров педагогического образования к организации внеурочной деятельности школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л. В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах. – М. : Просвещение, 2014. – 176 с.

2. Байдено В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век). – М. : Издательство политической литературы, 1991. – 414 с.
4. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
5. Гаврилова Н. Г. Подготовка будущих учителей к выполнению функций классного руководителя в процессе педагогической практики // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 1(65). – С. 90–98.
6. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с.
7. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
8. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
9. Ковалев В. П. Подготовка будущего учителя начальных классов к работе в сельской школе : учеб. пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 123 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М. : Академия, 2005. – 352 с.
11. Металова И. Г. Подготовка учителя начальных классов к работе в современной сельской национальной школе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2005. – № 1(43). – С. 140–144.
12. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
13. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: опыт методологической рефлексии. – Волгоград : Перемена, 2001. – Вып. 5. – 174 с.
14. ФГОС ООО. – М. : Просвещение, 2014. – 48 с.
15. Хрисанова Е. Г., Казакова И. А. Педагогические условия подготовки бакалавров педагогического образования профиля «Технология» к организации культурно-образовательного пространства общеобразовательной школы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 2(86). – С. 159–164.
16. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

UDC 371.398:37.018.523

N. G. Gavrilova, E. G. Khrisanova

ON ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR VILLAGE SCHOOLCHILDREN

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article discusses the essence of extracurricular activities for modern comprehensive school pupils, reveals the requirements for its organization according to the second-generation of FSES of

© Gavrilova N.G., Khrisanova E.G., 2016

Gavrilova, Nelli Gennadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: neljakrylova@yandex.ru

Khrisanova, Elena Gennadyevna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: elenka0304@gmail.com

The article was contributed on January 28, 2016

BGE; shows the results of the study undertaken in village schools of Chuvashia in terms of difficulties the teachers have when providing extracurricular activities; also demonstrates the opportunities of organizing extracurricular activities at pedagogical universities.

Keywords: *extracurricular activities, village schools, organization, difficulties, problems.*

REFERENCES

1. *Bajborodova L. V. Vneurochnaja dejatel'nost' shkol'nikov v raznovozrastnyh gruppah.* – M. : Prosveshhenie, 2014. – 176 s.
2. *Bajdenko V. I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniju kompetentnostnogo podhoda) // Vysshee obrazovanie v Rossii.* – 2004. – № 11. – S. 3–13.
3. *Bibler V. S. Ot naukouchenija – k logike kul'tury (Dva filosofskih vvedenija v dvadcat' pervyj vek).* – M. : Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1991. – 414 s.
4. *Verbickij A. A., Larionova O. G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii. Problemy integracii.* – M. : Logos, 2009. – 336 s.
5. *Gavrilova N. G. Podgotovka budushhih uchitelej k vypolneniju funkcij klassnogo rukovoditelja v processe pedagogicheskoy praktiki // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva.* – 2010. – № 1(65). – S. 90–98.
6. *Grigor'ev D. V. Vneurochnaja dejatel'nost' shkol'nikov.* – M. : Prosveshhenie, 2010. – 223 s.
7. *Zeer Je. F. Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovanija // Vysshee obrazovanie v Rossii.* – 2005. – № 4. – S. 23–30.
8. *Kan-Kalik V. A. Uchitelju o pedagogicheskom obshhenii : kn. dlja uchitelja.* – M. : Prosveshhenie, 1987. – 190 s.
9. *Kovalev V. P. Podgotovka budushhego uchitelja nachal'nyh klassov k rabote v sel'skoj shkole : ucheb. posobie.* – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2010. – 123 s.
10. *Leont'ev A. N. Dejatel'nost', soznanie, lichnost'.* – M. : Akademija, 2005. – 352 s.
11. *Metalova I. G. Podgotovka uchitelja nachal'nyh klassov k rabote v sovremennoj sel'skoj nacional'noj shkole // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva.* – 2005. – № 1(43). – S. 140–144.
12. *Rozhkov M. I., Bajborodova L. V. Organizacija vospitatel'nogo processa v shkole : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij.* – M. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 2000. – 256 s.
13. *Serikov V. V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: opyt metodologicheskoy refleksii.* – Volgograd : Peremena, 2001. – Vyp. 5. – 174 s.
14. *FGOS OOO.* – M. : Prosveshhenie, 2014. – 48 s.
15. *Hrisanova E. G., Kazakova I. A. Pedagogicheskie uslovija podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovanija profilja «Tehnologija» k organizacii kul'turno-obrazovatel'nogo prostranstva obshheobrazovatel'noj shkoly // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva.* – 2015. – № 2(86). – S. 159–164.
16. *Jakimanskaja I. S. Tehnologija lichnostno orientirovannogo obuchenija v sovremennoj shkole.* – M. : Sentjabr', 2000. – 176 s.

УДК [378.016:811.11]37.034

Т. Ю. Гурьянова¹, А. Г. Абрамова², Л. А. Метелькова³

**РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

¹Чувашская государственная сельскохозяйственная академия, г. Чебоксары, Россия

²Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия

³Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Процесс глобализации наряду с достижениями в технике разрушил барьеры между народами и способствовал более близкому их общению. В связи с этим сегодня вопросы формирования поликультурной компетентности у студентов вузов представляют большой интерес для исследователей. В статье рассматриваются факторы, влияющие на формирование поликультурной компетентности. Особое значение для этого процесса имеет такое педагогическое условие, как реализация современных технологий обучения иностранному языку. Предлагаются рекомендации, которые необходимо учитывать в учебно-воспитательном процессе с целью формирования поликультурной компетентности у студентов вузов.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, современные технологии обучения, студенты вуза, педагогические условия, обучение иностранному языку.

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе перед системой образования ставятся принципиально новые задачи, приоритетными из которых являются формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, обладающего такими качествами, как любовь к родине, уважение к культуре и традициям людей других стран [9, с. 167]. Знание традиций как своего, так и других народов помогает переводить национальные ценности в общечеловеческие, формировать у учащихся стремление к постижению своего «Я» и осваивать основы мировой культуры [9, с. 170].

© Гурьянова Т. Ю., Абрамова А. Г., Метелькова Л. А., 2016

Гурьянова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: vgurtat@yandex.ru

Абрамова Анжелика Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: foreign-languages-department@mail.ru

Метелькова Лилия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lakhrt6@gmail.com

Статья поступила в редакцию 24.02.2016

На сравнительно небольшой территории Чувашии синтезируются духовные ценности различных культур. Лингвисты, преподаватели языков и культур отчетливо понимают необходимость учета языковой среды, в которой формируется молодое поколение двуязычных и многоязычных. В нашем регионе осуществляется поиск путей использования естественного билингвизма с целью установления мира и дружбы между народами гуманитарными средствами.

При формировании поликультурной компетентности в процессе обучения иностранному языку необходимо учитывать возрастные и психологические особенности студентов как будущих представителей различных профессий. На основании опыта работы можно выделить одну особенность. Студентам экономических и технических специальностей проще перевести текст, выполнить грамматическое задание, чем правильно изложить свои мысли, например, в виде эссе. Задача преподавателя – помочь правильно оформить свои мысли, подобрать необходимую лексику, но ни в коем случае не навязывать свое мнение.

Таким образом, необходимо обратить внимание на тот факт, что аудиторная и внеаудиторная формы самостоятельной работы должны быть наиболее тщательно продуманы и рационально организованы. Это будет способствовать формированию полноценных знаний, навыков, умений, творческого мышления, положительного отношения к учению, оптимальных способов и приемов умственного труда, самостоятельности и активности [6, с. 64].

Целью данного исследования является формирование поликультурной компетентности, которая рассматривается нами как интегративное качество личности будущего бакалавра, формирующееся в процессе обучения в вузе, включающее систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, поликультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в поликультурном обществе, реализующееся в способности решать задачи профессиональной деятельности в ходе позитивного взаимодействия с представителями разных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп) [5, с. 9].

Материал и методика исследований. Теоретическую основу исследования составили труды философов, социологов, психологов, педагогов по общей теории культуры (З. А. Баллер, Н. С. Злобин, Э. М. Маркарян и др.); по вопросам поликультурного образования и воспитания (Г. Ж. Даутова, А. Н. Джуринский, Г. Д. Дмитриев и др.), по проблемам формирования компетенций и компетентностей личности (В. И. Байденко, В. А. Болотов, А. В. Брушлинский, Ю. Г. Татур и др.); по теории о роли языка как средства развития личности (В. В. Виноградов, Г. А. Китайгородская, Д. С. Лихачев и др.); теории организации обучения иностранным языкам (И. Л. Бим, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, В. В. Сафонова и др.). Был проведен анализ федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата.

Результаты исследований и их обсуждение. Процесс формирования поликультурной компетентности студентов обусловлен множеством внешних факторов. Он происходит под влиянием национально-региональных условий Чувашской Республики, возрастной специфики студентов вузов, а также потенциальных возможностей дисциплины «Иностранный язык» в формировании поликультурной компетентности студентов вуза. Обратимся к анализу некоторых из них.

Постановлением Кабинета Министров Чувашской Республики № 274 от 30 октября 2006 года была утверждена Республиканская комплексная программа инновационного развития промышленности Чувашской Республики на период до 2020 года. Целью постановления явилось формирование единого инновационного пространства и реализация государственной политики Чувашской Республики в области инновационного развития [12].

Национальные условия (национальный состав населения) влияют на процесс формирования поликультурной компетентности студентов, на характеристику культуры, усваиваемой подрастающими поколениями, на ее содержание и формы, на характеристику среды, в которой происходит воспитание. Национальные условия проявляются в особенностях языка студентов, педагогов, родителей, других людей, живущих в республике, в национальных чертах быта, культуры, традиций, психологии, обычаев и обрядов народа. Перед каждым образовательным учреждением встает задача постоянно обеспечивать диалектическое единство общечеловеческого и национально особенного в содержании как учебной, так и разнообразной внеаудиторной деятельности [6, с. 55].

В процессе формирования поликультурной компетентности у студентов в условиях вуза могут быть задействованы все изучаемые дисциплины. Большие возможности в формировании поликультурной компетентности студентов имеет учебная дисциплина «Иностранный язык».

В ходе нашего исследования на констатирующем этапе эксперимента был проведен письменный опрос студентов (по разработанной нами анкете), направленный на выявление состояния их иноязычной подготовки.

На первый вопрос анкеты «Считаете ли Вы необходимым изучение иностранного языка и культуры другой страны?» 47 % студентов ответили положительно. Вместе с тем большая их часть (68 %) изучает иностранный язык в основном для того, чтобы получить хорошую оценку; 32 % студентов на занятиях стремятся узнать что-то новое, неизвестное.

Как свидетельствуют результаты анкетирования студентов первого курса разных направлений подготовки, более 80 % не отдает себе отчета в значимости изучения иностранного языка в начале обучения; в частности, они не осознают возможности его использования в профессиональной деятельности. Студенты слабо осознают значение иностранного языка как культурного феномена (87 % опрошенных). Они испытывают затруднения в вопросах взаимодействия языка и культуры; культуры и внутреннего мира человека; культуры и религии. Так, 86 % опрошенных считают, что в ходе обучения мало внимания обращалось на особенности ментальности, стиля повседневной жизни, речевого поведения и этикета носителей другой культуры [6, с. 76].

Проведенный анализ показал, что в процессе обучения студентов иностранному языку уделялось недостаточно внимания поликультурной направленности данной дисциплины. Кроме того, результаты опроса требуют увеличения применения активных методов в процессе преподавания иностранного языка.

В результате анализа современного состояния проблемы в педагогической практике мы предположили, что формирование поликультурной компетентности у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку будет эффективным при соблюдении ряда педагогических условий [5, с. 10]. Одним из условий выступает реализация современных технологий обучения иностранному языку. Приведем более детальную характеристику данного условия.

Мы предлагаем следующую логическую последовательность процесса формирования поликультурной компетентности студентов вуза: 1) приобретение студентами необходимых поликультурных знаний на практических занятиях по иностранному языку и во внеаудиторных мероприятиях; осознание важности проблем, возникающих при взаимодействии с представителями разных культурных групп; 2) трансформация знаний в убеждения, которые закладывают основу поликультурного мировоззрения; 3) формирование ценностных ориентиров, направленных на позитивное отношение к представителям разных культурных групп; 4) проявление сформированных ценностных ориентиров и идеалов в поведении, привычках, действиях, поступках.

Использование современных технологий обучения не только способствовало формированию поликультурной компетентности студентов, но и позитивно сказалось на общей успеваемости по дисциплине «Иностранный язык», что подтверждают результаты экспериментальной работы.

По мнению П. И. Пидкасистого, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунова, «технология обучения – новое направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов» [8].

В полной мере реализовать сформулированные нами положения и достичь высоких результатов в изучении дисциплины «Иностранный язык» позволяет применение технологии интерактивного обучения и активных методов обучения, направленных на решение задач профессиональной деятельности (метод проектов, кейс-задания, круглые столы, дискуссии, деловые и ролевые игры, тренинги).

Методами активного обучения называют такие, которые мобилизуют в процессе обучения мышление и память, помогают избегать сложившихся стереотипов и штампов в решении учебных задач, искать самостоятельные и оригинальные варианты ответов; вносят элементы сравнения различных факторов, позиций; помогают отработать индивидуальный стиль деятельности и диалогического мышления, элементы имитационного моделирования [7].

Активные методы дают толчок к развитию коммуникативных, лингвистических и профессиональных навыков, навыков имитационно-игрового моделирования, что в свою очередь способствует формированию поликультурной компетентности студентов.

В научно-педагогической литературе существует многообразие подходов к классификации активных методов обучения. Б. Б. Айсмонтас разделяет все активные методы обучения на имитационные и неимитационные [1].

Среди имитационных методов можно выделить две формы проведения: игровые и неигровые. Как следует из названия, при использовании неигровых форм обучения студентам не присваиваются роли. Деятельность студентов сводится к анализу ситуаций, действий, предметов. При использовании игровых форм обучения студентам присваиваются определенные роли, которые направлены на имитирование участия в определенной сфере профессиональной деятельности.

По Н. Г. Барышниковой, «именно игровые методы положительно влияют на динамику принятия и вхождения обучаемых в роль» [4]. Данные, полученные экспериментальным путем, подтверждают, что именно игровые методы обучения в полной мере обеспечивают реализацию коммуникативного и интеллектуального потенциала студентов, а также образовательного и воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык».

Среди активных имитационных методов обучения, способствующих формированию поликультурной компетентности студентов вуза, необходимо упомянуть *case-study* – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач (ситуаций).

Как полагает Е. А. Аксенова, «суть данного метода состоит в использовании при организации процесса обучения конкретных ситуаций, описаний определенных условий из жизни организации, группы людей или отдельных индивидуумов, ориентирующих слушателей на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения» [2].

В ходе использования данного метода в процессе обучения иностранному языку применяются конкретные ситуации по следующим темам: «На переговорах», «Обсуждение сделки», «Структура компании», «Международное сотрудничество», «Тарифы и пошлины», «Виды налогов», «Доставка заказа» и т. д., ориентирующие студентов на нахождение проблемы и поиск вариантов ее решения. Данный метод можно назвать прак-

тико-ориентированным, так как он предполагает переход от накопления знаний к деятельности в предполагаемой области профессиональной сферы. Аутентичный, современный характер кейсов, использование зарубежной прессы, интернет-новостей, отражающих реальные события, делают процесс работы студентов над ситуациями более эффективным и содержательным. Решение кейс-заданий развивает у студентов вуза логическое и аналитическое мышление, способность принятия альтернативных вариантов решения проблемы, умение анализировать производственные ситуации и выстраивать собственную тактику поведения, содействует выработке навыков работы в команде, что необходимо каждому бакалавру в условиях поликультурного социума.

Формированию поликультурной компетентности студентов вуза в процессе обучения иностранному языку могут способствовать *дебаты, дискуссии, круглые столы* на различные темы: о политике мультикультурализма в Западной Европе, о взаимопонимании представителей разных народов и культур, культуре коммуникации, проблемах толерантности, современных научных достижениях, глобальных проблемах современного общества и т. д.

Результатом применения таких методов становится формирование у студентов терпимости к чужому мнению, культуры общения, критического отношения к информации; развитие профессиональных качеств, необходимых бакалавру, таких как самостоятельность, саморегуляция, уверенность, ответственность, эмпатия, диалогичность мышления, толерантность.

Деловые игры занимают важное место в профессиональной подготовке студентов. Деловая игра – разновидность ролевой игры, участники которой имеют противоположные интересы. Процесс обучения иностранному языку дает широкие возможности использования данного метода, например, в форме проигрывания ситуаций, связанных с будущей профессией – импровизированная конференция, совещание на иностранном языке (на темы поставки нового оборудования на предприятие, применения информационных технологий в работе отдела, повышения квалификации служащих предприятия и их стажировки за рубежом и т. д.).

Деловые игры раскрепощают студентов на занятии, заставляют поверить в свои способности, снимают психологические зажимы, связанные с необходимостью интерактивного применения иностранного языка на практике. Такие деловые игры, как «At the Office» (В офисе), «Applying for a Job» (Прием на работу), способствуют выработке навыков делового общения с зарубежными партнерами (деловая переписка, заключение контрактов, деловое совещание, публичное выступление, переговоры).

Следующим важным методом активного обучения, содействующим формированию поликультурной компетентности у студентов вуза, является тренинг. Под *тренингом* В. А. Артемов понимает «форму обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения и их корректировку» [3].

С целью формирования поликультурной компетентности у студентов вуза в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» возможно применение различных тренингов, направленных на осознание участниками собственной культурной идентичности, формирование позитивного отношения к представителям других культур и этносов, формирование профессиональных умений и навыков. Проведя предварительную адаптацию, перевод на английский язык, мы использовали на занятиях тренинг толерантности «Жить в мире с собой и другими». Использование данного тренинга научит студентов приемам выхода из конфликтных ситуаций без потерь для себя и окружающих, способам выражения своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия, умению выслушивать другого человека, способности к сопереживанию, сочувствию [11].

Ожидаемые результаты участия студентов в тренинге: формирование представлений о культурных стереотипах, расовой и этнической дискриминации, а также механизмах их возникновения и закрепления в сознании и общественной практике; осознание роли толерантности в поддержании как социальной стабильности, так и личностной идентичности; развитие навыков эффективного взаимодействия с представителями разных культур; сплочение группы, улучшение межличностных отношений участников, повышение взаимопонимания и терпимости.

Другая форма работы, способствующая формированию поликультурной компетентности у студентов в процессе обучения иностранному языку, – *метод проектов*. Теоретические и практические основы данного метода заложены в трудах зарубежных и отечественных педагогов, таких как L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips, Е. С. Полат, И. А. Зимняя, О. М. Моисеева, И. Л. Бим, И. Чечель, Т. Е. Сахарова и др.

Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [10]. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Ориентированный на формирование готовности к решению различных проблем, в том числе и социальных, он может использоваться как один из продуктивных методов в формировании поликультурной компетентности студентов вуза.

Темы проектов могут быть самыми разнообразными, включающими в себя вопросы из области личных интересов, культуры и традиций страны изучаемого языка и межкультурного общения, сферы профессиональной деятельности. Так, студенты могут выполнять следующие проекты на иностранном языке: Портрет современного экономиста (после темы «Моя специальность»); Достопримечательности, памятники, возможности для туризма (после темы «Родной город»); «Точность – вежливость королей» (после темы «Деловые переговоры»); Составление резюме, делового контракта (после изучения темы «Деловые письма»); Описание бизнес-плана (после изучения лексики по специальности).

Метод проектов формирует у студентов способность принимать нестандартные решения, развивает умение ориентироваться в огромном потоке информации, раскрывает их духовный, творческий и интеллектуальный потенциал, что в целом определяет готовность студента-бакалавра к профессиональной деятельности.

Резюме. Таким образом, экспериментальная работа подтвердила, что реализация современных технологий обучения иностранному языку является одним из ведущих условий для формирования поликультурной компетентности. В тех студенческих коллективах, в которых были достигнуты высокие результаты, рассматриваемое условие реализовывалось последовательно. Недостатки же в организации данного условия вели, как правило, к снижению результативности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсмонтас Б. Б. Теория обучения : схемы и тесты. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
2. Аксенова Е. А. Методы эффективного обучения взрослых : учеб.-метод. пособие. – М. : Transform, 1998. – 82 с.
3. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам : учеб. пособие. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
4. Барышникова Н. Г. Ролевое поведение как фактор интенсификации учебного процесса (на материале интенсивного обучения взрослых иностранному языку) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – М., 1984. – 169 с.

5. Гурьянова Т. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов ссузов (на материале обучения иностранному языку) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Чебоксары, 2008. – 22 с.
6. Гурьянова Т. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов ссузов (на материале обучения иностранному языку) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Чебоксары, 2008. – 219 с.
7. Никейцева О. Н. Использование активных методов при обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа : nbuv.gov.ua /portal/soc_gum/pspo/2003_5_1/doc_pdf/nikeytseva.pdf.
8. Пидкасистый П. И., Фридман П. М., Гарунов М. Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. – М. : Пед. общество России, 1999. – 354 с.
9. Подкина Н. А., Абрамова А. Г., Тенякова Е. А. Взгляды Д. Дьюи и И. Я. Яковлева на вопросы воспитания: исторический аспект и современность // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 4(88). – С. 167–172.
10. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
11. Солдатова Г. У., Шалгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков : методическое руководство. – М. : Генезис, 2001. – 112 с.
12. Экономическое развитие Чувашии: оценка ситуации и планы правительства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://bujet.ru/article/155210.php>.

UDC [378.016:811.11]37.034

T. Y. Guryanova¹, A. G. Abramova², L. A. Metelkova³

**IMPLEMENTATION OF PRESENT-DAY EDUCATIONAL TECHNOLOGIES
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS A CONDITION
OF POLY CULTURAL COMPETENCE FORMATION
OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT STUDENTS**

¹Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia

²I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

³I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. Globalization process alongside with the advances in technology has dismantled many former barriers among peoples and encouraged their closer communication. As a result nowadays the

© Guryanova T. Y., Abramova A. G., Metelkova L. A., 2016

Guryanova, Tatyana Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of General Disciplines, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia; e-mail: vgurtat@yandex.ru

Abramova, Anzhelika Gennadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Theory of Translation, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: foreign-languages-department@mail.ru

Metelkova, Lilia Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: lakhrt6@gmail.com

The article was contributed on February 24, 2015

essential points of polycultural competence formation of higher educational establishment students are of great interest for the researchers. The factors having an influence on polycultural competence formation are analyzed in the article. Of special importance for the process is such pedagogical condition as implementation of present-day educational technologies of foreign language teaching. Recommendations that must be taken into account in the teaching and educational process are offered.

Keywords: *polycultural competence, present-day educational technologies, higher educational establishment students, pedagogical conditions, foreign language teaching.*

REFERENCES

1. Ajsmontas B. B. Teorija obuchenija : shemy i testy. – M. : VLADOS-PRESS, 2002. – 176 s.
2. Aksenova E. A. Metody jeffektivnogo obuchenija vzroslyh : ucheb.-metod. posobie. – M. : Transform, 1998. – 82 s.
3. Artemov V. A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam : ucheb. posobie. – M. : Prosveshhenie, 1969. – 279 s.
4. Baryshnikova N. G. Rolevoe povedenie kak faktor intensifikacii uchebnogo processa (na materiale intensivnogo obuchenija vzroslyh inostrannomu jazyku) : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07. – M., 1984. – 169 s.
5. Gur'janova T. Ju. Formirovanie polikul'turnoj kompetentnosti studentov ssuzov (na materiale obuchenija inostrannomu jazyku) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Cheboksary, 2008. – 22 s.
6. Gur'janova T. Ju. Formirovanie polikul'turnoj kompetentnosti studentov ssuzov (na materiale obuchenija inostrannomu jazyku) : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Cheboksary, 2008. – 219 s.
7. Nikejceva O. N. Ispolzovanie aktivnyh metodov pri obuchenii inostrannym jazykam [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : nbuv.gov.ua /portal/soc_gum/pspo/2003_5_1/doc_pdf/nikeytseva.pdf.
8. Pidkastyj P. I., Fridman P. M., Garunov M. G. Psihologo-pedagogicheskij spravochnik prepodavatelja vysshej shkoly. – M. : Ped. obshhestvo Rossii, 1999. – 354 s.
9. Podkina N. A., Abramova A. G., Tenjakova E. A. Vzglyady D. D'jui i I. Ja. Jakovleva na voprosy vospitanija: istoricheskij aspekt i sovremennost' // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 4(88). – S. 167–172.
10. Polat E. S., Buharkina M. Ju., Moiseeva M. V., Petrov A. E. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija : ucheb. posobie. – M. : Akademiya, 2002. – 272 s.
11. Soldatova G. U., Shalgerova L. A., Sharova O. D. Zhit' v mire s soboj i drugimi: trening tolerantnosti dlja podrostkov : metodicheskoe rukovodstvo. – M. : Genezis, 2001. – 112 s.
12. Jekonomicheskoe razvitie Chuvashii: ocenka situacii i plany pravitel'stva [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://bujet.ru/article/155210.php>.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

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

Аннотация. Статья посвящена раскрытию сущности интерактивных технологий как средства, способствующего формированию профессиональных компетенций будущего учителя. Данные технологии сегодня рассматриваются как эффективный метод обучения студентов и становятся одним из наиболее перспективных и успешных подходов к современному обучению. В статье раскрываются такие понятия, как «профессиональные компетенции», «интерактивные методы обучения», «интерактивные средства обучения», «веб-квест».

Ключевые слова: профессиональные компетенции, интерактивные технологии, интерактивные методы обучения, интерактивные средства обучения, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, будущий учитель, веб-квест.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность формирования профессиональных компетенций будущего учителя обусловлена необходимостью расширения его профессионального признания в связи с потребностью государства в компетентных, успешных и конкурентноспособных специалистах. Модернизация системы образования в условиях современных ФГОС нацелена на то, чтобы обучаемый стал центральной фигурой учебного процесса. Широкое использование новых педагогических технологий позволит изменить саму парадигму образования, а информационные технологии помогут наиболее эффективно реализовать возможности, заложенные в новых педагогических технологиях. Одними из современных педагогических технологий, используемых в процессе обучения, являются интерактивные. Интерактивные технологии – это технологии, основанные на диалоге, кооперации и сотрудничестве всех субъектов обучения. Данные технологии обеспечивают процесс обучения, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [6]. На данный момент недостаточно научных трудов, которые бы раскрыли сущность и возможности использования интерактивных технологий в процессе подготовки будущего учителя с целью формирования профессиональных компетенций, что и обусловило актуальность темы нашей статьи.

Материал и методика исследований. Теоретико-методологическую основу исследования составили научные труды, психологические и педагогические положения, раскрывающие такие категории, как «профессиональная компетентность», «интерактив-

© Зайцева В. П., 2016

Зайцева Вера Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры информационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: kurev@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 28.03.2016

ные технологии», «интерактивные методы обучения», «интерактивные средства обучения», «интерактивный диалог». Нами были использованы следующие научные методы: теоретический анализ проблемы и предмета исследования, системный анализ федерального государственного образовательного стандарта, психолого-педагогической, методической и научной литературы, педагогического опыта и деятельностный подход.

Результаты исследований и их обсуждение. Современная ситуация модернизации системы образования предъявляет новые требования к выпускнику вуза, получающему педагогическое образование. Сегодня востребованы конкурентоспособные специалисты с большим творческим потенциалом, стремящиеся к саморазвитию и самосовершенствованию, способные решать профессиональные задачи в зависимости от следующих видов профессиональной деятельности: педагогической, проектной, исследовательской и культурно-просветительской. Современный учитель должен уметь организовывать сотрудничество обучающихся, развивать их творческие способности и руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся. Организация педагогического сопровождения социализации и профессионального самоопределения обучающихся требует от будущих учителей умений строить взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса и социальными партнерами.

Формирование профессиональных компетенций в процессе подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование» обусловлено необходимостью расширения профессионального признания будущего учителя и дальнейшего развития его карьеры в сфере образования. Содержанием некоторых профессиональных компетенций бакалавра, прописанных в федеральном государственном образовательном стандарте, утвержденном 4 декабря 2015 года (№ 1426), являются: способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2); способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7); способность проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9); готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11); способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12) [12].

Идею, сущность и проблему профессиональной компетенции рассматривали А. К. Маркова, В. Н. Грищенко, И. А. Зимняя, Т. Е. Исаева и другие ученые. Анализ их работ дает нам возможность рассматривать понятие «профессиональная компетенция» как готовность и способность будущего учителя принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности и выделить два вида профессиональных компетенций: простые (базовые) и ключевые. Базовые компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, готовностей. А ключевые компетенции – это совокупность базовых знаний, умений, личностных качеств, позволяющих достигать положительных результатов в профессиональной деятельности. Для формирования профессиональных компетенций в образовании необходимо использовать такие технологии обучения, которые требуют самостоятельности студентов и изменения характера взаимодействия преподавателя и студентов, где студент становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, а педагог – его организатором [11]. Формирование активной познавательной позиции обучающегося является важным условием реализации компетентностного подхода. В работе И. В. Плаксиной [9] подчеркивается, что ряд исследователей (Б. Ц. Бадмаев, А. М. Смолкин, Л. Г. Семушина, В. А. Скакун, С. Д. Смирнов, А. П. Панфилова и др.) выделяют в ряду актуализирующих методов в первую очередь интерактивные методы обучения.

Понятие «интеракция» возникло впервые в области социологии и социальной психологии и означает процесс взаимодействия, диалога с кем-либо (человеком) или с чем-либо (например, с компьютером). Слово «интерактивный» берет начало от английского «interact» (inter – ‘взаимный’, act – ‘действовать’) и означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо [7]. Системный анализ психолого-педагогической, научной и методической литературы позволил нам выявить два подхода к определению интерактивного обучения: психологический и технологический.

Основное преимущество интерактивного обучения при *психологическом подходе* заключается в том, что почти все обучающиеся активно участвуют в процессе познания. *Интерактивными методами обучения* Ю. В. Гущин называет методы обучения, основанные на взаимодействии обучающихся между собой [2]. Данные методы ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности обучающихся в процессе обучения [3]. Работа в команде через взаимодействие обучающихся друг с другом повышает заинтересованность, а также активизирует образовательный процесс. При таком обучении каждый обучающийся вносит свой особый вклад в решение какой-либо проблемы или развитие какой-либо темы. Обучающиеся приобретают особый опыт, который потом могут применить во внеучебной деятельности. В нашем случае сформированные таким образом профессиональные компетенции будущие учителя могут использовать в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

При всем многообразии интерактивных методов обучения наиболее распространенными являются те, которые могут быть использованы в процессе подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» для формирования профессиональных компетенций будущего учителя.

1. *Метод проектов*. В основе этого метода лежат идеи развития познавательных навыков будущих учителей, творческой инициативы, умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы.

2. *Кейс-метод*. При использовании данного метода будущим учителям предлагается реальная жизненная педагогическая ситуация, описание которой отражает какую-нибудь практическую проблему.

3. *Исследовательский метод*. Данный метод направлен на формирование творческой деятельности и на развитие активности, ответственности и самостоятельности будущего учителя в принятии решений.

4. *Игровой метод*. Используется для стимулирования активного участия будущих учителей в учебном процессе.

5. *Тренинг*. Это метод, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения будущего учителя в педагогическом общении.

При *технологическом подходе* под интерактивным понимается обучение, осуществляемое в режиме взаимодействия человека и средства обучения (например, электронное обучение в режиме взаимодействия человека и компьютера) [8]. С данным подходом интерактивного обучения связаны два понятия: интерактивный диалог и интерактивные средства обучения. *Интерактивный диалог* И. В. Роберт определяется как взаимодействие пользователя с программной (программно-аппаратной) системой, характеризующееся (в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами, запросами и ответами, приглашениями) реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме с использова-

нием «ключевого» слова в форме с ограниченным набором символов и пр.) [10]. Под *интерактивными средствами обучения* вслед за Р. М. Абдуловым, Ю. Ю. Гавронской, А. А. Журиным, И. В. Роберт мы будем понимать средства, позволяющие обеспечивать диалог между участниками образовательного процесса и техническими средствами обучения в режиме реального времени. Многие исследователи отмечают, что интерактивные средства обучения также позволяют обеспечивать в образовательном процессе такие виды учебной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях и процессах, представленных в различных формах [1]. На основании всего вышесказанного можно утверждать, что осуществление интерактивного диалога возможно при использовании средства обучения, функционирующего также на базе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

По нашему мнению, интерактивные технологии и с психолого-педагогической, и с технологической точки зрения играют немаловажную роль при формировании профессиональных компетенций будущего учителя. Мы считаем, что их нужно использовать с максимально возможным содержанием интерактивных методов и средств обучения. Данные интерактивные технологии в таком сочетании окажут значительное влияние на процесс формирования профессиональных компетенций будущего учителя, включающий в себя, как мы полагаем, 2 составных компонента: виды интерактивного взаимодействия и форму организации интерактивного обучения.

В качестве *первого компонента* процесса формирования профессиональных компетенций будущего учителя при подготовке бакалавров по направлению «Педагогическое образование» мы предлагаем следующие виды интерактивного взаимодействия (рис. 1).

Особое внимание при формировании профессиональных компетенций будущего учителя с использованием интерактивных технологий должно быть уделено и *второму компоненту* – форме организации интерактивного обучения, которая по возможности охватывала бы наибольшее количество интерактивных методов обучения и интерактивных средств обучения. На наш взгляд, одной из таких форм, позволяющей в максимальной степени сочетать оба подхода, является образовательная технология веб-квест.

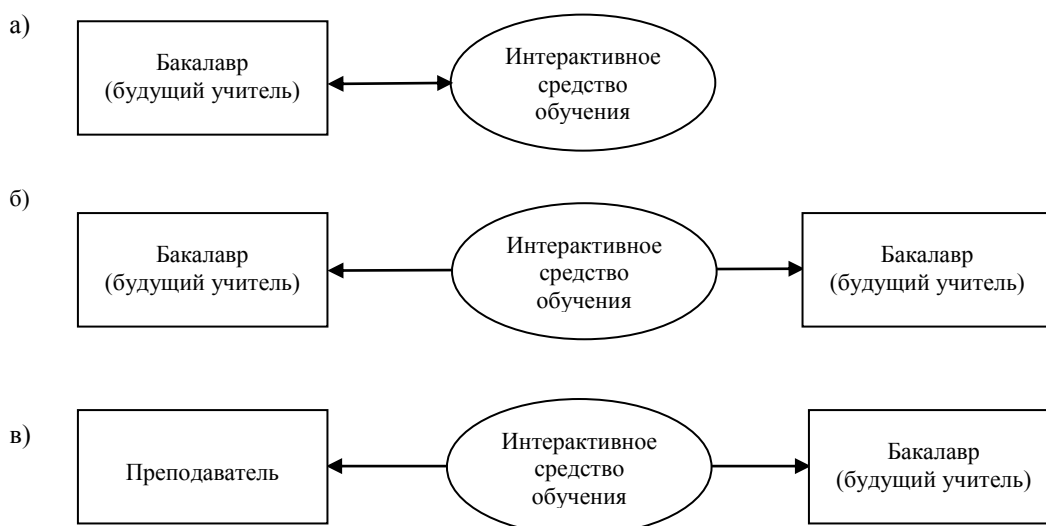


Рис. 1. Схемы интерактивного взаимодействия для формирования профессиональных компетенций при подготовке будущего учителя

Веб-квест в педагогике – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Данная форма сочетает в себе идеи интерактивных методов обучения – проектного метода, кейс-метода, исследовательского метода и игровых технологий в среде WWW средствами информационно-коммуникационных технологий. Чаще всего веб-квест определяется как веб-проект с использованием интернет-ресурсов. Обучаемому дается задание решить определенную проблему. По завершении он должен представить результаты своей работы в виде собственной веб-страницы или других творческих работ в электронной, печатной или устной форме. Одной из электронных форм представления результатов проекта является мультимедийная презентация [4]. При использовании такой формы интерактивного обучения преподаватель становится организатором проблемно-ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности будущих учителей.

Разработанный веб-квест может быть использован и во время аудиторных занятий, и во время внеаудиторной (самостоятельной) работы бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Мы считаем, что для повышения эффективности формирования профессиональных компетенций будущего учителя веб-квест можно использовать в рамках преподавания учебного курса «ИКТ в образовании», педагогических и специальных дисциплин. В первом случае основной акцент преподавателя должен быть сделан на то, чтобы будущие учителя научились создавать веб-квест в виде веб-сайта, используя соответствующее программное обеспечение. Таким образом, будущие педагоги, разработав один раз свой личный веб-квест, могут в дальнейшем легко распространить этот практический опыт на создание других веб-квестов, т. е. они будут готовы «использовать в своей дальнейшей профессиональной деятельности современные методы и технологии обучения» (ПК-1). Во втором случае, при использовании веб-квеста при преподавании педагогических дисциплин, преподаватель-педагог должен обратить внимание на возможность максимального использования в веб-квесте таких современных образовательных технологий, как проектный метод, проблемно-поисковая технология, технологии алгоритмов, индивидуализации и дифференциации обучения, развития интеллектуально-творческого мышления, развития критического мышления, личностно ориентированное обучение и т. д. Такое обучение должно быть целенаправленным, чтобы будущий учитель, побывав в роли обучающегося и приобретя такие навыки и умения, как работа в команде, активность, инициативность, самостоятельность и т. д., смог в дальнейшем использовать сформированные ключевые компетенции в деятельности учителя. В данном случае веб-квест будет способствовать формированию у будущих учителей «способности руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся» (ПК-12), «способности организовывать сотрудничество и самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности» (ПК-7). В процессе изучения специальных дисциплин с использованием веб-квеста преподаватели должны акцентировать внимание на содержательной части дисциплины. В этом случае данная интерактивная технология должна научить будущих учителей находить необходимую информацию, осуществлять ее анализ, систематизацию и решать поставленные задачи, т. е. формировать у них «готовность использовать систематизированные творческие и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования» (ПК-11).

В качестве примера рассмотрим структуру веб-квеста, которую можно будет использовать в рамках преподавания дисциплины «ИКТ в образовании» для бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» в целях формирования профессиональных компетенций будущего учителя.

Обычно веб-квест строится в виде веб-сайта и состоит из следующих блоков: «Введение», «Центральное задание», «Формулировка задания», «Оценивание», «Заключение» и «Комментарии для преподавателя» [5].

Для нашего примера в блоке «Введение» можно указать название веб-квеста – «Создание электронных учебников». Проблему можно обозначить следующим образом: «Современный учитель должен быть компетентен в использовании современных методов и технологий обучения. Он должен быть специалистом не только в своей предметной области, но и в области ИКТ. Учитель-предметник должен уметь создавать электронные учебники. Вам предлагаются разные роли, в которых вы можете принять участие для создания электронного учебника». Роли можно распределить для дизайнеров, авторов и мастеров.

«Центральное задание» описывает конечный продукт деятельности. В данном блоке определяются итоговые результаты самостоятельной и групповой работы. В нашем примере результатом выполнения веб-проекта будут являться электронные учебники по определенному предмету, соответствующие профилю направления подготовки «Педагогическое образование», разработанные индивидуально, в паре или коллективно будущими учителями.

На странице «Формулировка задания» для каждой из ролей прописываются задание, план работы и рекомендации. Обязательно даются ссылки на готовые интернет-ресурсы. Например, для роли «Дизайнер» задание может быть сформулировано следующим образом: «Получив от автора подготовленный текст, разработайте дизайн страниц электронного учебника. Дизайн страницы обязательно должен включать фон, кнопки и иллюстрации. Должно быть соблюдено единое цветовое решение». Для роли «Автор» формулировка задания может быть следующей: «Разработайте структуру электронного учебника. Для этого разбейте материал на отдельные блоки. Каждому блоку дайте название». Для роли «Мастер»: «Получив от автора подготовленный текст электронного учебника, разработайте его навигацию. Навигация учебника должна быть удобной и обеспечивать быстрый переход между разделами и отдельными страницами».

На странице «Оценивание» прописываются критерии оценивания электронных учебников в соответствии с определенными стандартами. Здесь же можно будет разместить разработанные будущими учителями электронные учебники. Страница «Заключение» содержит суммирующий опыт, который будет получен бакалаврами при планировании, проектировании и разработке электронных учебников. На странице «Комментарии для преподавателей» дается название веб-квеста и его предназначение. В нашем случае – «Веб-квест “Создание электронных учебников” предназначен для бакалавров направления подготовки “Педагогическое образование”».

Резюме. Внедрение интерактивных методов обучения предусмотрено образовательными стандартами нового поколения и становится одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. В результате интерактивного обучения формируется определенный набор личностных качеств будущего учителя: ответственность, дисциплинированность, творческий подход, коммуникативные способности, целеустремленность, изобретательность, сообразительность, самостоятельность мышления, умения работать в команде и отстаивать свою точку зрения, анализировать и принимать решения. Использование интерактивных технологий в процессе подготовки будущих учителей является необходимым элементом формирования основ профессионализма и профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдулов Р. М.* Использование интерактивных средств в процессе развития исследовательских умений учащихся при обучении физике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, 2013. – 24 с.
2. *Гущин Ю. В.* Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – № 2. – С. 1–18.
3. *Двуличанская Н. Н.* Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 13–21.
4. *Зайцева В. П.* Подготовка и использование мультимедийных презентаций в учебном процессе вуза // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2008. – № 4(60). – С. 84–89.
5. *Зайцева В. П.* Реализация интерактивного метода в обучении с использованием информационных технологий // Актуальные вопросы образования и науки : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. : в 11 ч. Ч. 7. – Тамбов, 2014. – С. 63–64.
6. *Корнеева Ж. А.* Влияние интерактивных образовательных технологий на профессиональную компетентность учителей // Проблемы и перспективы развития образования : материалы IV Междунар. науч. конф. – Пермь, 2013. – С. 124–127.
7. *Манина А. Ж.* Информационные технологии в интерактивных методах обучения // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2015. – № 26. – С. 73–76.
8. *Петрова В. И.* Использование интерактивных средств при обучении школьников старших классов (на примере изучения предмета «Информатика и ИКТ») // Наука, образование, общество. – 2015. – № 1(3). – С. 172–179.
9. *Плаксына И. В.* Интерактивные технологии в обучении и воспитании. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 163 с.
10. *Роберт И. В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
11. *Самсикова Н. А.* Интерактивные технологии как средство формирования профессиональных компетенций // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 1(8). – С. 257–259.
12. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.

UDC 378.016:371.3

V. P. Zaytseva

**INTERACTIVE AND INFORMATION TECHNOLOGY AS A MEANS
OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT FUTURE TEACHERS**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to disclosure of interactive technologies as a means of formation of professional competence at future teachers. These technologies are considered nowadays as an effective

© Zaytseva V. P., 2016

Zaytseva, Vera Petrovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Information Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: kurev@yandex.ru

The article was contributed on March 28, 2016

tive method of teaching students and one of the most promising and successful approaches to contemporary education. The article reveals the concepts of professional competence, interactive teaching methods, interactive learning tools, Web Quest.

Keywords: *professional competence, interactive technologies, interactive teaching methods, interactive learning tools, federal educational standard of higher education, future teacher, Web Quest.*

REFERENCES

1. Abdulov R. M. Ispol'zovanie interaktivnyh sredstv v processe razvitiya issledovatel'skih umenij uchashhihsja pri obuchenii fizike : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Ekaterinburg, 2013. – 24 s.
2. Gushhin Ju. V. Interaktivnye metody obucheniya v vysshej shkole // Psihologicheskij zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshhestva i cheloveka «Dubna». – 2012. – № 2. – S. 1–18.
3. Dvulichanskaja N. N. Interaktivnye metody obucheniya kak sredstvo formirovaniya ključevyh kompetencij // Nauka i obrazovanie. – 2011. – № 4. – S. 13–21.
4. Zajceva V. P. Podgotovka i ispol'zovanie mul'timedijnyh prezentacij v uchebnom processe vuza // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2008. – № 4(60). – S. 84–89.
5. Zajceva V. P. Realizacija interaktivnogo metoda v obuchenii s ispol'zovaniem informacionnyh tehnologij // Aktual'nye voprosy obrazovaniya i nauki : sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 11 ch. Ch. 7. – Tambov, 2014. – S. 63–64.
6. Korneeva Zh. A. Vlijanie interaktivnyh obrazovatel'nyh tehnologij na professional'nuju kompetentnost' uchitelej // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya : materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. – Perm', 2013. – S. 124–127.
7. Manina A. Zh. Informacionnye tehnologii v interaktivnyh metodah obucheniya // Intellektual'nyj potencial XXI veka: stupeni poznaniya. – 2015. – № 26. – S. 73–76.
8. Petrova V. I. Ispol'zovanie interaktivnyh sredstv pri obuchenii shkol'nikov starshih klassov (na primere izucheniya predmeta «Informatika i IKT») // Nauka, obrazovanie, obshhestvo. – 2015. – № 1(3). – S. 172–179.
9. Plaksina I. V. Interaktivnye tehnologii v obuchenii i vospitanii. – Vladimir : Izd-vo VIGU, 2014. – 163 s.
10. Robert I. V. Teorija i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogičeskij i tehnologičeskij aspekty). – M. : BINOM. Laboratorija znaniy, 2014. – 398 s.
11. Samsikova N. A. Interaktivnye tehnologii kak sredstvo formirovaniya professional'nyh kompetencij // Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 1(8). – S. 257–259.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniju podgotovki 44.03.01 Pedagogičeskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

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

Аннотация. Установлено, что в сложившихся в стране социально-экономических реалиях одной из задач, стоящих перед высшей педагогической школой, является формирование у будущих учителей активной гражданской позиции. Для дальнейшего совершенствования деятельности педагогического коллектива в этом направлении необходимо создать в рамках современной высшей школы комплекс педагогических условий. Одним из них является осуществление педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у будущих учителей. Показателем эффективности педагогического сопровождения данного процесса может быть уровень сформированности у будущих учителей активной гражданской позиции.

Ключевые слова: *активная гражданская позиция, будущий учитель, педагогический процесс, профессиональная подготовка, педагогическое сопровождение, педагогические условия, критерии и показатели.*

Актуальность исследуемой проблемы. Анализ научной литературы в русле проблемы формирования активной гражданской позиции у будущих учителей и многолетний опыт работы в педагогическом вузе позволили выявить целый ряд факторов, влияющих на качество работы педагогического вуза в этом направлении. Успешность его организации, как показало наше исследование, зависит в том числе и от качества педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у будущих учителей. Цель данной статьи – выявить сущность и определить содержание педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у будущих учителей.

В педагогической науке сопровождение понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора [9, 267].

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

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

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

Статья поступила в редакцию 12.01.2016

В рамках нашего исследования под педагогическим сопровождением мы будем понимать непрерывную и целенаправленную деятельность, обеспечивающую создание оптимальных условий для эффективного формирования у будущих учителей активной гражданской позиции.

Материал и методика исследований. В рамках проблемы исследования был проведен анализ психолого-педагогической литературы, изучены федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профили подготовки: история и право, русский язык и литература, родной язык и литература), рабочие учебные программы по гуманитарным дисциплинам, опыт работы педагогических вузов РФ по формированию у будущих учителей активной гражданской позиции, Концепция и программа воспитания и самовоспитания студентов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева на 2011–2015 гг. [3] и другие локальные акты, лежащие в основе организации учебно-воспитательного процесса в вузе, подготовлен комплекс методов диагностики уровня сформированности у будущих учителей активной гражданской позиции.

Результаты исследований и их обсуждение. Организация педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у будущего учителя с использованием потенциала учебного процесса и внеаудиторной работы должна, на наш взгляд, осуществляться с позиции основных положений дифференцированного (предусматривающего учет личностного и интеллектуального потенциала каждого студента), личностно-деятельностного (предполагающего, что в основе лежит совместная деятельность субъектов педагогического процесса, и предусматривающего рассмотрение студента не как объекта педагогических воздействий, а как субъекта собственного личностного развития и самосовершенствования), развивающего (вызывающего необходимость переноса акцента с оказания помощи и поддержки в ходе реализации задач по формированию активной гражданской позиции у будущего учителя на подготовку каждого студента к самостоятельному проектированию и реализации программы личностного развития и ее корректировке), а также интегрированного (предполагающего объединение усилий всех преподавателей, кураторов и наставников студенческих групп, органов студенческого самоуправления вуза, города и республики в целом на протяжении всех лет обучения будущего учителя в стенах высшей профессиональной школы) подходов.

Главной целью педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у будущего учителя является создание оптимальных условий для реализации следующих основных задач: вооружение будущих учителей знаниями об обществе и роли человека в его развитии, о сущности, содержании и специфике социально направленной профессиональной и общественно-педагогической деятельности учителя; развитие у студентов положительной мотивации к процессу формирования активной гражданской позиции; становление общественно-педагогической направленности личности будущего учителя, опыта социально значимого поведения, отношения к себе, общественно значимой деятельности, миру и обществу в целом; воспитание профессионально значимых качеств личности и удовлетворение потребности и самореализации студентов в общественно значимой деятельности; проведение диагностики уровня сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей.

В основу педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у будущего учителя, по нашему мнению, должны быть положены следующие принципы: научности, системности, диалогичности, демократичности, коллективизма, сознательности и социальной активности, сотрудничества и т. д.

Содержание деятельности вуза по организации педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у будущего учителя в ходе профессиональной подготовки включает в себя:

1) создание педагогических условий на занятиях по всем изучаемым дисциплинам для успешной реализации задач, связанных с формированием активной гражданской позиции у будущего учителя;

2) определение совместно со студентами последовательности осуществления познавательной и общественно значимой деятельности и ее максимально возможное учебно-методическое и материально-техническое обеспечение;

3) проектирование и реализация программы личностно-профессионального развития будущего учителя;

4) определение критериев и показателей эффективности реализации задач по формированию активной гражданской позиции у будущего учителя и проведение диагностики уровня ее сформированности у выпускников вуза;

5) проведение индивидуальных и групповых консультаций для студентов, оказание им своевременной помощи и поддержки в ходе реализации задач, связанных с формированием у них активной гражданской позиции [4].

Организация преподавателями условий для оптимального педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у будущих учителей в ходе изучения студентами учебных дисциплин, как показало наше исследование, включает в себя: определение их потенциала в целях оптимального использования его при формировании активной гражданской позиции у будущих педагогов; подбор форм, методов, средств для успешной реализации содержания программы личностно-профессионального развития на учебных занятиях и во внеаудиторной работе; формирование у студентов интереса к ее реализации; проведение систематической работы по диагностике и коррекции уровня сформированности активной гражданской позиции у будущего учителя в ходе профессиональной подготовки.

На начальном этапе осуществления программы личностно-профессионального развития будущего учителя необходимо каждому преподавателю совместно со студентами определить последовательность проведения познавательной и общественно значимой деятельности. В этих целях нами была разработана программа «Гражданское воспитание будущего учителя в ходе профессиональной подготовки», реализация которой предусматривала проведение работы в этом направлении на протяжении всех лет обучения студентов в высшей школе.

Результативность совместной работы преподавателей и студентов по реализации программы личностно-профессионального развития будущего учителя во многом зависит: во-первых, от активности каждого студента, наличия у него мотива к проектированию индивидуальной программы личностно-профессионального развития и ее реализации; во-вторых, от того, насколько сформированы у него умения и навыки самопознания, самооценки и потребность в личностном самосовершенствовании; в-третьих, от качества и своевременности педагогического сопровождения самого процесса профессиональной подготовки будущих учителей и др.

Важным средством педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у будущего учителя является проектирование и реализация программы личностно-профессионального развития будущего учителя [2], [8].

Исследования ученых показали, что при разработке данной программы необходимо учитывать федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования; модель личности выпускника педвуза; личностные качества студента, наличие положительной мотивации к овладению будущей профессией и этапы личностного роста.

Определяя содержание работы по разработке программы личностно-профессионального развития каждого студента, мы исходили из того, что оно должно отражать основные задачи, стоящие перед высшей школой по обучению и воспитанию студенчества; в нем должны быть определены основные принципы и направления деятельности вуза по профессиональной подготовке будущих учителей, оптимальные формы, методы, приемы и средства ее реализации.

Основанием для разработки программы личностно-профессионального развития будущего учителя, составной частью которой является формирование у него активной гражданской позиции, в русле нашего исследования стали: требования ФГОС ВПО к выпускнику педагогического вуза [10], методические рекомендации Минобрнауки РФ по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся [8] в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования, требования к профессиональной подготовке будущих учителей, предусмотренные ФГОС ВПО и основной образовательной программой высшей школы, и др.

В структуру программы личностно-профессионального развития будущего учителя, включая и формирование у него активной гражданской позиции, входят целевой, содержательный, технологический и контролирующий компоненты.

Содержательная часть этой программы основана на выборе содержания обязательных теоретических и практических занятий, внеаудиторной деятельности, а также общественно значимой работы по заданию преподавателя соответствующей кафедры и органов студенческого самоуправления вуза. Кроме того, в ней определены методические и технологические приемы, используемые в ходе реализации программы, методы контроля, а также рекомендации по самосовершенствованию с использованием потенциала учебного процесса и внеаудиторной работы. Она определяет формы, методы и средства, которые используются в ходе реализации программы личностно-профессионального развития.

Как показала вузовская практика, программа личностно-профессионального развития будущего учителя реализуется на лекционных занятиях, во время семинарских, практических и лабораторных занятий, в ходе выполнения студентами самостоятельной работы, педагогической практики и активного участия в общественно значимой деятельности. Эффективность реализации программы личностно-профессионального развития будущего учителя, как показали исследования ученых, обуславливается следующими требованиями:

- осознанием всеми участниками этого процесса ее необходимости и значимости как одного из способов совершенствования обучения и воспитания студенческой молодежи;
- информационной поддержкой процесса разработки и реализации программы личностно-профессионального развития;
- активизацией позиции каждого студента в процессе разработки и реализации программы личностно-профессионального развития;

– проведением рефлексии как основы коррекции содержания программы личностно-профессионального развития [6], [7].

Деятельность вуза по созданию этих условий включает в себя несколько направлений: организационно-целевое (постановка цели и определение задач, определение уровня обученности и воспитанности студентов); содержательное (разработка вариативных рабочих программ по дисциплинам гуманитарного, социального, экономического и профессионального циклов и их реализация на учебных занятиях, разработка концепции формирования личности будущего учителя, включая ее активную гражданскую позицию, и ее реализация); технологическое (применение педагогом различных педагогических технологий; методов и средств); процессуальное (организация учебно-воспитательного процесса с учетом необходимости и важности реализации программы личностно-профессионального развития каждого студента); результативно-диагностическое (сбор, обобщение результатов, формулирование выводов; анализ динамики состояния профессиональной подготовки и личностного развития будущих учителей, его корректировка).

Для осуществления педагогического сопровождения, на наш взгляд, необходимо также определить основные технологии, используемые в процессе формирования активной гражданской позиции у будущих учителей. В рамках нашего исследования мы считаем целесообразным использовать целый комплекс педагогических технологий: технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса (личностно ориентированные технологии); технологии на основе активизации и интенсификации деятельности студентов (игровые, проблемного обучения, коммуникативного обучения и др.); технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса (технологии уровневой дифференциации индивидуализации обучения); технологии развивающего обучения (личностно ориентированное развивающее обучение и технология саморазвивающего обучения), предполагающие соответствующую корректировку содержания обучения и воспитания, применение всего комплекса форм, методов и средств, создающих благоприятные условия для выявления и использования личностного потенциала студента, реализации программы личностно-профессионального развития будущего учителя и др.

Показателем эффективности деятельности вуза по педагогическому сопровождению процесса формирования активной гражданской позиции является уровень сформированности у будущих учителей активной гражданской позиции.

Работы ученых и наше собственное исследование показали, что в ходе диагностики исследуется состояние процесса формирования активной гражданской позиции у будущего учителя и дается его оценка, изучается уровень сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей, а также уровень готовности преподавателей вуза к проведению работы по формированию активной гражданской позиции у будущего учителя с использованием всего потенциала педагогического процесса современного вуза.

Проведенные учеными исследования и практика доказывают, что оценка качества работы по формированию активной гражданской позиции учителя лишь по отдельным показателям не дает целостного представления. Для получения полных и объективных данных необходимо получение суммарного количественного показателя уровня сформированности активной гражданской позиции у будущего учителя, глубины и содержания его знаний, направленности личности, способностей и т. д. Однако, несмотря на многочисленные исследования и накопленный высшей школой опыт формирования активной гражданской позиции у будущих специалистов, до сих пор нет научно обоснованной си-

системы диагностики его основных критериев и показателей. Как считают ученые, основными причинами такого положения дел являются: отсутствие концепции по содержанию и научному обоснованию системы диагностического обследования студента, стремление решить данную проблему с помощью потенциала только науки – педагогики, медицины, биологии, физиологии и т. д., появление в этой области новых работ ученых, расширяющих возможности обследования [7].

Изучение опыта организации диагностической работы вузов и наше собственное исследование показали, что при наличии разных подходов к оценке уровня сформированности активной гражданской позиции у выпускника вуза все обследование можно свести к изучению уровня когнитивного (вооружение соответствующими знаниями в ходе изучения учебных дисциплин и во внеаудиторной работе), деятельностного (формирование у студентов умений и навыков общественно значимой профессиональной деятельности, опыта поведения и отношения к себе, миру, обществу и др.) и личностного (формирование положительной мотивации к проявлению в общественно-педагогической деятельности активной гражданской позиции; создание условий для формирования профессионально значимых качеств личности; удовлетворение потребности в самореализации студентов в общественно значимой деятельности; проведение диагностики уровня сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей) компонентов [1], [5].

Нами установлено, что в процессе осуществления педагогического сопровождения необходимо проведение индивидуальных и групповых консультаций для студентов, оказание им своевременной помощи и поддержки в ходе реализации задач, связанных с формированием у них активной гражданской позиции. Решение этой задачи возможно при активном участии преподавателей, кураторов, наставников учебных групп, студентов старших курсов, психолога и т. д.

Резюме. В ходе исследования нами были раскрыты сущность и содержание педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у будущих учителей, включающего в себя: определение потенциала учебных дисциплин в целях оптимального использования его при формировании активной гражданской позиции у будущих педагогов; подбор форм, методов, средств для успешной реализации содержания программы личностно-профессионального развития на учебных занятиях и во внеаудиторной работе; формирование у студентов интереса к ее реализации; проведение систематической работы по диагностике и коррекции уровня сформированности активной гражданской позиции у будущего учителя в ходе профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *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.
2. *Князькова Л. Н.* Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4, т. II. – С. 156–159.
3. *Концепция и программа воспитания и самовоспитания студентов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева на 2011–2015 гг.* / авт.-сост. Г. Н. Григорьев, В. Г. Максимов, Е. Г. Хрисанова и др. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 247 с.
4. *Максимова О. Г., Воронцова Н. Б.* Педагогическое сопровождение процесса формирования личности будущего учителя как фактор профессиональной подготовки специалиста сферы образования // Научный потенциал. – 2014. – № 3–4(16–17). – С. 79–86.

5. 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.
6. Максимова О. Г., Чевычалова Р. В. Проектирование индивидуальной траектории укрепления здоровья и физического развития студентов и педагогическое сопровождение ее на занятиях по физической культуре // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1(73), ч. 2. – С. 103–108.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 2006. – 308 с.
8. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся [Электронный ресурс] // Приложение к письму РФ от 27.06.2003 г. № 28-51-513(16). – Режим доступа: <http://www.c-psy.ru/index.php/specialists/pedagogu-psychologu>.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/>.

UDC 378.017.4

O. G. Maksimova, N. B. Vorontsova

ESSENCE AND CONTENT OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE PROCESS OF FORMATION OF SOCIAL ACTIVISM AT FUTURE TEACHERS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. It is stated that in the current socio-economic situation in the country one of the challenges of higher institutions of pedagogical education is the formation of social activism at future teachers. The authors find it necessary to develop a complex of pedagogical conditions for further improvement of teaching staff activity in terms of modern higher educational institution. One of the conditions is the implementation of pedagogical support in the process of formation of social activism at future teachers. The indicators of efficiency of pedagogical support of this process may be the level of formation of social activism at future teachers.

Keywords: *social activism, future teacher, pedagogical process, professional training, pedagogical support, pedagogical conditions, criteria and indicators.*

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

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

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

The article was contributed on January 12, 2016

REFERENCES

1. Voroncova 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.
2. Knjaz'kova L. N. Proektirovanie individual'noj obrazovatel'noj dejatel'nosti studenta v processe izuchenija psihologo-pedagogicheskikh disciplin // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2010. – № 4, t. II. – S. 156–159.
3. *Koncepcija* i programma vospitaniya i samovospitaniya studentov Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva na 2011–2015 gg. / avt.-sost. G. N. Grigor'ev, V. G. Maksimov, E. G. Hrisanova i dr. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2011. – 247 s.
4. Maksimova O. G., Voroncova N. B. Pedagogicheskoe soprovozhdenie processa formirovaniya lichnosti budushhego uchitelja kak faktor professional'noj podgotovki specialista sfery obrazovaniya // Nauchnyj potencial. – 2014. – № 3–4(16–17). – S. 79–86.
5. Maksimova O. G., Voroncova N. B. Model' processa formirovaniya aktivnoj grazhdanskoj pozicii u budushhih uchitelej v sisteme vospitatel'noj dejatel'nosti pedagogicheskogo vuza // Obrazovanie i samorazvitie. – 2014. – № 2(40). – S. 133–137.
6. Maksimova O. G., Chevychalova R. V. Proektirovanie individual'noj traektorii ukreplenija zdorov'ja i fizicheskogo razvitija studentov i pedagogicheskoe soprovozhdenie ee na zanjatijah po fizicheskoj kul'ture // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2012. – № 1(73), ch. 2. – S. 103–108.
7. Markova A. K. Psihologija professionalizma. – M. : Znanie, 2006. – 308 s.
8. *Metodicheskie rekomendacii po psihologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniju obuchajushhihsja* [Elektronnyj resurs] // Prilozhenie k pis'mu RF ot 27.06.2003 g. № 28-51-513(16). – Rezhim dostupa : <http://www.cpsy.ru/index.php/specialists/pedagogu-psyhologu>.
9. *Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar'* / gl. red. B. M. Bim-Bad. – M. : Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 2002. – 528 s.
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniju podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.fgosvpo.ru/>.

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
К ПРОЕКТИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова, г. Элиста, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросу проектирования безопасной социокультурной среды в условиях сетевого взаимодействия в разрезе получения магистерского образования как компонента, обеспечивающего качественную подготовку педагогов при изучении программного материала по направлению «Педагогическое образование», на базе высшего учебного заведения, такого как Калмыцкий государственный университет, и закрепления знаний и их использования при прохождении педагогической практики в бюджетном учреждении дополнительного образования Республики Калмыкия «Республиканский центр детского творчества».

Ключевые слова: *безопасность, безопасная социокультурная среда, сетевое взаимодействие, образовательная среда.*

Актуальность исследуемой проблемы. Социально-политические и экономические изменения в стране объективно обуславливают необходимость научных разработок и концептуальных подходов к изучению проблемы формирования безопасной социокультурной среды в условиях сетевого взаимодействия. Этот вопрос действительно представляет собой серьезную теоретическую проблему при выявлении самой сущности безопасности и научном обосновании содержания этого понятия. В настоящее время мало уделяется внимания анализу материалов и поиску ответов на вопросы проектирования педагогом безопасной социокультурной среды в условиях сетевого взаимодействия, следовательно, требуются дополнительные научные исследования. Целью настоящей статьи описание опыта подготовки педагогических кадров к формированию безопасной социокультурной среды в условиях сетевого взаимодействия.

Материал и методика исследований. В ходе исследования данной проблемы нами был проведен анализ педагогической, психологической, философской и нормативно-правовой литературы. Изучены директивные документы федерального и регионального значения. В исследовании использовались такие методы, как социально-педагогический эксперимент и анализ собственного практического опыта.

Результаты исследований и их обсуждение. Закон Российской Федерации «О безопасности» определяет понятие «безопасность» как «состояние защищенности

© Очирова И. Б., 2016

Очирова Ирина Бадмаевна – аспирант кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета им. Б. Б. Городовикова, г. Элиста, Россия; e-mail: Ochirova70@mail.ru

Статья поступила в редакцию 30.11.2015

жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз» [6]. В соответствии с данным определением это понятие означает явление, не несущее какой-либо опасности, или состояние людей, при котором им ничто не угрожает. Вместе с тем, по мнению некоторых исследователей, закрепленное законом понимание не в полной мере отражает его сущность [5].

Многие ученые сегодня выделяют достаточно разные виды безопасности. Один из ее видов – социокультурная безопасность, связанная с образовательной средой и культурой народов, населяющих Россию.

Г. М. Борликов и Б. М. Турдуматов считают, что безопасность связана с чувствами человека, его понятиями и представлениями об угрозах и опасностях, которые исходят из разных источников, и духовной сферы в том числе [3].

По мнению С. В. Камашева, безопасность – это область философии, которая посвящена защите человечества от природных и социальных опасностей и угроз [7].

Мы понимаем, что от социокультурной безопасности зависят и духовная, и личная безопасность каждого из нас. Одним из ключевых моментов социокультурной безопасности является прежде всего получение образования в безопасной социокультурной среде, так как образование воздействует на все уровни национальной безопасности – личность, общество, государство. Понятен и тот факт, что экономическая, политическая и другие виды безопасности зависят от квалифицированных кадров в образовательной среде.

А. В. Муева рассматривает понятие «социокультурная среда высшего учебного заведения» как сложное, его невозможно уяснить, не проанализировав и не рассмотрев такие термины, как «социальная среда», «социокультурная среда», «образовательная среда» [8].

Г. М. Борликов считает, что именно образованию принадлежит ключевая роль в обеспечении национальной безопасности любого государства, отдельной личности и его жизнедеятельности [2].

Темп и динамика современной жизни сегодня предъявляют очень высокие требования к специалистам разных сфер деятельности, требуют внедрения современных образовательных технологий [9]. Поэтому содержание образования и воспитания, включающее в себя совокупность научных знаний, практических навыков, умений и компетенций, должно определяться нравственно-этическими и мировоззренческими идеями, которыми необходимо овладевать будущим педагогам на каждом уровне обучения. Данное видение проблемы разделяет В. А. Девисилов, отводя образованию основную роль в формировании мировоззрения, а также в воспитании культуры безопасности и приобретении человеком определенных знаний, умений, навыков, компетенций, которые необходимы для безопасной жизнедеятельности и для создания комфортной и безопасной среды обитания [4]. И это утверждение, считаем, необходимо воспринимать в общенаучном смысле. В частности же, в условиях современной модернизации системы образования России основным базовым условием качественного образования является обеспечение безопасности процесса обучения и воспитания. Эта проблема рассматривается учеными с позиции возникновения опасностей и рисков для психического, физического и психологического здоровья как обучающихся, так и педагогов.

Изучив различные видения исследователей безопасной социокультурной среды, мы сформулируем это понятие по-своему – как среду, защищенную от внешних угроз, с минимизированными внутренними рисками, влияющую на образ жизни и развитие обучающихся с позиции ценностно-культурной ориентации.

Ценными для нашего исследования представляются разработки теоретических вопросов педагогического проектирования в педагогике, изложенные А. С. Макаренко. В настоящий момент с уверенностью можно говорить о сформированном серьезном научном потенциале различных аспектов проектирования в образовательной сфере. Проблемами научного педагогического проектирования занимались такие ученые, как О. С. Анисимов, А. И. Артюхина, П. И. Балабанов, В. П. Бедерханова, В. С. Безрукова, П. Б. Бондарев, Н. Ю. Борисова, М. П. Горчакова-Сибирская, Е. С. Заир-Бек, Г. Л. Ильин, В. А. Козырев, И. А. Колесникова, Л. З. Сидорова, В. В. Сериков и др.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что педагогическое проектирование действительно является актуальной, но в то же время и недостаточно изученной проблемой.

Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, Л. М. Зеленина рассматривают педагогическое проектирование как прогнозирование. Другие ученые, такие как В. П. Беспалько, Т. А. Стефановская, рассматривают проблему проектирования как пошаговое планирование деятельности. В. В. Краевский, И. Я. Лернер видят педагогическое проектирование как представление педагога о своей будущей деятельности.

Особую актуальность приобретают вопросы проектирования безопасной социокультурной среды образовательного учреждения, в котором происходит подготовка обучающихся в процессе жизнедеятельности, личностного саморазвития как самих учащихся, так и педагогов. В этом плане интересны результаты, полученные Л. З. Сидоровой при проектировании безопасной образовательной среды в условиях колледжа. Изучая интересующую нас проблему, она выделила в учебно-воспитательном процессе опасности и риски социокультурного характера, связанные с неисполнением социальных запросов как обучающихся, так и преподавательского состава. К числу опасностей и рисков исследователь относит низкий уровень общекультурной подготовки будущих педагогов и их воспитанности, «невыполнение требований государственного стандарта и ожиданий общества» [10]. Социокультурную безопасность образовательной среды педагогического колледжа Л. З. Сидорова рассматривает на трех уровнях: личностно-профессиональном, нормативно-деятельностном и социально-педагогическом. При этом значимость каждого уровня подтверждена проведенным анализом дифференциации организации безопасной образовательной среды. Ученый сделала предположение о том, что уровень качества образования в исследуемом учреждении можно рассматривать как один из показателей достижения социокультурной безопасности его образовательной среды. В ее исследовании технология проектирования способов формирования социокультурной безопасности образовательной среды включала несколько направлений деятельности, таких как:

- работа с педагогическими кадрами учреждения по формированию у них ценностно-смысловой направленности при проектировании безопасных педагогических ситуаций;
- служба прогноза, включающая прогнозирование опасностей и рисков на каждом этапе личностно-профессионального становления, анализ, моделирование и апробацию условий, способствующих разрешению опасностей и рисков, и др.

В настоящее время в психолого-педагогической науке остаются актуальными вопросы методологии педагогического проектирования безопасной социокультурной образовательной среды. Исследователи встречаются с трудностями в осмыслении содержания и этапов проектирования образовательной среды, обеспечивающей защищенность личности обучающегося и преподавателя от негативного воздействия различных факторов и опти-

мальность взаимодействия с социумом. Вопрос о критериях моделирования и проектирования педагогом безопасной социокультурной среды остается актуальным. Недостаточно изучена данная проблема и на уровне сетевого взаимодействия.

Рассмотрим такой пример, как научно-педагогическое сотрудничество бюджетного учреждения дополнительного образования регионального значения «Республиканский центр детского творчества», на базе которого создана и функционирует Этношкола для одаренных детей, и таких учреждений, как Калмыцкий государственный университет и профильное учреждение «Элистинский колледж искусств». Этот пример социального партнерства имеет перспективу непрерывного образования и свои преимущества для обучающихся и студентов: площадка для прохождения педагогической практики, взаимодействия в период проведения учебно-тренировочных сборов по подготовке учащихся школ к школьным олимпиадам, здоровое конкурсное соперничество при проведении совместных мероприятий. В то же время это проверка знаний в профессии, которой овладевает студент, например, при оценивании творческих работ в качестве члена жюри на мероприятиях регионального уровня. Эта деятельность играет значимую роль в повышении этнокультурной компетентности студента.

Для педагогической общественности данное сотрудничество предполагает базу для научного поиска, возможность личностного роста, расширение пространства профессиональной компетентности в проектировании среды. Мы считаем реализацию магистерских программ в разрезе сетевого взаимодействия на уровне учреждения дополнительного образования и высшего учебного заведения составной частью проектирования безопасной социокультурной среды. В рамках договора о сотрудничестве между учреждениями сотрудники центра прошли обучение по магистерской программе «Технологическое образование» по направлению «Педагогическое образование». В учебный план по данному направлению вошли такие дисциплины, как современные проблемы науки и образования, методология и методы научного исследования, инновационные процессы в образовании, информационные технологии в профессиональной деятельности, управление образовательными системами, проектирование технологий в образовании, управление персоналом в образовательном учреждении и др. В ходе обучения пройдены научно-исследовательская, научно-педагогическая и преддипломная практики на базе Республиканского центра детского творчества, кроме того, необходимо отметить, что магистерские работы выполнялись по заявке учреждения. Так, в 2015 году дипломы с отличием получили три сотрудника центра. Темы исследований тесно перекликаются с практической работой, что и отражает эмпирическая часть выпускной работы каждого.

Рассмотрим актуальные исследования тематически.

Магистерская диссертация на соискание академической степени магистра на тему «Технология развития профессиональных компетенций педагога в современных условиях дополнительного образования на примере творческих объединений». Данное диссертационное исследование отличается актуальностью проблемы, сделан вывод о необходимости профессионально компетентных педагогов, способных реализовывать образовательные программы в системе внешкольного дополнительного образования детей с учетом их регулярного обновления в меняющихся социокультурных условиях и при изменении требований общества.

Магистерская диссертация на соискание академической степени магистра на тему «Методика организации и проведения регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников в Республике Калмыкия». Актуальность темы данного исследования обу-

словлена главными приоритетами и направлениями развития государственной системы образования, актуализированными национальной образовательной стратегией «Наша новая школа», а также введением в систему образования федеральных государственных образовательных стандартов. Эти нормативно-правовые акты определяют современную концепцию построения разветвленной системы выявления и поддержки талантливых и одаренных детей. Государством ясно выражена позиция в работе с одаренными детьми и талантливой молодежью, она закреплена во многих нормативно-правовых документах и позволяет определить стратегическую направляющую этой деятельности. Сохранение, развитие и приумножение интеллектуального потенциала, формирование национальной профессиональной элиты Российского государства ставят перед системой образования проблему серьезной организации эффективного обучения и развития детей с повышенными интеллектуальными способностями. Развитие интеллектуальных способностей обучающихся в складывающейся системе образования рассматривается как принципиальное условие повышения качества образования. Поэтому и в теоретической, и в практической части обучения необходимо организовать грамотное управление развитием интеллектуального потенциала обучаемых, что и определит как в настоящем, так и в будущем наличие образованных людей, способных к творческой деятельности [1]. Значимость этапов Всероссийской олимпиады школьников предъявляет определенные требования к качеству ее результатов, технологичности процедуры ее проведения и прозрачности.

Магистерская диссертация на соискание академической степени магистра на тему «Формирование технологических умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе предшкольной подготовки». Актуальность темы данного исследования связана с внедрением в жизнь различных технологий и процессов: информационных, образовательных, производственных, телекоммуникационных и др. В свою очередь, это привело к тому, что к человеку стали предъявляться новые функциональные требования: работник теперь должен уметь проектировать, принимать решение, выполнять творческую работу, овладевать элементами технологической культуры и, прежде всего, хорошо выполнять производственные функции.

Каждое рассмотренное исследование отражает суть работы учреждения в формировании безопасной социокультурной среды. Намечившаяся потребность разработки научно-педагогических основ проектирования педагогом безопасной социокультурной образовательной среды обусловлена сложившимися социокультурными потребностями общества. Теоретическую значимость и новизну исследований мы видим в разработке и анализе теоретических аспектов в проектировании безопасной социокультурной среды, которые используются в практической деятельности педагогического коллектива, где создана и внедрена модель безопасной социокультурной среды в условиях сетевого взаимодействия, интегрирующая современные педагогические технологии, отечественные традиции воспитания, технологии, обеспечивающие оптимальные условия для развития личности обучающегося и профессиональной компетентности педагогов.

В системе отечественного образования в последние годы наблюдается возрождение интереса к воспитательному и образовательному пространству вне школы, к свободному времени обучающихся, к содержательной организации их досуга. В материалах Концепции развития дополнительного образования детей особая роль отводится учреждениям дополнительного образования в развитии природных способностей, склонностей, а также в социальном и профессиональном самоопределении детей и молодежи. Это подтверждает востребованность в обществе данной формы образования.

Если говорить об учреждении, с которым связано наше научное исследование, то оно представлено новой комплексной инновационной системой организации образования творчески одаренных детей на основе изучения родного языка, народного музыкального творчества, истории и художественной культуры Калмыкии. Обучение направлено на подготовку профессионалов, которые определяют будущую творческую элиту.

Изменения, происходящие в системе образования сегодня, делают необходимым постоянное развитие профессиональных компетенций педагогов, работающих в системе дополнительного образования. Современный педагог – это свободный мыслитель, способный предсказывать как положительный, так и отрицательный результат своей деятельности и моделировать образовательный процесс. К нему предъявляются серьезные требования, он должен быть гарантом достижения поставленных целей. Именно поэтому в настоящий момент резко повысился спрос на конкурентоспособного педагога, квалифицированного, способного творчески мыслить, воспитывать личность в постоянно меняющемся мире и способного проектировать безопасную социокультурную среду.

Резюме. Полученный опыт профессиональной подготовки педагогических кадров доказывает перспективность данного направления в сетевом взаимодействии. Анализ проведенного исследования указывает на необходимость укрепления и развития связей в системе «учреждение дополнительного образования – высшее учебное заведение», так как качественная подготовка кадров является важным педагогическим условием проектирования безопасной социокультурной среды, что является немаловажным в современных социально-экономических условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борликов Г. М. Народные традиции как общечеловеческие ценности в обеспечении безопасности и развития личности в обществе // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 2(22). – С. 899–907.
2. Борликов Г. М. Образовательные приоритеты формирования специалистов в области безопасности жизнедеятельности // Безопасность в образовательных и социоприродных системах : материалы Междун. науч.-практ. конф. – Элиста, 2014. – С. 6–11.
3. Борликов Г. М., Турдуматов Б. М. Современные тенденции развития школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» // Безопасность в образовательных и социоприродных системах : материалы Междун. науч.-практ. конф. – Элиста, 2014. – С. 149–153.
4. Девисилов В. А. Концепция национальной образовательной политики в области безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mhts.artinfo.ru>.
5. Жмеренецкий В. Ф., Летуновский В. В., Полулях К. Д. Теория безопасности социальных систем. – М. : Изд-во МПСИ, 2010. – 182 с.
6. Закон Российской Федерации «О безопасности» // Российская газета. – 1992. – 5 июня.
7. Камашев С. В. Безопасность образования России в условиях интеграции в мировое образовательное пространство [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.soipro.narod.ru/documents>.
8. Муева А. В. К вопросу о социокультурной среде образовательного пространства вуза // Безопасность в образовательных и социоприродных системах : материалы Междун. науч.-практ. конф. – Элиста, 2014. – С. 162–163.
9. Музраева Н. В. К вопросу совершенствования компетентности будущих учителей ОБЖ в области образовательных технологий // Безопасность в образовательных и социоприродных системах : материалы Междун. науч.-практ. конф. – Элиста, 2014. – С. 229–231.
10. Сидорова Л. З. Проектирование педагогических ситуаций как средство организации безопасной образовательной среды колледжа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/23–722>.

**TEACHERS' TRAINING FOR CREATION OF SAFE
AND SECURE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT
IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CONTEXT OF NETWORKING²³**

B. Gorodovikov Kalmyk state University, Elista, Russia

Abstract. The article deals with the creation of safe and secure socio-cultural environment in the context of networking as applied to obtaining master's degree, being a component of providing quality training of teachers, when studying the program material for the specialty «Pedagogical Education» at higher educational institutions (such as B. Gorodovikov Kalmyk State University) and consolidation of knowledge, and its use during teachers' training practice at the budget institution of supplementary education of the Republic of Kalmykia «Republican Children's Center».

Keywords: *safety and security, safe and secure socio-cultural environment, networking, educational environment.*

REFERENCES

1. Borlikov G. M. Narodnye tradicii kak obshhechelovecheskie cennosti v obespechenii bezopasnosti i razvitiya lichnosti v obshhestve // *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. – 2012. – № 2(22). – S. 899–907.
2. Borlikov G. M. Obrazovatel'nye priority formirovaniya specialistov v oblasti bezopasnosti zhiznedejatel'nosti // *Bezopasnost' v obrazovatel'nyh i socioprirodnnyh sistemah : materialy Mezhdun. nauch.-prakt. konf.* – Jelista, 2014. – S. 6–11.
3. Borlikov G. M., Turdumatov B. M. Sovremennye tendencii razvitiya shkol'nogo kursa «Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti» // *Bezopasnost' v obrazovatel'nyh i socioprirodnnyh sistemah : materialy Mezhdun. nauch.-prakt. konf.* – Jelista, 2014. – S. 149–153.
4. Devisilov V. A. Konceptija nacional'noj obrazovatel'noj politiki v oblasti bezopasnosti [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.mhts.artinfo.ru>.
5. Zhmereneckij V. F., Letunovskij V. V., Poluljah K. D. Teorija bezopasnosti social'nyh sistem. – M. : Izd-vo MPSI, 2010. – 182 s.
6. Zakon Rossijskoj Federacii «O bezopasnosti» // *Rossijskaja gazeta*. – 1992. – 5 ijunja.
7. Kamashev S. V. Bezopasnost' obrazovaniya Rossii v uslovijah integracii v mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.soippo.narod.ru/documents>.
8. Mueva A. V. K voprosu o sociokul'turnoj srede obrazovatel'nogo prostranstva vuza // *Bezopasnost' v obrazovatel'nyh i socioprirodnnyh sistemah : materialy Mezhdun. nauch.-prakt. konf.* – Jelista, 2014. – S. 162–163.
9. Muzraeva N. V. K voprosu sovershenstvovaniya kompetentnosti budushhih uchitelej OBZh v oblasti obrazovatel'nyh tehnologij // *Bezopasnost' v obrazovatel'nyh i socioprirodnnyh sistemah : materialy Mezhdun. nauch.-prakt. konf.* – Jelista, 2014. – S. 229–231.
10. Sidorova L. Z. Proektirovanie pedagogicheskikh situacij kak sredstvo organizacii bezopasnoj obrazovatel'noj sredy kolledzha [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.science-education.ru/23–722>.

© Ochirova I. B., 2016

Ochirova, Irina Badmaevna – Post-graduate Student, Department of Technology and Management of Professional Education, B. Gorodovikov Kalmyk State University, Elista, Russia; e-mail: Ochirova70@mail.ru

The article was contributed on November 30, 2015

УДК 378.147.88

Е. В. Петрова

САМООРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

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

Аннотация. Проведен теоретический анализ философской, психолого-педагогической, социологической сущности и содержания понятия «самоорганизация», что позволило сформулировать понятие самоорганизации будущих специалистов в процессе обучения в вузе. Раскрыты особенности самоорганизации личности студентов вуза в процессе научно-исследовательской работы. Определены и теоретически обоснованы основные условия эффективного формирования научно-исследовательской компетенции будущих специалистов.

Ключевые слова: самоорганизация, научно-исследовательская компетенция, формирование научно-исследовательской компетенции, самостоятельная работа студента.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время российское высшее образование характеризуется большими изменениями в теории педагогики и практике образования. Его актуальной задачей является реализация компетентностного подхода на практике. Сегодня требуется специалист, который способен самостоятельно анализировать ситуацию, готов к саморазвитию и самоорганизации. Актуальным для образовательных учреждений является такой вопрос, как организация эффективной научно-исследовательской работы студентов. Как правило, результативная научно-исследовательская работа студентов прежде всего достигается путем развития их самоорганизации. Таким образом, целью исследования было определение условий эффективного формирования научно-исследовательской компетенции будущих специалистов.

Материал и методика исследований. При проведении исследования использовались теоретический анализ философской, психолого-педагогической, социологической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, изучение организации научно-образовательной деятельности в вузе, педагогической практики.

Результаты исследований и их обсуждение. Современное российское общество требует от системы образования подготовки мобильных, креативных, самостоятельных и изобретательных молодых специалистов. Того же требуют и предписания федерального государственного образовательного стандарта высшего образования: сформировать самостоятельную личность с высоким уровнем интеллектуального развития, которая должна обладать, в первую очередь, самоорганизованностью, самостоятельностью, инициативностью, мо-

© Петрова Е. В., 2016

Петрова Елена Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коммуникационных технологий и менеджмента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары, Россия; e-mail: elenpetrova26@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 16.10.2015

бильностью, конкурентоспособностью, творческой активностью, информационной и коммуникативной культурой, ответственностью за выполняемую работу. Умение принимать оперативные самостоятельные решения в профессиональной деятельности является одним из обязательных компонентов профессиональной компетентности.

Подготовка высокопрофессиональных специалистов в целом осуществляется в процессе учебной и научно-исследовательской деятельности (НИД), что предполагает прежде всего формирование у студентов научно-исследовательской компетенции. В этом процессе важное значение имеют способности студентов использовать методы и способы самоорганизации в НИД. Во многом это зависит от умения контролировать собственные действия, полностью осознать цели и задачи своей научно-исследовательской деятельности, другими словами, от личностной самоорганизации.

В отечественной психолого-педагогической литературе сущность и содержание понятия «самоорганизация» рассматривается в рамках различных научно-методологических подходов: личностного, деятельностного, аксиологического, синергетического и др. В данной статье проблема самоорганизации рассматривается в основном с позиции личностного и деятельностного подходов, ибо именно так она представлена в психологической и педагогической теории. Многие психологи (В. С. Мухина, В. А. Сластенин, А. Г. Ковалев, Д. А. Белухин, В. И. Слободчиков, Г. К. Селевко и др.) понимают личность как самоорганизующуюся систему. Для нее характерны такие качества, как открытость, хаотичность и неравновесность развития, нелинейность мышления, свобода выбора, интегративность, целенаправленность в развитии, способность накапливать и использовать собственный опыт; мы можем смело заявить, что самоорганизацию можно рассматривать как природное качество личности, которое формируется в процессе ее жизнедеятельности и подвергается постоянному развитию и совершенствованию.

Ученые, придерживающиеся личностного подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов, рассматривают самоорганизацию как личностное образование [1]. В связи с этим приоритетным для них является тщательное изучение личностных качеств и свойств, среди которых личностная самоорганизация является одним из основных в общем перечне психологических качеств человека. Это понятие напрямую связано с такими явлениями, как самодвижение, самоструктурирование, самодетерминация природных, естественных систем и процессов [9], [11]. По мнению исследователя Н. А. Афанасьевой, это управляемый изнутри процесс изменения структуры отношений отдельных элементов системы или их групп, сопровождающийся качественными изменениями самих элементов [4, с. 60].

В понимании М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, самоорганизация личности – это «интегральная совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенная в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения, реализуемая в упорядоченности деятельности и поведения» [5, с. 45].

В учебнике «Основы вузовской педагогики» (под ред. Н. В. Кузьминой) автор одного из разделов А. Г. Сорокова подчеркивает, что «самоорганизация – это не только использование правил научной организации труда, но и определенные умения, направленные на оптимизацию учебного труда с учетом личностных качеств учащихся» [7, с. 157].

В трудах сторонников личностно-деятельностного подхода (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В. Я. Ядов и др.) самоорганизация рассматривается через призму таких компонентов, как действия, операции, функции, умения, навыки. В контексте данной проблемы они делают ставку на изучение логической последовательности процесса са-

моорганизации, указывают на целостность и системообразующую связь между компонентами этой логической структуры, обеспечивающей успешность самостоятельной деятельности. При этом они рассматривают деятельность как образование, подлежащее организации и самоорганизации [8], [10].

Для нашего исследования интересно мнение Л. В. Фалеевой, которая определяет самоорганизацию как деятельность и способности личности, связанные с умением организовать себя, проявляющиеся в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [12, с. 267].

В. И. Андреев полагает, что «способность к самоорганизации проявляется в четком планировании своей жизни, своих дел как на день, неделю, месяц, год, так и на перспективу. Это способность рационально использовать свои силы и свое время» [3, с. 72].

Такого же мнения придерживается исследователь А. Ю. Киселева, которая под личностной самоорганизацией понимает умение организовать себя, свое время, свои действия. «Другими словами, – пишет она, – самоорганизация – это умение организовать ресурсы, имеющиеся в нашем распоряжении, также это процесс изменения жизненных стереотипов, отработка необходимых умений для действий, сами действия и их контроль». К элементам самоорганизации относятся время, планирование, дисциплина и самоконтроль [6].

В этом смысле самоорганизация напрямую связана с активностью самой личности. Активность, по словам К. А. Абульхановой-Славской, является высшей формой проявления личности в реализации своей жизненной позиции, поиске смысла и выстраивании концепции жизни, определяющих качества личности как субъекта жизненного пути [2].

Весьма интересно также психолого-прогностическое определение Ю. А. Цагарелли, которая разделяет самоорганизацию на два вида: личностную и деятельностную. По мнению исследователя, «самоорганизация личности – это процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности исходя из имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки. Процессы самоорганизации личности удовлетворяют потребности в четком понимании цели развития личности. Процесс самоорганизации деятельности обеспечивает определение магистральных путей достижения этой цели» [13]. При этом она предлагает образно-концептуальный эталон (модель) самоорганизации специалиста, представляющий профессиональную и общественную значимость результатов деятельности. Эта модель позволяет адекватно и целостно представить особенности самовоспитания и саморазвития личности в структуре личностных, социально значимых и профессиональных приоритетов, выработать устойчивость в личностном росте и саморазвитии.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам сформулировать понятие «самоорганизация будущих специалистов в процессе обучения в вузе». Самоорганизация будущих специалистов в процессе обучения в вузе понимается нами как форма получения знаний, умений и навыков путем самообразования и целенаправленного поиска и внедрения форм и методов, активизирующих их умственно-мыслительную и научно-поисковую деятельность, стимулирующих самостоятельное творческое решение поставленных научно-исследовательских проблем. Результатом данного процесса будет личностная заинтересованность студентов в научно-исследовательской работе, в создании новых проектов и реализации креативных научных идей. Все это будет способствовать формированию умения ориентироваться в новых ситуациях социальной жизни и успешно решать новые профессио-

нальные задачи, навыков владения методами самоорганизации рабочего времени, рационального применения ресурсов, развития, предполагающего знание о социальной значимости своей будущей профессии. Самоорганизация будет успешной и эффективной, если, работая над преобразованием личности, каждый обучающийся продумывает процесс саморазвития и его этапы, что весьма важно сегодня в процессе профессионального становления.

Высшей формой проявления самоорганизованности и формирования научно-исследовательских компетенций студентов является научно-исследовательская работа (НИРС). Научно-исследовательские компетенции мы представляем как составную часть профессиональной компетентности, совокупность теоретических научно-исследовательских знаний (формулировать логику (структуру) научного исследования и его научный аппарат) и практических – диагностических и операциональных – умений (осуществлять диагностику и использовать методический инструментарий для выявления научных проблем и реализации эксперимента) будущего специалиста в ходе выполнения научного исследования. За время учебы в вузе студенты выполняют разного рода самостоятельные работы: курсовые и дипломные проекты, научные статьи и выступления на научно-практических конференциях, защита научных проектов и т. п. Основными задачами при этом являются овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками, культурой исследования, развитие индивидуальной познавательной активности и т. д.

Активизация самостоятельной деятельности студентов требует высокого уровня самоорганизации в процессе учебной, познавательной, научно-исследовательской деятельности, развития самостоятельности, творчества, мотивационной поддержки, особенностей педагогической, научной и методической организации при выполнении курсовых работ. Курсовые работы – это первичная самостоятельная научно-исследовательская работа студента, предполагающая раскрытие той или иной темы в письменном виде с использованием соответствующей научной литературы и содержащая собственные выводы относительно выбранной темы. Практика показывает, что у большинства студентов, обучающихся на 2–3 курсах, содержание и оформление курсовых работ носят реферативный характер. Для студентов же старших курсов более характерно написание курсовых в виде научно-исследовательских работ по той или иной тематике. При подготовке курсовых и дипломных работ очень важно умение работать и пользоваться научной литературой, использовать соответствующую информацию. Самостоятельность обучающегося должна проявляться при работе в социальных сетях с нужной, полезной для работы информацией, чтобы выполнять предварительно отобранные интеллектуальные операции.

Как правило, организованная научно-исследовательская работа в контексте будущей профессиональной деятельности более мотивирована, если ее результаты будут востребованы потребителями и будут иметь широкое поле внедрения и практического использования. Но, как показывает практика, студенты не до конца осознают необходимость самоорганизации; у них не сформированы мотивы к организации своей жизнедеятельности и своего времени; они не обладают необходимыми знаниями в области планирования, организации и контроля самоорганизации; они чаще всего не владеют умениями планирования и организации учебной, познавательной, научно-исследовательской работы. Как правило, участие в научно-исследовательской деятельности происходит по мере поступления внутри вуза тех или иных указаний, т. е. не достигнут тот уровень самостоятельной деятельности студентов, который бы позволял нам на сегодняшний день говорить об их эффективной и, соответственно, результативной деятельности в области науки.

Таким образом, мы считаем, что важным условием эффективного формирования научно-исследовательских компетенций будущих специалистов является активное привлечение студентов к совместным с ведущими учеными научно-исследовательским проектам, проводимым в рамках функционирования высокоэффективных научных и научно-педагогических школ, научно-исследовательских центров и лабораторий, что создает условия для индивидуализации научной деятельности студентов и молодых преподавателей. Более того, при интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности создаются благоприятные условия для научно-познавательного процесса, формирования креативного и инновационного мышления, основными методами которого являются системный анализ и синтез, моделирование, обобщение, абстрагирование, систематизация и др. Самоорганизация в научно-исследовательской деятельности формирует устойчивые навыки познания, готовность к работе с научной литературой (первоисточниками, монографиями, авторефератами, статьями, справочниками и т. п.).

Проблема самоорганизации в научно-исследовательской работе еще более актуализируется в условиях подготовки студентов к активной и целенаправленной работе в научно-информационной среде. Это предполагает прямую связь формирования научно-исследовательской и компьютерной компетентности. Умение работать с базовыми программами (создание оригинального вторичного документа: классификатора, таблиц и диаграмм, схем, аналитического обзора и справки, дайджеста, аннотации и т. д.) является неотъемлемой частью проявления научно-исследовательской и информационно-коммуникативной компетентности будущего специалиста. В научно-исследовательской деятельности современные студенты проявляют больший интерес к инновационным интерактивным технологиям обучения. Это предоставляет им большие возможности для самоорганизованности, самостоятельности при выполнении научной работы, выбора вариативных курсов и спецкурсов, форм контроля знаний (в частности, предпочтение отдают рейтинговой форме контроля).

Резюме. Самоорганизация студента представляет целенаправленную систематическую и самостоятельную деятельность по развитию аналитических способностей, приобретению комплекса знаний и навыков исследования, теоретических и диагностических умений, опыта научной деятельности, обобщения и систематизации полученного материала. Все это требует сформированности научно-исследовательских и интеллектуальных компетенций. В этом контексте самоорганизация обучающихся определяется нами как эффективное условие обогащения и обновления предметных и дидактико-методических знаний студентов, целенаправленного поиска и внедрения форм и методов, активизирующих их умственно-мыслительную и научно-поисковую деятельность, стимулирующих самостоятельное творческое решение поставленных научно-исследовательских проблем, основанное на внутренней активности, ответственности, осознанности, саморазвитии и устремленности к научным изысканиям. Главным условием эффективного и результативного формирования научно-исследовательской компетенции студентов вуза является активное их привлечение научными руководителями к научно-исследовательским проектам разного уровня. Самоорганизация личности студентов вуза как условие формирования научно-исследовательской компетенции способствует прежде всего их креативному и инновационному мышлению, моделированию, способности оперативно принимать правильные решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. – СПб. : Алетея, 2011. – 299 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань : ЦИТ, 2000. – 600 с.
4. Афанасьева Н. А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 2. – С. 60–61.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь. Самоорганизация. – Минск : Хэлтон, 1998. – 399 с.
6. Киселева А. Ю. Развитие самоорганизации как одна из целей обучения менеджеров организации [Электронный ресурс] // Культура и взрыв: социальные смыслы в эпоху перемен 2010 : материалы IV Всероссийской науч. Интернет-конф. – Режим доступа : <http://socio.myl.ru/forum/4>.
7. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В., Сорокова А. Т. Основы высшей школы. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1972. – 310 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для вузов по направлению и спец. «Психология», «Клиническая психология». – 2-е изд., стер. – М. : Смысл ; Academia, 2005. – 346 с.
9. Петрова Е. В. Самоорганизация как метод повышения эффективности работы персонала предприятия // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия : Экономика. – 2013. – № 6. – С. 103–105.
10. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1 : А–М / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993. – 608 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989.
12. Фалеева Л. В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 266–274.
13. Цагарелли Ю. А. Системная диагностика человека и развитие психических функций. – Казань : Акцептор, 2009. – 412 с.

UDC 378.147.88

E. V. Petrova

**STUDENTS' SELF-ORGANIZATION AS A CONDITION FOR FORMATION
OF RESEARCH ACTIVITY**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article presents theoretical analysis of philosophical, psychological, pedagogical, sociological essence and content of the notion «self-organization». That resulted in formulating the concept «self-organization of future specialists in the process of studying at the University». The paper also reveals the peculiarities of self-organization of students' personality in the process of research activity; determines and theoretically justifies the basic conditions for effective formation of research competence at future specialists.

© Petrova E. V., 2016

Petrova, Elena Vyacheslavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Communication Technologies and Management, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: elenpetrova26@yandex.ru

The article was contributed on October 16, 2015

Keywords: *self-organization, research competence, formation of research competence, students' independent work.*

REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A., Berezina T. N. Vremja lichnosti i vremja zhizni. – SPb. : Aletejja, 2011. – 299 s.
2. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Dejatel'nost' i psihologija lichnosti. – M. : Nauka, 1980. – 335 s.
3. Andreev V. I. Pedagogika. Uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija. – 2-e izd. – Kazan' : CIT, 2000. – 600 s.
4. Afanas'eva N. A. Samoorganizacija – faktor uspešnosti uchebnoj dejatel'nosti // Fundamental'nye issledovanija. – 2008. – № 2. – S. 60–61.
5. D'jachenko M. I., Kandybovich L. A. Kratkij psihologičeskij slovar'. Samoorganizacija. – Minsk : Hjelton, 1998. – 399 s.
6. Kiseleva A. Ju. Razvitie samoorganizacii kak odna iz celej obučenija menedžerov organizacii [Jelektronnyj resurs] // Kul'tura i vzryv: social'nye smysly v jepohu peremen 2010 : materialy IV Vserossijskoj nauch. Internet-konf. – Rezhim dostupa : <http://socio.my1.ru/forum/4>.
7. Kuz'mina N. V., Kuharev N. V., Sorokova A. T. Osnovy vyssšej shkoly. – L. : Izd-vo Leningrad. un-ta, 1972. – 310 s.
8. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' : ucheb. posobie dlja vuzov po napravleniju i spec. «Psihologija», «Kliničeskaja psihologija». – 2-e izd., ster. – M. : Smysl ; Academia, 2005. – 346 s.
9. Petrova E. V. Samoorganizacija kak metod povyšhenija jeffektivnosti raboty personala predprijatija // Vestnik Povolzhskogo gosudarstvennogo universiteta servisa. Serija : Jekonomika. – 2013. – № 6. – S. 103–105.
10. Rossijskaja pedagogičeskaja jenciklopedija : v 2 t. T. 1 : A–M / gl. red. V. V. Davydov. – M. : Bol'shaja Ros. jencikl., 1993. – 608 s.
11. Rubinshtejn C. L. Osnovy obshhej psihologii : v 2-h t. / Akad. ped. nauk SSSR. – M. : Pedagogika, 1989.
12. Faleeva L. V. Organizovannost' i samoorganizacija kak kachestvo lichnosti: sravnitel'nyj analiz ponjatij // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2012. – № 4. – S. 266–274.
13. Cagarelli Ju. A. Sistemnaja diagnostika čeloveka i razvitie psihicheskikh funkcij. – Kazan' : Akseptor, 2009. – 412 s.

РАСЧЕТ РЕЗУЛЬТАТА В ПРЫЖКЕ В ДЛИНУ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТА В ПРЫЖКЕ ВВЕРХ С МЕСТА

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

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования вертикальной составляющей скорости вылета в прыжке вверх с места в качестве основы для расчета модельных характеристик скоростно-силовой подготовленности человека. Предлагаемый алгоритм позволяет рассчитать нормативный результат в прыжках в длину (с места и с разбега) по высоте прыжка вверх с места. Сравнительный анализ показал, что разница между эмпирическими и расчетными значениями составляет от 0,4 до 10,2 % от результата в прыжке в длину. Небольшая относительная разница не зависит от пола, спортивной специализации и квалификации, что указывает на инвариантность параметров взаимодействия тела человека с опорой.

Ключевые слова: *опора, прыжок, высота, дальность, алгоритм, тело.*

Актуальность исследуемой проблемы. Процесс управления в общем смысле представляет собой перевод системы из исходного состояния в заданное путем воздействия на ее органы управления [4]. В спортивной подготовке управление понимается как целенаправленное и активное воздействие на процесс тренировки в целом и на отдельные его компоненты в интересах обеспечения оптимального уровня подготовленности и формирования такого состояния готовности, которое бы способствовало достижению максимального спортивного результата [3]. Одним из неотъемлемых компонентов управления состоянием спортсмена является моделирование, определяющее необходимость введения коррекций в содержание тренировочной программы при наличии рассогласований между значениями нормативных показателей и их реальным уровнем, установленным в ходе педагогического контроля.

При создании моделей подготовленности спортсмена специалисты [1], [2], [16], [17] используют один из трех путей: а) статистическое усреднение результатов контрольных упражнений выборочной совокупности спортсменов; б) установление зависимости динамики изменений того или иного показателя от спортивной квалификации;

© Пьянзин А. И., Пьянзина Н. Н., 2016

Пьянзин Андрей Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: pianzin@mail.ru

Пьянзина Надежда Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: npianzina@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.03.2016

в) использование жестких параметров, когда у отдельных выдающихся спортсменов регистрируются максимально доступные значения показателей, которые определяют нормативный уровень модельных характеристик. В качестве основного недостатка всех трех типов моделей авторы называют их диспропорциональность, поскольку они построены на данных совокупности атлетов, а значит, не могут учитывать индивидуальные особенности конкретного спортсмена.

В то же время экспериментально доказано [21], что значения вертикальной составляющей скорости вылета общего центра масс тела специфичны для каждой разновидности прыжкового упражнения. В связи с этим целью исследования явилась оценка возможности использования вертикальной составляющей скорости вылета общего центра масс тела как логически, эмпирически и биомеханически обоснованного критерия для расчета модельных характеристик скоростно-силовой подготовленности спортсменов.

Задачи исследования:

1. Вывести прямой алгоритм преобразования результата в прыжке в длину в вертикальную составляющую скорости вылета в прыжке в длину.
2. Вывести обратный алгоритм преобразования вертикальной составляющей скорости вылета в прыжке в длину в результат в прыжке в длину.
3. На основе функциональной зависимости вертикальных составляющих скорости вылета в прыжке вверх с места и в длину рассчитать нормативную дальность прыжка в длину (с места и с разбега) по высоте прыжка вверх с места.

Материал и методика исследований. В ходе исследования применялись следующие методы: обзор научно-методической литературы, математическое моделирование.

В специальной литературе [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [15], [18], [19], [22], [23] подробно изложены количественные значения модельных характеристик общей и специальной физической подготовленности спортсменов с учетом их пола, возраста, специализации и уровня спортивного мастерства. Однако далеко не всегда результаты контрольных упражнений выступают во взаимосвязи друг с другом, отражая соразмерности в их проявлении. Без соблюдения условия взаимосвязи модельные характеристики не имеют четкой структуры и содержат лишь список нормативов, выявленных эмпирически.

Мы исходим из того, что человек и среда представляют собой две стороны единой системы, в которой среда выступает внешним звеном саморегуляции, а организм – материально-функциональным отражением условий среды, определяющих его свойства. Ключевые условия среды являются инвариантными: временная периодичность (день, ночь), парциальное давление кислорода (20,09 об %), гравитация ($9,81 \text{ м/с}^2$), характер опоры (твердая, рыхлая, подвижная, скользкая, жидкая, горизонтальная, с уклоном), которые и определяют инвариантность характеристик строения и свойств организма (форму, размер, пропорции, прочность костей скелета, силовой потенциал мышц и мышечной системы в целом, максимальное потребление кислорода и т. д.), а также движений тела относительно опоры.

Отсюда следует, что свойства опоры детерминируют характер перемещения тела и основные параметры его движения. Скорость бега, высота и дальность прыжка, дальность полета снаряда, точность броска мяча в баскетболе, эффективность атакующего действия в борьбе или удара в боксе – все они отражают результат взаимодействия тела с опорой. Так, в прыжковых упражнениях ведущей фазой является отталкивание, а ко-

нечный результат обеспечивается достижением оптимальных значений скорости и угла вылета тела. Тело при движении всегда взаимодействует с опорой, и это взаимодействие выражается в конкретных значениях, определяющих конечный результат.

Вертикальный компонент скорости вылета является одной из наиболее ценных и показательных кинематических характеристик движений человека и, на наш взгляд, может служить основой для построения модельных характеристик физической подготовленности.

Результаты исследований и их обсуждение. В рамках решения первой задачи на основе известных в кинематике уравнений [5], [6] было выполнено пошаговое преобразование результата в прыжке в длину ($L_{\text{дл}}$) в вертикальную составляющую скорости вылета в прыжке в длину ($v_{0\text{дл}}$) – прямой алгоритм:

1. Преобразование результата в прыжке в длину ($L_{\text{дл}}$) в результирующую скорость вылета ($v_{0\text{дл}}$):

$$L_{\text{дл}} = L' + L, .$$

Здесь L' – относительная длина верхней (основной) части траектории прыжка или длина полета по горизонтальной хорде (0,744), L , – относительная длина нижней части траектории прыжка (0,256), которая складывается из длины выхода вперед от места опоры толчковой ноги при отталкивании по общему центру тяжести (0,037) и длины полета после пересечения горизонтальной хорды (0,219) [10].

$$L' = \frac{v_{0\text{дл}}^2 \cdot \sin 2\alpha}{g},$$

где $v_{0\text{дл}}$ – результирующая скорость вылета в прыжке в длину, α – угол вылета в прыжке в длину ($\approx 22^\circ$), g – гравитационное ускорение ($9,81 \text{ м/с}^2$).

$$v_{0\text{дл}} = \frac{g \cdot L'}{\sin 2\alpha} .$$

2. Преобразование результирующей скорости вылета в прыжке в длину ($v_{0\text{дл}}$) в вертикальную скорость вылета в прыжке в длину ($v_{y\text{дл}}$):

$$v_{y\text{дл}} = v_{0\text{дл}} \cdot \sin \alpha .$$

3. Преобразование высоты прыжка вверх с места ($H_{\text{пр вверх}}$) в вертикальную скорость вылета в прыжке вверх с места ($v_{y\text{пр вверх}}$):

$$v_{y\text{пр вверх}} = \sqrt{2 \cdot g \cdot H_{\text{пр вверх}}} .$$

4. Расчет скоростного коэффициента для прыжка в длину ($k_{\text{дл}}$):

$$k_{\text{дл}} = \frac{v_{y\text{дл}}}{v_{y\text{пр вверх}}} .$$

Эмпирически установлено [20]: $k = 0,58$ для прыжка в длину с места, $k = 0,81$ для прыжка в длину с разбега.

В рамках решения второй задачи было выполнено пошаговое преобразование вертикальной составляющей скорости вылета в прыжке в длину ($v_{y\text{дл}}$) в результат в прыжке в длину ($L_{\text{дл}}$) – обратный алгоритм:

1. Преобразование высоты прыжка вверх с места ($H_{\text{пр вверх}}$) в вертикальную скорость вылета в прыжке вверх с места ($v_{y\text{пр вверх}}$):

$$v_{y\text{пр вверх}} = \sqrt{2 \cdot g \cdot H_{\text{пр вверх}}} .$$

2. Расчет вертикальной скорости в прыжке в длину ($v_{y\text{ дл}}$) с учетом скоростного коэффициента для прыжка в длину ($k_{\text{дл}}$):

$$v_{y\text{ дл}} = v_{y\text{ пр вверх}} \cdot k_{\text{дл}}.$$

3. Преобразование вертикальной скорости вылета в прыжке в длину ($v_{y\text{ дл}}$) в результирующую скорость вылета в прыжке в длину ($v_{0\text{ дл}}$):

$$v_{0\text{ дл}} = \frac{v_{y\text{ дл}}}{\sin \alpha}.$$

4. Преобразование результирующей скорости вылета в прыжке в длину ($v_{0\text{ дл}}$) в длину верхней части траектории прыжка в длину (L'):

$$L' = \frac{v_{0\text{ дл}}^2 \cdot \sin 2\alpha}{g}.$$

5. Преобразование длины верхней (основной) части траектории прыжка в длину (L') в общую длину прыжка в длину ($L_{\text{дл}}$):

$$L_{\text{дл}} = \frac{L'}{0,744}.$$

В рамках решения третьей задачи было предложено уравнение для расчета дальности прыжка в длину (с места и с разбега) по высоте прыжка вверх с места:

$$L_{\text{дл}} = \frac{L'}{0,744};$$

$$L_{\text{дл}} = \frac{v_{0\text{ дл}}^2 \cdot \sin 2\alpha}{0,744 \cdot g};$$

$$L_{\text{дл}} = \frac{\frac{v_{y\text{ дл}}^2}{\sin^2 \alpha} \cdot \sin 2\alpha}{0,744 \cdot g};$$

$$L_{\text{дл}} = \frac{\frac{v_{y\text{ пр вверх}} \cdot k_{\text{дл}}}{\sin \alpha}^2 \cdot \sin 2\alpha}{0,744 \cdot g};$$

$$L_{\text{дл}} = \frac{\frac{2 \cdot g \cdot H_{\text{пр вверх}} \cdot k_{\text{дл}}}{\sin \alpha}^2 \cdot \sin 2\alpha}{0,744 \cdot g}.$$

Полученное уравнение необходимо упростить.

Для этого убираем скобки в числителе:

$$L = \frac{2 \cdot g \cdot H_{\text{пр вверх}} \cdot k_{\text{дл}}^2 \cdot \sin 2\alpha}{\sin^2 \alpha \cdot 0,744 \cdot g}.$$

Сокращаем g :

$$L = \frac{2 \cdot H_{\text{пр вверх}} \cdot k_{\text{дл}}^2 \cdot \sin 2\alpha}{\sin^2 \alpha \cdot 0,744}.$$

Раскладываем $\sin 2\alpha$ в числителе и $\sin^2 \alpha$ в знаменателе:

$$L = \frac{2 \cdot H_{\text{пр вверх}} \cdot k_{\text{дл}}^2 \cdot 2 \cdot \sin \alpha \cdot \cos \alpha}{\sin \alpha \cdot \sin \alpha \cdot 0,744}.$$

Сокращаем $\sin \alpha$:

$$L = \frac{2 \cdot H_{\text{пр вверх}} \cdot k_{\text{дл}}^2 \cdot 2 \cdot \cos \alpha}{\sin \alpha \cdot 0,744};$$

$$L = \frac{4 \cdot H_{\text{пр вверх}} \cdot k_{\text{дл}}^2 \cdot \cos \alpha}{\sin \alpha \cdot 0,744}.$$

Выводим $\operatorname{ctg} \alpha$ и получаем окончательное уравнение:

$$L = \frac{4 \cdot H_{\text{пр вверх}} \cdot k_{\text{дл}}^2 \cdot \operatorname{ctg} \alpha}{0,744},$$

где $k = 0,58$ для прыжка в длину с места; $k = 0,81$ для прыжка в длину с разбега; α – угол вылета в прыжке в длину ($\approx 22^\circ$); 0,744 – относительная длина верхней (основной) части траектории прыжка или длина полета по горизонтальной хорде.

Подставив в уравнение количественные значения k и α , получаем для прыжка в длину с места

$$L_{\text{дл с/м}} = 4,479 \cdot H_{\text{пр вверх}};$$

для прыжка в длину с разбега

$$L_{\text{дл с/р}} = 8,736 \cdot H_{\text{пр вверх}}.$$

Для проверки адекватности предложенного алгоритма расчета результата в прыжке в длину на основе результата в прыжке вверх с места мы провели сравнительный анализ расчетных показателей в прыжке в длину с места и с разбега с реальными нормативными показателями, соответствующими той или иной высоте прыжка вверх с места.

Одним из источников таких показателей стали мужские и женские нормы комплекса ГТО в прыжках в длину с места (по 15) [13] и с разбега (по 15) [14] со второй (с 9 лет) по шестую (до 24 лет) возрастные ступени. В результате средняя разница по мужским нормативам в прыжке в длину с разбега составила 27 см (7,4 % от среднего результата), по женским – 32 см (10,2 % от среднего результата).

Вторым источником реальных нормативных показателей стали модельные характеристики в прыжках (вверх с места, в длину с места и с разбега):

- у представителей разных легкоатлетических дисциплин [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [15], [18], [19], [22], [23]:
 - прыжок в длину с места, мужчины, $n=45$ – бег на 100 м, 200 м, 400 м, на средние дистанции, на длинные дистанции, прыжки в высоту с разбега, в длину с разбега, толкание ядра, метание диска, копья, молота;
 - прыжок в длину с места, женщины, $n=26$ – бег на 100 м, 200 м, прыжки в высоту с разбега, в длину с разбега, толкание ядра, метание диска, копья;
 - прыжок в длину с разбега, мужчины, $n=15$ – прыжки в высоту с разбега, в длину с разбега;
 - прыжок в длину с разбега, женщины, $n=13$ – прыжки в высоту с разбега, в длину с разбега;
- у представителей спортивных игр [12]:
 - прыжок в длину с места, мужчины, $n=30$ – баскетбол, волейбол, теннис, хоккей;
 - прыжок в длину с места, женщины, $n=6$ – теннис;
 - прыжок в длину с разбега, мужчины, $n=8$ – баскетбол, волейбол;
- у борцов греко-римского стиля [12]:
 - прыжок в длину с места, мужчины, $n=4$.

Результаты сравнительного анализа представлены на рисунке 1. В прыжке в длину с места разница между эмпирическими и расчетными данными составила: у мужчин – 13 см (5,2 %), у женщин – 1 см (0,4 %). В прыжке в длину с разбега разница между эмпирическими и расчетными данными составила: у мужчин – 33 см (5,9 %), у женщин – 44 см (8,5 %).

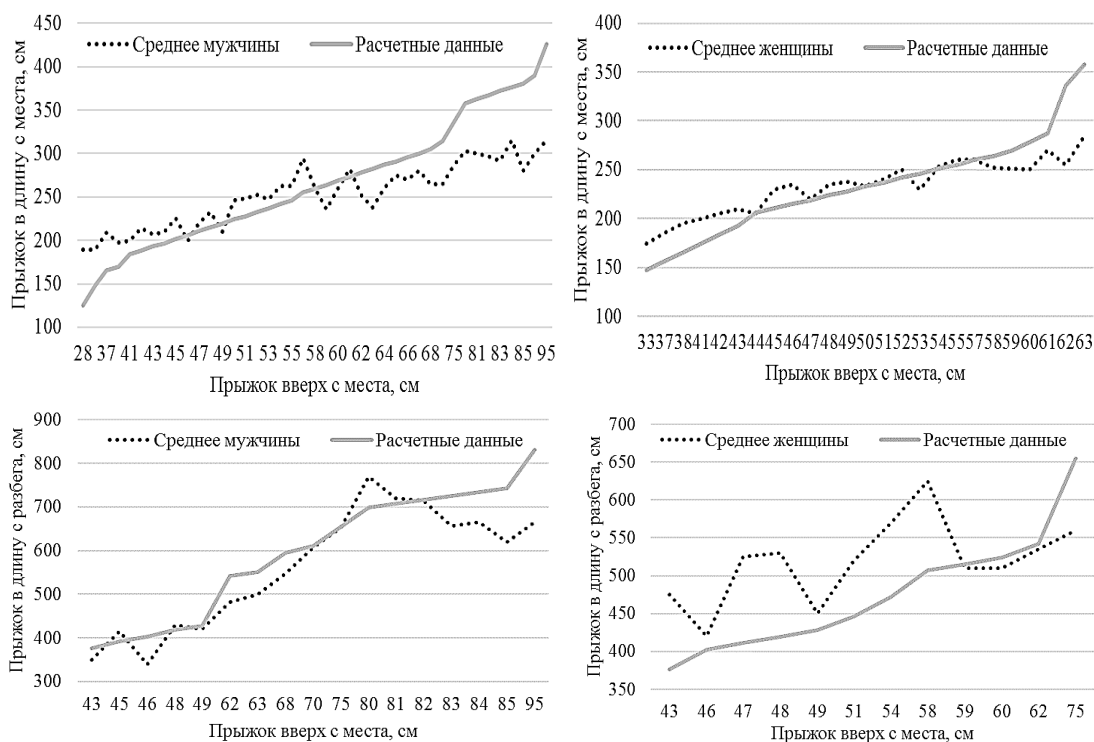


Рис. 1. Результаты сравнительного анализа эмпирических и расчетных данных в прыжке в длину с места (верхний ряд) и с разбега (нижний ряд) у мужчин (слева) и женщин (справа)

Резюме. В свете изложенного можно сделать вывод о том, что вертикальный компонент скорости вылета может служить основой для построения модельных характеристик физической подготовленности.

Проверка адекватности предложенного алгоритма расчета результата в прыжке в длину (с места и с разбега) на основе результата в прыжке вверх с места показала, что разница между эмпирическими и расчетными значениями составляет от 0,4 до 10,2 % от результата в прыжке в длину.

Небольшая относительная разница характерна не только для легкоатлетов, но и для представителей спортивных игр и единоборств; не только для спортсменов высокого класса, но и для начинающих; не только для мужчин, но и для женщин. Все это указывает на инвариантность параметров взаимодействия тела человека с опорой и независимость этих параметров от пола, вида спорта и спортивной квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Г. В. Индивидуальные модельные характеристики в комплексном контроле подготовленности спортсменов // Методологические проблемы комплексной оценки в спорте : тезисы докладов Всесоюз. науч.-практ. конф. – М., 1982. – С. 55.
2. Александрова Г. В. Моделирование специальной работоспособности квалифицированных спортсменов // Основы управления тренировочным процессом спортсменов : сб. науч. тр. – Киев, 1982. – С. 136–144.

3. Булкин В. А. Основные понятия и термины физической культуры и спорта : учебное пособие. – СПб. : СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 1996. – 47 с.
4. Верхошанский Ю. В. Об оптимальном управлении процессом становления спортивного мастерства // Теория и практика физической культуры. – 1969. – № 10. – С. 2–6.
5. Дубровский В. И., Федорова В. Н. Биомеханика : учеб. для сред. и высш. учеб. заведений. – 2-е изд. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 672 с.
6. Жилкин А. И., Кузьмин В. С., Сидорчук Е. В. Легкая атлетика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003. – 464 с.
7. Зеличенко В. Б., Никитушкин В. Г., Губа В. П. Легкая атлетика: критерии отбора. – М. : Терра-Спорт, 2000. – 240 с.
8. Книга тренера по легкой атлетике / под ред. Л. С. Хоменкова. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 399 с.
9. Креер В. А. Скоростно-силовая подготовка прыгунов тройным // Проблемы скоростно-силовой подготовки спортсменов. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – С. 32–56.
10. Легкая атлетика : учеб. для ин-тов физ. культ. / под ред. Н. Г. Озолина, В. И. Воронкина. – М. : Физкультура и спорт, 1979. – 597 с.
11. Легкая атлетика : учеб. для ин-тов физ. культ. / под ред. Н. Г. Озолина, В. И. Воронкина, Ю. Н. Примакова. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 671 с.
12. Никитушкин В. Г. Современная подготовка юных спортсменов : методическое пособие. – М. : Советский спорт, 2009. – 112 с.
13. Нормы ГТО по прыжку в длину с места толчком двумя ногами (см) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gto-normy.ru/normativ-gto-pryzhki-v-dlinu/>.
14. Нормы ГТО по прыжку в длину с разбега толчком двумя ногами (см) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gto-normy.ru/pryzhki-v-dlinu-s-razbega/>.
15. Озолин Э. С. Спринтерский бег. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 159 с.
16. Платонов В. Н. Современная спортивная тренировка. – Киев : Здоров'я, 1980. – 336 с.
17. Платонов В. Н. Управление тренировочным процессом высококвалифицированных спортсменов, специализирующихся в циклических видах спорта // Основы управления тренировочным процессом спортсменов : сб. науч. тр. – Киев, 1982. – С. 5–26.
18. Попов В. Б. Прыжок в длину: многолетняя подготовка. – М. : Олимпия пресс ; Терра-Спорт, 2001. – 160 с.
19. Попов В. Б., Суслов Ф. П., Ливадо Е. И. Юный легкоатлет : пособие для тренеров ДЮСШ. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 224 с.
20. Пьянзин А. И. Моделирование специальной физической подготовленности легкоатлетов на основе кинематики двигательных действий // Взаємодія духовного і фізичного виховання у формуванні гармонійно розвинутої особистості : збірник статей за матеріалами II науково-практичної online-конференції з міжнародною участю / за ред. В. М. Пристинського, О. І. Федорова. – Слов'янськ, 2015. – С. 448–455.
21. Пьянзин А. И. Спортивная подготовка легкоатлетов-прыгунов. – М. : Теория и практика физической культуры, 2004. – 370 с.
22. Тер-Ованесян И. А. Подготовка легкоатлета: современный взгляд. – М. : Терра-Спорт, 2000. – 128 с.
23. Шур М. М. Прыжок в высоту : учебно-методическое издание. – М. : Терра-Спорт, 2003. – 144 с.

UDC 796.431.3

A. I. Pyanzin, N. N. Pyanzina

CALCULATION OF THE LONG JUMP RESULT BASED ON STANDING VERTICAL JUMP RESULT

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article discusses the possibility of using the vertical component of the take-off velocity in standing vertical jump as the basis for the calculation model parameters of the speed-strength ability of a person. The proposed algorithm allows the calculation of the normative length of the long jump (standing and running) on the basis of the standing vertical jump height. Comparative analysis showed that the difference between the empirical and calculated values ranging from 0.4 to 10.2 % of the result in the long jump. Little relative difference is independent of gender, sports specialization and qualification, indicating the invariance of interaction parameters of the human body with the support.

Keywords: support, jump, height, length, algorithm, body.

REFERENCES

1. Aleksandrova G. V. Individual'nye model'nye harakteristiki v kompleksnom kontrole podgotovlennosti sportsmenov // Metodologicheskie problemy kompleksnoj ocenki v sporte : tezisy dokladov Vsesojuz. nauch.-prakt. konf. – M., 1982. – S. 55.
2. Aleksandrova G. V. Modelirovanie special'noj rabotosposobnosti kvalificirovannyh sportsmenov // Osnovy upravlenija trenirovochnym processom sportsmenov : sb. nauch. tr. – Kiev, 1982. – S. 136–144.
3. Bulkin V. A. Osnovnye ponjatija i terminy fizicheskoj kul'tury i sporta : uchebnoe posobie. – SPb. : SPbGAFK im. P. F. Lesgafta, 1996. – 47 s.
4. Verhoshanskij Ju. V. Ob optimal'nom upravlenii processom stanovlenija sportivnogo masterstva // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. – 1969. – № 10. – S. 2–6.
5. Dubrovskij V. I., Fedorova V. N. Biomehanika : ucheb. dlja sred. i vyssh. ucheb. zavedenij. – 2-e izd. – M. : VLADOS-PRESS, 2004. – 672 s.
6. Zhilkin A. I., Kuz'min V. S., Sidorchuk E. V. Legkaja atletika : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. – M. : Akademija, 2003. – 464 s.
7. Zelichenok V. B., Nikitushkin V. G., Guba V. P. Legkaja atletika: kriterii otbora. – M. : Terra-Sport, 2000. – 240 s.
8. Kniga trenera po legkoj atletike / pod red. L. S. Homenkova. – M. : Fizkul'tura i sport, 1987. – 399 s.
9. Kreer V. A. Skorostno-silovaja podgotovka prygunov trojnym // Problemy skorostno-silovoj podgotovki sportsmenov. – M. : Fizkul'tura i sport, 1971. – S. 32–56.
10. Legkaja atletika : ucheb. dlja in-tov fiz. kul't. / pod red. N. G. Ozolina, V. I. Voronkina. – M. : Fizkul'tura i sport, 1979. – 597 s.

© Pyanzin A. I., Pyanzina N. N., 2016

Pyanzin, Andrey Ivanovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Theoretical Basics of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: pianzin@mail.ru

Pyanzina, Nadezhda Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: npianzina@mail.ru

The article was contributed on March 09, 2016

11. *Legkaja atletika* : ucheb. dlja in-tov fiz. kul't. / pod red. N. G. Ozolina, V. I. Voronkina, Ju. N. Prima-kova. – M. : Fizkul'tura i sport, 1989. – 671 s.
12. *Nikitushkin V. G.* Sovremennaja podgotovka junyh sportsmenov : metodicheskoe posobie. – M. : Sovetskij sport, 2009. – 112 s.
13. *Normy GTO po pryzhku v dlinu s mesta tolchkom dvumja nogami (sm)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.gto-normy.ru/normativ-gto-pryzhki-v-dlinu/>.
14. *Normy GTO po pryzhku v dlinu s razbega tolchkom dvumja nogami (sm)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.gto-normy.ru/pryzhki-v-dlinu-s-razbega/>.
15. *Ozolin Je. S.* Sprinterskij beg. – M. : Fizkul'tura i sport, 1986. – 159 s.
16. *Platonov V. N.* Sovremennaja sportivnaja trenirovka. – Kiev : Zdorov'ja, 1980. – 336 s.
17. *Platonov V. N.* Upravlenie trenirovochnym processom vysokokvalificirovannyh sportsmenov, special-izirujushhihsja v ciklicheskih vidah sporta // *Osnovy upravlenija trenirovochnym processom sportsmenov* : sb. nauch. tr. – Kiev, 1982. – S. 5–26.
18. *Popov V. B.* Pryzhok v dlinu: mnogoletnjaja podgotovka. – M. : Olimpija press ; Terra-Sport, 2001. – 160 s.
19. *Popov V. B., Suslov F. P., Livado E. I.* Junyj legkoatlet : posobie dlja trenerov DJuSSH. – M. : Fizkul'tura i sport, 1984. – 224 s.
20. *P'janzin A. I.* Modelirovanie special'noj fizicheskoj podgotovlennosti legkoatletov na osnove kinematiki dvigatel'nyh dejstvij // *Vzaemodija duhovnogo i fizichnogo viovannja u formuvanni garmonijno rozvinenoї osobis-tosti* : zbirk statej za materialami II naukovo-praktichnoї online-konferencii z mizhnarodnoju uchastju / za red. V. M. Pristins'kogo, O. I. Fedorova. – Slov'jans'k, 2015. – S. 448–455.
21. *P'janzin A. I.* Sportivnaja podgotovka legkoatletov-prygunov. – M. : Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury, 2004. – 370 s.
22. *Ter-Ovanesjan I. A.* Podgotovka legkoatleta: sovremennyj vzgljad. – M. : Terra-Sport, 2000. – 128 s.
23. *Shur M. M.* Pryzhok v vysotu : uchebno-metodicheskoe izdanie. – M. : Terra-Sport, 2003. – 144 s.

УДК 378.016:811.1

Е. С. Семенова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВОГО ФГОС ОО

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

Аннотация. В статье дано свое собственное определение понятия «профессиональная компетентность учителя иностранного языка». Рассматривается проблема подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях реализации нового федерального государственного образовательного стандарта. В качестве одного из важных путей решения данной проблемы выступает подготовка будущих учителей иностранного языка на основе деятельностного подхода. Предлагаются пути реализации данного подхода, а именно практические рекомендации по проведению лекционных и практических занятий по иностранному языку и методике обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, деятельностный подход, федеральный государственный образовательный стандарт, дискуссия, микропреподавание, лекция проблемного характера, просмотр видеоматериала.*

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях реализации нового ФГОС основной повышению эффективности образовательного процесса является профессиональная компетентность учителя, в частности учителя иностранного языка.

В результате проведенного нами анализа определений «профессиональная компетентность» можно отметить, что их авторы включают в данное понятие, помимо знаний, умений, навыков, опыта, профессионально важные личностные качества, умение общаться [1], стремление к самообразованию, самосовершенствованию [4], творческое и ответственное отношение к делу [1], [2], [4].

Мы определяем профессиональную компетентность учителя иностранного языка как интегративное качество личности, включающее в себя совокупность мотивационного (положительная мотивация к будущей профессиональной деятельности), когнитивного (совокупность психолого-педагогических знаний, знания иностранного языка и методики его преподавания), деятельностного (умение общаться на иностранном языке, умение преподавать, умение педагогического общения, умение самообразовательной деятельности), личностного (рефлексия, креативность, эмпатия, гибкость) компонентов, необходимых для успешного выполнения профессиональных функций.

© Семенова Е. С., 2016

Семенова Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: zolushka-j@list.ru

Статья поступила в редакцию 19.02.2016

С целью ознакомления с существующей системой подготовки будущих учителей и выявления условий повышения ее качества нами было проведено анкетирование студентов факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Результаты анкетирования показали, что около 30 % студентов считают, что запас знаний, приобретаемых в вузе, не является достаточным для будущей профессиональной деятельности; 28 % студентов считают, что им редко позволено проявлять инициативу на занятиях, 1 % – никогда. По их мнению, творческие задания применяются на занятиях редко – 41 %; интересы и психологические особенности студентов учитываются преподавателями редко – 35 %, никогда – 10 %.

Относительно способов повышения качества учебного процесса в вузе большинство студентов отметили такие варианты, как совершенствование методов и форм обучения и насыщение содержания изучаемых предметов новым, интересным материалом. Студентами также были даны такие рекомендации, как обновление учебников, организация программ по обмену с зарубежными вузами, усиление практической направленности обучения.

Изучение научной литературы и обобщение опыта преподавания показали, что при существующей системе будущий специалист неплохо усваивает учебные дисциплины, справляется с заданиями репродуктивного характера, но затрудняется использовать теоретические знания в процессе решения профессиональных задач, то есть не владеет умением рефлексировать, обнаруживать проблемы, ставить цели и проектировать собственную деятельность.

На основе вышесказанного мы приходим к выводу, что ныне практикующие педагоги не готовы подготовить, согласно стандарту, «выпускника, умеющего учиться, осознающего важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способного применять полученные знания на практике» [11, с. 3].

Следовательно, возникает необходимость пересмотреть и скорректировать процесс обучения в вузе с целью подготовки учителей, способных овладеть технологиями, обеспечивающими достижение планируемых результатов. В то же время мы согласны с мнением Н. Л. Коршуновой, что было бы эффективнее, если бы реформирование высшей школы предшествовало реформированию других подсистем [6, с. 58].

Материал и методика исследований. В исследовании были использованы такие методы, как изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы, федерального государственного образовательного стандарта, рабочих учебных программ, анализ и обобщение опыта преподавателей, интервьюирование, анкетирование, наблюдение и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Мы согласны с мнением Е. Н. Григорьевой, что для решения данного вопроса, во-первых, необходимо включить в рабочие программы дисциплин психолого-педагогического цикла отдельный модуль для ознакомления с особенностями обучения иностранным языкам, согласно стандарту, на основе системно-деятельностного подхода [5, с. 115].

Во-вторых, необходимо организовать процесс подготовки будущих учителей иностранного языка на основе деятельностного подхода, чтобы они не только знали, но и умели применять его в практике работы. «Данный подход характеризуется переориентацией обучения на процесс активного овладения личностью не только иностранным языком, но и методологическими аспектами философского (нравственного), психолого-педагогического (социального), филологического и лингвистического (предметного) зна-

ния, освоения ключевых способов мыслительной деятельности: наблюдения, классификации, сравнения, формулирования гипотез и выводов, то есть самостоятельного добывания знания и его применения на практике в контексте будущей профессиональной, гражданской и социально ориентированной деятельности» [10, с. 106].

Исходя из ответов на вопросы анкеты относительно лекций и семинаров, можно констатировать, что в процессе обучения в вузе преимущественно применяют информационную лекцию и семинар репродуктивного характера, при этом студенты проявляют интерес к таким формам, как лекция вдвоем, лекция проблемного характера, лекция-пресс-конференция, семинар-дискуссия, семинар-исследование. В контексте обсуждаемой проблемы нами разработана и прочитана лекция проблемного характера по методике обучения иностранным языкам в средней школе на тему «Обучение монологической речи на уроках английского языка в школе», основные моменты которой представлены ниже.

В начале лекции преподаватель предлагает студентам вспомнить некоторые моменты предыдущих лекций, ответив на следующие вопросы:

- Что такое подготовленная и неподготовленная речь?
- Что является исходной единицей согласно пути «сверху» и пути «снизу»?
- Какое упражнение применяется в обоих случаях?
- Как бы вы определили тему нашей сегодняшней лекции?

Далее студенты вместе с преподавателем определяют тему лекции как «Обучение пересказу на уроках английского языка». Как показывает опыт, многие учителя и студенты-практиканты часто прибегают к пересказу текста на уроке, тратя на него половину, а иногда и весь урок. И, как известно, учащимся не очень нравится данный вид работы. Иногда наблюдается такой факт, что учащиеся пересказывают большое количество текстов, а говорить, выражать свои мысли правильно и логично не умеют. В связи с этим возникает ряд вопросов:

1. А стоит ли применять пересказ как упражнение, оправданно ли это методически?
2. Как перейти от подготовленной к неподготовленной речи?
3. Как разнообразить данный вид работы?

В результате обсуждения первого вопроса преподаватель приводит к выводам:

- пересказ коммуникативно и методически оправдан;
- наличие содержания позволяет уделить особое внимание средствам его передачи;
- недостатков в развитии механизмов речепорождения можно избежать, если обучать не буквальной передаче содержания, а пересказу своими словами [7, с. 463].

После обсуждения второго вопроса преподаватель дополняет, что этому надо учить пошагово, и высказывает точку зрения Е. И. Пассова по этому поводу [7, с. 473].

В ходе обсуждения данного вопроса преподаватель обращает внимание студентов на некоторые задания из учебно-методического комплекса (УМК) по английскому языку, содержащие опоры. Таким образом, возникает следующий вопрос для обсуждения: какие опоры и в какой последовательности рекомендуется применять в процессе обучения?

В итоге студенты узнают, что для правильного перехода от подробного пересказа к порождению собственного высказывания рекомендуется следующая последовательность применения опор:

- 1) содержательные вербальные опоры;
- 2) содержательные иллюстративные опоры;
- 3) смысловые вербальные и иллюстративные опоры.

Студенты предлагают свои идеи по третьему вопросу, преподаватель руководит дискуссией и, резюмируя сказанное, отмечает упражнения с применением опор по обучению подготовленной и неподготовленной речи, предложенные Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез [3, с. 208].

В завершение лекции преподаватель задает студентам такие вопросы на формирование рефлексии: удалось ли решить поставленную задачу? на какие вопросы получены ответы? над чем еще надо работать?

Опыт проведения такого рода лекций и результаты анкетирования показали, что большая часть студентов проявляют желание участвовать в рассуждениях и самим анализировать поставленные вопросы.

Следует также отметить, что в связи с сокращением количества лекционных занятий, согласно рабочей программе по подготовке бакалавров, данную тему можно вынести на обсуждение на семинарском занятии. Приведем несколько примеров его проведения. Во-первых, можно провести занятие, как было представлено выше, в форме лекции, но только с участием студентов-экспертов, исследовавших данные вопросы заранее. Во-вторых, разбить студентов на группы по 5–6 человек. Каждая группа после обсуждения одного вопроса выражает свое мнение, и преподаватель, выслушав аргументы студентов и обеспечив их дополнительной информацией, приводит их к необходимому выводу. В зависимости от студентов, их знаний и уровня владения базовыми интеллектуальными умениями можно либо предложить вопросы для обсуждения заранее, либо непосредственно на семинаре. Результаты текущего и итогового контроля доказывают эффективность проведения подобного рода занятий, что объясняется тем, что знания не передаются в готовом виде, а добываются в ходе активной мыслительной деятельности.

На практических занятиях по иностранному языку рекомендуется, помимо традиционных языковых и речевых упражнений, применять такие методы, как дискуссия, дебаты, метод проектов, ролевые и деловые игры. Преподаватель может дать студентам возможность самим определять необходимый лексический словарь по изучаемой теме, выбирать статьи на реферирование, формы и методы обучения.

По практическому курсу английского языка при изучении темы «Education» нами были предложены следующие задания и вопросы для обсуждения:

1. Is it true that a school student in your country is not taught to think for himself?
2. Do teachers encourage students to express themselves in class?
3. Do you view the teacher as authority or friend?
4. Does good discipline mean a high level of teaching?
5. Do you agree: the problem is not unreachable kids but unteachable teachers?
6. What makes a good/bad teacher? Has teaching changed over the last twenty years in your country? How? Do any of the teachers described in the text «The bad old days» remind you of any teachers you've ever had?
7. Make a report «If I were the education minister of Russia» [9, с. 141].

Следует отметить, что для обсуждения можно использовать проблемы, с которыми студенты столкнулись во время пассивной и активной школьной практики, а также проблемы, выраженные в фильмах, связанных с профессией учителя, как, например, в фильмах «To Sir, with love», «The Dangerous minds».

Мы предлагаем следующую последовательность действий при просмотре фильмов:

- 1) языковые упражнения до просмотра фильма;
- 2) просмотр фрагмента, содержащего проблему;

3) выполнение языковых и условно-речевых упражнений по просмотренному фрагменту;

4) обсуждение предложений студентов по решению данной проблемы;

5) просмотр фильма до конца;

6) выполнение языковых и речевых упражнений по содержанию фильма.

В процессе обсуждения преподавателю важно уметь слушать, учитывать мнения учащихся и направлять дискуссию в нужное русло.

С целью интеграции знаний методики, педагогики и иностранного языка рекомендуется проводить ролевые и деловые игры, дискуссии на иностранном языке и на семинарских занятиях по методике и педагогике. Серия занятий, проведенных нами на такие темы, как «Способы повышения мотивации к изучению иностранного языка», «Формирование лексических навыков на уроках иностранного языка», была направлена на изучение аутентичного материала и его обсуждение на иностранном языке. Вначале студенты ознакомились с необходимой терминологией на английском языке, теоретическим материалом из учебников по методике обучения иностранным языкам Г. В. Роговой, Diane Larsen-Freeman, пособия по подготовке к международному экзамену для учителей иностранного языка Teaching Knowledge Test, затем обсуждались различные проблемные ситуации на уроках иностранного языка. «Таким образом, показывается, что язык – это не только усвоение грамматических навыков, но это еще и средство получения информации о будущей специальности, приобщения к ценностям других культур, образовательных систем» [9, с. 145].

Мы предлагаем также на семинарах по методике обучения иностранным языкам организовать просмотр и анализ видеофрагментов уроков, которые проводили студенты во время практики, и уроков опытных учителей. Следует отметить, что имеются и некоторые преимущества использования данных видеофрагментов по сравнению с прямым наблюдением и анализом этого процесса. Назовем основные из этих преимуществ:

- отсутствие нарушения нормального хода педагогического процесса;
- возможность системного подхода к анализу урока;
- возможность синхронного анализа урока;
- сочетание количественного и качественного анализа урока [8, с. 25].

Работу с данными видеофрагментами мы предлагаем проводить следующим образом:

1) изучение теории обучения определенному аспекту или виду речевой деятельности на английском языке;

2) просмотр видеофрагмента по обучению данному аспекту или виду речевой деятельности;

3) анализ данного фрагмента с методической и педагогической точек зрения;

4) анализ УМК по данному аспекту и разработка плана фрагмента урока по данному УМК;

5) обсуждение разработанного плана.

Таким образом, «просмотр и анализ видеофрагментов, разработка планов урока способствуют методической подготовке студентов к обучению иностранным языкам в средней школе посредством углубления знаний по методике и их закрепления демонстрацией уроков на практике, интеграции знаний методики, педагогики и иностранного языка» [9, с. 145].

В контексте обсуждаемой проблемы можно предложить не ограничиваться разработкой и обсуждением собственного плана урока или его фрагмента, а применить микро-

преподавание, то есть организовать проведение студентом своего фрагмента урока в группе сокурсников. Следовательно, «студенты могут, моделируя процесс обучения, на практике применить интересующие их методы и формы обучения иностранному языку и имеют возможность решать возникающие профессиональные проблемные ситуации как самостоятельно, так и с помощью преподавателя и сокурсников. Микропреподавание предполагает не только планирование и проведение фрагментов уроков, но и его анализ на занятии с методической и педагогической точки зрения.

Таким образом, микропреподавание предполагает в той или иной мере моделирование ситуации будущей профессиональной деятельности, что способствует формированию профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка» [9, с. 63].

Резюме. На основе вышесказанного мы приходим к выводу, что обучение на основе деятельностного подхода, а именно проблемно-поисковый характер познавательной деятельности студентов и широкое использование на учебных занятиях профессиональных ситуаций (метод проектов, лекция проблемного характера, семинар-дискуссия, просмотр видеофрагментов уроков, микропреподавание), способствуют формированию профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70–73.
2. Варламова Е. Ю. Этнокультурный компонент содержания профессиональной компетентности бакалавров иноязычного педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 53–56.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие. – М. : Пед. общ-во России, 2002. – 512 с.
5. Григорьева Е. Н. Подготовка будущих учителей иностранного языка к осуществлению профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС ООО второго поколения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 1(85). – С. 113–117.
6. Коршунова Н. Л. Деятельностный подход в современном образовании: сущность, проблемные зоны, перспективы реализации // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 55–59.
7. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д. : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
8. Поляков В. М. Комплекс видеофильмов для обучения студентов анализу урока иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1. – С. 24–31.
9. Семенова Е. С. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Чебоксары, 2007. – 222 с.
10. Тройникова Е. В. Системно-деятельностный подход в профессиональном иноязычном и межкультурном образовании // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 105–107.
11. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования* (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf.

UDC 378.016:811.1

E. S. Semenova

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN IMPLEMENTING THE NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article gives our own definition of the term «professional competence of teachers of foreign languages». The article deals with the problem of professional training of teachers of foreign languages in implementing the new Federal State Educational Standard. One of important ways of solving this problem is training teachers of foreign languages based on activity approach. The article suggests ways of implementing the approach, practical recommendations on lecturing and practical training of foreign language and methods of teaching foreign languages.

Keywords: *professional competence, activity approach, Federal State Educational Standard, discussion, microteaching, lectures of problematic character, watching video material.*

REFERENCES

1. *Brazhe T. G.* Iz opyta razvitiya obshhej kul'tury uchitelja // *Pedagogika*. – 1993. – № 2. – S. 70–73.
2. *Varlamova E. Ju.* Jetnokul'turnyj komponent sodержaniya professional'noj kompetentnosti bakalavrov inojazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. – 2015. – № 1. – S. 53–56.
3. *Gal'skova N. D., Gez N. I.* Teorija obucheniya inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. – 336 s.
4. *Gershunskij B. S.* Filosofija obrazovaniya dlja XXI veka : ucheb. posobie. – M. : Ped. obshh-vo Rossii, 2002. – 512 s.
5. *Grigor'eva E. N.* Podgotovka budushhih uchitelej inostrannogo jazyka k osushhestvleniju professional'noj dejatel'nosti v uslovijah realizacii FGOS OOO vtorogo pokoleniya // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2015. – № 1(85). – S. 113–117.
6. *Korshunova N. L.* Dejatel'nostnyj podhod v sovremennom obrazovanii: sushhnost', problemnye zony, perspektivy realizacii // *Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. – 2014. – № 2. – S. 55–59.
7. *Passov E. I., Kuzovleva N. E.* Urok inostrannogo jazyka. – Rostov n/D. : Feniks ; M. : Glossa-Press, 2010. – 640 s.
8. *Poljakov V. M.* Kompleks videofil'mov dlja obucheniya studentov analizu uroka inostrannogo jazyka // *Inostrannye jazyki v shkole*. – 1988. – № 1. – S. 24–31.
9. *Semenova E. S.* Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushhih uchitelej inostrannogo jazyka na osnove kontekstnogo podhoda : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Cheboksary, 2007. – 222 s.
10. *Trojnikova E. V.* Sistemno-dejatel'nostnyj podhod v professional'nom inojazychnom i mezhkul'turnom obrazovanii // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. – 2015. – № 6. – S. 105–107.
11. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovaniya (utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17.12.2010 № 1897) [Elektronnyj resurs]*. – Rezhim dostupa: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf.

© Semenova E. S., 2016

Semenova, Elena Sergeevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: zolushka-j@list.ru

The article was contributed on February 19, 2016

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ГИРЕВИКОВ В СТРУКТУРЕ ПОЭТАПНОЙ МНОГОЛЕТНЕЙ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ

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

Аннотация. В спортивной деятельности важную роль в достижении высоких соревновательных результатов играет психологическая подготовленность спортсменов. Как показывает практика, в процессе спортивной подготовки тренеры детско-юношеских спортивных школ сталкиваются с проблемой отсутствия в методической литературе научно обоснованных рекомендаций по организации многолетней психологической подготовки спортсменов-гиревиков. В статье представлена оригинальная структура поэтапной многолетней психологической подготовки гиревиков, приведены задачи, средства, методы и методические приемы преодоления психологических трудностей. Ориентация тренеров на знание присущих каждому этапу многолетней спортивной подготовки особенностей психологической подготовки позволит повысить качество программирования и организации учебно-тренировочного процесса и подготовить спортсменов-гиревиков высокой спортивной квалификации.

Ключевые слова: *гиревой спорт, тренировочный процесс, структура, психологические трудности, технология, теоретическое моделирование.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одним из факторов продолжительности и результативности спортивной деятельности является высокий уровень психологической подготовленности спортсменов.

В изданиях разных авторов приводятся существенно различающиеся частные задачи психологической подготовки гиревиков, решаемые в рамках выделяемых этапов многолетней спортивной подготовки. В частности, на этапе начальной подготовки ставятся задачи формирования устойчивой мотивации и интереса к регулярным занятиям гиревым спортом [5], [6], [25], воспитания дисциплинированности, трудолюбия, [5], [25], морально-волевых качеств, спортивного характера [5], [6], привития общечеловеческих норм морали, нравственности и социализации [25].

© 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 19.01.16

На втором этапе (базовая спортивная подготовка) эти задачи большинством авторов дублируются, в частности, приводятся задачи формирования стойкого интереса к целенаправленной многолетней спортивной тренировке [6], к систематическим занятиям гиревым спортом [25]; настойчивости и самостоятельности в достижении цели [9], [10], [16], воспитания волевых, морально-этических качеств личности [6], [25].

На третьем этапе (спортивная специализация) ставится задача формирования целевой установки на дальнейшее спортивное совершенствование, устойчивой мотивации на преодоление больших тренировочных нагрузок [6], воспитания чувства ответственности за результаты своего труда и труда тренера, стремления к достижению высоких спортивных результатов [9], [16].

В работах разных авторов приводятся мероприятия, направленные на стимулирование детей к занятию гиревым спортом [1], регулирование предстартового [3], [12], [17], [27] и соревновательного [15], [27] психических состояний, рассматриваются особенности динамики психического состояния [4], критерии психического утомления в процессе выступления на соревнованиях [26, с. 456], особенности развития настойчивости и целеустремленности [24], методы и методические приемы формирования психической готовности гиревиков к соревновательной деятельности [4], [9], [12], [15], [19], [24], [27].

Ранее в серии экспериментальных исследований [20], [21], [22], [23] нами были определены особенности типа темперамента высококвалифицированных гиревиков, мотивов, побуждающих и направляющих их к занятию гиревым спортом, психологических трудностей и методов их преодоления.

Наряду с этим, как показали анализ и обобщение научной и учебно-методической литературы, на сегодняшний день в теории и методике гиревого спорта недостаточно изученными остаются вопросы содержания и организации психологической подготовки гиревиков на ранних этапах многолетней спортивной подготовки.

В связи с этим целью нашего исследования явились разработка и научное обоснование методики психологической подготовки гиревиков в структуре поэтапной многолетней спортивной тренировки.

Материал и методика исследований. Для достижения цели исследования нами применялся комплекс научных методов, включающий анализ и обзор научно-методической литературы, обобщение опыта собственной соревновательной и педагогической деятельности, теоретическое моделирование.

Результаты исследований и их обсуждение. Существенной задачей на *этапе отбора и начальной подготовки* является воспитание у начинающих гиревиков стойкого интереса к гиревому спорту. Эффективным является применение элементов игры, чередование монотонных упражнений с «интересными». Формированию интереса способствует ведение дневника тренировок, в котором на одной половине страницы отражается постоянный рост их результатов, а на другой тренером вносятся пометки, рекомендации, графики, анализы тренировок. Чтобы скрасить «занудность» ведения дневника, можно разрешить юным гиревикам в нем рисовать [18].

На *этапе базовой спортивной подготовки* одной из важных задач является развитие целеустремленности и настойчивости у гиревиков. Формирование этих качеств предполагает развитие способности сознательно преодолевать определенные трудности. Для решения этой задачи нами были выявлены *психологические трудности*, возникающие у спортсменов-гиревиков как в процессе тренировочной деятельности, так и при непосредственном участии в соревнованиях. К ним относятся:

– *объективные психологические трудности*, связанные с развитием физических качеств и функциональных возможностей, освоением техники гиревых упражнений, планированием и организацией своих действий на тренировке и соревнованиях [13], условиями учебно-тренировочной и соревновательной деятельности [9], [10];

– *субъективные психологические трудности*, связанные с особенностями переживаний спортсменом успеха и неудач [4], отношением атлета к своей спортивной деятельности [9], индивидуальными интересами, потребностями, мотивами и целями спортивной деятельности [11], проявлением отрицательных эмоций (страха, неуверенности в своих силах, боязни противника, чрезмерной ответственности за результат своей деятельности) [9], отрицательных предстартовых состояний [4], недостаточным количеством информации, недостаточностью умений и навыков преодоления возникающих трудностей [2], [9], определенными психологическими барьерами, не позволяющими спортсмену полностью раскрыть свои возможности, воспитанием моральных качеств личности [14].

Для преодоления этих психологических трудностей применяются следующие *методы и методические приемы*: разъяснение; критика; одобрение; осуждение; внушение; примеры авторитетных людей; поощрение; выполнение общественных и личных поручений; наказание; выполнение специально-подготовительных, модельно-соревновательных упражнений и участие в самих соревнованиях; мысленное проговаривание наименования какого-либо длинного имени числительного, определенных фраз и текстов; создание условий затрудненного кровотока; применение приема «гиревой поединок» и варьирование нагрузки; преодоление дистанции с гирей; выполнение соревновательных упражнений на оценку в состоянии утомления; создание условий, приближенных к соревнованиям – создание ситуации присутствия зрителей, шумовой атмосферы соревнований с использованием магнитофонных записей и др. [2], [7], [9], [10], [27].

На данном этапе имевшее место развлекательное содержание занятий все более вытесняется серьезными, целенаправленными тренировками. Гиревики приучаются работать самостоятельно, помогать друг другу. В работе с гиревиками на данном этапе спортивной подготовки следует использовать такую форму, как конкретные планы-задания на определенный срок: «выучить», «сделать», «удерживать гири столько-то минут», «выполнить упражнение столько-то раз», «подготовить свою комбинацию в жонглировании» и т. д. Необходимо научить атлетов этого возраста вести дневник заданий и учета нагрузки. Большое значение в организации и сплочении группы имеет выбор старосты и планирование внешкольных мероприятий (посещение группой крупных соревнований и т. д.).

В связи с увеличением количества и продолжительности занятий особую значимость приобретают контроль за успеваемостью в общеобразовательной школе, взаимоотношения с родителями и деловой контакт с классным руководителем. Одним из элементов подготовки на этом этапе является обучение гиревиков поведению перед соревнованием и умению соревноваться.

Важнейшей организационной формой подготовки юных гиревиков на всех этапах является спортивно-оздоровительный лагерь. Он функционирует в каникулярное время. Начинается и заканчивается лагерьный сбор испытаниями по программе СФП. В конце пребывания в лагере юные гиревики также сдают детские разрядные нормы.

В августе гиревики этого возраста, как правило, отдыхают с родителями или в оздоровительных лагерях общего типа. На этот период целесообразны конкретные задания по поддержанию или развитию недостающих качеств (памятки в дневнике).

На этапе *спортивной специализации* основной задачей выступает формирование спортивного характера и спортивной направленности с доминированием мотива достижения успеха.

На данном этапе для противодействия негативному воздействию психологических трудностей на психическое состояние спортсмена обучают приемам психологической защиты, таким как отрицание и подавление неприятной информации; рационализация информации; вытеснение внутреннего конфликта из сознания; идентификация себя с другим человеком; отчуждение внутри сознания особых зон, связанных с травмирующими факторами; замещение неприемлемого действия на приемлемое; сновидение, где происходит перенос недоступного действия из реального в нереальное (в сновидения); катарсис (изменение ценностей), который приводит к ослаблению влияния травмирующего фактора; сублимация – перевод сексуальной или агрессивной энергии человека в творчество [8].

Как отмечает А. Н. Шикунов [27], удержание больших числовых значений соревновательных результатов в сознании создает психологический барьер и является тяжким испытанием для психики гиревика.

На наш взгляд, одним из методов, способствующих преодолению данного психологического барьера, выступает *ведение* тренером, стоящим рядом со спортсменом во время тренировки, вслух или самим спортсменом самостоятельного мысленного *обратного счета* в процессе выполнения гиревого упражнения.

Вариантами ведения обратного счета могут быть:

- после старта сразу от запланированного результата;
- от середины запланированного результата;
- от оставшихся 20–40 % подъемов запланированного результата, например, по плану надо выполнить 100 подъемов за десять минут, с 81-го подъема начинаем вести обратный счет: «еще 19», «еще 18», «17» и т. д.

Одним из способов, останавливающих преждевременное «сгорание» спортсмена, является *мысленное регулирование выброса гормона адреналина в кровь*. С этой целью на основании анализа опыта собственной соревновательной деятельности нами предлагается следующий прием:

– *надо представить, что организм человека – это система, в которой имеется кран, помогающий перекрыть выброс гормона адреналина в кровь. Необходимо мысленно закрыть «кран патрубка», из которого просачивается в виде пара энергия, с целью накопления ее для соревнований.*

Непосредственно перед стартом большую роль играет правильный психологический настрой на борьбу – умение регулировать психическое состояние организма. С этой целью нами рекомендуются следующие методические приемы:

- *перед стартом целесообразно немного выпустить мысленно воображаемый пар «из патрубка», несколько приоткрыв «кран», и тут же прикрыть, а с вызовом на помост – дать полную волю накопившейся энергии в организме, открыв воображаемый кран;*
- *мысленно надо представить, что вы держите коня, который вырывается из рук, за возжи, а с вызовом на помост – отпустить «коня» на свободу.*

Прием «кран» также эффективно действует при сгонке лишнего веса перед повторным взвешиванием. Собственный опыт использования данного приема перед повторным взвешиванием на соревнованиях показывает, что стоит только походить в течение полутора или двух часов с приоткрытым воображаемым «краном» в состоянии небольшого волнения, тут же следует снижение массы тела на 1–1,5 кг.

С физиологической точки зрения это легко объяснимо. В состоянии волнения гормон адреналин рефлекторно увеличивает частоту сердцебиения, дыхания, активизирует деятельность прочих органов и систем организма и тем самым способствует ускорению процесса обмена веществ и энергии (у спортсмена потеют кисти, ему часто хочется в туалет и т. п.). Такой метод сгонки веса, на наш взгляд, позволяет экономить силы и более эффективен, чем, например, в теплой одежде прыгать в повышенном темпе в течение получаса со скакалкой или пробежать 3–5 км, а потом еще выходить на помост и поднимать вес более семи тонн за десять минут.

На этапе *достижения спортивного мастерства* основной задачей психологической подготовки гиревиков является приобретение опыта выступлений на всероссийских и международных соревнованиях.

Этап спортивного долголетия, по результатам наших предыдущих исследований [22], характеризуется стабилизацией соревновательных результатов с незначительным дальнейшим их ростом. На этом этапе в целом гиревиками проводится работа над совершенствованием специфической силовой выносливости, умением контролировать и управлять предстартовым психическим состоянием, «шлифуется» индивидуальный стиль и индивидуальная техника выполнения упражнений гиревого спорта, до автоматизма отрабатываются индивидуальные, парные и групповые тактические приемы и комбинации. Применяются более мощные и исключительно напряженные тренировочные средства. Увеличивается количество стартов в год. Групповые занятия заменяются индивидуальными.

Последующее снижение показателей спортивных результатов свидетельствует о переходе гиревика к *этапу завершения*. Большинство гиревиков на этом этапе переключаются на выступление среди ветеранов, за исключением отдельных атлетов, и постепенно переходят от участия в соревнованиях к «поддерживающей» тренировке. Сигналом для перехода на этап завершения выступают стабилизация высоких результатов без ощутимого дальнейшего роста и последующее снижение показателей после периода демонстрации высоких спортивных результатов. Данный этап может быть весьма длительным, с постепенным переходом к выступлению среди ветеранов и переключением от выступлений в соревнованиях на «поддерживающую» тренировку.

Резюме. Ориентация тренеров на знание усовершенствованной нами технологии психологической подготовки с учетом поэтапной многолетней тренировки позволит повысить качество программирования и организации учебно-тренировочного процесса и подготовить спортсменов-гиревиков высокой спортивной квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бронников С. А., Мишин С. Н., Волков П. Б. Деятельный подход как основа подготовки воспитанников школ-интернатов и детских домов к соревнованиям по гиревому спорту // Актуальные проблемы теории и методики гиревого спорта : сб. науч. статей / под ред. В. П. Сименя. – Чебоксары, 2013. – С. 30–34.
2. Виноградов Г. П. Атлетизм: теория и методика тренировки : учебник для высших учебных заведений. – М. : Советский спорт, 2009. – 328 с.
3. Волков П. Б., Сагайдачная А. П. Психорегуляция в гиревом спорте мастеров в условиях нестандартных проявлений двигательных способностей // Актуальные проблемы теории и методики современного гиревого спорта : сб. науч. статей / под ред. В. П. Сименя. – Чебоксары, 2015. – С. 44–56.
4. Воропаев В. И. Динамика психического состояния спортсмена-гиревика в процессе подготовки к соревнованиям // Гиревой спорт : справочник / сост. С. И. Косьяненко, А. А. Волков, Е. М. Понарская. – Рыбинск : Б. и., 2002. – С. 88–91.
5. Воротынцева А. И. Гири. Спорт сильных и здоровых. – М. : Советский спорт, 2002. – 272 с.

6. *Гиревой спорт*: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва / 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.
7. *Горбунов Г. Д.* Психопедагогика спорта. – М. : Советский спорт, 2006. – 296 с.
8. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. – СПб. : Свет, 1997. – 608 с.
9. *Дворкин Л. С.* Подготовка юного тяжелоатлета : учебное пособие. – М. : Советский спорт, 2006. – 396 с.
10. *Дворкин Л. С.* Силовые единоборства: атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 384 с.
11. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. – СПб. : Питер, 2000. – 508 с.
12. *Катаев И. В.* Психологическая предстартовая подготовка спортсменов-гиревиков // Актуальные проблемы развития гиревого спорта в России и за рубежом : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Омск, 2014. – С. 23–29.
13. *Мазниченко В. Д.* О стадиях формирования навыка в процессе обучения двигательным действиям // Теория и практика физической культуры. – 1964. – № 11. – С. 64–66.
14. *Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А., Серова Л. К.* Методики психодиагностики в спорте. – М. : Просвещение, 1990. – 256 с.
15. *Павлов В. Ю., Ачкасов В. В., Канакова Л. П.* Комплексное применение средств восстановления в тренировочном процессе квалифицированных гиревиков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 8. – С. 79–83.
16. *Поляков В. А., Воронаев В. И.* Гиревой спорт : метод. пособие. – М. : Физкультура и спорт, 1988. – 80 с.
17. *Распопин Е. В.* Методы саморегуляции психических состояний в гиревом спорте // Актуальные проблемы теории и методики современного гиревого спорта : сб. науч. статей / под ред. В. П. Сименя. – Чебоксары, 2015. – С. 69–77.
18. *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.
19. *Рябчук А. В., Ерохин А. Н., Прокопьев Н. Я.* Электрический потенциал в биологически активных точках и уровень тревожности у курсантов-гиревиков в период экзаменационной сессии // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2012. – Т. 22, № 1. – С. 117–122.
20. *Симень В. П.* Особенности типа темперамента высококвалифицированных гиревиков // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 3. – С. 77–78.
21. *Симень В. П.* Психологические трудности спортсменов-гиревиков и методы их преодоления // Новые технологии в спорте: наука и практика : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Казань, 2013. – С. 120–123.
22. *Симень В. П., Драндров Г. Л.* Структура многолетней спортивной подготовки гиревиков // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 10. – С. 66–70.
23. *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.
24. *Спатаева М. Х., Замчий Т. П.* Волевая подготовленность высококвалифицированных гиревиков // Актуальные проблемы теории и методики гиревого спорта : сб. науч. статей / под ред. В. П. Сименя. – Чебоксары, 2013. – С. 45–49.
25. *Суховой А. В., Морозов И. В.* Авторская учебная программа спортивной подготовки по гиревому спорту (с 10 лет и старше). – Ростов-н/Д., 2007. – 46 с.
26. *Хомяков Г. К., Панасенко А. Н., Лебединский В. Ю.* К вопросу обучения упражнению «толчок» в гиревом спорте // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2014. – № 12. – С. 452–459.
27. *Шикунев А. Н.* Методы формирования психологической устойчивости у гиревиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sportspravka.com/main.mhtml?Part=307&PublID=4957>.

IMPROVEMENT IN METHODS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING OF KETTLEBELL-LIFTERS IN THE STRUCTURE OF LONG-TERM GRADUAL SPORTS TRAINING

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. Athletes' psychological training plays an important role in achieving top competition results in sports. As practice shows in the process of athletic training coaches at youth sports schools face the problem of lack of science-based recommendations in methodical literature on the organization of long-term psychological preparation of kettlebell-lifters. The article describes the structure of the innovative long-term gradual psychological training of kettlebell-lifters, provides the tasks, means, methods and instructional techniques to overcome psychological difficulties. Coaches' focus on the knowledge of specific features of every stage of long-term sports psychological training will improve the quality of programming and organization of the training process and provide high sports qualification of kettlebell-lifters.

Keywords: *kettlebell-lifting, training process, structure, psychological difficulties, technology, theoretical modeling.*

REFERENCES

1. Bronnikov S. A., Mishin S. N., Volkov P. B. Dejatel'nyj podhod kak osnova podgotovki vospitannikov shkol-internatov i detskih domov k sorevnovanijam po girevomu sportu // Aktual'nye problemy teorii i metodiki girevogo sporta : sb. nauch. statej / pod red. V. P. Simenja. – Cheboksary, 2013. – S. 30–34.
2. Vinogradov G. P. Atletizm: teorija i metodika trenirovki : uchebnik dlja vysshih uchebnyh zavedenij. – M. : Sovetskij sport, 2009. – 328 s.
3. Volkov P. B., Sagajdachnaja A. P. Psihoreguljacija v girevom sporte masterov v uslovijah nestandartnyh projavlenij dvigatel'nyh sposobnostej // Aktual'nye problemy teorii i metodiki sovremennogo girevogo sporta : sb. nauch. statej / pod red. V. P. Simenja. – Cheboksary, 2015. – S. 44–56.
4. Voropaev V. I. Dinamika psihicheskogo sostojanija sportsmena-girevika v processe podgotovki k sorevnovanijam // Girevoj sport : spravocnik / sost. S. I. Kos'janenko, A. A. Volkov, E. M. Ponarskaja. – Rybinsk : B. i., 2002. – S. 88–91.
5. Vorotyncev A. I. Giri. Sport sil'nyh i zdorovyh. – M. : Sovetskij sport, 2002. – 272 s.
6. Girevoj sport: primernaja programma sportivnoj podgotovki dlja detsko-junosheskih sportivnyh shkol, specializirovannyh detsko-junosheskih shkol olimpijskogo rezerva / 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.
7. Gorbunov G. D. Psihopedagogika sporta. – M. : Sovetskij sport, 2006. – 296 s.

© 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 January 19, 2016

8. *Granovskaja R. M.* Jelementy prakticheskoj psihologii. – SPb. : Svet, 1997. – 608 s.
9. *Dvorkin L. S.* Podgotovka junogo tjazheloatleta : uchebnoe posobie. – M. : Sovetskij sport, 2006. – 396 s.
10. *Dvorkin L. S.* Silovye edinoborstva: atletizm, kul'turizm, paujerlifting, girevoj sport. – Rostov n/D. : Feniks, 2001. – 384 s.
11. *Il'in E. P.* Motivacija i motivy. – SPb. : Piter, 2000. – 508 s.
12. *Kataev I. V.* Psihologicheskaja predstartovaja podgotovka sportsmenov-girevikov // Aktual'nye problemy razvitiya girevogo sporta v Rossii i za rubezhom : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. – Omsk, 2014. – S. 23–29.
13. *Maznichenko V. D.* O stadijah formirovanija navyka v processe obuchenija dvigatel'nym dejstvijam // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. – 1964. – № 11. – S. 64–66.
14. *Marishhuk V. L., Bludov Ju. M., Plahtienko V. A., Serova L. K.* Metodiki psihodiagnostiki v sporte. – M. : Prosveshhenie, 1990. – 256 s.
15. *Pavlov V. Ju., Achkasov V. V., Kanakova L. P.* Kompleksnoe primenenie sredstv vosstanovlenija v trenirovochnom processe kvalificirovannyh girevikov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2009. – № 8. – S. 79–83.
16. *Poljakov V. A., Voropaev V. I.* Girevoj sport : metod. posobie. – M. : Fizkul'tura i sport, 1988. – 80 s.
17. *Raspopin E. V.* Metody samoreguljacji psihicheskikh sostojanij v girevom sporte // Aktual'nye problemy teorii i metodiki sovremennogo girevogo sporta : sb. nauch. statej / pod red. V. P. Simenja. – Cheboksary, 2015. – S. 69–77.
18. *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.
19. *Rjabchuk A. V., Erohin A. N., Prokop'ev N. Ja.* Jelektricheskij potencial v biologicheski aktivnyh tochkah i uroven' trevozhnosti u kursantov-girevikov v period jezkamenacionnoj sessii // Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta. – 2012. – T. 22, № 1. – S. 117–122.
20. *Simen' V. P.* Osobennosti tipa temperamenta vysokokvalificirovannyh girevikov // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. – 2015. – № 3. – S. 77–78.
21. *Simen' V. P.* Psihologicheskie trudnosti sportsmenov-girevikov i metody ih preodolenija // Novye tehnologii v sporte: nauka i praktika : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. – Kazan', 2013. – S. 120–123.
22. *Simen' V. P., Drandrov G. L.* Struktura mnogoletnej sportivnoj podgotovki girevikov // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. – 2014. – № 10. – S. 66–70.
23. *Simen' V. P., Drandrov G. L., Matveeva N. A.* Osobennosti motivov zanjatija girevym sportom vysokokvalificirovannyh girevikov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 3(87). – S. 177–180.
24. *Spataeva M. H., Zamchij T. P.* Volevaja podgotovlennost' vysokokvalificirovannyh girevikov // Aktual'nye problemy teorii i metodiki girevogo sporta : sb. nauch. statej / pod red. V. P. Simenja. – Cheboksary, 2013. – S. 45–49.
25. *Suhovej A. V., Morozov I. V.* Avtorskaja uchebnaja programma sportivnoj podgotovki po girevomu sportu (s 10 let i starshe). – Rostov-n/D., 2007. – 46 s.
26. *Homjakov G. K., Panasenko A. N., Lebedinskij V. Ju.* K voprosu obuchenija uprazhneniju «tolchok» v girevom sporte // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. – 2014. – № 12. – S. 452–459.
27. *Shikunov A. N.* Metody formirovanija psihologicheskoj ustojchivosti u girevikov [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.sportspravka.com/main.mhtml?Part=307&PublD=4957>.

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема компетентности в области инновационной деятельности как важной составляющей профессиональной компетентности учителей общеобразовательной школы. На основе анализа сущности компетентности и инновации даны их определения. Выявлены трудности, испытываемые педагогами в осуществлении инновационной деятельности, на примере средней общеобразовательной школы г. Канаша. Обосновываются пути совершенствования компетентности учителей в области инновационной деятельности в процессе методической работы в школе.

Ключевые слова: инновационная деятельность, учителя общеобразовательной школы, трудности, проблемы.

Актуальность исследуемой проблемы. Современная модель образования предполагает наличие педагогических работников, профессиональная компетентность которых включает фундаментальные профессиональные базовые знания, инновационное мышление, исследовательский подход к организации педагогического процесса и решению возникающих в нем задач. Анализ практической деятельности учителей свидетельствует о том, что уровень их компетентности далеко не всегда соответствует данным требованиям. Таким образом, перед образовательными организациями встает проблема повышения уровня профессионализма педагогических кадров, зафиксированная в Национальной доктрине образования на период до 2025 года, в Стратегии развития образования в Чувашской Республике до 2040 года. Одним из требований к современному учителю, сформулированных в названных документах, является компетентность педагога в области инновационной деятельности.

© Шадаев М. М., Толстов Н. С., 2016

Шадаев Марат Минзагитович – директор СОШ № 3 г. Канаша Чувашской Республики, аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sosh3@cbx.ru

Толстов Николай Семенович – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерно-педагогических технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: cdo-chki@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 11.03.2016

Материал и методика исследований. В процессе работы были изучены и проанализированы труды, посвященные проблемам педагогических инноваций, их внедрения в практику. Данные об уровне компетентности педагогических кадров в области инновационной деятельности были получены в результате анкетирования учителей, бесед с ними, наблюдения за их профессиональной деятельностью.

Результаты исследований и их обсуждение. Вопрос об инновациях в российском образовании не нов. Педагогическая наука и образовательная практика всегда были заинтересованы в изучении и распространении инновационного педагогического опыта. Выдающиеся российские педагоги П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский и многие другие неоднократно подчеркивали значимость внедрения новшеств в школьную практику и их влияние на развитие педагогической науки. Передовой опыт А. С. Макаренки, С. Т. Шацкого, накопленный в созданных ими авторских учебно-воспитательных системах, стал примером для подражания для всех последующих поколений учителей и руководителей образовательных учреждений.

В рамках теории управления образовательными системами российскими и зарубежными учеными исследованы такие аспекты проблемы совершенствования профессионального мастерства педагогов, как раскрытие сущности творчества и его роли в профессиональном их становлении (В. И. Андреев [1], Д. Б. Богоявленская [2], В. А. Кан-Калик [3], В. А. Сластенин [9] и др.), особенности инноваций в образовании и педагогической деятельности (А. М. Моисеев [6], И. Д. Чечель [10], П. И. Третьяков [7] и др.).

М. М. Поташников и В. С. Лазаревым [4] инновация понимается как нововведение, организация и содержание нового; инновационный процесс – как формирование и развитие содержания и организации нового; новшество – как явление, несущее в себе сущность, способы, методики, технологии, организацию и содержание нового. Внедрение инноваций приводит к изменениям в учреждении. По мнению разработчиков теории управления М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури, эти изменения могут затрагивать цели, структуру, задачи организации, реализуемые ею технологии и человеческие ресурсы [5, с. 586]. Нововведения необходимы, так как они обеспечивают развитие.

Исходя из вышесказанного, инновационную деятельность мы определяем как деятельность учителя по внесению инноваций в способы, методики, технологии, организацию педагогического процесса. Соответственно, компетентность в области инновационной деятельности мы рассматриваем как готовность и способность педагогов к решению педагогических задач инновационными способами, методами и технологиями.

Изучение уровня компетентности учителей в области инновационной деятельности было проведено в муниципальном образовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Канаша. Было обследовано 37 учителей данной школы. Одним из показателей сформированности компетентности в области инновационной деятельности, по нашему мнению, является отношение учителей к инновационным формам и методам обучения. Для выявления предпочтений учителей мы попросили их выбрать из предложенного списка инновационных форм организации учебно-познавательной деятельности наиболее, по их мнению, эффективные. Учителя могли назвать любое количество форм, расставляя их по степени эффективности. Результаты опроса педагогов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выбор учителями инновационных форм учебно-познавательной деятельности

Варианты ответов	Результаты выбора, в %	
	Учителя	Учащиеся
Проектная работа	38	49
Игровой метод	30	67
Выступление с докладом	27	14
Исследовательская работа	13	27
Мозговой штурм	8	14
Тренинг	5	8
Круглый стол	3	6
Дебаты	2	9

Как видно из таблицы, в качестве наиболее эффективных форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся значительная доля учителей указали метод проектов (38 %), несколько менее популярными оказались игровой метод, научный доклад и исследование. Учителя не считают эффективными такие формы, как тренинг, круглый стол и дискуссия. Как показали последующие беседы, причиной такого отношения является излишняя, по утверждению учителей, трудоемкость названных форм в их использовании на практике.

Следующей задачей, которую мы поставили перед собой, было раскрыть причины редкого использования педагогами такой формы организации учебного процесса, как исследовательские работы учащихся. Нас интересовало, реализация каких компонентов данной формы вызывала у учителей наиболее значительные трудности. Как и в предыдущем вопросе, педагогам предлагалось расположить компоненты в соответствии с убыванием сложности (табл. 2).

Таблица 2

Трудности, испытываемые учителями при организации исследовательской деятельности учащихся

Варианты ответов	Результаты выбора, в %
Формулировка тем исследований	67
Помощь в проектировании исследовательской работы	61
Оценка уровня сформированности проектировочных умений учащихся	45
Консультирование по подбору средств, необходимых для проведения исследования	44
Помощь в проведении исследования	42
Содействие в создании рабочей группы	34
Инструктаж по диагностике хода исследования и его результатов	18
Содействие в разработке презентации	9

Как видно из таблицы 2, учителя испытывают значительные трудности в педагогическом сопровождении исследовательской работы учащихся. Самыми трудоемкими являются компоненты, составляющие подготовительный этап работы (формулировка тем исследований, помощь в организации исследовательской работы, оценка уровня сформированности проектировочных умений учащихся), и компоненты, входящие в ее реализационный этап (консультирование по подбору средств, необходимых для проведения ис-

следования, помощь в проведении исследования, содействие в создании рабочей группы). Меньшие трудности вызывают у педагогов компоненты, предполагающие подведение итогов проектной деятельности учащихся (инструктаж по диагностике хода исследования и его результатов, содействие в разработке презентации).

Оценка уровня удовлетворенности педагогов собственной профессиональной деятельностью осуществлялась путем анкетирования, результаты которой представлены в таблице 3.

Таблица 3

Степень удовлетворенности учителей профессиональной деятельностью

№ п/п	Аспекты профессиональной деятельности педагогов	Уровень, в %		
		высокий	средний	низкий
1	Организация профессиональной деятельности (учебная нагрузка, дополнительные обязанности, льготы и пр.)	11,9	40,5	47,6
2	Условия для развития профессионального мастерства (возможность прохождения курсов повышения квалификации, поддержка администрации и коллег и пр.)	19,0	35,7	45,3
3	Целесообразность организации учебно-воспитательного процесса, его системность и обеспеченность материально-техническими ресурсами	9,5	52,4	38,1
4	Условия для участия в принятии управленческих решений, получения информации о состоянии образовательного процесса в школе	4,8	21,4	73,8
5	Наличие условий для развития профессионального потенциала учителей	7,1	42,9	50,0
6	Наличие благоприятного психологического климата	9,5	66,7	23,8
	Средний показатель	11,5	46,7	41,8

Уровень владения учителями современными методами обучения, педагогическими технологиями изучался путем анализа методических материалов педагогов, документации, бесед с учителями. Результаты исследования представлены в таблице 4.

Проведенное исследование выявило в целом невысокий уровень владения учителями современными педагогическими технологиями. Высокий уровень владения инновационными технологиями обучения и воспитания показали 24,4 % учителей, средний уровень продемонстрировали 39,3 % педагогов, низкий уровень – 36,3 % обследованных.

Как свидетельствуют результаты исследований ученых [1], [3], [8] и проведенной нами работы, наиболее существенными оказались для учителей трудности в применении в повседневной профессиональной деятельности инновационных технологий и опыта своих коллег. Диапазон применяемых методов и форм обучения и воспитания довольно узок. Исследовательскую работу учащихся организуют, как правило, учителя биологии, химии, физики и географии. Лишь незначительная часть учителей (16,3 %) продемонстрировала заинтересованность в педагогическом творчестве и внесении новшеств в свою деятельность.

Уровень владения учителями современными педагогическими технологиями и методами обучения

№ п/п	Качественная характеристика	Уровень, в %		
		высокий	средний	низкий
1	<i>Владение методами стимулирования познавательной деятельности школьников</i>			
1.1	Владение методами стимулирования познавательной активности учащихся	26,2	57,1	16,7
1.2	Применение заданий, требующих самостоятельности и творчества	19,1	45,1	35,8
1.3	Владение методами, повышающими эффективность учебного процесса	11,9	28,6	59,5
2	<i>Владение умениями осуществления педагогической диагностики</i>			
2.1	Наличие развитых умений применения диагностических методик	31,0	47,6	21,4
2.2	Разработка диагностических методик	14,3	28,6	57,1
2.3	Оперативная коррекция хода урока с учетом результатов диагностики	28,6	33,3	38,1
3	<i>Реализация индивидуальных программ обучения учащихся</i>	19,1	23,8	57,1
4	<i>Творческое отношение к преподаванию</i>			
4.1	Создание новых программ, их научное обоснование и экспериментальная проверка	26,2	45,2	28,6
4.2	Грамотное описание, анализ и презентация своего опыта	14,3	26,2	59,5
4.3	Поиск нового в педагогике, психологии и методике своего предмета	42,9	50,0	7,1
4.4	Активное самообразование	31,0	57,1	11,9
	Средний показатель	24,4	39,3	36,3

Нас заинтересовал также сравнительно невысокий процент (менее 50 %) вовлеченности педагогов в процесс повышения квалификации при достаточно высоком уровне квалификации педагогов (60,3 % учителей высшей квалификационной категории, 10,3 % – первой). Лишь треть учителей активно занимаются самообразованием.

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило наше предположение о наличии проблем в применении учителями школ инновационных технологий и необходимости повышения уровня их компетентности в области организации инновационной деятельности.

В настоящее время органы управления образованием, понимая, что только обновление даст положительный эффект, предпринимают попытки совершенствования инновационной деятельности педагогов. В этих целях организуется методическая работа, направленная на внедрение инноваций в педагогический процесс путем использования творческого потенциала учителей. Однако, по признанию А. А. Андреева, Е. С. Полат, С. В. Богдановой, В. И. Солдаткина и др., внедряемые в образовательный процесс модели совершенствования педагогической компетентности учителей не вполне соответствуют современным требованиям.

Недостаточно эффективными продолжают оставаться существующие модели повышения квалификации учителей, их переподготовки с полным отрывом от производства. Недостаточное материально-техническое оснащение, несоответствие содержания и форм повышения квалификации реальной педагогической практике приводят к снижению результативности курсовой подготовки. Вместе с тем значение системы повышения квалификации для педагогов общеобразовательных учреждений год от года повышается.

Таким образом, существует противоречие между потребностями образовательной практики в совершенствовании компетентности учителей общеобразовательной школы в области инновационной деятельности и неразработанностью организационно-педагогических

условий, обеспечивающих удовлетворение этой потребности в процессе повышения квалификации. Мы предположили, что разрешение этого противоречия может быть достигнуто за счет качественного использования потенциальных возможностей каждого отдельного педагога, педагогического коллектива и образовательной организации в целом.

С учетом вышесказанного были сформулированы следующие организационно-педагогические условия совершенствования компетентности учителей в области инновационной деятельности:

- разработка теоретической структурно-функциональной модели профессионального сотрудничества, обеспечивающей методическую поддержку педагога, осваивающего инновационные технологии и образовательные программы;
- обеспечение активной самообразовательной позиции каждого педагога с учетом его профессиональных интересов и склонностей;
- использование тьюторских технологий сопровождения педагогов общеобразовательных учреждений работниками системы повышения квалификации.

Рассмотрим названные условия.

Выдвигая первое организационно-педагогическое условие, мы учитывали такие факторы, как процессы, происходящие в обществе (демократизация, усиление роли человеческого фактора и др.), состояние массовой педагогической практики (недостаточное взаимодействие педагогов и школьников, нежелание учителей менять свою позицию по отношению к учащимся). Эти факторы свидетельствуют о необходимости перестройки системы взаимоотношений субъектов педагогического процесса на основе сотрудничества. Сотрудничество при внедрении инноваций в педагогическую практику должно быть, по нашему убеждению, деятельностью субъектов педагогического процесса, объединяющих свои усилия для достижения целей, решения поставленных задач на основе общих идеалов и ценностей и совместного разрешения трудностей, испытываемых партнерами.

Структурно-функциональная модель такого сотрудничества должна, по нашему мнению, строиться с учетом ценностно-целевого подхода в управлении и соответствующей организации педагогической среды. Среда должна способствовать устранению стрессообразующих факторов в процессе совместной деятельности педагогов по достижению поставленной цели, осмыслению ими важности изменений, освоению учителями инноваций и их трансляции в образовательный процесс с наименьшими искажениями.

Второе организационно-педагогическое условие заключается в обеспечении активной самообразовательной позиции каждого педагога с учетом его профессиональных интересов и склонностей. Методическая служба современной школы имеет своей целью обеспечение условий для профессиональной адаптации, развития и саморазвития педагогических работников и состоит в удовлетворении их образовательных потребностей, выявлении, оформлении и сопровождении передового инновационного педагогического опыта.

Соответственно, задачами методической работы являются:

- создание инновационной направленности в деятельности педагогического коллектива школы, заключающейся в систематическом изучении, обобщении и распространении передового педагогического опыта, внедрении в практику научных достижений;
- совершенствование профессионального (предметного и воспитательского) мастерства педагогических работников;
- ознакомление учителей с существующими и вновь вводимыми образовательными программами, учебными планами, образовательными стандартами, инновационными технологиями, формами и методами обучения и воспитания;

– оказание научно-методической помощи учителям, позволяющей организовать их профессиональное самообразование.

Третьим условием эффективного повышения квалификации педагогов является их тьюторское сопровождение работниками организаций системы повышения квалификации или руководителями школ лучших практик. Основной целью такого сопровождения выступает информационно-аналитическая поддержка по набору группы педагогов для стажировки по направлению деятельности школы, планово-прогностическая помощь по составлению программы стажировки на основе технического задания, научно-теоретическая подготовка педагога к освоению инновационного опыта коллег в процессе стажировки.

Резюме. Повышение уровня компетентности педагогических работников общеобразовательной школы в области инновационной деятельности требует научно-методического сопровождения с учетом особенностей и потребностей школы, каждого учителя и, соответственно, обучения по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации на базе организаций дополнительного профессионального или высшего образования. Особая роль отводится дистанционному образованию педагога и стажировке в передовых инновационных образовательных учреждениях. Особенность современной педагогической теории и практики состоит в выявлении и нормативном закреплении структур, способных обеспечивать устойчивое развитие образования и в то же время инновационные преобразования путем кардинальных изменений в системе диссеминации педагогического опыта. Эффективным средством, интегрирующим потенциал науки с усилиями практики, модератором инновационного развития является школа лучших практик в системе дополнительного профессионального образования.

Полученные результаты легли в основу разработки модульных программ повышения квалификации и технических заданий стажировок, нацеленных на развитие ключевых компетентностей педагогов и обеспечение индивидуальных траекторий повышения их квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань : Центр информационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Лазарев В. С. Системное развитие школы. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
5. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / пер. с англ. – М. : Изд-во «Дело», 1988. – 799 с.
6. Моисеев А. М., Капто А. Е., Лоренсов А. В., Хомерики О. Г. Нововведения во внутришкольном управлении. Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / под общ. ред. А. М. Моисеева. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 232 с.
7. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе / под ред. Т. И. Шаповой, П. И. Третьякова. – М. ; Тюмень : МПГУ ; ТИПК, 1994. – 277 с.
8. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
9. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
10. Чечель И. Д. О компетентностном подходе к деятельности руководителей общеобразовательных учреждений // Инновации в образовании. – 2012. – № 3. – С. 46–51.

UDC 373.5.013.75

M. M. Shadaev, N. S. Tolstov

ON DEVELOPMENT OF SCHOOLTEACHERS' COMPETENCE IN THE FIELD OF INNOVATIVE ACTIVITY

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article discusses the competence in the field of innovative activity as an important component of professional competence of teachers of comprehensive secondary schools; gives the definitions of the concepts of competence and innovation, basing on the analysis of the research on the essence of competence and innovation; shows the results of the research in the aspect of the difficulties that teachers face in the process of implementation of innovative activity as exemplified by comprehensive secondary school in Kanash; substantiates the ways of developing teachers' competence in innovative activity in the process of teaching at school.

Keywords: *innovative activity, schoolteachers, difficulties, problems.*

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogika. Uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija. – 2-e izd. – Kazan' : Centr informacionnyh tehnologij, 2000. – 608 s.
2. Bogojavlenskaja D. B. Psihologija tvorcheskih sposobnostej : ucheb. posobie. – M. : Akademija, 2002. – 320 s.
3. Kan-Kalik V. A. Uchitelju o pedagogicheskom obshhenii. Kniga dlja uchitelja. – M. : Prosveshhenie, 1987. – 190 s.
4. Lazarev B. C. Sistemnoe razvitie shkoly. – M. : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2002. – 304 s.
5. Meskon M., Al'bert M., Hedouri F. Osnovy menedzhmenta / per. s angl. – M. : Izd-vo «Delo», 1988. – 799 s.
6. Moiseev A. M., Kapto A. E., Lorensov A. V., Homeriki O. G. Novovvedeniya vo vnutrishkol'nom upravlenii. Nauchno-prakticheskoe posobie dlja rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij i territorial'nyh obrazovatel'nyh sistem / pod obshh. red. A. M. Moiseeva. – M. : Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1998. – 232 s.
7. Pedagogicheskie tehnologii: chto jeto takoe i kak ih ispol'zovat' v shkole / pod red. T. I. Shamovoj, P. I. Tret'jakova. – M. ; Tjumen' : MPGU ; TIPK, 1994. – 277 s.
8. Polat E. S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya. – M. : Akademija, 2003. – 272 s.
9. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shijanov E. N. Pedagogika : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V. A. Slastenina. – M. : Akademija, 2002. – 576 s.
10. Chechel' I. D. O kompetentnostnom podhode k dejatel'nosti rukovoditelej obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij // Innovacii v obrazovanii. – 2012. – № 3. – S. 46–51.

© Shadaev M. M., Tolstov N. S., 2016

Shadaev, Marat Minzagitovich – Headmaster of Comprehensive Secondary School № 3, Kanash, Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: cdo-chki@yandex.ru

Tolstov, Nikolay Semenovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Engineering and Pedagogical Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: sosh3@cbx.ru

The article was contributed on March 11, 2016

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 выравниванием 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

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Веселова Н. А., Блохин Г. И., Симановская С. Н., Таланова И. А., Ткачева Е. Ю., Демина Т. С.</i>	Уровень стресса и динамика поведения некоторых представителей семейства кошачьих в искусственных условиях	3
<i>Ландышева А. Ю., Алексеев В. В.</i>	Морфометрические особенности конечного мозга волнистого попугая	10
<i>Лошенко В. И., Сахаров А. В., Просенко А. Е., Сивохина Л. Н.</i>	Адаптационная пластичность нейронов головного мозга сибирского осетра в условиях колебаний температурного режима среды обитания	17

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Габдреева Н. В., Маршева Т. В.</i>	Лакуны и перевод	26
<i>Лю Ч., Титкова С. И.</i>	Можно ли начинать предложение с <i>потому что</i> ? (к вопросу об особенностях употребления и написания союза <i>потому что</i>)	36
<i>Сабирова А. М.</i>	Структурно-семантические и функциональные характеристики синонимов (на примере лексико-семантического поля «нечистая сила»)	46
<i>Хафизова З. Р.</i>	Наименования с религиозным компонентом в башкирском языке (на примере антропонимов)	53

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Алексеева Н. Р., Данилова О. В.</i>	Формирование ИКТ-компетентности будущих специалистов в области рекламы в условиях информационно-коммуникационной предметной среды	60
<i>Анацкая А. Г., Настащук Н. А.</i>	Эвристические методы обучения как фактор повышения качества образования будущих экономистов в сфере информационных технологий	67
<i>Арестова В. Ю.</i>	Критерии этнокультурной воспитанности сельских школьников	75
<i>Арсентьева Н. И.</i>	Особенности аффективно-ценностного компонента социальной компетентности у детей, обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве	82
<i>Афанасьева Т. В.</i>	Развитие интеллектуальных способностей младших школьников во внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС НОО	90
<i>Варяница С. Ю.</i>	Формирование коммуникативной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом в процессе профессиональной подготовки: постановка проблемы	98
<i>Васин Е. К.</i>	Учебный кластер как условие реализации смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника	107
<i>Гаврилова Н. Г., Хрисанова Е. Г.</i>	К вопросу об организации внеурочной деятельности учащихся сельской школы	115
<i>Гурьянова Т. Ю., Абрамова А. Г., Метелькова Л. А.</i>	Реализация современных технологий обучения иностранному языку как условие формирования поликультурной компетентности студентов вуза	123
<i>Зайцева В. П.</i>	Интерактивные технологии как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя	131
<i>Макимова О. Г., Воронцова Н. Б.</i>	Сущность и содержание педагогического сопровождения процесса формирования активной гражданской позиции у будущих учителей	139
<i>Очирова И. Б.</i>	Подготовка педагогических кадров к проектированию безопасной социокультурной среды образовательного учреждения в условиях сетевого взаимодействия	147
<i>Петрова Е. В.</i>	Самоорганизация студентов вуза как условие формирования их научно-исследовательской компетенции	154

Содержание

<i>Пьянзин А. И., Пьянзина Н. Н.</i>	Расчет результата в прыжке в длину на основе результата в прыжке вверх с места	161
<i>Семенова Е. С.</i>	Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях реализации нового ФГОС ООО	170
<i>Симень В. П., Драндров Г. Л.</i>	Совершенствование методики психологической подготовки гиревиков в структуре поэтапной многолетней спортивной тренировки	177
<i>Шадаев М. М., Толстов Н. С.</i>	К вопросу о совершенствовании компетентности учителей общеобразовательной школы в области инновационной деятельности	185
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		193

CONTENT

BIOLOGY

<i>Veselova N. A., Blokhin G. I., Simanovskaya S. N., Talanova I. A., Tkacheva E. Y., Demina T. S.</i>	Stress level and dynamics of the behavior of some felines in captivity	3
<i>Landysheva A. Y., Alekseev V. V.</i>	Morphometric features of Shell Parakeet's final brain	10
<i>Loshenko V. I., Sakharov A. V., Prosenko A. E., Sivokhina L. N.</i>	Adaptive plasticity of brain neurons of Siberian Sturgeon in conditions of temperature fluctuations in the environment	17

PHILOLOGY

<i>Gabdreeva N. V., Marшева T. V.</i>	Lexical gaps and translation	26
<i>Liu Zhaoyu, Titkova S. I.</i>	Can one start a sentence with <i>nomomy чmo</i> (<i>nomomy чmo</i> revisited: more on usage and spelling)?	36
<i>Sabirova A. M.</i>	Structural-semantic and functional features of synonyms as exemplified by the lexical-semantic field «evil spirit»	46
<i>Khafizova Z. R.</i>	Names with a religious component in the Bashkir language (on the example of anthroponym)	53

PEDAGOGICS

<i>Alekseeva N. R., Danilova O. V.</i>	Formation of ICT competence at future specialists in the field of advertising in terms of information and communication subject environment	60
<i>Anatskaya A. G., Nastashchuk N. A.</i>	Heuristic methods of training as the factor in improvement of quality of future economists' education in information technologies field	67
<i>Arestova V. Y.</i>	Criteria for assessment of ethnocultural education of village schoolchildren	75
<i>Arsentyeva N. I.</i>	Peculiarities of affective-value component of social competence at children in inclusive educational environment	82
<i>Afanasyeva T. V.</i>	Development of intellectual abilities at younger schoolchildren in extracurricular activity in the context of implementation of the FSES of PGE	90
<i>Varyanitsa S. Yu.</i>	Formation of communicative competence at future officers on work with personnel in the course of vocational training: statement of the problem	98
<i>Vasin E. K.</i>	Educational cluster as condition for implementation of blended learning on the basis of functioning of activity triangle	107
<i>Gavrilova N.G., Khrisanova E.G.</i>	On organization of extracurricular activities for village schoolchildren	115
<i>Guryanova T. Y., Abramova A. G., Metelkova L. A.</i>	Implementation of present-day educational technologies of foreign language teaching as a condition of polycultural competence formation of higher educational establishment students	123
<i>Zaytseva V. P.</i>	Interactive and information technology as a means of formation of professional competence at future teachers	131
<i>Maksimova O. G., Vorontsova N. B.</i>	Essence and content of pedagogical support in the process of formation of social activism at future teachers	139
<i>Ochirova I. B.</i>	Teachers' training for creation of safe and secure socio-cultural environment in an educational institution in the context of networking	147
<i>Petrova E. V.</i>	Students' self-organization as a condition for formation of research activity	154

<i>Pyanzin A. I., Pyanzina N. N.</i>	Calculation of the long jump result based on standing vertical jump result	161
<i>Semenova E. S.</i>	Formation of professional competence of future teachers of foreign languages in implementing the new Federal State Educational Standard	170
<i>Simen V. P., Drandrov G. L.</i>	Improvement in methods of psychological training of kettlebell-lifters in the structure of long-term gradual sports training	177
<i>Shadaev M. M., Tolstov N. S.</i>	On development of schoolteachers' competence in the field of innovative activity	185
INFORMATION FOR THE AUTHORS		193

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

2016. № 2 (90)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 Л. С. Миронова
 П. А. Шалимова

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 27.05.2016. Выход в свет 30.06.2016.
Формат 70х100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 25,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 2791. Цена свободная.

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в отделе полиграфии
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38