

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

**№ 3 (95). Ч. 1
Июль – сентябрь 2017 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», 2017

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:

Адягаши К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Алексеев В. В., д-р биол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Анисимов Г. А., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Арсалиев Ш. М.-Х., д-р пед. наук, профессор (г. Грозный);
Байрам Б., д-р филол. наук, доцент (г. Кырklarэли, Турция);
Бозиев Р. С., д-р пед. наук, профессор (г. Москва);
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);
Сааринен С., д-р филос. наук, профессор (г. Турку, Финляндия);
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);
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);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дурмуш О., д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);
Дыбина О. В., д-р пед. наук, профессор (г. Тольятти);
Жамсаранова Р. Г., д-р филол. наук, доцент (г. Чита);
Закиев М. З., д-р филол. наук, профессор (г. Казань);
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);
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);
Семенова Г. Н., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Сергеев Л. П., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Тенюкова Г. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Шайхулов А. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Уфа).

УДК 591.16:597.94

А. А. Кидов, К. А. Матушкина

ЗАМЕТКИ К РЕПРОДУКТИВНОЙ БИОЛОГИИ МАЛОАЗИАТСКОГО ТРИТОНА, *OMMATOTRITON OPHRYTICUS* (BERTHOLD, 1846) НА СЕВЕРО-ВОСТОЧНОЙ ПЕРИФЕРИИ АРЕАЛА

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

Аннотация. Малоазиатский тритон, *Ommatotriton ophryticus* (Berthold, 1846) – узкоареальный уязвимый вид, эндемик колхидских лесов Западного Кавказа, внесен в Красную книгу Российской Федерации и региональные Красные книги (Краснодарского края, Адыгеи и Карачаево-Черкесии). Для разработки эффективных методов сохранения данного вида в природе и в лабораторных условиях необходимы исследования его репродуктивной биологии. В статье приводятся материалы по размножению четырех пар малоазиатского тритона из долины реки Большая Лаба (Урупский район Карачаево-Черкесской Республики). Животных отлавливали в период их репродуктивной миграции в водоемы в третью декаду марта. После поимки тритонов содержали парами в наполненных водой контейнерах при температуре 5–15 °С и фотопериоде 16 ч. Животных кормили личинками хирономид. Первое икрометание отмечено 6 апреля, последнее – 13 июня. Длительность периода откладки яиц составила у разных самок 11–69 суток. Всего за репродуктивный сезон самки отложили от 14 до 352 яиц размером 2,0–2,6 × 3,1–3,6 мм. Длительность инкубации яиц – от 8 до 20 суток, общая продолжительность эмбриогенеза от откладки яйца до перехода личинки на экзогенное питание составила 12–25 суток. Общая длина предличинки при вылуплении – 10,0–10,5 мм, а личинки в начале внешнего питания – 10,3–10,9 мм. Минимальная длительность личиночного развития в лабораторных условиях равна 83 суткам. Длина тела молодых тритонов при выходе на сушу – 16,1–19,1 мм, хвоста – 12,0–14,8 мм.

© Кидов А. А., Матушкина К. А., 2017

Кидов Артем Александрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: kidov_a@mail.ru

Матушкина Ксения Андреевна – кандидат биологических наук, ассистент кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: logirhed@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 05.02.2017

Ключевые слова: малоазиатский тритон, *Ommatotriton ophryticus*, репродуктивная биология, Северо-Западный Кавказ, Карачаево-Черкесия.

Актуальность исследуемой проблемы. Малоазиатский тритон, *Ommatotriton ophryticus* (Berthold, 1846) принадлежит к числу типичных колхидских видов, населяя влажные леса предгорий и гор западной части Кавказского экорегиона [11]. К настоящему времени известен на территории Грузии, Южной Осетии, Абхазии, Армении, Турции, а также России (Краснодарский край, Адыгея, Карачаево-Черкесия) [5]. Указания на находки вида в Ставропольском крае (гора Стрижамент, Мутнянская Балка и озеро Кравцово) [6], [9] объясняют попытками акклиматизации [5].

Несмотря на то, что в подходящих биотопах малоазиатский тритон обычный и даже многочисленный вид, на периферии ареала он представлен небольшими изолированными популяциями [16]. Помимо негативно влияющих на состояние *Ommatotriton ophryticus* антропогенных факторов (вырубка леса, трансформация и зарыбление нерестовых водоемов, интродукция енота-полоскуна, *Procyon lotor* (Linnaeus, 1758), возрастание рекреационной нагрузки, применение удобрений) [14], [15], [16] следует учитывать и меняющиеся климатические условия. Так, по прогнозу, к 2070 г. из-за глобального потепления существенно сократится площадь пригодных для обитания малоазиатского тритона участков на северо-западе (Краснодарский край), юго-западе (Турция) и востоке (Грузия и Армения) ареала [5].

К настоящему времени вид в Российской Федерации внесен в национальную [12], а также в ряд региональных Красных книг (Краснодарского края [15], Адыгеи [14], Карачаево-Черкесии [2]).

Несмотря на то, что экологии этого вида посвящен ряд публикаций [1], [10], [13], в том числе с привлечением данных лабораторных исследований [7], [8], некоторые аспекты его репродуктивной биологии остаются малоизученными. Очевидно, что эти данные представляются крайне важными для разработки методов сохранения малоазиатского тритона как в природе, так и в зоокультуре.

Настоящее исследование является обобщением первых результатов изучения биологии размножения *Ommatotriton ophryticus* с северо-восточной части ареала – из долины реки Большая Лаба – и позволяет уточнить такие его характеристики, как длительность периода икрометания, плодовитость самок, размерные показатели яиц и моллюды, длительность эмбриогенеза и личиночного развития.

Материал и методика исследований. Исследования проводили в 2015 г. Взрослых тритонов отлавливали на суше во время их перемещения в водоемы в III декаде марта на автомобильной дороге Псемен – Пхия между поселком Азиатским (N 43°55'; E 40°57'; 855 м) и ручьем Грушевая Балка (N 43°54'; E 40°56'; 915 м) в Урупском районе Карачаево-Черкесской Республики. Для дальнейшей работы были отобраны четыре самки и четыре самца, которых привезли в лабораторный кабинет зоокультуры кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева (г. Москва) и содержали в дальнейшем по методикам, отработанным для других тритонов Кавказа [3], [17].

Животных поместили попарно в наполненные водой контейнеры марки «Самла» (производитель ИКЕА, Россия) из полипропилена размером 28×19×14 см и емкостью 5 л. Фотопериод все время наблюдений поддерживали на уровне 16 ч, температуру – в пределах 5–15 °С. Замену воды на отстоянную проводили дважды в неделю. Кормле-

ние осуществляли по поедаемости через день, преимущественно личинками хирономид (мотыля), но предлагали также личинок большой восковой моли, *Galleria mellonella* (Linnaeus, 1758) и красного навозного червя, *Eisenia fetida* (Savigny, 1826). В качестве нерестового субстрата использовали яванский мох, *Vesicularia dubyana* (Brotherus, 1908).

За период икрометания принимали отрезок времени от первого случая откладки яиц в сезоне до последнего. Отложенные тритонами яйца из контейнеров изымали ежедневно, измеряли их длину и ширину, а после помещали в емкости объемом 0,5 л, где проходили последующие инкубация и выдерживание предличинок. За длительность эмбриогенеза принимали отрезок времени от откладки яиц до перехода личинок на экзогенное питание. У предличинок сразу после вылупления и у начинающих питаться личинок с помощью электронного штангенциркуля с погрешностью 0,1 мм измеряли общую длину тела с хвостом, а у молоди при выходе на сушу – длину тела и хвоста.

Личинкам в качестве стартового корма предлагали живых науплий артемии, *Artemia salina* (Linnaeus, 1758), в последующем – резаный трубочник, *Tubiflex sp.*, а на заключительных этапах личиночного развития – мотыль. Полученную молодь тритонов после метаморфоза высаживали на сушу, где выкармливали нимфами двупятнистого сверчка, *Grillus bimaculatus* (De Geer, 1773) первых возрастов. В последующем сеголетков малоазиатского тритона выпустили в природу.

Результаты исследований и их обсуждение. Первые кладки были получены 6 апреля, последние – 13 июня. Длительность икрометания у первой пары при температуре 5,0–15,0 °C (в среднем $8,7 \pm 0,27$; $\sigma = 2,04$) составила 58 суток; у второй пары при температуре 7,0–9,5 °C (в среднем $8,8 \pm 0,23$; $\sigma = 0,72$) – 11 суток; у третьей пары при температуре 7,0–15,0 °C (в среднем $10,2 \pm 0,21$; $\sigma = 1,48$) – 51 день; у четвертой пары при температуре 7,0–15,0 °C (в среднем $10,8 \pm 0,21$; $\sigma = 1,70$) – 69 суток. Таким образом, средняя продолжительность периода откладки яиц составила $47,2 \pm 14,59$ суток ($\sigma = 25,27$).

Непосредственно случаи икрометания ($n=100$) отмечались при температуре воды от 7,0 до 15,0 °C, в среднем $10,2 \pm 0,19$ ($\sigma = 1,88$). В период икрометания за сутки самки откладывали 0–28 яиц, в среднем $2,4 \pm 0,49$ ($\sigma = 3,89$). Максимальная среднесуточная плодовитость составляла у разных самок $18,5 \pm 3,67$ ($\sigma = 6,35$) при интервале этого показателя от 15 до 28 яиц. Общая плодовитость самок за весь репродуктивный период варьировала в пределах 14–352 яиц ($144 \pm 85,4$; $\sigma = 147,9$).

Длина яиц ($n=24$) в первые сутки после откладки колебалась от 3,1 до 3,6 мм (в среднем $3,3 \pm 0,14$; $\sigma = 0,16$), а ширина – от 2,0 до 2,6 мм ($2,2 \pm 0,04$; $\sigma = 0,16$). При температуре 19,0–23,5 °C длительность инкубации от откладки яиц до вылупления первых предличинок ($n=88$) составляла от 8 до 20 суток, в среднем $14,5 \pm 0,28$ ($\sigma = 2,66$). Предличинки у разных самок вылупились из 50,0–79,1% от всех отложенных яиц, в среднем из $66,6 \pm 7,00$ ($\sigma = 12,11$). Таким образом, от каждой самки было получено от 6 до 242 предличинок ($101,5 \pm 59,44$; $\sigma = 102,95$). У предличинок общая длина тела с хвостом сразу после вылупления ($n=25$) составляла 10,0–10,5 мм ($10,1 \pm 0,03$; $\sigma = 0,14$).

Первые личинки ($n=70$) при температуре 18,0–23,0 °C переходили на экзогенное питание через 12–25 суток после откладки яиц, в среднем через $20,8 \pm 0,40$ дня ($\sigma = 3,29$). Выживаемость молоди от вылупления до перехода на экзогенное питание в потомствах разных самок варьировала в пределах 81,8–100,0 %, в среднем $91,0 \pm 4,83$ % ($\sigma = 8,36$). Всего от каждой самки было получено от 6 до 198 питающихся личи-

нок ($86,3 \pm 47,87$; $\sigma = 82,92$). Личинки при переходе на экзогенное питание ($n=25$) имели общую длину $10,3-10,9$ мм, в среднем $10,5 \pm 0,03$ мм ($\sigma = 0,16$). Общий выход питающихся личинок от всех отложенных яиц составил у разных самок от 50,0 до 68,3 % ($60,1 \pm 4,89$; $\sigma = 8,47$).

Минимальная длительность личиночного развития (от появления первых питающихся личинок до выхода первых метаморфов на сушу) в искусственных условиях равна 83 суткам. Длина тела метаморфов при выходе на сушу ($n=25$) составила $16,1-19,1$ мм (в среднем $17,4 \pm 0,19$; $\sigma = 0,94$), хвоста – $12,0-14,8$ мм ($13,2 \pm 0,14$; $\sigma = 0,80$).

Резюме. Таким образом, даже на относительно небольшом исследованном материале были получены данные, расширяющие наше представление о репродуктивных характеристиках малоазиатского тритона.

Напомним, что максимальная приводимая в литературе длительность икрометания для самок этого вида в природе [10] составила 11 суток, а в лабораторных исследованиях с использованием гормональной стимуляции нереста [8] – 12–27 суток (против 11–69 суток в наших исследованиях).

С. Л. Кузьмин [4] писал, что в кладках малоазиатского тритона в природных условиях 59–240 яиц. И. А. Сербинова с соавторами [8] отмечала, что полные кладки этого вида в лабораторных исследованиях с применением гормональной инъекции составляли 119–803 яйца, в то время как изученные нами животные, отловленные перед нерестом в природе, откладывали от 14 до 352 яиц.

В литературе указывалось, что у тритонов в природе размеры яйца в оболочке равняются $3,0 \times 4,0$ мм [4]. И. А. Сербинова и другие [8] приводили в качестве диаметра яиц (по-видимому, имеется в виду наибольшая длина, так как яйца овальной формы) значение $4,1 \pm 0,70$ мм против полученных нами $2,0-2,6 \times 3,1-3,6$ мм.

Ранее отмечалось [4], что в природе общая длина предличинки при вылуплении равняется 7–8 мм. Полученные И. А. Сербиновой с соавторами [8] в лабораторных условиях предличинки имели длину в среднем $8,4 \pm 1,07$ мм. Предличинки в наших исследованиях имели длину тела с хвостом $10,0-10,5$ мм.

По всей видимости, отмеченные выше различия могут свидетельствовать о наличии у малоазиатского тритона географической изменчивости по репродуктивным показателям: в большинстве процитированных нами работ [4], [8], [16] приводятся данные по размножению вида в Закавказье (на Черноморском побережье Краснодарского края и в Грузии), в то время как наши исследования проводились на животных с Северного макросклона Кавказского хребта (Карачаево-Черкесии).

Благодарности. Авторы считают необходимым выразить глубокую признательность за ценные комментарии при работе над рукописью заведующему кафедрой зоологии РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева Г. И. Блохину, за содействие в проведении исследований – студентам факультета зоотехнии и биологии РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева К. А. Африну, С. А. Блиновой и Е. А. Гальпериной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Высотин А. Г., Тертышников М. Ф. Земноводные Ставропольского края // Животный мир Предкавказья и сопредельных территорий : сборник научных трудов. – Ставрополь, 1988. – С. 87–121.
2. Доронин И. В. Малоазиатский тритон *Ommatotriton ophryticus* (Berthold, 1846) // Красная книга Карачаево-Черкесской Республики. – Черкесск : Нартиздат, 2013. – С. 72–75.

3. Кидов А. А., Матушкина К. А., Африн К. А. Первые результаты лабораторного размножения и реинтродукция тритона Карелина, *Triturus karelinii* Strauch, 1870 талышской популяции // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 4(1). – С. 81–89.
4. Кузьмин С. Л. Земноводные бывшего СССР. – М. : Товарищество научных изданий КМК, 2012. – 370 с.
5. Литвинчук С. Н. Распространение и природоохранный статус малоазиатского тритона, *Ommatotriton ophryticus* (Amphibia: Caudata) // Nature Conservation Research. Заповедная наука. – 2017. – Т. 2, № 1. – С. 33–39.
6. Писанец Е. М. Каталог коллекций Зоологического музея ННПМ НАН Украины. Хвостатые земноводные (Amphibia: Caudata). – Киев: Зоологический музей ННПМ НАН Украины, 2003. – 148 с.
7. Сербинова И. А., Туниев Б. С. Содержание, разведение и реинтродукция малоазиатского тритона (*Triturus vittatus*) // I Всесоюзное совещание по проблемам зоокультуры : тезисы докладов. Ч. 2. – М., 1986. – С. 147–150.
8. Сербинова И. А., Туниев Б. С., Утешев В. К., Шубравый О. И., Гончаров Б. Ф. Создание поддерживаемой в искусственных условиях популяции малоазиатского тритона (*Triturus vittatus ophryticus*) // Зоокультура амфибий : сборник научных трудов. – М., 1990. – С. 75–81.
9. Тертышников М. Ф. Земноводные Ставрополя. – Ставрополь : СГУ, 1999. – 86 с.
10. Тертышников М. Ф., Горюха В. И. О распространении и биологии малоазиатского тритона на Северном Кавказе // Вестник зоологии. – 1985. – № 4. – С. 77–79.
11. Туниев Б. С. Герпетофауна уникальных колхидских лесов и ее современные рефугиумы // Почвенно-биогеоценотические исследования на Северо-Западном Кавказе : сборник научных трудов. – Пущино, 1990. – С. 55–70.
12. Туниев Б. С. Малоазиатский тритон *Triturus vittatus* (подвид *ophryticus*) // Красная книга Российской Федерации. – М. : АСТ-Астрель, 2001. – С. 311–312.
13. Туниев Б. С., Бакрадзе М. А., Береговая С. Ю. О распространении и экологии малоазиатского тритона *Triturus vittatus* (Jenyns, 1835) // Герпетологические исследования на Кавказе : труды Зоологического института АН СССР. Т. 158. – Л., 1986. – С. 161–169.
14. Туниев Б. С., Туниев С. Б. Малоазиатский тритон – *Ommatotriton ophryticus* (Berthold, 1846) // Красная книга Республики Адыгея. Редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды животного и растительного мира. Животные. – Майкоп : Качество, 2012. – С. 366–367.
15. Туниев Б. С., Туниев С. Б. Малоазиатский тритон *Ommatotriton vittatus ophryticus* (Berthold, 1846) // Красная книга Краснодарского края. Ч. 2 : Животные. – Краснодар : Центр развития ПТР Краснодарского края, 2007. – С. 329–331.
16. Туниев Б. С., Туниев С. Б. Редкие виды земноводных и пресмыкающихся Сочинского национального парка // Инвентаризация основных таксономических групп и сообществ, зоологические исследования Сочинского национального парка – первые итоги первого в России национального парка. – М. : Престиж, 2006. – С. 205–225.
17. Kidov A. A., Matushkina K. A., Afrin K. A. Some aspects of captive breeding of the Karelin's newt, *Triturus karelinii* Strauch, 1870 from Talysh population // Vestnik of Saint Petersburg University. Series 3 : Biology. – 2016. – Issue 3. – P. 54–57.

УДК 591.16:597.94

A. A. Kidov, K. A. Matushkina

**NOTES ON REPRODUCTIVE BIOLOGY OF THE BANDED NEWT,
OMMATOTRITON OPHRYTICUS (BERTHOLD, 1846)
IN THE NORTHEASTERN PERIPHERY OF THE AREAL**

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

Abstract. The banded newt, *Ommatotriton ophryticus* (Berthold, 1846) is narrow areal vulnerable species, endemic of Colchis forests in the Western Caucasus. This species listed in the Red Data Book of the Russian Federation and regional Red Data Books (of Krasnodar Krai, the Republic of Adygea, and the Karachay-Cherkess Republic). To develop effective methods of conservation of the banded newt in nature and in laboratory setting it is necessary to study its reproductive biology. The article presents the data on the reproduction of four pairs of the banded newt from the valley of the Bolshaya Laba River (Urupskiy District of the Karachay-Cherkess Republic). The animals were caught during the reproductive migration to the ponds in the third week of March 2015. After catching the newts were kept in water-filled containers at the temperature regime of 5–15 °C and the photoperiod was 16 hours. The animals were fed with larvae of chironomids. The first oviposition occurred on 6 April, the latest – on June 13. The duration of the spawning season at different females was 11–69 days. For the entire reproductive period, the females laid 14–352 eggs of 2,0–2,6 × 3,1–3,6 mm. The duration of incubation was from 8 to 20 days, and the whole embryogenesis process from laying eggs to transition of larvae to exogenous food lasted 12–25 days. The total length of the prelarvae immediately after hatching – 10,0–10,5 mm, and the larvae during the transition to the exogenous feeding – 10,3–10,9 mm. The minimum duration of larval development in laboratory setting was equal to 83 days. The body length of young newts when they go out of the water was 16,1–19,1 mm, and the tail – 12,0–14,8 mm.

Keywords: banded newt, *Ommatotriton ophryticus*, reproductive biology, Northwestern Caucasus, Karachayev-Cherkessia.

REFERENCES

1. Vysotin A. G., Tertyshnikov M. F. Zemnovodnye Stavropol'skogo kraja // Zhivotnyy mir Predkavkaz'ya i sopredel'nyh territorij : sbornik nauchnyh trudov. – Stavropol', 1988. – S. 87–121.
2. Doronin I. V. Maloaziatskij triton *Ommatotriton ophryticus* (Berthold, 1846) // Krasnaja kniga Karachaevo-Cherkesskoj Respubliki. – Cherkessk : Nartizdat, 2013. – S. 72–75.

© Kidov A. A., Matushkina K. A., 2017

Kidov, Artem Aleksandrovich – Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Zoology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: kidov_a@mail.ru

Matushkina, Ksenia Andreevna – Candidate of Biology, Assistant of the Department of Zoology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: logirhed@rambler.ru

The article was contributed on February 5, 2017

3. Kidov A. A., Matushkina K. A., Afrin K. A. Pervye rezul'taty laboratornogo razmnozhenija i reintrodukcija tritona Karelini, *Triturus karelinii* Strauch, 1870 talyshskoj populjacii // Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 4(1). – S. 81–89.
4. Kuz'min S. L. Zemnovodnye byvshego SSSR. – M. : Tovarišhestvo nauchnyh izdanij KMK, 2012. – 370 s.
5. Litvinchuk S. N. Rasprostranenie i prirodoohrannyj status maloaziatskogo tritona, *Ommatotriton ophryticus* (Amphibia: Caudata) // Nature Conservation Research. Zapovednaja nauka. – 2017. – T. 2, № 1. – S. 33–39.
6. Pisanec E. M. Katalog kollekcij Zoologičeskogo muzeja NNPM NAN Ukrainy. Hvosstatye zemnovodnye (Amphibia: Caudata). – Kiev: Zoologičeskij muzej NNPM NAN Ukrainy, 2003. – 148 s.
7. Serbinova I. A., Tuniev B. S. Soderzhanie, razvedenie i reintrodukcija maloaziatskogo tritona (*Triturus vittatus*) // I Vsesojuznoe soveshhanie po problemam zookul'tury : tezisy dokladov. Ch. 2. – M., 1986. – S. 147–150.
8. Serbinova I. A., Tuniev B. S., Uteshev V. K., Shubravij O. I., Goncharov B. F. Sozdanie podderzhivaemoj v iskusstvennyh uslovijah populjacii maloaziatskogo tritona (*Triturus vittatus ophryticus*) // Zookul'tura amfibij : sbornik nauchnyh trudov. – M., 1990. – S. 75–81.
9. Tertyšnikov M. F. Zemnovodnye Stavropol'ja. – Stavropol' : SGU, 1999. – 86 s.
10. Tertyšnikov M. F., Gorovaja V. I. O rasprostranenii i biologii maloaziatskogo tritona na Se-vernom Kavkaze // Vestnik zoologii. – 1985. – № 4. – S. 77–79.
11. Tuniev B. S. Gerpetofauna unikal'nyh kolhidskih lesov i ee sovremennye refugiumy // Pochvenno-biogeocenologičeskie issledovanija na Severo-Zapadnom Kavkaze : sbornik nauchnyh trudov. – Pushhino, 1990. – S. 55–70.
12. Tuniev B. S. Maloaziatskij triton *Triturus vittatus* (podvid *ophryticus*) // Krasnaja kniga Rossijskoj Federacii. – M. : AST-Astel', 2001. – S. 311–312.
13. Tuniev B. S., Bakradze M. A., Beregovaja S. Ju. O rasprostranenii i jekologii maloaziatskogo tritona *Triturus vittatus* (Jenyns, 1835) // Gerpetologičeskie issledovanija na Kavkaze : trudy Zoologičeskogo instituta AN SSSR. T. 158. – L., 1986. – S. 161–169.
14. Tuniev B. S., Tuniev S. B. Maloaziatskij triton – *Ommatotriton ophryticus* (Berthold, 1846) // Krasnaja kniga Respubliki Adygeja. Redkie i nahodjashiesja pod ugrozoi ischeznovenija vidy zhivotnogo i rasti-tel'nogo mira. Zhivotnye. – Majkop : Kachestvo, 2012. – S. 366–367.
15. Tuniev B. S., Tuniev S. B. Maloaziatskij triton *Ommatotriton vittatus ophryticus* (Berthold, 1846) // Krasnaja kniga Krasnodarskogo kraja. Ch. 2 : Zhivotnye. – Krasnodar : Centr razvitija PTR Krasnodarskogo kraja, 2007. – S. 329–331.
16. Tuniev B. S., Tuniev S. B. Redkie vidy zemnovodnyh i presmykajushhihsja Sochinskogo nacional'nogo parka // Inventarizacija osnovnyh taksonomičeskijh grupp i soobshhestv, sozologičeskie issledovanija Sochinskogo nacional'nogo parka – pervye itogi pervogo v Rossii nacional'nogo parka. – M. : Prestizh, 2006. – S. 205–225.
17. Kidov A. A., Matushkina K. A., Afrin K. A. Some aspects of captive breeding of the Karelin's newt, *Triturus karelinii* Strauch, 1870 from Talysh population // Vestnik of Saint Petersburg University. Series 3 : Biology. – 2016. – Issue 3. – P. 54–57.

УДК 591.16:597.94

А. А. Кидов, К. А. Матушкина, Е. А. Шиманская,
Т. Н. Царькова, Е. А. Немыко

РЕПРОДУКТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОК ТРИТОНА КАРЕЛИНА, *TRITURUS KARELINII* (STRAUCH, 1870) В ЛАБОРАТОРНЫХ УСЛОВИЯХ

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

Аннотация. В статье приводятся данные о репродуктивных показателях самок тритона Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) в лабораторных условиях. Были проанализированы 15 самок из популяции урочища Зарбюлюн в Талышских горах (Астаринский район, Азербайджан). Двенадцать животных были пойманы в природе в 2011 г., три самки были получены от лабораторного размножения. Тритонов до периода размножения содержали на суше, а с 1 декабря 2015 г. попарно с самцами высаживали в воду. В качестве основного корма использовали красного навозного червя, *Eisenia fetida*. Первые кладки яиц у самок были отмечены через 28–120 суток после высадки в воду при температуре воды 6,5–18,0 °С. В целом в сезон размножения тритоны откладывали икру в температурных пределах от 5,5 до 27,0 °С. Последние случаи откладки яиц у разных самок приходились на период с 15 апреля по 27 июня при температуре воды 20,0–24,0 °С. Весь период размножения у тритонов Карелина в лабораторных условиях составил полгода (с декабря по июнь) и варьировал у разных самок в пределах 61–165 суток. Самая высокая среднесуточная плодовитость была отмечена с января по апрель включительно, в дальнейшем она резко снижалась. Наибольшее количество яиц в сутки самки откладывали в первые две недели размножения. Всего каждая самка за репродуктивный сезон отложила от 10 до 786 яиц. Отмечается, что в искусственных условиях по сравнению с природными самки раньше достигают половой зрелости, имеют более растянутый репродуктивный период и высокую плодовитость.

© Кидов А. А., Матушкина К. А., Шиманская Е. А., Царькова Т. Н., Немыко Е. А., 2017

Кидов Артем Александрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: kidov_a@mail.ru

Матушкина Ксения Андреевна – кандидат биологических наук, ассистент кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: logirhed@rambler.ru

Шиманская Елизавета Александровна – студент факультета зоотехнии и биологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: kara-59@mail.ru

Царькова Татьяна Николаевна – студент факультета зоотехнии и биологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: t_tsarkova@inbox.ru

Немыко Елена Александровна – заведующая Зоологическим музеем имени Н. М. Кулагина кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: nemykohelen@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.02.2017

Ключевые слова: *тритон Карелина, Triturus karelinii, репродуктивная биология, лабораторное разведение.*

Актуальность исследуемой проблемы. Тритон Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) принадлежит к числу относительно широко распространенных представителей рода, а его ареал охватывает обширную территорию от Балкан через Малую Азию и Крым до восточной оконечности Кавказского экорегиона [6]. Однако на большей части ареал вида представлен изолированными популяциями, расстояние между которыми может исчисляться десятками и даже сотнями километров [5]. Этот фактор, а также дефицит пригодных для нереста, эмбриогенеза и личиночного развития водоемов (стоячих или слабопроточных, непересыхающих и безрыбных) делают тритона Карелина уязвимым [10], а его численность на многих участках видового ареала сокращается [6]. *Triturus karelinii* внесен в национальные Красные книги Азербайджана [14] и России [9], а также в ряд региональных Красных книг [7], [8], [11].

Репродуктивная биология тритона Карелина характеризуется невысокой степенью изученности. Так, недавние исследования показали [3], [13], что приведенные для этого вида в литературе [5] данные о длительности периода размножения, плодовитости самок, продолжительности стадий эмбрионального и личиночного развития, размерно-весовых характеристиках молоди не отражают реально существующую изменчивость по этим показателям. Получение подобных сведений в природе трудновыполнимо, но они могут быть собраны в лабораторных условиях, тем более что тритоны Карелина несложны в содержании и разведении [3], [12], [13].

Целью настоящего исследования явилось выявление репродуктивных характеристик самок тритона Карелина в условиях лаборатории.

Материал и методика исследований. Работы осуществляли на базе лабораторного кабинета зоокультуры кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева в 2015–2016 гг. Материалом для исследований послужили 15 самок тритона Карелина талышской популяции, 12 из которых были отловлены в изолированном местообитании в Талышских горах – урочище Зарбюлон в окрестностях селения Сым Астаринского района Азербайджанской Республики [1], [2], [4], а 3 – получены от их лабораторного размножения в 2014 г. [3].

Самок в летний период содержали попарно с самцами при естественном освещении в полипропиленовых контейнерах марки «Самла» (производитель ИКЕА, Россия) размером 28×19×14 см. В качестве субстрата использовали увлажненные вискозные салфетки, сменяемые еженедельно. Источником воды служили чашки Петри. Также контейнеры ежедневно опрыскивали из пульверизатора.

В качестве основного корма тритонам на суше предлагали красного навозного червя, *Eisenia fetida* (Savigny, 1826), также подкармливали личинками большой восковой моли, *Galleria mellonella* (Linnaeus, 1758) лабораторного разведения. Кормление осуществляли через день по поедаемости.

С 1 декабря 2015 г. тритонов попарно рассаживали в такие же контейнеры, но заполненные водой. Нерестовым субстратом служил яванский мох, *Vesicularia dubyana* (Brotherus, 1908). Кормили животных в воде через день размороженными личинками хиномид (мотыля). Замену воды на отстоянную проводили дважды в неделю.

Отложенную икру из контейнеров отбирали трижды в неделю.

За длительность периода икрометания принимали отрезок времени от первого случая откладки самкой яиц до последнего.

Результаты исследований и их обсуждение. Первые кладки у разных самок были получены с 29 декабря по 30 марта, то есть через 28–120 суток после высадки в воду, при температуре воды 6,5–18,0 °С (в среднем $14,6 \pm 0,93$; $\sigma = 3,48$), а последние – с 15 апреля по 27 июня при температуре 20,0–24,0 °С ($20,5 \pm 0,67$; $\sigma = 2,49$). В другом подобном исследовании [13] кладки от самок *T. karelinii* отмечались в период с 24 января по 5 июня. Анализируя весь период икрометания, можно отметить, что тритоны откладывали икру в температурных пределах от 5,5 до 27,0 °С, в среднем при $17,2 \pm 0,20$; $\sigma = 2,60$ ($n = 168$). Ранее для тритона Карелина в искусственных условиях отмечалось [13], что икрометание происходит при температуре 6,0–23,5 °С.

В природе икрометание тритона Карелина начинается при установлении температуры воды в пределах 18–20 °С [5]. На низменности в теплые зимы начало размножения приходится на февраль и длится до мая, в высокогорьях – с мая до июля [5].

Наибольшее количество размножающихся самок в лабораторных условиях приходилось на период с марта по май включительно, а весь сезон икрометания (от первой вступившей в размножение самки до последней) для изученной выборки занимал полгода (рис. 1).

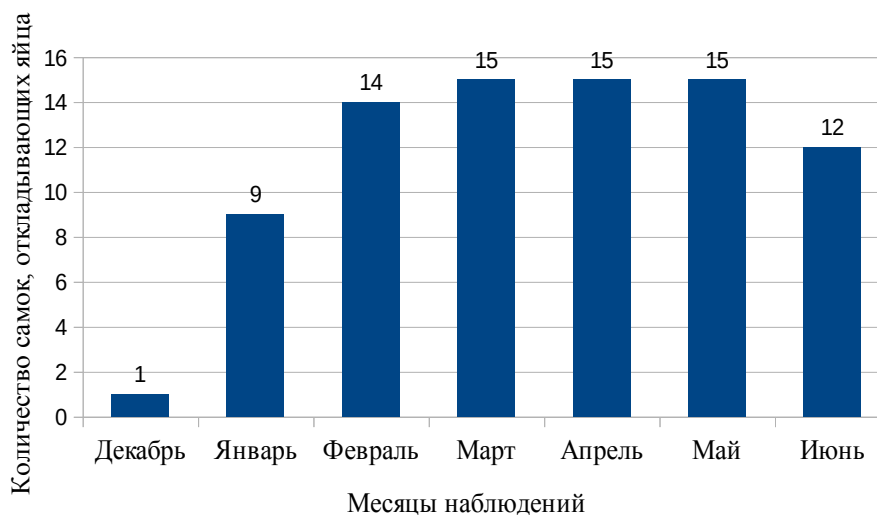


Рис. 1. Длительность периода икрометания у самок тритона Карелина

Полученные в лабораторных условиях самки в возрасте старше 1,5 лет были фертильны, по размерно-весовым и репродуктивным характеристикам находились в пределах изменчивости природных особей (табл. 1). В природе тритоны Карелина достигают половой зрелости лишь в возрасте 5–6 лет [5].

Репродуктивные показатели самок тритона Карелина в лабораторных условиях

Показатель		$M \pm m (\sigma)$ min – max		
		из природы (n=12)	из лабораторного размножения (n=3)	всего (n=15)
Размерно- весовые показате- ли размножа- ющихся самок	длина тела, мм	$133,1 \pm 4,03 (13,35)$ 104,2–151	$128,5 \pm 8,60 (12,17)$ 119,2–142,3	$132,1 \pm 3,43 (12,83)$ 104,2–151,0
	масса, г	$16,5 \pm 0,82 (2,73)$ 11,92–22,75	$18,5 \pm 0,19 (0,27)$ 18,21–18,75	$16,9 \pm 0,68 (91,28)$ 11,92–22,75
Общая плодовитость, шт. яиц		$452,2 \pm 68,65 (227,7)$ 10–786	$415,6 \pm 49,97 (70,67)$ 348–489	$444,9 \pm 54,56 (204,16)$ 10–786
Длительность периода икромета- ния, сутки		$120,8 \pm 7,65 (25,38)$ 61–161	$148,3 \pm 14,22 (20,11)$ 126–165	$126,3 \pm 7,04 (26,34)$ 61–165
Среднесуточная плодовитость у разных самок, шт. яиц		$3,6 \pm 0,49 (1,62)$ 0,16–5,72	$2,8 \pm 0,11 (0,15)$ 2,66–2,96	$3,4 \pm 0,39 (1,47)$ 0,16–5,72

По сумме отложенных за период размножения яиц самки тритона Карелина в лаборатории превосходили природных особей: до 786 штук в наших исследованиях против 150–190 в природе [5].

Наивысшая среднесуточная плодовитость была отмечена с января по апрель включительно, а в дальнейшем резко снижалась (рис. 2). Соответственно и наибольшее количество яиц от самок было получено именно в этот период (рис. 3). Анализируя динамику откладки яиц в пределах репродуктивного сезона, можно отметить, что наибольшие значения среднесуточной плодовитости у самок тритона Карелина отмечаются в первые две недели и далее постепенно снижаются (рис. 4).

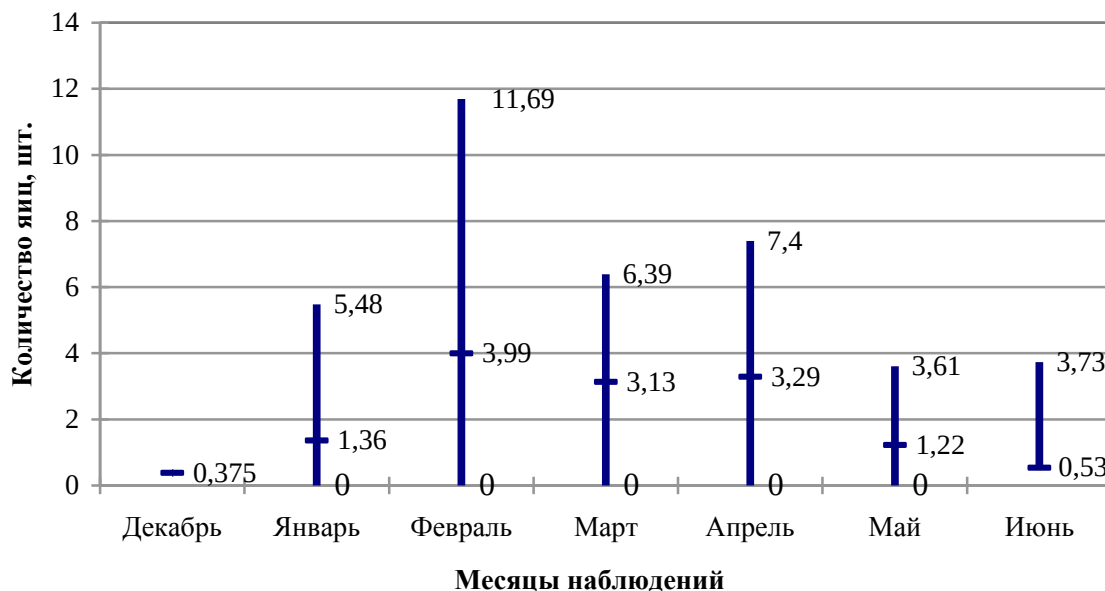


Рис. 2. Динамика среднесуточной плодовитости самок тритона Карелина по месяцам наблюдений

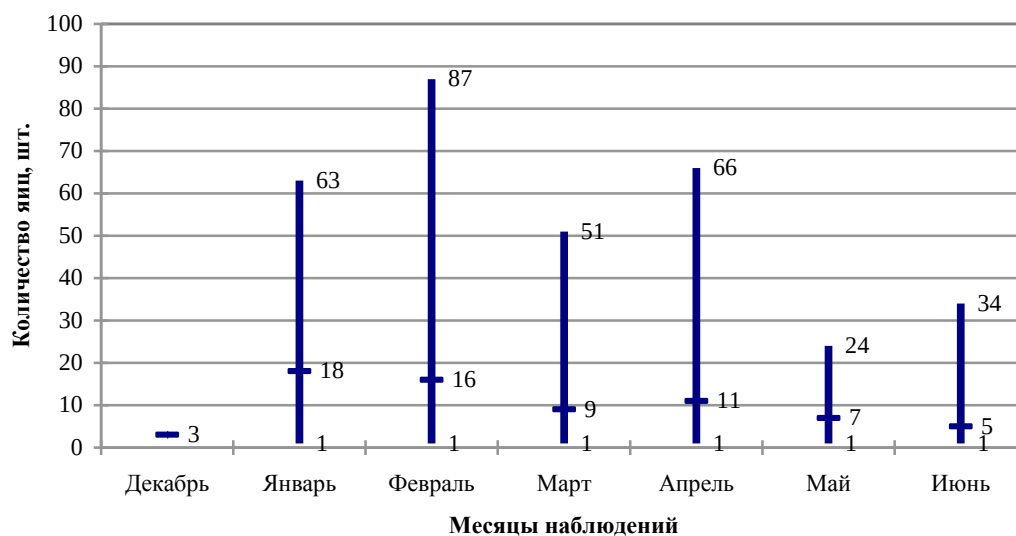


Рис. 3. Количество яиц, отложенных самками тритона Карелина в разные месяцы исследования

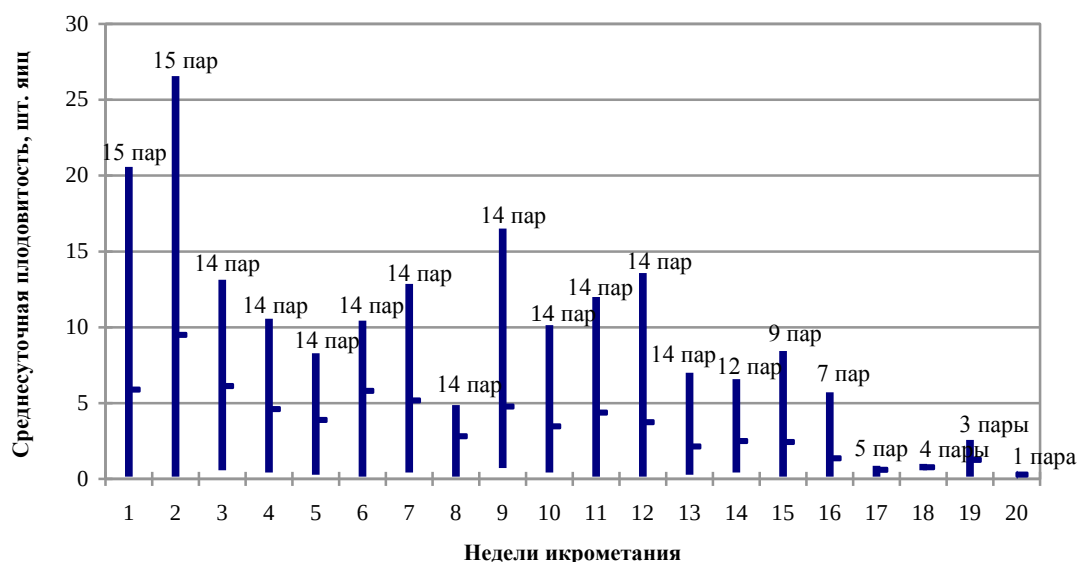


Рис. 4. Динамика среднесуточной плодовитости самок тритона Карелина по неделям исследования

Резюме. Таким образом, в лабораторных условиях самки тритона Карелина достигают половой зрелости в возрасте старше полутора лет, в сравнении с природой имеют длительный период откладки яиц, характеризуются значительно более высокой плодовитостью. Все это позволяет оптимистично оценивать перспективы введения вида в зоокультуру как для последующей реинтродукции в природу, так и для научно-исследовательских и образовательных целей.

Благодарности. За ценные комментарии при работе над рукописью авторы глубоко признательны заведующему кафедрой зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева Г. И. Блохину.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кидов А. А. Зимовка гирканской лягушки, *Rana macrocnemis pseudodalmatina* (Eiselt et Schmidtler, 1971) (Amphibia, Anura: Ranidae) в Талышских горах // Естественные и технические науки. – 2012. – Т. 58, № 2. – С. 102–105.
2. Кидов А. А., Матушкина К. А. О новых находках тритона Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) на Кавказе // Современная герпетология: проблемы и пути их решения : материалы первой Международной молодежной конференции герпетологов России и сопредельных стран. – СПб., 2013. – С. 94–95.
3. Кидов А. А., Матушкина К. А. Постларвальный рост тритона Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) (Amphibia, Caudata: Salamandridae) в горах Талыша // Актуальные проблемы экологии и сохранения биоразнообразия России и сопредельных стран : сборник научных трудов. Вып. 8. – Владикавказ, 2012. – С. 46–50.
4. Кидов А. А., Матушкина К. А., Африн К. А. Первые результаты лабораторного размножения и реинтродукция тритона Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) талышской популяции // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 4. – С. 81–89.
5. Кузьмин С. Л. Земноводные бывшего СССР. – М. : Товарищество научных изданий КМК, 2012. – 370 с.
6. Литвинчук С. Н., Боркин Л. Я. Эволюция, систематика и распространение гребенчатых тритонов, *Triturus cristatus* (complex) на территории России и сопредельных стран. – СПб. : Европейский дом, 2009. – 592 с.
7. Мазанова Л. Ф., Аскедеров А. Д. Тритон Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) // Красная книга Республики Дагестан. – Махачкала : Мин-во природ. ресурсов и охраны окруж. среды Республики Дагестан, 2009. – С. 373–374.
8. Туниев Б. С. Тритон Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) // Красная книга Российской Федерации. – М. : Астрель, 2001. – С. 312–314.
9. Туниев Б. С., Островских С. В. Тритон Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) // Красная книга Республики Адыгея. Редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды животного и растительного мира. Ч. 2 : Животные. – Майкоп : Качество, 2012. – С. 228.
10. Туниев Б. С., Туниев С. Б. Редкие виды земноводных и пресмыкающихся Сочинского национального парка // Инвентаризация основных таксономических групп и сообществ, зоологические исследования Сочинского национального парка – первые итоги первого в России национального парка. – М. : Престиж, 2006. – С. 205–225.
11. Туниев Б. С., Туниев С. Б. Тритон Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) // Красная книга Краснодарского края. Ч. 2 : Животные. – Краснодар : Центр развития ПТР Краснодарского края, 2007. – С. 328–329.
12. Утешев В. К., Кидов А. А., Каурова С. А., Шишова Н. В. Первый опыт размножения тритона Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) с использованием оплодотворения икры уринальной спермой // Вестник Тамбовского университета. Серия : Естественные и технические науки. – 2013. – Т. 18, № 6–1. – С. 3090–3092.
13. Kidov A. A., Matushkina K. A., Afrin K. A. Some aspects of captive breeding of the Karelin's newt, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) from Talysh population // Vestnik of Saint Petersburg University. Series 3 : Biology. – 2016. – Issue 3. – P. 54–57.
14. Qəniyev E. F. Karelin tritonu, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) // Azərbaycan Respublikasının Qirmizi Kitabı. Nadir və nəslə kəsilməktə olan fauna növləri. 2-ci nəşr. – Bakı, 2013. – S. 220–221.

УДК 591.16:597.94

A. A. Kidov, K. A. Matushkina, E. A. Shimanskaya,
T. N. Tsarkova, E. A. Nemyko

**REPRODUCTIVE CHARACTERISTICS OF FEMALES OF THE BANDED NEWT,
TRITURUS KARELINII (STRAUCH, 1870) IN LABORATORY CONDITIONS**

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

Abstract. The article presents the data on the reproductive characteristics of females of the banded newt, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) in the captivity. The fifteen females from the population of Zarbyulyun natural boundary in the Talysh Mountains (Astara District, Azerbaijan) have been studied. The twelve animals were caught in 2011, and three females were obtained from the captive breeding. Before the breeding season the banded newts were kept on land and since December 1 the females were moved with males to water. The newts were fed with red manure worms, *Eisenia fetida*. The first egg laying was observed in 28–120 days after putting the newts into the water at the temperature regime of 6.5–18.0°C. In general, during the breeding season the newts laid eggs at the temperature regime of 5.5 to 27.0°C. The latest oviposition by different females accounted for the period from 15 April to 27 June when the temperature of water was 20.0–24.0°C. The whole breeding period of *Triturus karelinii* in the laboratory amounted to six months (from December to June) and ranged for different females from 61 to 165 days. The highest average daily fecundity was observed from January through April, and subsequently sharply declined. The greatest number of eggs per day the females laid during the first two weeks of breeding. Each female laid 10–786 eggs over the reproductive season. It has been noted that the females reach puberty quicker in laboratory setting and have a more extended reproductive period and high fecundity in comparison with those in nature.

© Kidov A. A., Matushkina K. A., Shimanskaya E. A., Tsarkova T. N., Nemyko E. A., 2017

Kidov, Artem Aleksandrovich – Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Zoology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: kidov_a@mail.ru

Matushkina, Ksenia Andreevna – Candidate of Biology, Assistant of the Department of Zoology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: logirhed@rambler.ru

Shimanskaya, Elizaveta Aleksandrovna – Student, Faculty of Zootechnics and Biology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: kara-59@mail.ru

Tsarkova, Tatyana Nikolaevna – Student, Faculty of Zootechnics and Biology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: t_tsarkova@inbox.ru

Nemyko, Elena Aleksandrovna – Head of N. Kulagin Zoological Museum, Department of Zoology, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: nemykohelen@mail.ru

The article was contributed on February 5, 2017

Keywords: *Karelin's newt, Triturus karelinii, reproductive biology, captive breeding.*

REFERENCES

1. Kidov A. A. Zimovka girkanskoj ljagushki, *Rana macrocnemis pseudodalmatina* (Eiselt et Schmidler, 1971) (Amphibia, Anura: Ranidae) v Talyshskih gorah // Estestvennye i tehicheskie nauki. – 2012. – T. 58, № 2. – S. 102–105.
2. Kidov A. A., Matushkina K. A. O novyh nahodkah tritona Karelina, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) na Kavkaze // Sovremennaja gerpetologija: problemy i puti ih reshenija : materialy pervoj Mezhdunarodnoj molodezhnoj konferencii gerpetologov Rossii i sopredel'nyh stran. – SPb., 2013. – S. 94–95.
3. Kidov A. A., Matushkina K. A. Postlarval'nyj rost tritona Karelina, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) (Amphibia, Caudata: Salamandridae) v gorah Talysha // Aktual'nye problemy jekologii i sohraneniya bioraznoobrazija Rossii i sopredel'nyh stran : sbornik nauchnyh trudov. Vyp. 8. – Vladikavkaz, 2012. – S. 46–50.
4. Kidov A. A., Matushkina K. A., Afrin K. A. Pervye rezul'taty laboratornogo razmnozhenija i reintrodukcija tritona Karelina, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) talyshskoj populjacii // Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 4. – S. 81–89.
5. Kuz'min S. L. Zemnovodnye byvshego SSSR. – M. : Tovarišhestvo nauchnyh izdanij KMK, 2012. – 370 s.
6. Litvinchuk S. N., Borkin L. Ja. Jevoljucija, sistematika i rasprostranenie grebenchatyh tritonov, *Triturus cristatus* (complex) na territorii Rossii i sopredel'nyh stran. – SPb. : Evropejskij dom, 2009. – 592 s.
7. Mazanaeva L. F., Askederov A. D. Triton Karelina, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) // Krasnaja kniga Respubliki Dagestan. – Mahachkala : Min-vo prirod. resursov i ohrany okruzh. sredy Respubliki Dagestan, 2009. – S. 373–374.
8. Tuniev B. S. Triton Karelina, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) // Krasnaja kniga Rossijskoj Federacii. – M. : Astrel', 2001. – S. 312–314.
9. Tuniev B. S., Ostrovskih S. V. Triton Karelina, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) // Krasnaja kniga Respubliki Adygeja. Redkie i nahodjashiesja pod ugrozoi ischeznovenija vidy zhivotnogo i rastitel'nogo mira. Ch. 2 : Zhivotnye. – Majkop : Kachestvo, 2012. – S. 228.
10. Tuniev B. S., Tuniev S. B. Redkie vidy zemnovodnyh i presmykajushhihsja Sochinskogo nacional'nogo parka // Inventarizacija osnovnyh taksonomicheskijh grupp i soobshhestv, sozologicheskie issledovanija Sochinskogo nacional'nogo parka – pervye itogi pervogo v Rossii nacional'nogo parka. – M. : Prestizh, 2006. – S. 205–225.
11. Tuniev B. S., Tuniev S. B. Triton Karelina, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) // Krasnaja kniga Krasnodarskogo kraja. Ch. 2 : Zhivotnye. – Krasnodar : Centr razvitiya PTR Krasnodarskogo kraja, 2007. – S. 328–329.
12. Uteshev V. K., Kidov A. A., Kaurova S. A., Shishova N. V. Pervyj opyt razmnozhenija tritona Karelina, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) s ispol'zovaniem oplodotvorenija ikry urinal'noj spermoj // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija : Estestvennye i tehicheskie nauki. – 2013. – T. 18, № 6–1. – S. 3090–3092.
13. Kidov A. A., Matushkina K. A., Afrin K. A. Some aspects of captive breeding of the Karelin's newt, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) from Talysh population // Vestnik of Saint Petersburg University. Series 3 : Biology. – 2016. – Issue 3. – P. 54–57.
14. Qəniyev E. F. Karelin tritonu, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) // Azərbaycan Respublikasının Qırmızı Kitabı. Nadir və nəslə kəsilməktə olan fauna növləri. 2-ci nəşr. – Bakı, 2013. – S. 220–221.

УДК 811.512.111'246.2'27

Э. Алос-и-Фонт

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВЫБОР ЯЗЫКОВ ДОМАШНЕГО ОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ-ЧУВАШАМИ ИЗ ЮЖНЫХ РАЙОНОВ ЧУВАШИИ

Исследовательский центр социолингвистики и коммуникации, г. Барселона, Испания

Аннотация. На основе данных опроса 600 учащихся-чувашей 7–11 классов школ Комсомольского и Батыревского районов Чувашской Республики исследованы факторы, связанные с выбором ими языков общения с матерью, отцом и родными братьями и сестрами. Результаты ряда логистических регрессий показывают, что проживание в районном центре, городское происхождение учащихся, несовершенно владение чувашским языком одним из родителей, высокий уровень образования матери и обучение в русскоязычной среде районных центров отрицательно влияют на использование чувашского языка в качестве языка домашнего общения.

Ключевые слова: двуязычие, двуязычные дети, школьники-чувашки, языки домашнего общения, чувашский язык, логистическая регрессия.

Актуальность исследуемой проблемы. Чувашский язык, как и ряд других языков России, потерял значительную часть говорящих за последний межпереписной период (2002–2010 гг.). Даже в Чувашской Республике, где условия для его сохранения лучше, чем в других субъектах Российской Федерации, численность владеющих чувашским языком сократилась на 114 тыс. чел., притом что численность населения уменьшилась на 62 тыс. Частично этот процесс связан с миграцией сельского населения в города, где трансляция чувашского языка новому поколению была слаба уже в 1960-х гг. [5], но последние исследования показали, что языковой сдвиг начался и в селах [1], [4]. Важно узнать профиль семей, переходящих к русскоязычному общению с детьми, чтобы понять факторы, влияющие на ослабление семейной передачи чувашского языка, и направить усилия на более проблематичные по этому вопросу социальные группы.

© Алос-и-Фонт Э., 2017

Алос-и-Фонт Эктор – внешний научный сотрудник Исследовательского центра социолингвистики и коммуникации, г. Барселона, Испания; e-mail: hectoralos@gmail.com

Статья поступила в редакцию 13.04.2017

Статья написана при поддержке стипендии Мемориального фонда им. Г. Й. Рамстедта Финно-угорского общества (Финляндия) для проекта «Ситуация чувашского и татарского языков в южной Чувашии»

Статистические анализы результатов массовых опросов школьников Чувашии показали, что такие факторы, как величина населенного пункта, его близость к Чебоксарам, а также уровень образования родителей влияют на языковую преемственность [8], [9]. Проблема в том, что исследование языкового поведения сельского населения до сих пор ограничивалось в основном районными центрами и северными районами Чувашии. Необходимо проверить, подтверждаются ли данные тенденции и на юге республики.

Материал и методика исследований. Для изучения факторов, связанных с трансляцией родного чувашского языка, использованы логистические регрессии (англ. *logit*). Это многовариантная статистическая модель для предсказания вероятности возникновения события в зависимости от множества признаков. Событие (зависимая переменная) должно принять только две стоимости («да» или «нет», «0» или «1» и т. д.), а признаки (независимые переменные) могут быть разнообразными, в том числе нет необходимости, чтобы они следовали нормальному распределению (о подробностях статистической модели см. [7]).

Результаты исследований и их обсуждение. В феврале – апреле 2016 г. были опрошены 913 учащихся 7–11 классов 18 случайно выбранных школ Комсомольского и Батыревского районов (31 % учащихся этих классов). В данных районах 69 % населения – чуваша, 27 % – татары, 3 % – русские. Выборка соответствует доле распределения населения по району, типу населенного пункта (райцентр или не райцентр) и национальному составу (для более подробного описания выборки см. [2]). Анализ данных о владении чувашским и татарским языками показал, что значительно хуже знают чувашский в районных центрах и что такое явление начинает распространяться в ближайших к с. Комсомольскому деревнях. Замечено, что дети родителей с более высоким уровнем образования хуже владеют чувашским языком [2]. Среди татар преемственность родного языка хорошо сохраняется, поэтому мы здесь ее не рассматриваем. Таким образом, мы ограничимся анализом ответов 600 респондентов, определивших себя чувашами.

В анкете респонденты отметили, на каких языках они разговаривают с разными членами семьи, в том числе с матерью, отцом и родными братьями и сестрами. Если они с кем-то говорят на двух или более языках, отдельно уточнили, какой из них они чаще всего используют. Кроме этого, они указывали населенный пункт, где живут, информацию о родителях и др. На этой основе построены статистические переменные данного исследования.

Следует упомянуть, что практически все респонденты разговаривают на чувашском, русском или обоих языках. Из 600 респондентов только 6 используют другие языки с родителями, братьями и сестрами: 3 – с матерью, 4 – с отцом, 1 – с братьями и сестрами (эти языки всегда используются вместе с чувашским и/или русским). Из этих 6 случаев 4 говорят по-татарски (хотя оба родителя чуваша), 3 – на иностранном языке. Заметно, что 2 из 4 говорящих дома на татарском учатся в школах, где татары являются большинством, еще 1 – в школе, где они составляют треть учащихся. Эти случаи показывают влияние школьной среды на языки домашнего общения чувашей, хотя таких примеров мало и они не имеют статистической значимости. Что касается иностранных языков, их домашнее использование ограничивается отдельными случаями и практически никогда они не являются основным языком домашнего общения. По крайней мере, такое не встречено нами среди 913 опрошенных. Влияние глобализации на выбор языков домашнего общения здесь не наблюдается, поэтому мы скептически относимся к утверждениям (например, [6]), что языковой сдвиг в России связан с процессами глобализации. Как бы то ни было, несмотря на эти случаи использования других языков, 99 % респондентов-чувашей общаются с родителями, братьями и сестрами исключительно на чувашском и/или русском языках.

Ориентировочный анализ данных показывает, что респонденты-чуваши, проживающие в районных центрах, общаются с родителями, братьями и сестрами на чувашском языке значительно реже, чем проживающие в других селах. Различия между жителями Комсомольского и Батыревского районов заметны, но не столь сильны. Так и предполагалось по данным о владении чувашским языком [2]. Как и в других исследованиях языковой ситуации в Чувашии, наблюдается, что в общении с родными братьями и сестрами чувашский язык используется реже, чем с родителями. Данные тенденции прослеживаются при анализе его использования как одного из языков общения (табл. 1) и как основного языка коммуникации (табл. 2). В районных центрах, хотя примерно две трети всех школьников-чувашей общаются с родителями на чувашском языке, только треть чаще всего используют его с родителями. С родными братьями и сестрами это соответственно половина и пятая часть респондентов-чувашей.

Таблица 1

**Использование респондентами-чуваши чувашского языка
в качестве одного из языков общения с родственниками по месту проживания, в %**

	В райцентре			В Комсомольском районе (без РЦ)			В Батыревском районе (без РЦ)		
	С матерью	С отцом	С родными братьями и сестрами	С матерью	С отцом	С родными братьями и сестрами	С матерью	С отцом	С родными братьями и сестрами
Используют	71,7	65,5	52,9	91,6	91,2	87,0	96,1	96,7	94,6
Не используют	28,3	34,5	47,1	8,4	8,8	13,0	3,9	3,3	5,4

Таблица 2

**Использование респондентами-чуваши чувашского языка
в качестве основного языка общения с родственниками по месту проживания, в %**

	В райцентре			В Комсомольском районе (без РЦ)			В Батыревском районе (без РЦ)		
	С матерью	С отцом	С родными братьями и сестрами	С матерью	С отцом	С родными братьями и сестрами	С матерью	С отцом	С родными братьями и сестрами
Используют	32,2	34,2	21,2	82,1	81,0	71,1	90,2	91,2	85,2
Не используют	67,8	65,8	78,8	17,9	19,0	28,9	9,8	8,8	14,8

Примечание. При использовании чувашского на уровне другого языка (это 1–5 % случаев) он не считается основным.

На основе этих начальных результатов мы решили исследовать шесть зависимых переменных: использование чувашского с матерью, отцом и родными братьями и сестрами независимо от того, насколько он используется (3 переменные), и его использование с теми же людьми в качестве основного языка коммуникации (3 переменные).

Поскольку есть значительные различия в поведении жителей райцентров (N = 120) и других населенных пунктов (N = 480), мы решили проанализировать отдельные регрессии для всей выборки (N = 600) и для проживающих вне райцентров. Результаты отдельных регрессий для респондентов из райцентров оказались малопоказательными из-за большой выборки.

Чтобы определить возможные влияющие факторы, мы использовали девять независимых переменных. Для каждой из них ниже коротко представлены описание, гипотезы исследования и наиболее характерные изменения их величин.

БАТЫРЕВО: Респондент живет в Батыревском районе. Предварительные результаты показывают, что фактор отражается положительно на использовании чувашского языка.

ЖИВЕТРЦ: Респондент живет в районном центре. Переменная используется только при анализе всей выборки. Известно, что фактор отрицательно влияет на использование чувашского языка.

УЧИТСЯРЦ: Респондент обучается в районном центре. Переменная используется только при анализе жителей других деревень. 82 из 480 таких респондентов (17 %) обучаются в школах районных центров. Предполагалось, что преимущественно русскоязычная среда школы отрицательно влияет на использование чувашского в семье (в школах райцентров преподавание ведется на русском языке с первого класса, чувашский изучается как неродной язык, тогда как почти во всех остальных школах чувашский или татарский являются языками обучения в начальных классах и они изучаются как родные представителями соответствующих национальностей до 11 класса). Не исключается, что родители, менее склонные к чувашскому языку, предпочитали, чтобы дети учились именно в такой среде.

ИЗГОРОДА: Респонденты объяснили не только где они живут, но и откуда они. 7 % раньше жили в городах Чувашии или за пределами республики. Предполагалось, что они реже общаются по-чувашски дома. Нет таких данных в 4 случаях, следовательно, они исключены из вычислений.

НЕЧУВРОДИТ: Есть ли по крайней мере один родитель, который не говорит свободно по-чувашски? Известно, что, когда один из супругов не владеет языком, другому часто труднее использовать его с детьми. Часто такое поведение считается некомфортным для мужа или жены. 6 % респондентов заявили, что отец или мать не говорят свободно на чувашском языке (хотя в половине случаев он или она хорошо его понимает). Вне районных центров так происходит только у 4 % респондентов, а в райцентрах – у 13 %. В 8 случаях такие данные отсутствуют.

ОБРАЗПАП: Уровень образования отца. Предыдущие исследования показали, что более образованные родители реже используют чувашский язык с детьми. Уровень образования кодифицирован по 7 различным степеням, начиная с «неполного среднего или ниже» и заканчивая «послевузовским». 108 (20 %) отцов имеют высшее или послевузовское образование, 165 (30 %) – общее среднее или ниже. Для 51 отца нет таких данных.

ОБРАЗМАМ: Уровень образования матери. У 184 (32 %) матерей есть высшее или послевузовское образование, у 132 (23 %) – общее среднее или ниже. В отношении 32 матерей таких данных нет.

Вычислены дополнительные регрессии, включающие информацию о том, есть ли у отца и матери работа и работают ли они за пределами Чувашской Республики (37 % отцов работают или имели последнее рабочее место вне Чувашии). Мы не нашли корреляции с этими факторами и не включаем их в представленные здесь результаты.

ДЕВОЧКА: Является ли респондент девочкой? В выборке 335 (56 %) девочек и 265 (44 %) мальчиков. Не ожидалось, что данный фактор будет значимым в проанализированных здесь регрессиях, он стоит в качестве контроля.

КЛАСС: Класс (7–11), в котором учатся респонденты – подростки с формирующейся личностью. Возможно, старшие респонденты склонны воспринимать более престижные городские модели поведения, включая более частое использование русского языка, поэтому мы включили данный фактор в регрессии.

Регрессии вычислены при помощи свободного статистического программного обеспечения «R», версии 3.3.1 [10].

Проанализированы результаты 12 регрессий. Таблица 3 представляет результаты общей выборки, таблица 4 – результаты респондентов, не проживающих в райцентрах. Шесть факторов оказываются основными. Как известно, проживание в районном центре резко отрицательно влияет на использование чувашского в семье. Приехавшие из города или из-за пределов Чувашии значительно реже общаются на чувашском, как и те, у которых отец или мать говорит по-чувашски не свободно.

Таблица 3

Достоверность корреляций в проанализированных логистических регрессиях общей выборки

	Использование чувашского как одного из языков общения			Использование чувашского как основного языка общения		
	С матерью	С отцом	С родными братьями и сестрами	С матерью	С отцом	С родными братьями и сестрами
БАТЫРЕВО	+	++	++	+++	+++	+++
ЖИВЕТРЦ	---	---	---	---	---	---
ДЕВОЧКА				? ⁻		? ⁻
КЛАСС		+				
ИЗГОРОДА	---	--	--	--	--	---
НЕЧУВРОДИТ	---	---	-	--	---	--
ОБРАЗПАП	? ⁻				-	-
ОБРАЗМАМ	? ⁻		-	---	-	--
N	532	523	493	519	514	476
Псевдо R ² Макфаддена	39,4%	36,9%	33,5%	43,2%	42,8%	39,6%

Примечание. В столбцах представлены результаты значимости независимых переменных (построчно). Знаки «+» или «-» обозначают соответственно положительную или отрицательную корреляцию. Один такой знак показывает достоверность на 95 %, два – на 99 %, три – на 99,9 %. Знаки «?⁺» и «?⁻» показывают соответственно положительную или отрицательную корреляцию с достоверностью 90 % (считаемую сомнительной для определения корреляции). Строка «N» показывает количество ответов, включенных в регрессии. «Псевдо R² Макфаддена» – показатель уровня пояснительности регрессии: чем больше число, тем больше уровень.

Таблица 4

Достоверность корреляций в проанализированных логистических регрессиях среди проживающих вне райцентров

	Использование чувашского как одного из языков общения			Использование чувашского как основного языка общения		
	С матерью	С отцом	С родными братьями и сестрами	С матерью	С отцом	С родными братьями и сестрами
БАТЫРЕВО		? ⁺	? ⁺	+	+++	+++
УЧИТСЯРЦ	? ⁻	-	---	---	---	---
ДЕВОЧКА						-
КЛАСС		? ⁺			? ⁺	? ⁺
ИЗГОРОДА	--	---	---	--	---	---
НЕЧУВРОДИТ	--	---	? ⁻		---	? ⁻
ОБРАЗПАП	? ⁻					
ОБРАЗМАМ	-	-	-	--	? ⁻	? ⁻
N	419	412	395	409	406	381
Псевдо R ² Макфаддена	45,1%	44,9%	34,7%	37,7%	38,6%	31,8%

Проживание в Батыревском районе отражается как важный фактор в общей выборке, но не столь сильный среди не проживающих в райцентрах. Из этого можно предположить значительно более редкое использование чувашского языка в чувашских семьях с. Комсомольского по сравнению с с. Батыревым. Заметна более сильная корреляция при анализе использования чувашского как основного языка по сравнению с его использованием как одного из языков общения, особенно вне районных центров. Это значит, что школьники Комсомольского района при общении с родителями, братьями и сестрами чаще используют русский язык без полного отказа от общения на чувашском (в большей степени, чем в Батыревском районе).

Для жителей других сел обучение в районных центрах отрицательно коррелирует с семейным использованием чувашского, особенно как основного языка коммуникации. Следует отметить, что вопрос прежде всего не в том, что чувашский не используется как язык обучения в данных школах и изучается как неродной всеми учащимися (вопреки тому, что 85 % из 266 опрошенных всех национальностей, обучающихся в этих школах, используют чувашский дома в какой-то мере, 32 % – как основной язык коммуникации). Проблема в языковой среде, встречающейся в школах с. Комсомольского и с. Батырева, которая на самом деле характерна почти для всех школ сельских районных центров Чувашии [3]: 60 % учащихся вообще не используют чувашский язык с одноклассниками, 73 % – с учителями, 78 % – с сотрудниками в школьной столовой, 79 % – с библиотекарями, 86 % – с директором.

Необходимо принять во внимание, что обучение в райцентре взаимосвязано с расстоянием от населенного пункта проживания (оба фактора коррелируют между собой примерно на уровне 60 %). Возможно, наше предположение о влиянии школы неверно и это лишь результат более тесного контакта с районным центром жителей ближайших к нему деревень. Поэтому мы альтернативно вычислили корреляции, используя расстояние до райцентра вместо переменной УЧИТСЯРЦ (в регрессиях необходимо использовать слабо коррелирующие между собой независимые переменные: оба фактора нельзя включить одновременно в статистический анализ). Результаты альтернативных регрессий во всех 6 корреляциях значительно более слабые, если использовать расстояние (показатель «Псевдо R^2 Макфаддена» на 3–6 % ниже). Они подтверждают предположение, что языковая среда школы действительно играет роль в выборе языков общения в семьях.

Уровень образования матери выделяется среди влияющих факторов. В общей выборке заметно, что он влияет более всего на выбор основного языка коммуникации. Обращает на себя внимание, что уровень образования отца значительно реже появляется в результатах.

Две контрольные переменные (пол и класс) не отражаются с необходимой достоверностью, чтобы делать выводы.

Замечено, что показатель «Псевдо R^2 Макфаддена» значительно ниже в регрессиях общения с родными братьями и сестрами, особенно вне райцентров. Это значит, что наша модель хуже описывает факторы, влияющие на выбор языков общения между братьями и сестрами, чем с родителями.

Резюме. Приведенные в статье результаты подтверждают выводы наших предыдущих исследований о том, что проживание в районном центре, городское происхождение, несовершенно владение чувашским языком одним из родителей, уровень образования родителей (особенно матери) и язык обучения в школе являются ключевыми факторами, влияющими на выбор языков общения в семьях сельских чувашей. Исследования в Чувашии пока не объяснили, почему именно люди с более высоким уровнем

образования больше склонны к нарушению языковой преемственности. Необходимо изучать этот вопрос для надежного внедрения конкретных действий среди людей с высшим образованием, чтобы они больше всех транслировали родной язык детям. Кроме этого, исследование показывает важность обучения на родном языке (полностью или частично) для его сохранения. Следует отметить и слабый уровень передачи чувашского языка, если один из родителей не говорит на нем свободно. При быстром снижении уровня владения чувашским языком новыми поколениями такие случаи учащаются. Представляется важным более широко информировать будущих родителей о вопросах двуязычия в семье. Это должно стать задачей и школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алос-и-Фонт Э.* Преподавание чувашского языка и проблема языкового поведения родителей. – Чебоксары : ЧГИГН, 2015. – 56 с.
2. *Алос-и-Фонт Э.* Устное владение языком своей национальности чувашами и татарами Комсомольского и Батыревского районов Чувашской Республики // Ашмаринские чтения : сборник трудов X Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 89–99.
3. *Алос-и-Фонт Э.* Этноязыковая ситуация в районных центрах и крупнейших сельских населенных пунктах Чувашской Республики (по данным социолингвистического опроса учащихся старших классов школ) // Исследование языковой ситуации в Чувашской Республике. – Чебоксары : ЧГИГН, 2015. – С. 90–125.
4. *Алос-и-Фонт Э.* Этноязыковая ситуация в сельских районах Чувашской Республики (по данным социолингвистического опроса школьников Моргаушского и Аликовского районов) // Исследование языковой ситуации в Чувашской Республике. – Чебоксары : ЧГИГН, 2015. – С. 136–163.
5. *Андреев И. А.* О размерах распространения двуязычия среди сельского населения Чувашской АССР (опыт изучения языковой ситуации современной чувашской деревни) // Ученые записки. Вып. 46. – Чебоксары : ЧНИИ, 1969. – С. 3–19.
6. *Байчорова Ф. А.* Карачаево-балкарский язык как миноритарный язык // Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности. – Уфа : Омега сайнс, 2017. – С. 19–20.
7. *Товар-Гарсиа Э. Д.* Образовательные траектории школьников Ярославской области: дискриминантный анализ в сравнении с логистической регрессией // Социология: 4М. – 2013. – № 36. – С. 65–93.
8. *Alòs i Font H.* The Chuvash Language in the Chuvash Republic: An Example of the Rapid Decline of One of Russia's Major Languages // Sociolinguistic Transition in Former Eastern Bloc Countries: Two Decades after the Regime Change. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2016. – P. 51–73.
9. *Alòs i Font H., Товар-García E. D.* Factors Affecting the Knowledge of Chuvash Language Amongst School Students in Russia // Sociolinguistic Studies. – 2015. – № 4(9). – P. 345–372.
10. *R Core Team* (2016). R: A Language and Environment for Statistical Computing. – Vienna : R Foundation for Statistical Computing. – URL: <http://www.R-project.org/>.

**FACTORS INFLUENCING THE CHOICE
OF THE HOME LANGUAGES AMONG THE CHUVASH SCHOOLCHILDREN
FROM THE SOUTHERN DISTRICTS OF CHUVASHIA**

Research Centre for Sociolinguistics and Communication, Barcelona, Spain

Abstract. This article presents the results of a survey among 600 students of the Chuvash nationality learning from grades 7 to 11 in schools of the Komsomolskoe and Batyrev districts of Chuvashia, Russia. The research has investigated the factors influencing the choice of the languages of communication with the mother, father and siblings by means of logistic regressions. The results suggest that living in a district centre, an urban origin of the student, an imperfect knowledge of Chuvash by one of the parents, a high educational level of the mother and being schooled in the Russian-language milieu of the district centres adversely affect the use of the Chuvash as a home language of communication.

Keywords: *bilingualism, bilingual children, Chuvash schoolchildren, family language use, Chuvash language, logit analysis.*

REFERENCES

1. *Alos-i-Font Je.* Prepodavanje chuvashskogo jazyka i problema jazykovogo povedenija roditeljev. – Cheboksary : ChGIGN, 2015. – 56 s.
2. *Alos-i-Font Je.* Ustnoe vladenie jazykom svoej nacional'nosti chuvashami i tatarami Komsomol'skogo i Batyrevskogo rajonov Chuvashskoj Respubliki // *Ashmarinskie chtenija : sbornik trudov X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* – Cheboksary, 2016. – S. 89–99.
3. *Alos-i-Font Je.* Jetnojazykovaja situacija v rajonnyh centrach i krupnejshih sel'skih naselennyh punktah Chuvashskoj Respubliki (po dannym sociolingvisticheskogo oprosa uchashhihsja starshih klassov shkol) // *Issledovanie jazykovoj situacii v Chuvashskoj Respublike.* – Cheboksary : ChGIGN, 2015. – S. 90–125.
4. *Alos-i-Font Je.* Jetnojazykovaja situacija v sel'skih rajonah Chuvashskoj Respubliki (po dannym sociolingvisticheskogo oprosa shkol'nikov Morgaushskogo i Alikovskogo rajonov) // *Issledovanie jazykovoj situacii v Chuvashskoj Respublike.* – Cheboksary : ChGIGN, 2015. – S. 136–163.
5. *Andreev I. A.* O razmerah rasprostraneniya dvujazychija sredi sel'skogo naselenija Chuvashskoj ASSR (opyt izuchenija jazykovoj situacii sovremennoj chuvashskoj derevni) // *Uchenye zapiski. Vyp. 46.* – Cheboksary : ChNII, 1969. – S. 3–19.
6. *Bajchorova F. A.* Karachaevo-balkarskij jazyk kak minoritarnyj jazyk // *Sintez nauki i obshhestva v reshenii global'nyh problem sovremennosti.* – Ufa : Omega sajns, 2017. – S. 19–20.
7. *Tovar-Garcia Je. D.* Obrazovatel'nye traektorii shkol'nikov Jaroslavskoj oblasti: diskriminantnyj analiz v sravnenii s logisticheskoy regressiej // *Sociologija: 4M.* – 2013. – № 36. – S. 65–93.
8. *Alòs i Font H.* The Chuvash Language in the Chuvash Republic: An Example of the Rapid Decline of One of Russia's Major Languages // *Sociolinguistic Transition in Former Eastern Bloc Countries: Two Decades after the Regime Change.* – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2016. – P. 51–73.
9. *Alòs i Font H., Tovar-García E. D.* Factors Affecting the Knowledge of Chuvash Language Amongst School Students in Russia // *Sociolinguistic Studies.* – 2015. – № 4(9). – P. 345–372.
10. *R Core Team* (2016). R: A Language and Environment for Statistical Computing. – Vienna : R Foundation for Statistical Computing. – URL: <http://www.R-project.org/>.

© Alòs i Font H., 2017

Alòs i Font, Hèctor – External Colaborator at the Research Centre for Sociolinguistics and Communication, Barcelona, Spain; e-mail: hectoralos@gmail.com

The article was contributed on April 13, 2017

УДК 821.161.1Пушкин.08+821.112.2Гете.08

Ю. Ю. Клыкова

ЛЕКСЕМЫ *НОЧЬ* И *NACHT* В ПОЭТИЧЕСКОМ ЯЗЫКЕ А. С. ПУШКИНА И И. В. ГЕТЕ

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

Аннотация. Работа посвящена описанию и сопоставительному исследованию семантики репрезентанта концепта «время», а именно лексем *ночь* и *Nacht*, в поэзии А. С. Пушкина и И. В. Гете. На основе анализа особенностей функционирования данных лексических единиц в поэтических текстах выявлены их сходства и различия в русском и немецком языках, что позволяет говорить о многообразии смысловых оттенков исследуемых лексем. Слова *ночь* и *Nacht* могут указывать на разную длительность, сопровождаться богатой цветовой характеристикой, событийной наполненностью, персонифицироваться и ассоциироваться с состоянием природы.

Ключевые слова: *ночь, Nacht, лексема, время, поэтический язык, А. С. Пушкин, И. В. Гете.*

Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что выявление и описание образно-ассоциативных значений лексем *ночь* и *Nacht* происходят на основе антропоцентрического подхода. В этой связи семантические и функциональные особенности исследуемых лексем репрезентируют индивидуальное восприятие суточного времени поэтами и свидетельствуют о смысловой многоплановости поэтического текста.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили оригинальные поэтические тексты А. С. Пушкина и И. В. Гете. В процессе работы над практическим материалом применялись методы контекстуального и описательного анализа художественного текста путем сплошной выборки, последовательно прибегая к приемам контрастивистики.

Результаты исследований и их обсуждение. Статья является продолжением серии публикаций на эту тему [2]. Несмотря на свою моносемантичность, лексемы *ночь* и *Nacht* в поэтическом языке А. С. Пушкина и И. В. Гете выступают в различных значениях и относятся к разным семантическим полям.

Словари русского языка семантику лексемы *ночь* трактуют как «самую темную часть суток между вечером и утром» [1] и как «темноту, мрак во время этой части суток» [3]. Ночь принадлежит к категории «часть суток», которая, в свою очередь, входит в категорию «время». Как отрезок времени ночь характеризуется длительностью. А как часть 24-часового цикла в природе (суток) и периода в жизни человека, она обладает фиксированной последовательностью и ассоциируется как с состоянием природы, так и с деятельностью человека, типичными для соответствующего времени суток [11].

© Клыкова Ю. Ю., 2017

Клыкова Юлия Юрьевна – аспирант кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: julja07@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 17.03.2017

Толковые словари немецкого языка фиксируют следующие значения лексемы *Nacht*: 1) промежуток времени между заходом и восходом солнца, время от наступления темноты до рассвета [21]; 2) *высок., перен.* темнота [20].

В поэтическом языке А. С. Пушкина и И. В. Гете лексемы *ночь* и *Nacht* встречаются преимущественно в словарном значении. На следующих примерах мы ярко видим, что *ночь* – это темное время суток: *Когда на хижину сходила ночи тень...* [5, с. 144]; *Dunkel ist Nacht, bei Gott ist Licht. / Warum hat er uns nicht auch so zugericht?* [15, с. 74] и лишь часть суток: *Но, боже мой, какая скука / С больным сидеть и день и ночь, / Не отходя ни шагу прочь!* [9, с. 5]; *Die Welt durchaus ist lieblich anzuschauen, / Vorzüglich aber schön die Welt der Dichter; / Auf bunten, hellen oder silbergrauen / Gefilden, Tag und Nacht, erglänzen Lichter* [15, с. 113]. Данные фразеологические выражения и другие, такие как *von Morgen bis zur Nacht, von Tag zu Nacht, von Nacht zu Tag, so Nacht für Nacht, so Tag für Tag, bei Tag und Nacht, и днем и ночью, с утра до ночи, с белой зори до ночи*, имеют значение «все время, круглые сутки»: *Es ist die Liebestrunkenheit, / Die mich erbärmlich plagt, / Von Tag zu Nacht, von Nacht zu Tag / In meinem Herzen zagt* [15, с. 120]; *Ждет-пождет с утра до ночи, / Смотрит в поле, инда очи / Разболелись гляючи / С белой зори до ночи; / Не видать милого друга!* [6, с. 541] и встречаются в языке поэтов 16 и 45 раз соответственно. Их разнообразие в текстах обогащает речь, делая ее выразительной и оригинальной [12, с. 145].

Лексемы *ночь* и *Nacht* ассоциируются со временем года и состоянием природы, как зиму, например, связывают чаще всего не только с холодами, но и длительными темными ночами: *И были детские проказы / Ей чужды; страшные рассказы / Зимой в темноте ночей / Пленяли большие сердце ей* [9, с. 43]; *Oft in tiefen Winternächten / Rief ich an die holden Muse...* [13, с. 340]. Зимой *ночь* не только темна, но и морозна: *Морозна ночь; все небо ясно; / Светил небесных дивный хор / Течет так тихо, так согласно...* [9, с. 101] и снежна: *Im Nebelgeriesel, im tiefen Schnee, / Im wilden Wald, in der Winternacht, / Ich höre der Wölfe Hungergeheul...* [13, с. 108]. Лексема *Nacht* в составе сложного слова указывает на прохладу и красоту данного временного промежутка летом: *Wie ergetz' ich mich im Kühlen / Dieser schönen Sommernacht!* [13, с. 34].

Среди других характеристик погодных условий исследуемого временного промежутка поэтами указываются туман: *Ein grauser Kampf umhüllt sich bald mit Nebelnacht, / Und meine Fackel leuchtet weit und breit zur Flucht* [16, с. 494], роса: *Der Tau der Nacht benetzte meine Kleider, / Der hohe Mond schien tröstend zu verweilen; / Da sah mich Amor und erbarmte sich* [16, с. 151], тишина: *В тиши ночей, на ложе сна, / Как некий дух, ему она / О мщеньи шепчет, укоряет, / И слезы льет, и ободряет, / И клятвы требует – и ей / Клянется мрачный Кочубей* [8, с. 27]; прохлады: *Но думали, что ночь и сна покой целебный / Охлаждают во мне болезни жар враждебный* [6, с. 392]; месяц: *Она придет; но вот уж ночь, / И скоро месяц уж покинет / Небес далеких облака...* [6, с. 180]; пение птиц: *Zwar in diesem Duft und Garten / Tönet Bulbul ganze Nächte; / Doch du könntest lange warten, / Bis Nacht so viel vermöchte* [15, с. 128]; стада шумят, и соловей: *Уж пел в безмолвии ночей* [9, с. 139]; звезды: *Но мрачны странные мечты / В душе Мазепы: звезды ночи, / Как обвинительные очи, / За ним насмешливо глядят* [8, с. 44]; *Bei Nacht des Sternenheeres glühend Leben!* [14, S. 121] и луна, влекущая своим сиянием и взгляд, и душу: *Der stille Mond, der dich bei Nacht erfreut, / Dein Auge, dein Gemüt mit seinem Schein / Unwiderstehlich lockt, er schwebt am Tage / Ein unbedeutend blasses Wölkchen hin* [19, с. 787]; *Все тихо; ночь. Луной украшен / Лазурный юга небосклон...* [7, с. 191]; *Возведишь ночь с задумчивой луною...* [4, с. 15] и согревающая холодной ночью: *Веселой толпою / С глубокого дна / Мы ночью всплываем, / Нас греет луна* [10, с. 204]. Не случайно Пушкин уделяет луне особое внимание и в текстах поэта она выступает то тихой и

задумчивой, то осенней, яркой и таинственной: *Плывет луна, царица ночи* [7, с. 33]. Следует отметить, что славянизм «нощь» вместо русизма «ночь» является одним из средств создания высокого стиля. Романтические произведения пишутся высоким слогом, и главным средством создания высокого слога являются славянизмы, что отвечало канонам романтизма.

Традиционно в сознании людей *ночь / Nacht* соотносится чаще всего с черным цветом: *Ich sinne noch, durch die verworrenen Pfade, / Die nach der schwarzen Nacht zu führen scheinen, / Uns zu dem Leben wieder aufzuwinden* [19, с. 659]; *И, мрачнее черной ночи, / Он потупил грозны очи, / Стал крутить свой сивый ус...* [6, с. 313]. Ночь у Пушкина может быть также непонятного темного цвета, окутанной мраком: *Мчатся тучи, вьются тучи; / Невидимкою луна / Освещает снег летучий; / Мутно небо, ночь мутна* [6, с. 227]. Но особую выразительность лексема *ночь* получает в своем прямом значении благодаря существительным, передающим цветовую характеристику темного времени суток, – тени: *Полупрозрачная наляжет ночи тень, / И сон, дневных трудов награда...* [6, с. 102]; сумрака: *И мирный неги уголок / Ночь сумраком одела*, [4, с. 94]; мрак: *Отдайте мне метель и вьюгу / И зимний долгой мрак ночей* [6, с. 62]; покрова: *Навис покров угрюмой ночи / На своде дремлющих небес...* [4, с. 60]; тюрьмы: *...А ночь была тюрьмы черней, / И на дворе шумела буря...* [6, с. 301]; сени: *Уснуло всё под сенью ночи* [6, с. 44]; мглы: *Марьяна, только лишь настанет ночи мгла, / К палатам Анджело идти должна была...* [8, с. 126]. Очень выразительно русский поэт описывает белые ночи Санкт-Петербурга: *...и светла / Адмиралтейская игла, / И, не пуская тьму ночную / На золотые небеса, / Одна заря сменить другую / Спешит, дав ночи полчаса* [8, с. 136].

Гете создает образ нежной, мягкой, таинственной ночи, сравнивая ее с черным бархатом: *Du staunest über die Königspracht, / Und gleich ist sammetschwarz Nacht* [13, с. 430]. У немецкого поэта встречаются также и другие цветообозначения ночи. Великолепие ночи передается поэтом голубым цветом: *...du lügst nur den Himmel, / Welle! Dein herrliches Blau ist mir die Farbe der Nacht* [13, с. 188]. Из-за яркого сияния звезд создается впечатление светлой ночи: *Denke nun zum vielten Male, / Was, nach sternenheller Nacht, / Holder Tag im hohen Saale / Wunderfältig dargebracht* [13, с. 751]. Ночь Гете может быть также бесцветной: *...Dort unten, / Such ich euch auf; / Dort bindet alle dann, / Ein gleich Geschick in ew'ge matte Nacht* [19, с. 659].

Основное значение лексемы *Nacht* усиливается существительным благодаря своей семантике «темнота» и сопоставлению ночи с темницей: *Drum bin ich in des Kerkers Nacht / Auch noch lebendig geblieben...* [13, с. 121], преисподней: *Wie? So ist wirklich bei euch der alte Kothurnus zu sehen, / Den zu holen ich selbst stieg in des Tartarus Nacht?* [14, с. 475], могилой: *So denke dir das Schicksal deiner Toten, / Und finster wie des Grabes Nacht verstumme / Der Übergang, der sie hinabgeführt* [18, с. 204], глухой пещерой: *So haben mich die Götter ausersehn / Zum Boten einer Tat, die ich so gern / Ins klanglos-dumpfe Höhlenreich der Nacht / Verbergen möchte?* [19, с. 671], инжиром: *Sterne leuchten mir wie Sonnen, / Nur dem Feigen ist es Nacht*. [13, с. 41], смертью: *So hob ich mich vor kurzem aus der Nacht / Des Todes an des Tages Licht herauf, / Ich wußte nicht, wie mir geschehn!* [18, с. 217], бездной: *Ist es möglich! Stern der Sterne, / Drück ich wieder dich ans Herz! / Ach, was ist Nacht der Ferne / Für ein Abgrund, für ein Schmerz!* [15, с. 108] и покровом: *...Ich treffe sie auch unter dieses Mantels Nacht* [18, с. 424]. У Гете слово «темный» заменяется описанием наступления ночи путем полного покрытия им солнца до последнего лучика: *Nacht war's, völlig bedeckt das letzte Schimmern der Sonne* [15, с. 637].

Лексемы *ночь* и *Nacht* могут указывать на время, когда в природе все замирает: *Мой голос для тебя и ласковый и томный / Тревожит позднее молчанье ночи темной* [5, с. 259]; *Wir wußten nichts davon, vertraulich schwieg Nacht* [17, с. 108]. И именно ночью поэта захватывает творческий процесс и вдохновение: *Иль жаль мне труда, молчаливого спутника ночи, / Друга Авроры златой, друга пенатов святых?* [6, с. 230]. Пери-

од развертывания действия романа «Евгений Онегин» А. С. Пушкина предстает в изображении жизни простого люда и связан непосредственно с их обычной деятельностью ночью: *В избушке распевая, дева / Прядет, и, зимних друг ночей, / Трежит лучинка перед ней* [9, с. 90]; *Татьяна, по совету няни / Сбираясь ночью ворожить...* [9, с. 101].

Метафорический образ ночи возникает за счет восприятия данного промежутка времени как некоего пространства определенного размера: *Wer verschloß mich in Nacht?* [16, с. 317]; *Он рои полюбил густые, / Уединенье, тишину, / И Ночь, и Звезды, и Луну...* [9, с. 41] или, наоборот, быть безмерным: *Und alles um dich her versinkt in Nacht / Und du, in inner eigenstem Gefühl, / Umfassest eine Welt: / Dann stirbt der Mensch* [17, с. 485]. У Гете наивысшая точка небесного пространства управляет ночью и следит за меняющимся настроением атмосферы: *Die zeichnet rein den Gang der Sphäre, / Ihr Griffel regelt Nacht und Tag; / Der launenhaften Atmosphäre, / Dem Grillenwechsel forscht sie nach* [16, с. 639]. Интересно предстает перед нами сравнение звезд ночи с красавицами Москвы: *У ночи много звезд прелестных, / Красавиц много на Москве* [9, с. 161].

Ночь Гете стоит наряду с такими словами как *ужас*, *ад* и *страх*, тем, что человек не только испытывает, но и инстинктивно чувствует, так как ночь таит в себе всякого рода опасности: *...aber hinten / Droht schwarzer Nächte Graus, ich ahn ihn schon* [18, с. 179]; *In meinen Gebeinen wühlt ein Grausen / Der Hölle, Nacht und Angst* [17, с. 149]. Возможно, поэтому ночь своей неопределенностью и таинственностью лишает человека сил: *Dort, sich und uns zu köstlichem Gewinne, / Verwechselt' er die Zeiten wundersam, / Begegnet' so, im Würdigsten beschäftigt, / Der Dämmerung, der Nacht, die uns entkräftigt* [14, с. 93]. И лишь благодаря мужеству человеку удастся справиться с ужасами ночи: *Nacht schuf tausend Ungeheuer; / Doch frisch und fröhlich war mein Mut* [13, с. 48]. Особую выразительность данная лексема получает в антитезе дня и ночи, противопоставлении движения и бездействия человека в указанные временные промежутки: *Noch ist es Tag, da rühre sich der Mann, / Nacht tritt ein, wo niemand wirken kann* [15, с. 70]. Ночь предстает в виде некой окутывающей сущности: *Lange verhüllt schon Nacht das Tal und die Pfade des Wanderers* [13, с. 199] или скрывающей все вокруг своей таинственностью: *Eine lange, düstere Nacht verbarg die Versammlung* [15, с. 485] и в то же время сияющей от блеска звезд: *Nun töne laut: der Herr ist da, / Von Sternen glänzt Nacht* [18, с. 314]. Ночь – это на какое-то время смерть света, сознания и жизни: *Mein Auge sinkt in Nacht – / Ich sterbe! / Dieser hat mich umgebracht!* [16, с. 305].

В поэтическом языке Гете *ночь* – это время инстинктивных импульсов, желаний и любовных отношений: *Zürnet nicht, ihr Frauen, daß wir das Mädchen bewundern: / Ihr genießt des Nachts, was sie am Abend erregt* [14, с. 137]. Если в жизни человека царит любовь в душе, то образ гетевской ночи приобретает положительные характеристики дня, переполненная радостью ожидания ночь может быть полной жизни: *Das Herz, es ist munter, es regt sich, es wacht, / Es lebt den lebendigsten Tag in der Nacht!* [18, с. 411] или озарить светом былые дни: *Da schwang sich eine Freude mir durchs Herz, / Nacht der alten Tage zu erhellen* [17, с. 529]. Любовная пара после совместной ночи светится, подобно звездам: *Doch am Morgen ward es klar, / Neu begann's umher zu grünen / Nach der Nacht, wo jenes Paar / Sternengleich uns angeschienen* [13, с. 756]. В опустошенной груди ночь остается лишь ночью: *...Hier ist es Nacht – / Und Nacht wird's bleiben in der hohlen Brust* [16, с. 510].

Резюме. Таким образом, анализ лексем *ночь* и *Nacht* в поэтических текстах А. С. Пушкина и И. В. Гете позволяет сделать вывод о том, что выразительность исследуемой темпоральной единицы во многом зависит от основанных на образно-ассоциативных смыслах метафор, эпитетов, сравнений, олицетворений и актуализации семы конкретного значения. Смысловая наполненность слов *ночь* и *Nacht* отражает своеобразие авторского представления о суточном времени и подтверждает его гетерогенность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большой академический словарь русского языка*. Т. 12 : Недруг–Няня / гл. ред. К. С. Горбачевич. – М. ; СПб. : Наука, 2016. – 651 с.
2. *Клыкова Ю. Ю.* Зима в поэтическом языке А. С. Пушкина и И. Гете // Вестник Чувашского университета. – 2016. – № 2. – С. 189–198.
3. *Первый толковый БЭС*. – СПб. : Норинт ; М. : РИПОЛ классик, 2006. – 2144 с.
4. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений : в 17 т. Т. 1. – М. : Воскресенье, 1994. – 463 с.
5. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений : в 17 т. Т. 2, кн. 1. – М. : Воскресенье, 1994. – 568 с.
6. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений : в 17 т. Т. 3, кн. 1. – М. : Воскресенье, 1995. – 635 с.
7. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений : в 17 т. Т. 4. – М. : Воскресенье, 1994. – 514 с.
8. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений : в 17 т. Т. 5. – М. : Воскресенье, 1994. – 570 с.
9. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений : в 17 т. Т. 6. – М. : Воскресенье, 1995. – 700 с.
10. *Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений : в 17 т. Т. 7. – М. : Воскресенье, 1994. – 395 с.
11. *Рубинштейн Г. А.* Асимметрия синтаксических свойств русских названий частей суток [Электронный ресурс] / The Slavic and East European Language Resource Center. – 2001. – № 1. – С. 1–26. – Режим доступа : http://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fslaviccenters.duke.edu%2Fuploads%2Fmedia_item%2Frubinstein.original.pdf&name=rubinstein.original.pdf.
12. *Трукова А. И.* Особенности перевода фразеологизмов в трагедии В. Шекспира «Ромео и Джульетта» с английского языка на чувашский // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4 – 1(80). – С. 144–147.
13. *Goethe J. W.* Poetische Werke. Bd. 1: Gedichte und Singspiele. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1976. – 1047 S.
14. *Goethe J. W.* Poetische Werke. Bd. 2 : Gedichte und Singspiele. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1979. – 965 S.
15. *Goethe J. W.* Poetische Werke. Bd. 3 : Gedichte und Singspiele. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1979. – 859 S.
16. *Goethe J. W.* Poetische Werke. Bd. 4 : Gedichte und Singspiele. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1980. – 1087 S.
17. *Goethe J. W.* Poetische Werke. Bd. 5 : Dramatische Dichtungen I. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1978. – 715 S.
18. *Goethe J. W.* Poetische Werke. Bd. 6 : Dramatische Dichtungen II. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1980. – 777 S.
19. *Goethe J. W.* Poetische Werke. Bd. 7 : Dramatische Dichtungen III. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1977. – 993 S.
20. *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* / herausgeb. von R. Klappenbach und W. Steinitz : in 6 Bänden. – Berlin : Akademie-Verlag, 1964–1977. – URL : <http://www.dwds.de/wb/Nacht>.
21. *Wörterbuch der Duden* : in 12 Bänden. Bd. 10. – 4. Aufl. – Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich : Duden. – 1998. – 1152 S.

UDC 821.161.1Пушкин.08+821.112.2Гете.08

Yu. Yu. Klykova

**LEXEMES *НОЧЬ* AND *NACHT* IN POETIC LANGUAGE
BY A. PUSHKIN AND J. W. VON GOETHE**

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The research focuses on the contents and the comparative analysis of the representative of the concept «time», those are the lexemes *ночь* and *Nacht* in Pushkin's and Goethe's poetry. The

© Klykova Yu. Yu., 2017

Klykova, Yulia Yuryevna – Post-graduate Student, Department of Russian Language and Literature, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: julja07@yandex.ru

The article was contributed on March 17, 2017

means of semantic peculiarities of the lexemes in poetic texts have been revealed in the Russian and the German languages. This analysis allows us to study the great variety of the shades of meaning of these temporal words. They can have the different duration, rich color characteristic, event fullness, be personified and associated with the state of nature.

Keywords: *ночь, Nacht, lexeme, time, poetic language, Pushkin, Goethe.*

REFERENCES

1. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo jazyka*. T. 12 : Nedrug–Njanja / gl. red. K. S. Gorbachevich. – M. ; SPb. : Nauka, 2016. – 651 s.
2. *Klykova Ju. Ju. Zima v poeticheskom jazyke* A. S. Pushkina i I. Gete // *Vestnik Chuvashskogo universiteta*. – 2016. – № 2. – S. 189–198.
3. *Pervyj tolkovyj BJeS*. – SPb. : Norint ; M. : RIPOL klassik, 2006. – 2144 s.
4. *Pushkin A. S. Polnoe sobranie sochinenij* : v 17 t. T. 1. – M. : Voskresen'e, 1994. – 463 s.
5. *Pushkin A. S. Polnoe sobranie sochinenij* : v 17 t. T. 2, kn. 1. – M. : Voskresen'e, 1994. – 568 s.
6. *Pushkin A. S. Polnoe sobranie sochinenij* : v 17 t. T. 3, kn. 1. – M. : Voskresen'e, 1995. – 635 s.
7. *Pushkin A. S. Polnoe sobranie sochinenij* : v 17 t. T. 4. – M. : Voskresen'e, 1994. – 514 s.
8. *Pushkin A. S. Polnoe sobranie sochinenij* : v 17 t. T. 5. – M. : Voskresen'e, 1994. – 570 s.
9. *Pushkin A. S. Polnoe sobranie sochinenij* : v 17 t. T. 6. – M. : Voskresen'e, 1995. – 700 s.
10. *Pushkin A. S. Polnoe sobranie sochinenij* : v 17 t. T. 7. – M. : Voskresen'e, 1994. – 395 s.
11. *Rubinshtejn G. A. Asimmetrija sintaksicheskikh svojstv russkikh nazvanij chastej sutok* [Elektronnyj resurs] / The Slavic and East European Language Resource Center. – 2001. – № 1. – S. 1–26. – Rezhim dostupa: http://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fslaviccenters.duke.edu%2Fuploads%2Fmedia_item%2Frubinstein.original.pdf&name=rubinstein.original.pdf.
12. *Trukova A. I. Osobennosti perevoda frazeologizmov v tragedii V. Shekspira «Romeo i Dzhul'etta» s anglijskogo jazyka na chuvashskij* // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2013. – № 4 – 1(80). – S. 144–147.
13. *Goethe J. W. Poetische Werke*. Bd. 1: Gedichte und Singspiele. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1976. – 1047 S.
14. *Goethe J. W. Poetische Werke*. Bd. 2 : Gedichte und Singspiele. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1979. – 965 S.
15. *Goethe J. W. Poetische Werke*. Bd. 3 : Gedichte und Singspiele. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1979. – 859 S.
16. *Goethe J. W. Poetische Werke*. Bd. 4 : Gedichte und Singspiele. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1980. – 1087 S.
17. *Goethe J. W. Poetische Werke*. Bd. 5 : Dramatische Dichtungen I. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1978. – 715 S.
18. *Goethe J. W. Poetische Werke*. Bd. 6 : Dramatische Dichtungen II. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1980. – 777 S.
19. *Goethe J. W. Poetische Werke*. Bd. 7 : Dramatische Dichtungen III. – 3. Aufl. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1977. – 993 S.
20. *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* / herausgeb. von R. Klappenbach und W. Steinitz : in 6 Bänden. – Berlin : Akademie-Verlag, 1964–1977. – URL : <http://www.dwds.de/wb/Nacht>.
21. *Wörterbuch der Duden* : in 12 Bänden. Bd. 10. – 4. Aufl. – Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich : Duden. – 1998. – 1152 S.

УДК 821.112.2:[81'373.612.2:665.57]

В. В. Мамцева

ИСКУССТВЕННЫЕ ЗАПАХИ МУЖЧИНЫ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ РОМАНТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с презентацией ольфакторного образа мужчины в парфюмерном дискурсе в отрывках из произведений немецкоязычной художественной литературы, описывающих сцены общения влюбленных. В работе актуализируется проблема влияния парфюма любимого мужчины на физиологическое и психическое состояние женщины, вызывающее у нее эмоциональную привязанность, трепетные чувства либо неконтролируемое желание сближения с ним. Данные проведенного научного исследования позволяют выделить метафору в качестве ведущего средства репрезентации обонятельного образа мужчины.

Ключевые слова: *запах мужчины, метафора, ольфакторная агрессия, романтический дискурс, одорический код.*

Актуальность исследуемой проблемы. В литературе отмечается, что интимное общение не может быть полноценным без ольфакторных ощущений, поэтому при его анализе необходимо учитывать роль запахов. В этой связи представляются чрезвычайно интересными особенности интимного общения, содержащие в себе различные характеристики одорического восприятия любимого мужчины. Эффективным инструментом введения в ситуацию интимного общения является описание ароматов, содержащих целый набор искусственных запахов, оказывающих мощное влияние на подсознание партнеров и возбуждающих в них тем самым чувство и желание любви. В свою очередь, ввиду сложности и нестабильности обонятельных наименований запах характеризуют посредством привлечения номинаций других ощущений, а именно вкуса, осязания, зрения, слуха, иначе – ольфакторной лексики. Таким образом, одорическая репрезентация (идентификация) искусственного запаха мужчины обогащается новым содержанием.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили текстовые фрагменты из немецкоязычных художественных произведений, описывающие ольфакторные сцены общения влюбленных. Были применены методы анализа, синтеза, дедукции, обобщения, абстрагирования.

Результаты исследований и их обсуждение. Парфюмерные запахи мужчины важны не только для формирования положительного впечатления о нем, но и для повышения его сексуальной привлекательности. В этой связи оценка, содержащаяся в описании искусственного аромата мужчины, связана с эротическим воображением женщины, ее эмо-

© Мамцева В. В., 2017

Мамцева Вера Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия; e-mail: rusosipova@gmail.com

Статья поступила в редакцию 11.04.2017

циональными ассоциациями: *Ich kann ihn riechen. Sein Parfüm ist genauso dunkel und verführerisch wie er* [11, с. 345]. В приведенном примере оценка запаха сопровождается его визуализацией: соблазнительный (*verführerisch*) парфюм рассматривается как дополнительный сигнальный фактор, формирующий сексуальные мотивации, наряду с сигналами иной модальности (*dunkel*).

Вместе с тем эротическая оценка искусственных запахов мужчины образуется из нескольких ольфакторных компонентов, которые в целом воспринимаются женщиной как самые соблазнительные среди тысяч других. Хорошо подобранный аромат парфюма, смешанный с запахами свежего белья, средств по уходу за телом, создает оригинальный и привлекательный образ, позволяющий выгодно отличаться от других мужчин, на что в следующих фрагментах указывает прилагательное *verführerischste*, а также глагол *erregen*:

Sein göttlicher Duft steigt mir in die Nase, eine Mischung aus frischgewaschener Wäsche, einem edlen Duschgel und dem herrlichsten, verführerischsten Geruch auf der ganzen Welt: Christian [8, с. 309];

Der schwache Kräuterduft seines Shampoos und seines teuren Eau de Cologne erregte ihre Sinne selbst über die Entfernung des Zimmers hinweg [13, с. 400].

Запах парфюма мужчины, вызвавший яркие эмоции при знакомстве, остается в эмоциональной памяти женщины и каждый раз при встрече или просто при воспоминании о нем оказывает такое же психофизиологическое воздействие: *Wir stehen einander gegenüber, so nah, dass ich sein Parfüm riechen kann. Das gleiche wie beim letzten Mal. Und wieder muss ich kämpfen, um mich ihm nicht einfach an den Hals zu werfen* [6, с. 89]. Таким образом, парфюм мужчины обладает особыми притягательными качествами и требует от женщины немалых усилий, чтобы сохранить самообладание.

Итак, запахи парфюма выступают средством обольщения, влияют на сексуальную привлекательность мужчины, вызывают у женщины неконтролируемое желание сближения с ним, разжигают любовную страсть.

Вместе с тем запахи мужского парфюма являются средством управления эмоциями и поступками женщины: они могут изменить ее настроение, повлиять на ее конкретные действия и поведение. Следовательно, языковые средства, способствующие максимально точной передаче ольфакторных ощущений, можно выделить в отдельную категорию средств «запахов-агрессоров».

В качестве наиболее частого способа репрезентации парфюмерных запахов мужчины выступает использование метафорически переосмысленной предикатной лексики, направленной на воплощение успокаивающего либо агрессивно-наступательного характера парфюма. Так, искусственный запах мужчины может успокоить его партнершу, дать ей чувство защищенности, что передается метафорой *trösten*: *Ich atme sein Parfüm ein. Sein Geruch und die Kraft in seiner Umarmung trösten mich. Das ist es, was ich jetzt brauche* [5, с. 67]. В то же время искусственные запахи мужчины способны захватить сознание его партнерши, одурманить ее, на что указывают метафоры *berauschen*, *überwältigen*:

Ich lege meinen Kopf an seine Brust und genieße seine Umarmung. Wie jedes Mal, so überwältigt und berauscht mich auch jetzt sein Parfüm “Emprise” [10, с. 99];

Sein Kuss versetzt mich in andere Sphären, seine Art, mich an seinen kräftigen Körper zu drücken, sein Parfüm, all das berauscht mich [7, с. 124].

Вместе с тем искусственный запах мужчины может менять самоощущение его партнерши, манипулировать ее сознанием, такое агрессивное воздействие метафорически переосмысливается в глаголах *betäuben*, *wickeln*:

*Ich fühle seinen starken Körper und rieche sein Parfüm und den Duft seiner Haut. Es ist als ob der Geruch mich **betäubt*** [14, с. 64];

*Sofort **wickeln** mich seine Wärme und sein Parfüm, La Nuit de l'Homme ein. Und sein Aftershave. Und seine Haut mit ihrem männlich dominanten Geruch* [4, с. 56].

Обращают на себя внимание метафорическая интерпретация значений производной формы глагола – причастия (*eingebrennt*) – и обозначенное им воздействие запаха любимого мужчины: он (запах) вторгается в сознание женщины, устойчиво закрепляется в ее воспоминаниях, «выжигает» в подсознании определенные ассоциации: *Doch ob ich schlafen kann? Ich fürchte, der schöne Unbekannte wird mich davon abhalten. <...> Seine Telefonnummer habe ich zwar nicht, aber sein Parfüm ist wie in mein Hirn **eingebrennt*** [6, с. 45].

Часто женщина не осознает, что подвергается пленяющему воздействию запаха, тем не менее ее поведение свидетельствует о некоторой «зачарованности» запахом: только через некоторое время она возвращается в реальность, пробуждаясь от «ольфакторного сна»: *Der Künstler wirft mir ein amüsiertes Lächeln zu. Ich atme sein **berückendes** Parfüm ein und habe noch Zeit, festzustellen, dass er nicht einfach nur gut aussieht, sondern geradezu perfekt ist, dann löse ich mich errötend aus seinem Griff* [6, с. 34].

В следующем фрагменте сравнение искусственного запаха мужчины со спиртным напитком создает сложный метафорический образ. Сема восприятия жидкости, содержащаяся в лексическом значении коктейля, переносится на парфюм возлюбленного, создавая «коктейль» запахов: если его попробовать на вкус, он окажется крепче, чем «Маргарита»: *«Wie bin ich hierhergekommen?», frage ich. Er setzt sich auf die Bettkante, so nahe, dass ich ihn rieche und berühren könnte. Wow <...> Schweiß und Duschgel und Christian. Ein berauscher Cocktail – so viel besser als **Margarita**, das weiß ich jetzt* [8, с. 81].

Таким образом, глаголы *trösten*, *überwältigen*, *berauschen*, *betäuben*, *wickeln*, *einbrennen*, *berücken* и их производные характеризуют властную сущность парфюмерного запаха мужчины, доминирующего над женщиной и диктующего ей условия и правила поведения в интимном общении.

В свою очередь, при описании искусственного запаха мужчины встречаются устойчивые ассоциации, впечатления, определяющие его оценочное восприятие. Так, однотипное представление искусственного запаха мужчины складывается из восприятия типичных одорических компонентов: это чаще всего запахи средств по уходу за телом, парфюмерии, чистого, свежего белья мужчины. При этом ароматы, из которых строится искусственный запах, не доминируют и не отодвигают на второй план запахи тела мужчины. Естественный запах кожи, который смешивается с ароматом геля для душа, оценивается очень положительно (*unglaublich*, *wunderbar*) и передает самое необычное, фантастическое сочетание запахов:

*Ich schmiege mich an ihn, mit geschlossenen Augen, die Nase an seinem Hals, so dass ich diese **unglaubliche** Mischung aus nach Moschus duftendem Duschgel und Christians Körpergeruch einsaugen kann* [8, с. 410];

*Als mir sein **wunderbarer** Duft nach frisch gewaschener Wäsche, Duschgel und Christian in die Nase steigt, fangen die Tränen zu laufen an* [9, с. 42].

В следующем фрагменте оставшийся в эмоциональной памяти аромат геля для душа возлюбленного вызывает в женщине определенное психофизиологическое состояние,

близкое к существующему при интимной близости, сам аромат описывается оценочными средствами наивысшей степени положительности (*himmlisch*): *Ich könnte bis in alle Ewigkeit unter dieser Dusche, in seinem Bad, stehen. Das Duschgel riecht nach ihm. Ein himmlischer Duft. Ich verteile es auf meinem Körper und stelle mir dabei vor, dass er das macht, es auf meinen Brüsten und meinem Bauch verreibt, mit seinen langgliedrigen Fingern zwischen meinen Oberschenkeln* [8, с. 85].

Одним из факторов, привлекающих женщину, является ярко выраженная маскулинность, независимость мужчины. Поэтому в оценке запаха часто появляется лексема *männlich*, которая подчеркивает его мужскую индивидуальность:

Mein Patschuliduft vermischt sich mit dem männlich eleganten Geruch seines Parfüms. Unsere Vertrautheit erfüllt den Raum [4, с. 58];

Doktor Law tritt zur Seite, um mich hereinzulassen. Als ich an ihm vorbeigehe, rieche ich sein frisches, männliches Parfüm [5, с. 41].

В таком описании запах играет роль конституирующего маскулинность чувственного начала, показателя «универсальности и всепроникаемости маскулинности» [1, с. 92], а женщине, которая генетически детерминирована психологическим и биологическим доминированием мужчин, при этом отводится «второе поле» [3, с. 160], она полностью подчиняется ольфакторной воле мужчины.

Интерпретация парфюмерного запаха дополняется описанием визуального или другого перцептивного восприятия женщины. Например, он становится ощущаемым тактильно (*samtiges Parfüm*): *Sie roch wieder sein samtiges Parfüm, das sie so sehr an ihm liebte, und fühlte seine warme Haut durch sein T-Shirt auf ihrem Körper* [15, с. 89].

Для усиления оценки парфюма мужчины, присущего только ему благоухания используется лексема-интенсификатор *so*, которая переводит описание запаха в категорию уникального: *Sein Parfüm ... das so stark war und so eigenartig. Wie ein Seifenladen und doch wieder wie der heiße Atem einer fremden Pflanze* [12, с. 216].

Резюме. На основе анализа собранного материала представляется возможным сформулировать ряд выводов, характеризующих репрезентацию искусственных запахов мужчины в немецком романтическом дискурсе.

Во-первых, анализ языкового материала позволяет выделить эротическую значимость парфюмерных запахов мужчины, имеющих своей целью привлечь, обольстить женщину. Вербальное воплощение сексуально привлекательных искусственных запахов мужчины передается прилагательным *verführerisch* в положительной и превосходной степени, а также глаголом *erregen*.

Во-вторых, парфюмерные запахи мужчины руководят влюбленной в него женщиной в сфере бессознательного, оказывая успокаивающее либо наступательное, напористое воздействие. Глаголы *trösten*, *überwältigen*, *berauschen*, *betäuben*, *wickeln*, *einbrennen*, *berücken* и их производные, выражающие властный характер искусственного запаха мужчины, доминирующего над женщиной, в высокой степени метафоричны.

В-третьих, мужские парфюмерные запахи создаются и используются целенаправленно. К ним относятся парфюм, лосьоны для бритья, средства по уходу за телом. Аромат одеколона в сочетании с другими искусственными запахами воспринимается женщиной как неповторимая аура, отличающая ее мужчину от всех остальных.

Характеристика парфюма любимого человека передается синестезией *samtiges Parfüm*, *frisches Parfüm*, оценивается как *unglaublich*, *wunderbar*, *himmlisch*, *männlich*, *elegant*, *stark*, *eigenartig* и интенсифицируется частицей *so*.

В целом использование перечисленных языковых средств в описании искусственных запахов мужчины позволяет заключить, что запахам в немецком романтическом дискурсе отведена значительная роль. Необыкновенная сила воздействия запаха мужчины на женщину в контексте интимного общения понятна и логична, ведь оно влияет на первобытный инстинкт, который проникает в самую глубину, прямо в сердце и выносит категорическое суждение о симпатии и презрении, отвращении и влечении, любви и ненависти [2, с. 188].

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандт Г. А. Природа женщины. – М. : УралНаука, 1999. – 154 с.
2. Трофимова Н. А. Роль одорических репрезентаций в процессе смыслопорождения (на примере романа П. Зюскинда «Парфюмер») // Homo loquens: Актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – СПб., 2012. – Вып. 4. – С. 188–197.
3. Трофимова Н. А. Современный женский взгляд на гендерную идентичность (на материале произведения И. фон Кюрти «Mondscheintarif») // Homo Loquens: Актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – СПб., 2013. – Вып. 5. – С. 154–162.
4. Becker R. M. Meine Lust, mein Milliardär und ich. – Berlin : Addictive Publisching, 2015. – 92 S.
5. Harold M. Berauscht von dir. Die Versuchung des Milliardärs. – Berlin : Addictive Publisching, 2015. – 93 S.
6. Harold M. Ungezähmt – Nora und der Milliardär. – Berlin : Addictive Publisching, 2016. – 170 S.
7. James A. Moon Light – Bloody Lily. – Berlin : Addictive Publisching, 2015. – 140 S.
8. James E. L. Fifty shades of grey. Geheimes Verlangen. Band 1. – München : Wilhelm Goldmann Verlag, 2012. – 608 S.
9. James E. L. Shades of Grey. Befreite Lust. – München : Wilhelm Goldmann Verlag, 2012. – 548 S.
10. Jones L. K. Im Rausch der Gefühle – Für immer vereint. Band 3–4. – Berlin : Addictive Publisching, 2016. – 146 S.
11. Murphy M. Violet – So hot: Sisters in Love. – München : Wilhelm Heyne Verlag, 2016. – 528 S.
12. Presber R. Der Rubin der Herzogin. – Altenmünster : Jazzybee Verlag, 1916. – 313 S.
13. Reed S. Was immer du willst. – München : Wilhelm Heyne Verlag, 2015. – 400 S.
14. Taylor H. Verlang nach mir! Verführt von einem Milliardär. – Berlin : Addictive Publisching, 2014. – 96 S.
15. Winter A. N. Der Fischer von Sal. – Berlin : Epubli GmbH, 2015. – 436 S.

UDC 821.112.2:[81'373.612.2:665.57]

V. V. Mamtseva

ARTIFICIAL MALE SMELL IN GERMAN-SPEAKING ROMANTIC DISCOURSE

Military University of Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. This article is devoted to the consideration of the questions related to the description of the olfactory image of a man in perfume discourse on the basis of text fragments of works of German literature that describe scenes of communication between lovers. The paper also considers problem of the

© Mamtseva V. V., 2017

Mamtseva, Vera Vladimirovna – Lecturer, Department of Foreign Languages, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia; e-mail: rusosipova@gmail.com

The article was contributed on April 11, 2017

influence of one's beloved man's perfume on physiological and mental state of a woman, which causes emotional attachment, trembling feelings or an uncontrollable desire for rapprochement. The data of the conducted scientific research make it possible to single out the metaphor as the leading means of representation of the olfactory image of a man.

Keywords: *man's smell, metaphor, olfactory aggression, romantic discourse, odoric code.*

REFERENCES

1. Brandt G. A. Priroda zhenshhiny. – M. : UralNauka, 1999. – 154 s.
2. Trofimova N. A. Rol' odoricheskikh reprezentacij v processe smysloporozhdenija (na primere romana P. Zjuskinda «Parfumer») // Homo loquens: Aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov. – SPb., 2012. – Vyp. 4. – S. 188–197.
3. Trofimova N. A. Sovremennij zhenskij vzgljad na gendernuju identichnost' (na materiale proizvedenija I. fon Kjurti «Mondscheintarif») // Homo Loquens: Aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov. – SPb., 2013. – Vyp. 5. – S. 154–162.
4. Becker R. M. Meine Lust, mein Milliardär und ich. – Berlin : Addictive Publisching, 2015. – 92 S.
5. Harold M. Berauscht von dir. Die Versuchung des Milliardärs. – Berlin : Addictive Publisching, 2015. – 93 S.
6. Harold M. Ungezähmt – Nora und der Milliardär. – Berlin : Addictive Publisching, 2016. – 170 S.
7. James A. Moon Light – Bloody Lily. – Berlin : Addictive Publisching, 2015. – 140 S.
8. James E. L. Fifty shades of grey. Geheimes Verlangen. Band 1. – München : Wilhelm Goldmann Verlag, 2012. – 608 S.
9. James E. L. Shades of Grey. Befreite Lust. – München : Wilhelm Goldmann Verlag, 2012. – 548 S.
10. Jones L. K. Im Rausch der Gefühle – Für immer vereint. Band 3–4. – Berlin : Addictive Publisching, 2016. – 146 S.
11. Murphy M. Violet – So hot: Sisters in Love. – München : Wilhelm Heyne Verlag, 2016. – 528 S.
12. Presber R. Der Rubin der Herzogin. – Altenmünster : Jazzybee Verlag, 1916. – 313 S.
13. Reed S. Was immer du willst. – München : Wilhelm Heyne Verlag, 2015. – 400 S.
14. Taylor H. Verlange nach mir! Verführt von einem Milliardär. – Berlin : Addictive Publisching, 2014. – 96 S.
15. Winter A. N. Der Fischer von Sal. – Berlin : Epubli GmbH, 2015. – 436 S.

УДК 811.161.1'37+811.133.1'37

Л. А. Метелькова, Н. В. Чукарикова, С. В. Иванова

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ТЕРРОРИЗМ» В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

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

Аннотация. В статье рассматриваются языковые средства и приемы, используемые в современных французских газетах для представления террористического события. Цель работы – исследование образа терроризма в политической картине мира французских и российских СМИ на основе выявления, анализа и классификации концептов какого-либо события, связанного с терроризмом. В соответствии с поставленной целью в работе решаются следующие конкретные задачи: 1) эксплицировать теоретические понятия «концепт», «концептуальная метафора», «языковая картина мира» и соотношение этих понятий между собой; 2) выявить и систематизировать лексико-семантическую группу «терроризм» и «le terrorisme» в русском и французском языках; 3) проанализировать различные подходы к анализу газетно-публицистических текстов.

Ключевые слова: *лексико-семантическая группа, концепт, концептуальная метафора, языковая картина мира, терроризм, анализ газетно-публицистических текстов.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования объясняется тем, что жизнь современного общества наполнена различными событиями, среди которых такое явление, как терроризм, уже не является редким и представляет все большую проблему, а использование языковых средств, привлекаемых участниками коммуникации, может оказать существенное влияние на осмысление идеи терроризма в целом.

Материал и методика исследований. В качестве материала для исследования использовались тексты левоориентированных и правоориентированных французских газет «Monde», «Libération», «Le Figaro», «Atlantico», а также материалы с сайтов «Газета.Ru» и «Российской газеты». Для решения задач исследования применялись описательный метод и метод сопоставительного анализа.

© Метелькова Л. А., Чукарикова Н. В., Иванова С. В., 2017

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

Чукарикова Наталия Викторовна – студентка 5 курса факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: natalyahamster@gmail.com

Иванова Светлана Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: svetlana23-02@mail.com

Статья поступила в редакцию 11.11.2016

Результаты исследований и их обсуждение. Язык средств массовой информации создает определенную картину мира, воздействующую на понимание той или иной реальности. Терроризм, являясь для французского и российского читателя инородным, незнакомым феноменом, раскрывается с помощью событийных концептов и также становится объектом метафоризации, что позволяет составить представление о нем с использованием хорошо знакомых французам комплексов знаний и сведений.

«Лексико-семантическое поле – понятие весьма емкое. Здесь перекрещиваются главные проблемы лексикологии – проблемы синонимии, антонимии, полисемии, проблема соотношения слова и понятия. Решение задач, связанных с семантическими полями в лексике, позволяет по-новому освещать перечисленные проблемы» [5].

Сам термин «лексико-семантическое поле» в лингвистике впервые был употреблен Г. Ипсеном; поле определялось как совокупность слов, обладающих общим значением, а Й. Трир предложил исследовать лексику по семантическим (понятийным) полям, под которыми понималась в первую очередь структура определенной сферы или круга понятий. В языке понятийному полю соответствует лексическое, которое вычленяется из словарного состава, будучи соотношенным с каким-либо понятийным полем.

Несмотря на то что понятие семантического поля получило большое распространение, число конкретных исследований постоянно растет и в теорию вносятся добавления и уточнения, тем не менее семантическое поле остается наименее исследованной единицей лексики. До сих пор в языкознании не определены строгие границы применения термина, а в определениях семантического поля, лексико-семантического поля, лексико-семантической группы и т. п. и их границ между исследователями нет единства. Ими часто обозначаются разные объединения слов. Во многих работах объем понятия оказывается неопределенно широким или, наоборот, очень узким. Также не наблюдается единообразия и в употреблении терминов [1], [2], [3], [4], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13].

Приведем одно из определений. Семантическое поле – это «...множество слов, точнее – их значений, связанных с одним и тем же фрагментом действительности» [6]. Семантическое поле – это «иерархическая структура множества лексических единиц, объединенных общим (инвариантным) значением» [9].

Итак, можно сказать, что *семантическое поле* является наиболее общим термином, гиперонимом по отношению к таким понятиям, как лексико-семантическое поле, функционально-семантическое поле, метафорическое поле, ассоциативное поле и т. д. Лексико-семантическая группа, в свою очередь, является подвидом внутри лексико-семантического поля.

Ю. Н. Караулов дает следующее определение лексико-семантического поля: «Лексико-семантическим полем называется группа слов одного языка, достаточно тесно связанных друг с другом по смыслу» [5].

Итак, лексико-семантическое поле – сложная лексическая микросистема, которая объединяет слова по семантическому принципу и обладает специфической полевой структурой, а также состоит из микрополей. Элементы взаимосвязаны, упорядочены и иерархичны. Такие поля имеют ряд свойств: отсутствие четких границ, продолженность, незамкнутость, взаимодействие с другими полями, автономность, асимметричность построения, самостоятельность в лексико-семантической системе, специфичность в разных языках. Лексико-семантическое поле состоит из лексико-семантических групп.

Рассмотрим лексико-семантическую группу «терроризм».

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой слово «террор» трактуется как «устрашение своих политических противников, выражающееся в физическом насилии, вплоть до уничтожения» [7]. Здесь терроризм в первую очередь связывается с политикой, устрашением политических противников или с какими-либо иными политическими целями. Возможно, это можно объяснить тем, что указанный словарь был издан, когда еще не существовало международного терроризма, а террор был связан главным образом с внутренней политикой государства, однако главной целью имел также вселение страха посредством устрашающих насильственных действий.

В современных юридических и правовых словарях терроризм имеет схожее определение со словарем «La Rousse»: «Ensemble d'actes de violence (attentats, prises d'otages, etc.) commis par une organisation pour créer un climat d'insécurité, pour exercer un chantage sur un gouvernement, pour satisfaire une haine à l'égard d'une communauté, d'un pays, d'un système» (Совокупность насильственных актов (покушения, захвата заложников), совершенных какой-либо организацией для создания атмосферы неуверенности, шантажа правительства, для удовлетворения ненависти по отношению к какому-либо сообществу, стране, системе).

Во французском языке слово «террорист» имеет следующий синонимический ряд: terroriste 'террорист', kamikaze 'камикадзе', tueur, assassin 'убийца', assailant 'нападающий', djihadiste 'джихадист', islamiste 'исламист', malfaiteur 'злоумышленник', home armé 'вооруженный', sapeur 'сапер, подрывник', criminel 'преступник', auteure, exécutateur 'исполнитель', combattants de l'apocalypse 'воины апокалипсиса', extrémiste 'экстремист', radical 'радикал', bandit 'бандит', fanatique 'фанатик'.

Русскоязычный контекстуальный синонимический ряд с ключевым словом «террорист» представлен такими словами, как *боевик, ваххабит, взрывник, враг, злоумышленник, исполнитель, камикадзе, подрывник, преступник, противник, смертник, смертница, убийца, шахид, шахидка, снаряд, террорист-смертник, террорист-смертница, подрывник-смертник, женщина-террористка, черная вдова, тикающая бомба, живая бомба, террорист-одиночка*.

Внутри приведенных рядов отметим сходства и различия: 1) общие для обоих языков семантические подгруппы – лексемы *злоумышленник, убийца, преступник, malfaiteur, tueur, assassin, bandit* – называют субъектов, совершивших противоправные действия; 2) гендерно-маркированные лексемы, а именно существительные женского рода (*вдова, смертница, шахидка, женщина-террористка, террорист-смертница*), в русском языке имеют большую обозначенность и более негативную оценочность, чем во французском (*femme-terroriste*); 3) лексемы, в основе наименования которых лежит метафорический перенос «инструмент выполнения действия – человек, совершивший это действие» (*бомба, снаряд*), более присущи русскому языку; 4) в русском языке имеются литературные коллоквиализмы с негативно-оценочным коннотативным компонентом (*тетка, одиночка*).

Следует также указать на то, что: 1) во франкоязычной группе лексемы *combatant, assailant* обладают общим семантическим компонентом 'физическое воздействие при нападении'; 2) синонимическое словосочетание с общим словом *combattant* содержит следующий смысловой компонент: 'сопутствующие обстоятельства' – *apocalypse*; 3) синонимы *malfaiteur* – *злоумышленник* не совпадают по значению: слово *злоумышленник* образовано от корней *зло* и *ум* (тот, кто имеет злой умысел), *malfaiteur* – от корней *mal* 'зло' и *fait* 'дело, деяние, поступок'.

Русскоязычный контекстуальный синонимический ряд с доминантой «взрыв»: *хлопок, грохот*. Франкоязычный контекстуальный синонимический ряд с доминантой *explosion* ‘взрыв’: *allumage* ‘зажигание’, *démarrage* ‘отправление, старт’, *contact* ‘контакт; (co)прикосновение’, *combustion* ‘сгорание’, *attentat* ‘покушение, посягательство’, *attaque* ‘атака, нападение’, *agression* ‘агрессия, нападение’, *déflagration* ‘взрыв’, *boom* ‘бум’, *flambée* ‘сильный огонь, вспышка’. Лексические единицы этих двух рядов принадлежат к литературному стандарту. В обоих синонимических рядах отсутствуют синонимы, представляющие словосочетания с ключевыми словами, где второстепенные компоненты уточняют характер совершения взрыва, его место или время.

Русскоязычный контекстуальный синонимический ряд с доминантой «взрывать»: *срабатывать, бабахнуть, рвануть*. Франкоязычный контекстуальный синонимический ряд с доминантой *exploser* ‘взрывать, приводить в действие взрывное устройство’: *détoner* ‘взрываться под действием детонации’, *déflagrer* ‘взрываться’, *éclater* ‘разорваться, лопнуть’, *sauter* ‘прыгать; взрываться’, *crever* ‘лопнуть’, *tonner* ‘греметь, грохотать’, *retentir* ‘звучать, раздаваться’, *crépiter* ‘потрескивать, трещать’. Структура сопоставляемого ряда русского языка строится по схеме «литературные синонимы + литературные коллоквиализмы», тогда как во французском языке лексические единицы принадлежат к литературному стандарту.

Перейдем к рассмотрению двух подгрупп синонимических рядов, сформировавшихся на страницах только русскоязычной прессы.

1. Первая подгруппа представлена пятью синонимическими рядами с наполнением от двух до пяти синонимов. Русскоязычный контекстуальный синонимический ряд с доминантой «терроризм»: *война, партизанская война, террористическая война, машина смерти*; с доминантой «каркас»: *остов, лохмотья*; с доминантой «ликвидировать»: *убить, уничтожить*; с доминантой «присоединиться (к боевикам)»: *прижкнуться, уйти в лес*; с доминантой «лидер»: *вожак, главарь*.

2. Вторая подгруппа включает два синонимических ряда с аналогичным количественным наполнением – от двух до пяти синонимических единиц. Русскоязычный контекстуальный синонимический ряд с доминантой «взрывное устройство»: *бомба, хозяйство*; с доминантой «террористическая группа»: *бандгруппа, бандподполье, подполье, ячейка, гнездо*.

Особенностью первой подгруппы синонимических рядов является принадлежность лексем к литературному стандарту, в то время как в синонимических рядах второй подгруппы периферийные единицы являются литературными коллоквиализмами (*хозяйство, гнездо*).

Необходимо также привести примеры синонимических рядов, сформировавшихся на страницах только французской прессы.

Контекстуальный синонимический ряд с доминантой *attaque* ‘атака, нападение’: *attaque terroriste* ‘атака террористов’, *terribles attentats djihadistes* ‘ужасные покушения джихадистов’, *affrontement* ‘столкновение, противостояние’, *heurt* ‘удар, столкновение’, *combat* ‘бой’, *choc* ‘толчок, потрясение’, *agression* ‘агрессия’, *violence* ‘насилие’, *algarade* ‘взрыв’, *offensive* ‘наступление’, *clash* ‘столкновение’.

Контекстуальный синонимический ряд с доминантой *terrible* ‘ужасный’: *brutal, monstrueux, inhumaine, abominable, atroce, affreux, cruel*. Здесь выделим две семантические пары: 1) *brutal/inhumaine/atroce/monstrueux* характеризуются наличием семантического компонента ‘крайне жестокий’; 2) *abominable/atroce* обладают общим семантическим компонентом ‘неприятный’, однако лексема *abominable* отличается большей интенсивностью выражения этого качества.

Контекстуальный синонимический ряд с доминантой *victime* 'жертва': *disparu* 'исчезнувший', *mort* 'мертвый', *martyr* 'мученик', *proie* 'добыча', *cible* 'мишень', *tué* 'убитый', *blessé* 'раненый'.

Контекстуальный синонимический ряд с доминантой *violence* 'жестокость': *barbarie* 'варварство', *brutalité* 'жестокость', *cruauté* 'жестокость', *sauvagerie* 'дикость'. Здесь синонимы различаются семой интенсивности: *cruauté* 'жестокость' – *barbarie* 'чрезвычайная жестокость'.

Таким образом, в качестве основных характеристик структурной организации лексико-семантической группы (ЛСГ) «терроризм» отметим следующие:

1) по количественной наполняемости рассматриваемая ЛСГ включает примерно одинаковое количество русскоязычных и франкоязычных лексем;

2) в структуре ЛСГ выделяются франкоязычные и русскоязычные синонимические ряды с сопоставляемыми доминантами: *terroriste* – *террорист*, *explosion* – *взрыв*, *exploser* – *взрывать*;

3) синонимы внутри сопоставляемых рядов являются семантически неточными и отличаются друг от друга набором дифференциальных сем (время, место, сопутствующие обстоятельства, интенсивность), что позволяет дать максимально полную характеристику описываемого объекта;

4) в структуре ЛСГ выделяются синонимические ряды, для которых не формируются аналогичные ряды в другом языке.

С точки зрения лингвокультурологических характеристик целесообразно посмотреть, каким образом преломляются факторы профессиональной маркированности и этико-стилистической сниженности через структуру ЛСГ.

В стилистическом отношении синонимические ряды в двух языках включают минимальное количество разговорных и сниженных лексем в нейтральном лексическом окружении, зафиксированных как в качественных, так и в таблоидных изданиях. Коэффициент насыщенности лексико-семантической группы стилистически сниженными единицами представляет собой процентное соотношение между количеством стилистически маркированных единиц и общим числом синонимов внутри группы. И русскоязычные, и франкоязычные издания не злоупотребляют использованием субстандартной лексики; отдельные коллоквиальные лексические вкрапления стимулируют язык газеты, делают его эмоциональнее, богаче и разнообразнее.

Резюме. С точки зрения структурной организации ЛСГ «терроризм» в русскоязычных и франкоязычных газетах представляет собой открытую иерархическую систему, наделенную такими признаками, как многокомпонентность, незамкнутость объединения, подвижность внешних и внутренних границ, неоднородность структуры, т. е. внутри ЛСГ выделено три уровня. С точки зрения взаимодействия языка и социума лексико-семантические группы демонстрируют двустороннюю взаимосвязь с происходящими в мире событиями. С одной стороны, формирование ЛСГ в газете является ответом на особо значимые события общественной жизни – это влияние окружающей среды на язык. С другой стороны, читатель благодаря наличию синонимических замен в тексте воссоздает полную картину происходящего и формирует свое отношение к событию, в чем и заключается влияние языка на отдельного человека (читателя) и общество в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. – Воронеж, 1997. – 330 с.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика / пер. с французского языка. – 2-е изд. – М. : УРСС, 2002. – 445 с.
3. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 18–36.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 2001. – 400 с.
5. Караулов Ю. Н. Структура лексико-семантического поля // Филологические науки. – 1972. – № 1. – С. 57–68.
6. Маслов Ю. С. Введение в языкознание : учебник для филол. спец. вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1987. – 272 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М. : Азъ, 1992. – 944 с.
8. Патисова Ю. С. Образ государства в зеркале украинского кризиса // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 4(88). – С. 54–59.
9. Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высшая школа, 1989. – 800 с.
10. Теория метафоры : сборник статей / под ред. Н. Д. Арутюновой. – М., 1990. – 512 с.
11. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка. – М. : Наука, 1968. – 272 с.
12. Филлин Ф. П. Очерки по теории языкознания. – М. : Наука, 1982. – 336 с.
13. *Le petit Larousse grand format*. – Paris : Larousse, 2004. – 1930 p.

UDC 811.161.1'37+811.133.1'37

L. A. Metelkova, N. V. Chukarikova, S. V. Ivanova

LEXICAL-SEMANTIC GROUP «TERRORISM» IN RUSSIAN AND FRENCH

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article deals with the language tools and techniques used in modern French newspapers to represent the acts of terrorism. The purpose of the work is to study the image of terrorism in the political worldview in French and Russian mass media on the basis of the identification, analysis and classification of terrorism act concepts. According to the purpose, there have been revealed some objectives: 1) to explicate the theoretical concepts of «concept», «conceptual metaphor»,

© Metelkova L. A., Chukarikova N. V., Ivanova S. V., 2017

Metelkova, Lilia Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: lakhrt6@gmail.com

Chukarikova, Natalia Viktorovna – Fifth-year Student, Faculty of Foreign Languages, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: natalyahamster@gmail.com

Ivanova, Svetlana Vyacheslavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: svetlana23-02@mail.com

The article was contributed on November 11, 2016

«linguistic worldimage» and the correlation of these concepts; 2) to identify and classify the lexical-semantic group «terrorism» in the Russian and French languages; 3) to analyze the different approaches to analysis of journalistic texts.

Keywords: *lexical-semantic group, concept, conceptual metaphor, linguistic worldimage, terrorism, analysis of journalistic texts.*

REFERENCES

1. Babushkin A. P. Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike jazyka, ih lichnostnaja i nacional'naja specifika : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.19. – Voronezh, 1997. – 330 s.
2. Benvenist Je. Obshhaja lingvistika / per. s francuzskogo jazyka. – 2-e izd. – M. : URSS, 2002. – 445 s.
3. Boldyrev N. N. Konceptual'noe prostranstvo kognitivnoj lingvistiki // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. – 2004. – № 1. – S. 18–36.
4. Gumbol'dt V. fon. Izbrannye trudy po jazykoznaniju. – M. : Progress, 2001. – 400 s.
5. Karaulov Ju. N. Struktura leksiko-semanticheskogo polja // Filologicheskie nauki. – 1972. – № 1. – S. 57–68.
6. Maslov Ju. S. Vvedenie v jazykoznanie : uchebnik dlja filol. spec. vuzov. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Vysshaja shkola, 1987. – 272 s.
7. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. – M. : Az", 1992. – 944 s.
8. Patisova Ju. S. Obraz gosudarstva v zerkale ukrainskogo krizisa // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 4(88). – S. 54–59.
9. Sovremennij russkij jazyk / pod red. V. A. Beloshapkovoj. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Vysshaja shkola, 1989. – 800 s.
10. Teorija metafory : sbornik statej / pod red. N. D. Arutjunovoj. – M., 1990. – 512 s.
11. Ufimceva A. A. Slovo v leksiko-semanticheskoi sisteme jazyka. – M. : Nauka, 1968. – 272 s.
12. Filin F. P. Oчерki po teorii jazykoznanija. – M. : Nauka, 1982. – 336 s.
13. Le petit Larousse grand format. – Paris : Larousse, 2004. – 1930 r.

АВАРСКИЕ ГЕНДЕРНЫЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТАМИ – СЛОЖНЫМИ СЛОВАМИ

Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, Россия

Аннотация. В статье анализируются аварские гендерные паремиологические единицы с компонентами – сложными словами, которые участвуют в формировании соответствующих паремиологических образов, выполняя предикативно характеризующие функции и определяя негативные качества по большей части лиц мужского пола. Характеризуемые лексические компоненты, образованные путем сложения с нулевой аффиксацией, в основном употребляются в паремиологических единицах, и некоторые из них носят семантически окказиональный характер.

Часть компонентов – сложных слов образуется по существующей модели «родительный падеж существительного + именительный падеж существительного». Эти лексические компоненты выполняют в составе паремиологических единиц ту же предикативно характеризующую роль, обозначая при этом переносно негативные качества человека. Характеризуемые лексические компоненты – сложные слова используются символически в роли культурных знаков языка и соотносятся с разными кодами культуры – с телесным, зооморфным, растительным и предметным.

В статье отмечается, что использование в составе характеризуемых паремий антонимических противопоставлений приводит к формированию сопоставительных смысловых отношений. В группе паремиологических единиц, построенных на основе противительно-уступительных отношений, актуализация одного качества человека приводит к деактуализации другого. Часть таких гендерных паремиологических единиц построена на основе принципа алогизма и отличается яркими национально-культурными коннотациями.

Ключевые слова: *аварские гендерные паремиологические единицы, компоненты сложной структуры, негативные коннотации, символика, коды культуры, культурные знаки языка, аварский язык.*

Актуальность исследуемой проблемы. Морфолого-словообразовательная специфика компонентов аварских гендерных паремиологических единиц изучена недостаточно. Отдельные статьи посвящены изучению лексических, морфолого-синтаксических и структурно-грамматических особенностей аварских паремиологических единиц [1], [4], [5], [9], [10], [12].

В одной из опубликованных статей затрагивается проблема языковых форм выражения семантики императивности в аварском языке [8]. Однако специально проблема исследования морфолого-словообразовательных особенностей компонентов гендерных аварских паремий не поднималась.

© Мисиева Л. А., 2017

Мисиева Луиза Ахмедовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, Россия; e-mail: luizaah_83@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.03.2017

В первую очередь отмеченным фактором объясняется актуальность поднимаемой в статье проблемы. Кроме того, известно, что в аварских паремиологических единицах используются такие формы слов, которые кодифицированному литературному языку обычно не свойственны.

В статье в основном речь идет и о словах сложной структуры, которые являются составляющими паремиологических образов, отражающих негативные качества лиц мужского пола.

Материал и методика исследований. Материал для исследования был нами собран путем сплошной выборки из двух словарей аварских пословиц и поговорок [2], [3]. Из всего собранного материала (519 паремиологических единиц) только в одной паремиологической единице, характеризующей негативные качества лиц женского пола, представлены сложные слова.

Результаты исследований и их обсуждение. Типичными формами сложных слов, используемыми в предикативно характеризующей роли, являются сложные слова, первая часть которых представляет собой существительное, а вторая – адъектив с нулевой суффиксацией [6], [7]. В целом сложные слова такой структуры можно считать образованными сложением с нулевой аффиксацией. В качестве первых компонентов таких сложных слов используются как конкретные, так и отвлеченные по значению слова:

Хабархалат (*хабар* ‘разговор’ + *халатав* ‘[у которого] длинный’), *хIалтIидагъ* (*хIалтIи* ‘работа’ + *дагъав* ‘у которого мало’) ‘Болтает много, работает мало’;

МацIхалат (*мацI* ‘язык’), *гIакълукъокъ* (*гIакълу* ‘ум’ + *къокъав* ‘у которого короткий’) ‘Язык длинный, ум короткий’;

ХерчIегIер (*хер* ‘трава’ + *чIегIерай* ‘[у которой] черная’), *чIархалат* (*чIар* ‘сорняки в поле’ + *халатай* ‘у которой длинные’). *Хьулхалат*, *хIалтIикъокъ* ‘Мечты длинные, работа короткая’ (*хьул* ‘мечта’, *хIалтIи* ‘работа’);

Квералкъокъ – *мацIхалат* ‘Руки короткие [в знач. ‘до работы не доходят’], [а] язык длинный’.

В части таких паремиологических единиц использование антонимических противопоставлений (*короткий* – *длинный*, *большой* – *маленький* и т. д.) приводит к формированию сопоставительных отношений.

Отдельные паремиологические образы построены на основе противительного уступительных отношений, когда актуализация одного качества человека приводит к деактуализации ожидаемого качества:

ЦIар кIудияв ретIелгъечI, *бетIер кIудияв гIакълугъечI* ‘[Хотя] имя громкое (букв. ‘большое’), [но] одежды [средств] не имеет (*ретIелгъечI* букв. ‘не имеющий одежды’), [хотя] голова большая, ума не имеет (букв. *гIакълугъечI* ‘не имеющий ума’)’;

РагIи гIакъл – гIакълугъечI, *гъурикIодо – пишагъечI* ‘[Хотя] слова мудрые – ума нет, [хотя] хвастовство большое, [но] работы нет’ (*гIакълугъечI* ‘ума не имеющий’, *хIалтIигъечI* ‘работы [=дела] не имеющий’);

БеIтеркIодо – гIакълугъечI, *хIатIалкIодо – рилъгъингъечI* ‘[Хотя] голова большая, [но] ума нет, [хотя] ноги большие, [но] движения нет’ (сложные слова: *бетIеркIодо* ‘голова [у которого] большая’, *гIакълугъечI* ‘ума [у которого] нет’, *хIатIалкIодо* ‘ноги [у которого] большие’, *рилъгъингъечI* ‘движения [у которого] нет’);

Вугониги пайдагъечI, *гъечIониги заралгъечI* ‘[Хотя] и есть [=существует], пользы нет, если и нет – вреда нет’.

Имеет место употребление сложных существительных, образованных сложением формы родительного падежа с номинативной формой существительного. Такие сложные слова употребляются или в метафорических переносных значениях, или в компаративных паремиях, негативно характеризующих лиц мужского пола:

Гьоролкъояль хЕлкилрачІ гІадав ‘Подобный хвосту петуха в ветреный день’ (сложные слова: *гьоролкъо* (*гьорол* ‘ветра’ + *къо* ‘день’); *хЕлкилрачІ* (*хЕлкил* ‘петуха’ + *рачІ* ‘хвост’));

Оцол, хІамил хІисабгьечІ, хІамикІартил бетІергъан ‘О быке, осле не думает, заботы [лишь] об осленке’ (*хІамикІартил* – форма родительного падежа от *хІамикІерт* ‘осленок’: *хІами(л)* ‘осла’ + *кІерт* ‘детеныш/осленок’).

Абсолютное большинство сложных слов, обозначающих негативные качества человека, в паремиях употребляется в предикативно характеризующей роли, хотя в семантическом плане эти слова имеют определительное значение.

В лингвокультурологическом плане рассматриваемые сложные слова соотносятся с разными кодами культуры: с зооморфным (*хІамикІерт* ‘осленок’, *хЕлкилрачІ* ‘хвост петуха’), телесным (*хІамІалкІодо* ‘большеголовый’, *квералкъокъ* ‘короткорукый’, *бетІеркІодо* ‘большоголовый’), растительным (*чІархалат* ‘[у которого] сорняки длинные’, *херчІегІер* ‘[у которого] трава черная’), предметным (*ретІелгьечІ* ‘[у которого] нет одежды’) и т. д. Большинство рассматриваемых сложных слов соотносится с телесным кодом культуры, о чем свидетельствуют такие компоненты сложных слов, как *бетІер* ‘голова’, *хІамІал* ‘ноги’, *кверал* ‘руки’, *мацІ* ‘язык’, *рачІ* ‘хвост’, *чехь* ‘живот’ и др.).

Чаще всего средствами сложных существительных в паремиологических образах негативно оцениваются такие качества лиц мужского пола, как отсутствие ума (*гІакълугьечІ*), своего дела/ремесла (*пишагьечІ*), нерасторопность (*рилъгъингьечІ*), пустословие, болтовня (*хабархалат*, *мацІхалат*), отсутствие своей позиции, одного мнения (*гьоролкъояль* *хЕлкилрачІ*), отсутствие материальных средств, достатка (*ретІелгьечІ*), нежелание трудиться (*квералкъокъ*, *хІалтІидагъ*) и т. д.

В паремиологических единицах с лексическими компонентами – сложными словами имеет место использование принципа алогизма, когда обозначается то, чего в действительности не может быть. Такой принцип алогизма приводит к усилению негативных национально-культурных коннотаций:

Щурункъверкълдасаги квас бетІулев ‘[Даже] с черепахи норовит стричь шерсть’ (о чрезмерной жадности человека);

ЧегІергІакайшлан ккун, бихъинхІама бечІчІарай ‘Думая, что черная корова, самца ослы подоившая’ (сложные существительные *чегІергІака*, *бихъинхІама* образованы по модели «кратк. прилаг. *чегІер* ‘черная’ + сущ. *гІака* ‘корова’, *бихъин* ‘самцовый’ + *хІама* ‘осел’)).

Такие паремиологические единицы, построенные на основе принципа алогизма, небывальщины, не обязательно содержат компоненты сложной структуры:

Куй къинлъани, къегІер къолев ‘Если баран ягнится, ягненка отдаст’;

ГпункІкІги бечІчІулев, кІкІраги бечІчІулев ‘Мышку доит и комара доит’;

Палжан къун, жужахІ босарав ‘Рай на ад поменявший’ (букв. ‘Рай отдав, ад взявший’);

Сагъльги къун, унти босарав ‘Здоровье на болезнь поменявший’ (букв. ‘Здоровье отдав, болезнь взявший’);

ТуманкІ гьечІев чанахъан ‘Охотник, не имеющий ружья’;

Паждал хвах бихъун толев, тIаргъида рукъи барав ‘Оставив порванную штанину, залатавший папаху’;

БахIри гъечIев чанахъан, чухъа гъечIев нуцалчи ‘Охотник, не имеющий гончей, нуцал, не имеющий черкески’;

Къали бекъун, рикъи бакIарулев ‘Засеяв большую мерку зерна, маленькую мерку [=урожай] собирающий’.

Такие паремиологические образы, построенные на основе принципа алогизма, заслуживают специального исследования. Описанию фразеологических единиц дагестанских языков, построенных на основе принципа алогизма, посвящена статья Д. С. Самедова [II]. Фразеологические и паремиологические образы такого типа в основном имеют национально-культурный характер.

В компаративных структурах с зооморфным кодом культуры также используются сложные слова. В таких структурах используются названия животных, с которыми по разным негативным качествам сравнивается человек:

Бокъоб гIачIар гIадинан, гIергIедулев вукIунев, гIияль цIцIелъжо кинигин э-эдулев вукIунев ‘Как телка в хлеву мычит (букв. ‘мычащим бывает’), как коза в стаде бе-екает’;

БеIергъанчиясде тIал речIцIулъб гъой гIадав, чурихинкI къурасде багъулъб гIака гIадав ‘Как собака, набрасывающаяся на хозяина, как корова, бодающая того, кто пойло ей дает’ (о неблагодарном человеке).

Отдельные сложные слова, используемые в качестве лексических компонентов характеризующих паремиологических единиц, образованы по существующим в языке словообразовательным моделям, но в других дискурсах обычно не используются: *Жиндиге – гъакинух, цогидазе – гIонкIкIонух* ‘Для себя – широкая дорога (букв. ‘дорога для телеги’), для других – тропиночка (букв. ‘дорога для мышки’)’ – о крайне эгоистичном человеке (лексический компонент сложной структуры *гIонкIкIонух* ← *гIонкIкIо(л) нух* ‘мышь дорога’ с усеченной основой первого компонента встречается только в составе данной паремиологической единицы).

Для формирования паремиологических образов характеризуемого в статье типа используются названия национально-культурных реалий (ср. *къали* ‘мерка для зерна’) и сложные слова окказионального характера, образованные по не существующим в языке моделям в результате слияния двух компонентов.

Резюме. Обобщая сказанное относительно особенностей употребления в аварских гендерных паремиологических единицах существительных сложной структуры, следует отметить следующее. Сложные существительные, образованные по общеязыковым и окказиональным моделям, в паремиологических единицах выполняют двойную функцию: они определяют негативные качества человека (семантически используются как определения) и выступают в предикативно характеризующей функции.

Большая часть существительных сложной структуры используется символически в роли культурных знаков языка и соотносится с разными кодами культуры – с телесным, зооморфным, растительным и предметным.

В ряде характеризующих паремиологических единиц используются антонимические противопоставления, имеющие узуальный или контекстуальный характер. Такие лексико-семантические противопоставления приводят к формированию сопоставительных смысловых отношений. В части паремиологических единиц, построенных на основе противительно-уступительных отношений, актуализация одного качества человека приводит к деактуализации другого.

Особого внимания в плане выражения национально-культурных коннотаций заслуживают паремиологические образы, построенные на основе принципа алогизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуразакова З. Г. Об особенностях структурно-грамматической организации аварских компаративных паремиологических единиц // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 1(23). – С. 260–262.
2. Алиханов З. А. Авар кичаби ва абиял. – Махачкала : Б. и., 1972. – 332 с.
3. Алиханов З. А., Алиханов С. А. Авар кичаби ва абиял. – Махачкала : Эпоха, 2012. – 584 с.
4. Алиханова Л. Г. Синтаксические особенности аварских пословиц и поговорок, выражающих концепты «пространство» и «время» // Вопросы русского и сопоставительного языкознания. Вып. V. – Махачкала, 2011. – С. 35–45.
5. Алиханова Л. Г., Гаджихмедова М. Х. Особенности лексико-грамматического состава аварских паремиологических единиц пространственной семантики // Вестник Дагестанского государственного университета. – 2015. – Вып. 3 : Филологические науки. – С. 124–130.
6. Гасанова М. А. Прагматический аспект изучения паремиологических единиц табасаранского языка // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1(77), ч. 1. – С. 30–34.
7. Кулакова Н. А. Фразеологические обороты, характеризующие человека, его поведение и личностные качества, в мокшанском языке // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 2(86). – С. 85–91.
8. Магдилова Р. А. Арчинские и аварские паремиологические единицы императивной семантики // Вестник Дагестанского государственного университета. – 2014. – Вып. 3 : Филологические науки. – С. 166–169.
9. Магомедова А. Н. Морфолого-синтаксический состав аварских паремиологических единиц как средство формирования паремиологических образов // Вестник Дагестанского государственного университета. – 2012. – Вып. 3 : Филологические науки. – С. 13–17.
10. Магомедова А. Н. Некоторые особенности лексического состава аварских паремиологических единиц, выражающих концепт «труд» // Вестник Дагестанского государственного университета. – 2013. – Вып. 3 : Филологические науки. – С. 131–133.
11. Самедов Д. С. Образ человека в зеркале фразеологических единиц, построенных на основе принципа алогизма (на материале фразеологических единиц дагестанских языков) // Вестник Дагестанского государственного университета. – 2011. – Вып. 3 : Филологические науки. – С. 101–104.
12. Самедов Д. С., Алиханова Л. Г. Наименования времен года в аварских паремиологических единицах, выражающих концепт «время» // Вестник Дагестанского государственного университета. – 2012. – Вып. 3 : Филологические науки. – С. 51–53.

UDC 811.351.12'373.72

L. A. Misieva

AVAR GENDER PAROEIOLOGICAL UNITS WITH COMPLEX WORDS

Daghestan State University, Makhachkala, Russia

Abstract. The article analyses the Avar gender paroemiological units with complex words which form these paroemiological images having predicate functions and determine negative traits of masculine gender. The characterized lexical components which are formed by adding the zero affixation with the second component, generally are used in paroemiological units and they have semantically occasional character.

© Misieva L. A., 2017

Misieva, Luiza Akhmedovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Second Foreign Language, Daghestan State University, Makhachkala, Russia; e-mail: luizaah_83@mail.ru

The article was contributed on March 1, 2017

Part of components – complex words is formed according to the model «genetivecase of the noun + nominative case of the noun». These lexical components have the predicative characterizing role describing negative traits of a person. The characterized lexical components – complex words are used symbolically as cultural signs of the language and are associated with different body, zoomorphic, floral and objective culture codes.

The usage of antonymic opposition leads to the formation of comparative semantic relations. The actualization of one trait of a person leads to deactualisation of another. The part of such gender paroemiological units is built on the basis of alogism and have vivid national and cultural connotations.

Keywords: *Avar gender paroemiological units, components with complex structure, negative connotations, symbolism, cultural codes, cultural language signs, Avar language.*

REFERENCES

1. Abdurazakova Z. G. Ob osobennostjah strukturno-grammaticheskoy organizacii avarskih kompara-tivnyh paremiologicheskikh edinic // Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'. – 2014. – № 1(23). – S. 260–262.
2. Alihanov Z. A. Avar kicabi va abijal. – Mahachkala : B. i., 1972. – 332 s.
3. Alihanov Z. A., Alihanov S. A. Avar kicabi va abijal. – Mahachkala : Jepoha, 2012. – 584 s.
4. Alihanova L. G. Sintaksicheskie osobennosti avarskih poslovic i pogovorok, vyrazhajushhih kon-cepty «prostranstvo» i «vremja» // Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo jazykoznanija. Vyp. V. – Mahachkala, 2011. – S. 35–45.
5. Alihanova L. G., Gadzhiahmedova M. H. Osobennosti leksiko-grammaticheskogo sostava avarskih paremiologicheskikh edinic prostranstvennoj semantiki // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo univer-siteta. – 2015. – Vyp. 3 : Filologicheskie nauki. – S. 124–130.
6. Gasanova M. A. Pragmaticheskij aspekt izuchenija paremiologicheskikh edinic tabasaranskogo jazyka // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2013. – № 1(77), ch. 1. – S. 30–34.
7. Kulakova N. A. Frazeologicheskie oboroty, harakterizujushhie cheloveka, ego povedenie i lichnostnye kachestva, v mokshanskom jazyke // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 2(86). – S. 85–91.
8. Magdilova R. A. Archinskie i avarskie paremiologicheskie edinicy imperativnoj semantiki // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – Vyp. 3 : Filologicheskie nauki. – S. 166–169.
9. Magomedova A. N. Morfologo-sintaksicheskij sostav avarskih paremiologicheskikh edinic kak sredstvo formirovanija paremiologicheskikh obrazov // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – Vyp. 3 : Filologicheskie nauki. – S. 13–17.
10. Magomedova A. N. Nekotorye osobennosti leksicheskogo sostava avarskih paremiologicheskikh edinic, vyrazhajushhih koncept «trud» // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – Vyp. 3 : Filologicheskie nauki. – S. 131–133.
11. Samedov D. S. Obraz cheloveka v zerkale frazeologicheskikh edinic, postroennyh na osnove principa alogizma (na materiale frazeologicheskikh edinic dagestanskih jazykov) // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – Vyp. 3 : Filologicheskie nauki. – S. 101–104.
12. Samedov D. S., Alihanova L. G. Naimenovaniya vremen goda v avarskih paremiologicheskikh edinicah, vyrazhajushhih koncept «vremja» // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – Vyp. 3 : Filologicheskie nauki. – S. 51–53.

ГЕРОЙ И ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОСТИ В ЛИРИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ ЮРИЯ СЕМЕНДЕРА

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

Аннотация. В статье ставится задача системно рассмотреть и проанализировать некоторые черты лирического героя, раскрываемые через труд, в поэзии Юрия Семендера. Основное внимание уделяется произведениям из сборников поэта «Ниме» (Помощь), «Чётёрлĕ кĕпер» (Узорчатый мост), «Йĕс шăнкăрав» (Медный колокольчик). В работе обозначено важное значение труда в поэтическом творчестве Юрия Семендера, сконцентрировано внимание на таких характерных для чувашского народа морально-волевых качествах, как трудолюбие, сплоченность, взаимоподдержка. Важной для автора статьи задачей также явилось рассмотрение некоторых особенностей стиля поэта.

Ключевые слова: тема труда, проблемы нравственности, параллелизм, поэзия, национальный характер, мотив, метафора, эпитет.

Актуальность исследуемой проблемы. Тема труда всегда являлась актуальной, труд, работа – самое главное в полноценной жизни каждого человека. В произведениях практически каждого писателя и поэта можно найти произведения на тему труда.

В творчестве Ю. Семендера мотив труда занимает одно из почетнейших мест. Поэт в своих стихотворениях правдиво рассказывает, как живет и работает чувашский народ, чем он дышит, показывает его как подлинного строителя и творца жизни. В связи с недостаточной изученностью данной проблемы в статье была поставлена цель – раскрыть и объяснить, насколько важны для лирического героя Ю. Семендера такие человеческие качества, как трудолюбие, сплоченность, взаимоподдержка.

Материал и методика исследований. Материалы исследования составили тексты лирических произведений Ю. Семендера 80–90-х гг. XX в.

В работе применялись такие методы и приемы литературоведческого исследования, как анализ, сопоставление, сравнение.

Результаты исследований и их обсуждение. По мнению чувашского народа, труд – самое главное в жизни. Чувашки оценивали моральный облик человека по качеству, а также по результату работы: «Трудолюбие считалось настолько важной чертой нравственности, что по качеству работы чувашки полагали возможным оценить моральный облик человека, для них отношение к труду – главный критерий оценки человека: “Сынни мĕнле, ёсĕ те савнашкал” – “Каков человек, такова и его работа”» [1, с. 150].

© Филиппова Т. Н., 2017

Филиппова Татьяна Николаевна – аспирант кафедры чувашского языка и литературы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tanjuschka_ya@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.03.2017

Посетившие Чувашию в XVIII–XIX вв. русские писатели и исследователи также отмечали у чувашского народа любовь к труду. А. Н. Радищев, С. Т. Аксаков, Н. Д. Телешов, Л. Н. Толстой в своих произведениях изображали добросовестное отношение чувашей к труду. П. С. Паллас, А. А. Фукс, В. А. Сбоев и другие писали о трудолюбии, об отсутствии безделья у этого народа [6].

Одним из плодотворно работающих чувашских поэтов сегодняшнего дня является Юрий Семендер. Родился он 2 января 1941 г. в деревне Таныши Красноармейского района. Как и все его ровесники, Юрий с самого детства приобщился к труду. «*Хăрах ури сăпкара, хăрах ури акара*» (У них дитя – одной ногой в колыбели, другой – на пахоте в поле), – гласит чувашская поговорка. Действительно, чувашки рано приучали своих детей к труду. «*Виççĕри ывăл ача ашишĕне пулăштар, виççĕри хĕр ача амăшине пулăштар*» (Трехлетний сын пусть помогает отцу, а трехлетняя дочь – матери), – говорили они [13, с. 67].

Юрий с малых лет помогал дома по хозяйству: бороновал, сеял, пахал, ездил за дровами в лес, работал на жатве. С детства ему знаком вкус труда. Поэт прекрасно помнит, как с матерью выходил в поле жать серпом. Лирический герой, совсем маленький мальчик, с орудием труда в руке не хочет отставать от матери, желая как можно больше помочь ей, иногда ранит пальчики. Несмотря на боль, он все же продолжает работу: «*Ан тив, пĕрнесене хĕретнĕ / Эпир хăш чух кас-каса, / Пире сурла ёсе вĕрентнĕ, / Ун ячĕ – сăкăр пек таса*» (Пусть пальцы краснели, / Мы иногда ранились, / Нас учил серп работе, / Его имя – чистое, как хлеб (*здесь и далее подстрочный перевод автора статьи*)) [7, с. 19]. Он с молодых ногтей начинает понимать значимость работы и цену труда. Деревенские дети рано начинали осознавать, что сельскохозяйственное орудие кормит земледельца-чуваша. «*Эттин, епле пурнар-ха унсăр? / Сурла вăл – сĕнĕ кун сити, / Сурла сук чух – яшка та сусăр, / Сурласăр сук сăмах тутти*» (Тогда как будем жить без него? / Серп – это свет нового дня, / Когда серпа нет – и суп как без масла, / Без серпа нет вкуса слова) [7, с. 19], – задает автор читателям риторический вопрос. Используя мотив серпа, поэт хочет показать ту прошлую жизнь, когда всю работу делали руками, хочет, чтобы потомки помнили своих предков, которых с детства вовлекали в работу: «*Ялан вăл пултăр хулара та, / Ялан вăл пултăр ялсенче, / Эп хам яна сакса усратăн / Тĕнелĕн чыслă кукринче*» (Пусть он всегда будет и в городе, / Пусть он всегда будет в деревнях, / Я сам его храню / На почетном переднем углу) [7, с. 20]. Пусть серп всегда напоминает о трудностях, с которыми люди труда добывали хлеб насущный.

В 15-летнем возрасте, в 1956 г., поэт написал стихотворение «Тиха» (Жеребенок). «*Кунсерен ёсе тухать / Амăшĕпеле, / Е кая тăрса юлат, / Е иртет каллех...*» (Каждый день выходит на работу / С матерью, / То отстает, / То обгоняет ее...) [9, с. 21].

Начинающий поэт очень хорошо знает вкус работы, труд знаком ему с детства. Чуваши издавна были близки к природе, они и сейчас стремятся быть с ней в гармонии. Исследователь чувашской литературы О. В. Скворцова отмечает, что «смысл жизни чувашки видят в согласии с природой» [11, с. 67].

В стихотворении «Тиха» умело использован параллелизм: природа и человеческая жизнь взаимосвязаны. «*Сакăлта та чанкама, / Йăлтăрка яка, / Юратать ачашиланма / Уйăхри тиха*» (С пежинами да болтающий на своем языке, / С блестящей гладкой шерстью, / Любит понежиться / Месячный жеребенок) [9, с. 21]. Перед нами встает такая картина: лошадь недавно ожеребилась, несмотря на это, она вынуждена работать – пахать, сеять. Рядом игриво бежит ее дитя, то отстает, то обгоняет свою мать: «*Сăмăл пултăр кăшт тесе / Юнашар утать. / Амăшĕ савна сиссе / Сăмăлрах туртать*» (Чтобы помочь ей, / Рядом идет. / Мать, это чувствуя, / Легче идет) [9, с. 21].

В жизни так же чувашский ребенок (в данном стихотворении он сравнивается с жеребенком) сразу же после рождения попадает в трудовую атмосферу семьи. Труд, по мнению чувашей, делает человека счастливым, крепким, стойким. Поэт показывает, что маленькие дети получают трудовое воспитание с самых ранних лет, помогая родителям. Этнопедагог Г. Н. Волков подчеркивает: «Любить труд и людей труда – это важнейшая заповедь народной системы воспитания. Такое требование детям внушалось с малолетства» [1, с. 149].

В стихотворении «Ёскунь кёнеки» (Трудовая книга) Ю. Семендер зримо изображает, как он так же с ранних лет начал свою трудовую деятельность, в действиях и поступках лирического героя во многом видит собственное детство. «*Эпир уя-хире иленнё / Атте-анне пехилёне. / Мён ачаран сунса сүренё / Тытса курасийан тилхепе*» (Нас тянет в поле / С благословения родителей. / С самого детства хотели / Держать в руках вожжи) [8, с. 30].

Автор сборника этнографических очерков и фольклорных материалов «Тăхăрьял» (Девятиселье) Г. Т. Тимофеев свидетельствовал, что трудовая подготовка детей завершалась рано. Мальчики помогали по хозяйству: пахали, бороновали, косили траву, на ток возили снопы, молотили хлеб [12].

«*Вуннăсенче сүре сүреттём, / Выраттăм тырă сурлапа. / Хёлле сунала сүреттём, / Сулла кўлеттём урапа*» (В десять лет бороновал, / Жал зерно серпом. / Зимой ездил на санях, / Летом впрягал телегу) [8, с. 30], – в характерном рисунке предстает деревенская жизнь, где с раннего утра до поздней ночи кипит работа.

Как утверждает Г. Н. Волков, труд – это «опора жизни, основа счастья» [1, с. 150]. Чувашки считали, что труд возвышает человека, красит его.

В стихотворениях «Йётем синче» (На току), «Эпир ёсе тухсассан» (Когда мы выйдем на работу) Ю. Семендер сумел показать не только красоту труда, но и проворство рук девушек и ловкость парней, трудящихся на току. Мы видим эту красоту через движение, выразительные краски, которыми удачно пользуется поэт:

«*Аппасемёр кайшăл савăрассё / Сарă кайшăл кёреçисемпе*» (Девушки ворох обмолоченного хлеба веют / Желтыми лопатами) [9, с. 24];

«*Ылтăн тырă уяври салютан, / Ылтăн евёр сёр сине анать...*» (Золотое зерно, как салют на празднике, / Падает на землю звездочкой...) [9, с. 24];

«*Ылтăн тырă пуç таять, / Сар кёлете хай каять*» (Золотой колос головой кланяется, / В желтый амбар сам идет) [10, с. 14].

Осенью, когда все полевые работы окончены, народ собирается за столом, празднует окончание жатвы. Успели собрать урожай, труженик радуется, у него поет душа, ему все кругом кажется прекрасным: «*Эпир уяв тусассан, / Кёр кёреки тухсассан, / Хёр-пикисем – иçем пек, / Йёкёçсем – сичем пек*» (Когда справляем праздник, / Собираем осенний стол, / Девушки – как изюм, / Юноши – как молния) [10, с. 14]. Через сравнения *хёр-пикисем – иçем пек, йёкёçсем – сичем пек* художник слова показывает красоту девушек, силу юношей, их неоценимый труд.

В лирике поэта мотивы *сарă* (желтый), *ылтăн* (золотой) – ведущие. Данные цвета олицетворяют радость, счастье, это цвета солнца, которое дарует жизнь всему на земле. «Известно, что в чувашском фольклоре желтый (солнечный) цвет “сарă” относится к миру Прекрасного. С помощью эпитета “сарă” народ подчеркивает совершенство упоминаемого объекта и свое благорасположение к нему. Так, о красивой девушке говорят “сарă хёр”, о цветке – “сар чечек”, о меде – “сарă пыл”, о певчей птичке – “сарă кайăк”, – подчеркивает литературовед Е. Ю. Иванова [3, с. 64]. Через цвет *сарă* (желтый) поэт показывает хорошее настроение лирического героя, его радость после выполненного труда.

Также следует отметить, что желтый – это цвет созревающего хлебного поля. Вот где трудолюбивые чуваша представляют тесную связь с землей. «*Џёр-аннемёр*», – говорят они с любовью про землю-мать. Она дает им силу работать, жить. «*Џакър въл – ѓёр-аннемёр парни*» (Хлеб – это дар матушки-земли), – говорили издавна наши предки. Солнце и хлеб, утверждает Е. Ю. Иванова, – «это символы счастья и мирной жизни» [3, с. 64].

Таким образом, можно сказать, что в чувашском устном народном творчестве упомянутые выше цвета означают все самое светлое, прекрасное. Следует также отметить, что золото в контексте стиха Ю. Семендера – это мир, сила, богатство души, богатство внутреннего мира человека, добро, справедливость, красота.

В конце стихотворения «*Џенелнэ ѓёр*» (Новая земля) мы видим следующую картину в светлых тонах. Лирический герой, уже давно повзрослевший, приезжает в родную деревню. Ему не терпится увидеть родные места, где в детстве летом он бегал босиком по мягкой траве, зимой возил дрова... С малых лет он близок к природе, он чувствует ее, живет в согласии с ней, «в гармонии с природой» [2, с. 289]. Лирический герой ощущает эту связь, поэтому одушевляет ее: *ларатчэ тырă* (рос хлеб), *пуѓ таять сар тулă* (кланяется желтая пшеница), *улма-ѓырла сĕнет сăрт-вар* (холмы и овраги угощают фруктами).

В произведении «Новая земля» поэт перемещает нас в то далекое прошлое, которое казалось ему тогда отживающим: «*Мĕнпур тавралăх киввĕн, ваттăн / Мана курнатчĕ ун чухне...*» (Вся окрестность старой / Мне казалась тогда...) [8, с. 28]. Он, маленький пасынок, ходил по полям, по оврагам, видел, как трудно расти хлебу в сорняках.

Ларатчэ тырă чĕлтĕр-чĕлтĕр

Пиѓен-мăялă уйсенче,

Мĕнле тин пĕрчĕ устĕр ĕнтĕ

Пĕр пĕрчĕрен сак ѓёр сине?

Ėне чари епле-ха тултăр

Џырма-сатра хысакĕнче?

Асман кулач чĕллемĕ пултăр

Ырхан кĕтĕсĕ аллинче? [8, с. 28]

Рос хлеб

На полях с осотом-лебедой,

Как может расти тысяча зерен

На этой земле из одного зерна?

Как наполнится вымя коровы

В крутых оврагах-речках?

Откуда будет кусок хлеба

В руках у голодного (тощего) пастуха?

Все же он надеялся, что такие грустные дни закончатся и придет время, когда на полях будет расти богатый урожай: «*Хĕвел сине пăхса кĕтеттĕм, / Кун каш енне сулăнасса*» (Смотрел на солнце и ждал, / Когда день сменится ночью) [8, с. 28].

Время идет, все меняется, так же как и наша жизнь. Позади – послевоенное время, которое было тяжелым для всего советского народа. Теперь лирический герой радуется, любит, глядя на просторные поля, богатые урожаем: «*Туптанчĕ пурăнăс, шăранчĕ / Џĕн саманан сĕн лассинче <...> / Пăхатăн – пуѓ таять сар тулă, / Хăмăш пекех сăра, патвар, / Џырми-сатри те ешĕл тумлă, / Улма-ѓырла сĕнет сăрт-вар*» (Закаливалась жизнь, налаживалась / В кузнице новой жизни <...> / Смотрю – кланяется желтая пшеница, / Как камыш, густая, могучая, / И овраг в зеленом наряде, / холмы и овраги угощают фруктами) [8, с. 29]. Используя в этом стихотворении контраст, поэт смог подчеркнуть и показать прошлую жизнь темными красками и настоящую – светлыми: желтыми, зелеными. Прошлая жизнь сменилась новой, которая наполнена радостью, счастьем от того, что дела идут успешно, ладно.

За новой жизнью стоит пахарь, труженик. Именно он работает не покладая рук, дает живительную силу земле. Несомненно, он так же в ответе за урожай:

*Аста пурнать-иш сав асамсă,
Сёре чёр пулăх кӳрекен?
Кунтах, туссем! Вăл сын – сухаçă,
Хир кёнеки вулат куллен.* [8, с. 29]

Где же живет тот волшебник,
Который дает живительную силу земле?
Он же рядом, друзья! Этот человек – пахарь,
Книгу поля читает ежедневно.

Поэт знает землепашца с самого детства. Хотя труженик и постарел, в душе он молод, у него по-прежнему горят глаза, он полон сил и вдохновения: «*Чăнах та, куçёнче выляре / Ик çулăм, икё шёл кавар*» (И вправду, в глазах заиграли / Два пламени, два огонька) [8, с. 29]. Верится, что он еще долго будет самозабвенно работать на своей земле.

Не только человек, но и сама природа радуется обновлению, богатству родных полей: «*Ёшне енче сас пачё карăш, / Уничере юрларё хёр*» (Со стороны поляны отозвался коростель, / За околицей запела девушка) [8, с. 29].

Поэзия Ю. Семендера прославляет нелегкий труд земледельца. Своими стихами он ставит памятник работнику земли, тем рукам, которые оживили умирающую землю и вложили в нее душу:

*Эп саввăмпа лартатăп палăк
Сăпайлă çёр сыннисене,
Вилес çёре чёртсе чун панă,
Ешертнё ёç аллисене!* [8, с. 5]

Своими стихами ставлю памятник
Скромному работнику земли,
Трудовым рукам, которые оживили умирающую землю
И вложили в нее душу!

В произведениях Ю. Семендера прославляются коллективный труд людей, новая жизнь, деятельность рядового труженика-колхозника, тракториста: хмелевода, земледельца. Лирический герой трудится на току, пашет землю, пасет стадо, работает в поле...

О слесаре Метри, который предан своей работе, поэт пишет, что у него поистине золотые руки, что он, как доктор, сердцем чувствует неисправность техники: «*Шавламасăр, хытăнса ўкмесёр, / Саннипе хулен шăлса тарне, / Тăрăшат, сиплет мухтавлă слесарь / Хурçă утăн вутлă кăкăрне*» (Не суется, не спеша, / Медленно вытирая пот рукавом, / Старается, лечит почетный слесарь / Огненную грудь своего стального коня) [8, с. 18]. Горячо радуется, когда его техника заводится: «*Ёç пётсессён, тёлён, васкамасăр, / Музыкант пекех инçе пăхса, / Вăл тăнлат кёрленёсемён трактор / Туйăмлă, пёр кёвёллё сасса. / Сав кёрлев чи ырă, чаплă арин / Илтёнет, лăпкат ун чёрине...*» (Закончив работу, тщательно, не спеша, / Как музыкант, смотрит вдаль, / Он прислушивается к чувственному, мелодичному звуку трактора. / Этот шум, как самая хорошая, добрая ария, / Слышится ему, успокаивает его сердце...)[8, с. 18]. Метафоры *хурçă ут* (стальной конь), *вутлă кăкăр* (огненная грудь) показывают силу, мужество, ответственность по отношению к своей работе слесаря Метри.

Одной из самых добрых трудовых традиций чувашского народа, передававшихся из поколения в поколение, является ниме. Н. И. Егоров утверждает: «Ниме – коллективная помощь, устраиваемая односельчанами при выполнении трудоемких и хлопотных работ» [4, с. 215].

Традиция ниме передавалась из уст в уста, от родителей к детям, затем к внукам. Ниме не только спасало, но и сохраняло народ. В жизни любого крестьянина много таких дел, которые надо завершить вовремя. Построить ли дом, своевременно собрать ли урожай – везде выручал обычай ниме. «Ниме распространяется почти на все виды работы, где требуются коллективные усилия людей» [1, с. 206]. «*Нимене, нимене! Тăванăмăрсем, нимене!*» (На ниме! На ниме! Родные мои, на ниме!), – громко пел глава ниме (*ниме пуçё*),

обходя всю деревню и приглашая всех на помощь. Ю. Семендер в стихотворении «Ниме» использовал в качестве эпиграфа вышеуказанную зазывную песню, где показал значимость помощи односельчан друг другу.

Издавна у чувашей есть добрая традиция помогать друг другу строить дом, хлев или баню, вывозить лес, сажать картофель, убирать сено, жать не собранный вовремя урожай и т. д.: «*Мён ёлĕкрен, мён авалтан упранный / Ниме тăвас йăла, паха йăла. / Чи пархатарлă сăлтавна пуçтарнă, / Речĕпеле чĕнсе, мĕнпур яла*» (С давних времен сохранился / Обычай ниме, хорошая традиция. / Под благородным предложением собирали, / По очереди, всю деревню) [8, с. 5].

Когда хозяева не могли сами справиться с трудоемкой работой, они просили у родственников и односельчан помощи. Последние, в свою очередь, шли на помощь с орудиями труда:

<i>Пёччен е иккĕн мёскерех тăвайăн,</i>	Что сделаешь один или вдвоем,
<i>Йышпа тытсан – ёç илĕнет кăна:</i>	Если вместе взяться – работа только кипит:
<i>Майне пĕлсе, вулуттăн çапнă авăн,</i>	Зная правила, шестнадцать человек молотили хлеб,
<i>Çĕкленĕ çапăçси кĕвви чуна.</i> [8, с. 5]	Мелодия цепов поднимала настроение.

«Нимере вай (Сила – в коллективной помощи)», – говорят чуваша [5, с. 29]. «Действительно, ниме были величайшим явлением общественной жизни, демонстрирующим сплоченность трудящихся и их стремление к солидарным действиям» [1, с. 208].

Одной из тяжелых работ была постройка дома. Поэт описывает, как мужчины с легкостью поднимают бревна, как быстро они вместе со всеми строят дом: «*Е арçынсем çĕн пурт-и хăпартаççĕ – / Çурта пек тўрĕ пĕренесене / Ушкăнпала ним мар йăтса хураççĕ / Кĕтмел шăршилĕ нўрĕ мăк çине*» (Мужчины ли дом поднимают – / Прямые бревна, словно свечи, / Артелью поднимают и кладут / На влажный мох с запахом брусники) [8, с. 5].

Можно догадаться, что недавно была свадьба, односельчане радовались вместе с молодыми, а теперь помогают им строить новое гнездо. Они также благословляют их, желают счастья, много детей, которые дальше продолжат благородные дела родителей, обычаи и традиции: «*Ан тив, çак сурт телейлĕ, хăтлă пултăр, / Ыр куртăр уйрăлса тухан çемье, / Тенкел çинче ача-пăча йăл култăр – / Çапла пилленĕ майшăра ниме*» (Пусть будет этот дом счастливым, уютным, / Пусть хорошо будет жить семья, которая переезжает, / Пусть дети на скамейке смеются – / Так благословляло супругов ниме) [8, с. 5].

Кроме того, сплоченность, коллективизм, дружба помогали народу во все времена: «*Ниме эртел вай-хăватне кăтартнă / Танмарлăхри синкерлĕ кунсенче, / Вăл пĕрлешÿллĕ туйăмсем çуратнă / Ялан пёччен тертленĕ чунсенче*» (Ниме показывало силу артели / В трудном периоде неравенства, / Оно рождало чувства объединения / В сердцах, которые всегда мучились в одиночестве) [8, с. 6].

В конце стихотворения Ю. Семендер воспевает славную традицию чувашского народа, желает дальнейшего процветания этого обычая: «*Пёр пёрчĕрен суллен тухать пин пёрчĕ, / Ёрчев-хунав çĕклет чунри тиме. / Эппин, хĕмлентёр йăртту кĕтречĕ, / Эппин, сыв пултăр ёмĕрлĕх ниме!*» (Из одного зернышка ежегодно всходит тысяча зерен, / Размножение ростков поднимает внимание души. / И пусть усилится чудо соревнования, / Да здравствует навечно ниме!) [8, с. 6].

Резюме. В данной работе мы провели выборочный анализ стихотворений Ю. Семендера, в которых отразилось такое ценное в характере чувашского народа качество, как трудолюбие. Для его раскрытия поэт использует такие литературные приемы, как эпитет (*ылтай тырă, сарă кайăл, сарă кĕлет*), метафора (*хурçă ут, вутлă кăкăр*), сравнение (*çурта пек тĕрĕ пĕрене*), олицетворение (*пуç таять сар тулă, улма-çырла сĕнет сăрт-вар, куçенче вылярĕ ик çулăм, икĕ шĕл кăвар*), риторический вопрос (*Эппин, епле пурнар-ха унсăр?*). Средства выразительности в анализируемых произведениях говорят о любви лирического героя к своей малой родине, об уважении к человеку труда, его рабочим рукам, которые создают достаток и приближают светлое будущее.

Ю. Семендер по-настоящему ценит труженика, его работу. Поэт понимает его сердцем, душой, ведь он сам много лет работал в родном колхозе, помогал в домашнем хозяйстве. Его поэзия прославляет нелегкий труд земледельца.

Только через труд – основу жизни – человек может найти себе счастье и строить свое будущее. Благодаря труду возрождается земля и взращивается хлеб, цветут сады и поля, поднимается новый дом, рождается семья. Все это делают скромные человеческие руки, которым автор ставит памятник. Поэтому каждый персонаж его лирики любим прежде всего самим автором. Это умелый, грамотный, знающий свое дело, с золотыми руками мастер.

Проанализированные нами образцы лирики позволяют утверждать, что труд и его результаты являются важнейшим стимулом и стержнем в процессе формирования характера лирического героя в поэзии Юрия Семендера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Г. Н. Чувашская этнопедагогика. – Чебоксары : ЧИЭМ СПбГПУ, 2004. – 488 с.
2. Ермакова Г. А., Иванов В. А., Хабибуллина Э. Х. Картина мира этноса через семиотику языковых единиц лирического произведения Я. Ухся «Полюбил я, поля, вас» // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 4. – С. 289–292.
3. Иванова Е. Ю. Художественно-философская концепция счастья в поэзии Алексея Воробьева в контексте национально-культурных традиций // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1(77), ч. 1. – С. 60–70.
4. Культура Чувашского края : учебное пособие. Ч. I / В. П. Иванов, Г. Б. Матвеев, Н. И. Егоров и др. ; сост. М. И. Скворцов. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1995. – 350 с.
5. Патмар И. А., Патмар Э. И. Халăх аслăлăхĕ. – Канаш : Канашская типография, 1994. – 112 с.
6. Русские писатели о чувашах : сборник произведений / сост. и авт. вступ. статьи Ф. Е. Уяр ; авт. комментариев Г. И. Федоров ; авт. послесловия В. Г. Родионов. – 2-е изд., доп. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2009. – 590 с.
7. Сементер Ю. Йĕс шăнкăрав: сăвăсем, поэма, юрăсем. – Шупашкар : Чăваш кĕнеке изд-ви, 1991. – 271 с.
8. Сементер Ю. Ниме. Сăвăсемпе поэма. – Шупашкар : Чăваш кĕнеке изд-ви, 1979. – 144 с.
9. Сементер Ю. Сăвăсем. Ырнисен пуххи. – I том. – Шупашкар : Çĕнĕ вăхăт, 2015. – 452 с.
10. Сементер Ю. Чĕнтĕрлĕ кĕпер. Сăвăсемпе поэма. – Шупашкар : Чăваш кĕнеке изд-ви, 1984. – 128 с.
11. Скворцова О. В. Поэзия В. Эндипа как пространство представления ведущих философских идей чувашского этноса // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1(81). – С. 65–70.
12. Тимофеев Г. Т. Тăхăрьял: этнографи тĕрленчĕкĕсем. Халăх сăмахлăхĕ. Ырса пынисем. Ырусемпе асаилÿсем. – Шупашкар : Чăваш кĕнеке изд-ви, 2002. – 431 с.
13. Чăваш халăх сăмахлăхĕ. V том : Вак жанрсем. – Шупашкар : Чăваш кĕнеке изд-ви, 1984. – 352 с.

UDC 821.512.111-1Семендер

T. N. Filippova

CHARACTER AND PROBLEMS OF MORALITY IN LYRICAL POETRY OF YURY SEMENDER

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article seeks to systematically review and analyze some of the characteristics of lyrical character in the poetry of Yuri Semender. The focus is on the works from the collections of «Help», «Patterned bridge», «Brass bell». The paper indicated the importance of the labor in the poetic work of Yuri Semender; stresses such moral standing characteristic of the Chuvash people like hard work, solidarity, mutual support. The author also aimed to consider some features of the poet's style.

Keywords: *labor theme, problems of morality, parallelism, poetry, national character, motive, metaphor, epithet.*

REFERENCES

1. Volkov G. N. Chuvashskaja jetnopedagogika. – Cheboksary : ChIJeM SPbGPU, 2004. – 488 s.
2. Ermakova G. A., Ivanov V. A., Habibullina Je. H. Kartina mira jetnosa cherez semiotiku jazykovyh edinic liricheskogo proizvedenija Ja. Uhsaja «Poljubil ja, polja, vas» // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2012. – № 4. – S. 289–292.
3. Ivanova E. Ju. Hudozhestvenno-filosofskaja koncepcija schast'ja v poezii Alekseja Vorob'eva v kontekste nacional'no-kul'turnyh tradicij // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2013. – № 1(77), ch. 1. – S. 60–70.
4. Kul'tura Chuvashskogo kraja : uchebnoe posobie. Ch. I / V. P. Ivanov, G. B. Matveev, N. I. Egorov i dr. ; sost. M. I. Skvortcov. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1995. – 350 s.
5. Patmar I. A., Patmar Je. I. Haläh äsläläh. – Kanash : Kanashskaja tipografija, 1994. – 112 s.
6. Russkie pisateli o chuvashah : sbornik proizvedenij / sost. i avt. vstup. stat'i F. E. Ujar ; avt. kommentarij G. I. Fedorov ; avt. posleslovija V. G. Rodionov. – 2-e izd., dop. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2009. – 590 s.
7. Semender Ju. Jës shänkärav: säväsem, pojema, juräsem. – Shupashkar : Chävash këneke izd-vi, 1991. – 271 s.
8. Semender Ju. Nime. Säväsempe pojema. – Shupashkar : Chävash këneke izd-vi, 1979. – 144 s.
9. Semender Ju. Säväsem. Çyrnisen puhhi. – I tom. – Shupashkar : Çenë vähät, 2015. – 452 s.
10. Semender Ju. Chëntërlë këper. Säväsempe pojema. – Shupashkar : Chävash këneke izd-vi, 1984. – 128 s.
11. Skvortcova O. V. Pojezija V. Jendipa kak prostranstvo predstavlenija vedushhih filosofskih idej chuvashskogo jetnosa // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2014. – № 1(81). – S. 65–70.
12. Timofeev G. T. Tähär'jal: jetnografi tërlenčëkësem. Haläh sämahläh. Çyrsa pynisem. Çyrusempe asailÿsem. – Shupashkar : Chävash këneke izd-vi, 2002. – 431 s.
13. Chävash haläh sämahläh. V tom : Vak zhanrsem. – Shupashkar : Chävash këneke izd-vi, 1984. – 352 s.

© Filippova T. N., 2017

Filippova, Tatyana Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Chuvash Language and Literature, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: tanjuschka_ya@mail.ru

The article was contributed on March 17, 2017

УДК 37.017.92(091)(47+57)"185""451.50"

Г. З. Агафонова, Л. А. Абрамова

ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОНСЕРВАТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.

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

Аннотация. В статье актуализируются теоретические аспекты духовно-нравственного формирования личности на основе педагогических идей представителей консервативной традиции в образовании и воспитании второй половины XIX в., опирающихся на православный подход, а также выявляются условия, в которых происходит духовно-нравственное становление подрастающего поколения. Основы духовного начала и нравственности человека в органичной связи педагогики и религии рассмотрены как предмет и область особой заботы в воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: консервативное направление, духовность, нравственность, отечественное образование, воспитание, традиция.

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема духовно-нравственного воспитания, формирования личности всегда была и будет одной из важнейших задач общества, по мере развития которого меняются формы и способы воспитания. Поэтому, разрабатывая современные методы воспитания, мы не должны забывать опыт прошлого, перенимать все положительное, что было тогда.

В теоретическом аспекте актуальность обращения к проблеме духовно-нравственного формирования личности в контексте консервативной традиции связана с тем, что в современной российской образовательной системе наблюдается тенденция

© Агафонова Г. З., Абрамова Л. А., 2017

Агафонова Галина Зиновьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и развития образования Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: galinoo@mail.ru

Абрамова Людмила Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и развития образования Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: laabramova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.03.2017

ориентирования на мировое образовательное пространство, следствием чего, по нашему мнению, является вестернизация духовных основ отечественного образования. А это, в свою очередь, приводит к тому, что духовно-нравственные ценности в развитии и формировании личности в процессе обучения и воспитания не передаются подрастающему поколению, а, наоборот, искажаются и подменяются, что ведет к духовному обнищанию личности в частности и нации в целом.

Исследованию обозначенной нами проблемы посвящены работы великих педагогов К. Д. Ушинского [11], П. Ф. Каптерева [5], К. П. Победоносцева [7], С. А. Рачинского [9] и известных философов В. В. Розанова [10], В. В. Зеньковского [4] и др. Современные исследователи В. Д. Шадриков [12], Л. А. Беляева, Е. И. Исаев, В. И. Косин, Н. Д. Никандров, Т. И. Петракова, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Е. В. Шестун [13], И. В. Павлов и В. И. Павлов [6], Л. А. Абрамова [1] и другие активно разрабатывают проблемы духовности, нравственности в процессе воспитания и развития личности. Несмотря на то что на современном этапе актуализируются вопросы духовного воспитания в учебном процессе, возникшее противоречие между обозначенной необходимостью духовного взращивания личности и недостаточной разработанностью проблемы ее духовно-нравственного формирования на основе идей представителей консервативной традиции в образовании и воспитании исследуемого периода в отечественной педагогической теории и практике остается пока еще не разрешенным.

Цель исследования – выявить условия духовно-нравственного формирования личности в педагогических воззрениях представителей консервативного направления в российском образовании второй половины XIX в.

Материал и методика исследований. В ходе исследования был проведен теоретический анализ педагогической, психологической, философской и религиозной литературы в аспекте изучаемой проблемы. Были использованы методы систематизации, обобщения и сопоставления исторических материалов, святоотеческого наследия.

Результаты исследований и их обсуждение. Известно, что само по себе ничто не возникает и всегда есть какой-то изначальный базисный ориентир, задающий нормы и соответствующие способы организации жизнедеятельности, отношений между людьми, познания и т. д. Таким изначальным базисным ориентиром, по нашему мнению, является духовность человека и общества в целом. В этом смысле духовность можно рассматривать как верование человека (в равной мере в религиозном и атеистическом понимании), выражающееся в идеях, идеалах, ценностях, к которым стремятся человек и общество. Итак, духовность представляет собой основу культуры человека и общества. Отсюда очевидно, как значимо духовно-нравственное формирование личности в стремлении общества к духовному возрождению.

Для нас особый интерес представляет вторая половина XIX в., поскольку в этот период применялись разные подходы к проблемам воспитания и развития личности. Заслуживают внимания в этом плане, с нашей точки зрения, педагогические идеи представителей консервативного направления в российском образовании исследуемого периода К. Д. Ушинского, К. П. Победоносцева, В. В. Розанова, С. А. Рачинского, которые обращались к задачам образования и воспитания молодежи, проблемам духовно-нравственного формирования личности.

Консерватизм в нашем понимании представляется как социокультурный феномен, мировоззрение, формирующее тип культуры, очень тесно соотносимый с понятием «традиционализм» в плане преемственности. Более того, без консервативной традиции не-

возможна преемственность поколений. Именно консерватизм, включая в себя некий духовный идеал общества, способствует существованию и продолжению культурных, национальных, педагогических традиций.

Несмотря на все разнообразие своих воззрений и политических представлений, представители консервативного направления сходились в необходимости формирования духовности и нравственности молодежи через воспитание подрастающего поколения в труде и любви к будущей профессии. Трудовое и профессиональное образование, по их мнению, помогало решать не только воспитательную задачу. Труд и способность подрастающего поколения к плодотворной работе являлись показателем успешного социально-экономического развития и политического благополучия страны. Эту мысль мы можем найти у великого педагога К. Д. Ушинского: «При хорошей нравственной ремесленной школе мы будем иметь не только отличных подмастерьев, но и хороших мастеров и хозяев из русских; тогда к нам перестанут приезжать наживаться чужеземные эксплуататоры наших замечательных дарований и наших слабых характеров» [11].

Исследуя проблему трудового воспитания в педагогических воззрениях К. Д. Ушинского, К. П. Победоносцева, В. В. Розанова, С. А. Рачинского, мы пришли к выводу, что понятия «труд», «трудовая деятельность» рассматривались ими как категории нравственные. Они четко выделяли тесную взаимосвязь духовно-нравственного и трудового воспитания подрастающего поколения и рассматривали это соотношение в контексте определенного времени, предполагая, что в любую эпоху, невзирая на все трудности и противоречия, гражданин России в своем каждодневном труде обязательно должен возвышаться «до понятия о нравственном долге». Рассуждения о взаимосвязи трудового и духовно-нравственного воспитания К. Д. Ушинского мы видим в его статьях «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860 г.) и «Необходимость ремесленных школ в столицах» (1868 г.). Труд, в понимании К. Д. Ушинского, «...есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно человеческой цели в жизни» [11]. Содержание понятия «труд» включает три составляющие: свободу трудовой деятельности, обязательное ее понижение в духе православной религии, труд во благо человека.

В решении проблем духовно-нравственного формирования подрастающего поколения К. Д. Ушинский, как мы уже отметили выше, большое внимание уделял категории нравственности, убедительно доказывая, что «влияние нравственное составляет главную задачу воспитания...» [11]. Нравственное воспитание ребенка, по мнению великого педагога, является задачей более важной, чем развитие ума вообще. Изучая «нравственный элемент в русском воспитании», К. Д. Ушинский выявил некоторые его особенности: «патриархальная нравственность», которая может существовать только при наличии патриархального быта (здесь автор подмечает, что «патриархальной нравственности оказывается недостаточно», если русский человек оказывается за границами своего микромира, когда сталкивается с цивилизацией, где царят право силы, обман, хитрости всякого рода, – за пределами своего мира патриархальная нравственность может превратиться в безнравственное поведение по отношению к окружающим); преобладание славянского чувства, «имеющего достаточно силы, чтобы иногда одним натиском вынести человека из самой глубины нравственного омуты на вершины человеческого достоинства»; стойкость своей национальности и вместе с тем «необыкновенная, изумляющая иностранцев восприимчивость всему чуждому, льется ли оно с Востока или Запада, хотя часто бессознательная»; православная религия с ее всемирно историческим значением, «религия, превратившаяся в плоть и кровь народа» [11].

Важнейшей сферой духовного формирования личности являются семья, ее культура, традиции, история рода, своей земли. Отличительная черта «характера славянской семьи», по мнению К. Д. Ушинского, – это особенная теплота, задушевность, сердечность отношений, не допускающая мысли об эгоистической отдельности одного лица от другого. Эта мысль особенно актуальна на современном этапе, когда каждая третья-четвертая семья рушится из-за психологических и морально-нравственных проблем (кому быть лидером в доме? во имя чего и как воспитывать детей? к чему стремиться? и др.). В современных условиях практико-ориентированного образования и воспитания, где акцент делается на формирование таких качеств личности, как прагматичность, успешность, конкурентоспособность и др., воспитанию нравственных черт – доброты, чуткости, справедливости, благородства, внимательности, гуманности, откровенности, отзывчивости, вежливости – уделяется мало внимания, не говоря о формировании нравственных понятий скромности, достоинства, сдержанности, неприхотливости. Хотя именно такие общечеловеческие ценности вписываются в систему наших национальных ценностей.

В духовно-нравственном становлении личности значительное место отводится чувству патриотизма. Великий педагог К. Д. Ушинский утверждал, что воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, и бесполезно привносить в Россию иностранные теории, практики воспитания и образования. Культуру, традиции, духовно-нравственные принципы и устои мы познаем в отечественном воспитании и через него. Как тонко подметил В. В. Зеньковский, по мнению К. Д. Ушинского, «нельзя стать человеком вне своего народа, вне всей исторической его жизни, вне его веры» [4]. Воспитание, основанное на народных началах, как считал К. Д. Ушинский, имеет огромную воспитательную силу в деле духовного формирования и становления личности. По мнению педагога, такой силы нет даже в самых лучших системах, заимствованных у другого народа и основанных на абстрактных идеях. Соглашался с К. Д. Ушинским и основатель этнопедагогики Г. Н. Волков, утверждая, что в народе испокон веков вырабатывалась своя самобытная нравственная и духовная культура, проявляющаяся и в отношении к природе, и в устном народном творчестве, и в православном укладе жизни, и в добрых обычаях хорошего тона, и в правилах приличия [3].

По мнению С. А. Рачинского – другого яркого представителя консервативного направления в российском образовании исследуемого периода, – великими учителями в деле духовно-нравственного формирования подрастающего поколения являются природа, жизнь, наука и христианская религия. Природа и религия рассматривались им как важнейшие факторы формирования духовного мира ребенка [2]. Отстаивая духовную и нравственную самобытность отечественного образования, он подчеркивал мысль о том, что твердая вера, молитва и сознательный труд составляют фундамент российского образования и воспитания подрастающего поколения. Это важные составляющие педагогического процесса, которые играют решающую роль в духовно-нравственном становлении человека и предполагают изучение фундаментальных основ русской истории культуры, понимание специфики социокультурных, экономических, географических, религиозных составляющих русского национального характера. «Ни в коем случае нельзя, – писал С. А. Рачинский, – порывать связь с прошлым, которое есть основа национальной памяти, позволяющая нам плодотворно работать для будущего» [9].

Как считал еще один яркий представитель консервативного направления в российском образовании К. П. Победоносцев, образование и воспитание должны опираться на историческую и религиозную традиции: «Нам дорого наше прошедшее, и мы относимся с уважением к нему» [7]. Надежные духовно-нравственные ориентиры, такие как любовь к

Богу и своему Отечеству, соблюдение христианских заповедей, почитание (уважение) родителей и полезный труд на своем поприще, связывают человека с вечностью. Поэтому духовное и нравственное формирование подрастающего поколения должно осуществляться при прямом участии государства и с точки зрения государственной идеологии.

Отличительной чертой воззрений представителей консервативного направления русской педагогической мысли второй половины XIX в. является стремление к созданию национальной системы образования и воспитания подрастающего поколения, в которой важное значение придается решению проблем духовно-нравственного формирования личности. Вот что говорит по этому поводу В. В. Розанов: «Россия вечно съезжает с германо-французского под собою фундамента, и напрасны эти вечные попытки опять ее подправить, поднять на этот фундамент. Россия хочет стоять на своей земле» [10]. Создавать свою собственную педагогическую систему и школу, направленную на решение задач современного периода российской истории, а не ориентироваться на иностранные образовательные и воспитательные концепции и доктрины – такова основная мысль в мировоззрении представителей консервативной традиции в образовании и воспитании подрастающего поколения второй половины XIX в.

Таким образом, представители консервативного направления в российском образовании исследуемого периода разрешение проблемы духовно-нравственного формирования личности (шире – подрастающего поколения) усматривали в создании следующих условий:

1. Воспитание духовности как направляющего вектора российской модели воспитания и образования.

2. Религиозное влияние как важнейший фактор духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Православная религия и церковь как гарант всестороннего развития личности и залог духовного благополучия нации.

3. Создание своей национальной школы в России, учитывающей многовековой опыт Российского государства.

4. Целенаправленное воспитание человека через обучение, а также создание целостной системы педагогического воздействия на формирование мировоззренческих установок подрастающего поколения.

5. Взаимосвязь трудового и духовно-нравственного воспитания как главный вопрос при решении всего комплекса педагогических задач.

6. Сохранение своих национальных, культурных, семейных традиций, истории рода, своей земли, страны, национальных взаимоотношений с другими государствами, опыта диалога культур.

Резюме. Таким образом, представители консервативного направления в российском образовании исследуемого периода К. Д. Ушинский, К. П. Победоносцев, В. В. Розанов, С. А. Рачинский считали духовно-нравственное формирование личности одной из важнейших задач воспитания. В их суждениях отражаются глубокие философско-педагогические взгляды на природу, сущность, устройство духовного мира человека, его души и заботы о ней, т. е. самосовершенствование, подчеркивается значимость трудового, физического, эстетического воспитания в формировании духовности, православной педагогической культуры в воспитании человека. Они видели огромную роль воспитательного воздействия на духовное становление личности, глубокое содержание православной культуры, где религиозное, нравственное, этическое и эстетическое объединяются единой педагогической сущностью. Необходимость воспитания духа, души и национального самосознания на основе отечественной педагогической культуры они рассматривали как основополагающую задачу государственной важности.

Из анализируемой литературы видно, что представители консервативного направления в российском образовании исследуемого периода стремились сохранять духовные традиции, ценности прошлого (оно рассматривалось ими как моральный долг перед будущими поколениями), не разрушая их полностью, а привнося в них новые творческие подходы. По их мнению, на основе органичной связи педагогики и религии, через освоение духовных ценностей, бережно хранящихся в традициях, происходит духовно-нравственное формирование личности растущего человека. Долг педагога как гражданина своего Отечества и патриота своей Родины – помочь обучающемуся сформировать духовно-нравственные ориентиры: любовь к Богу и своему Отечеству, соблюдение христианских заповедей, уважение к взрослому и полезный труд на своем поприще.

В наш век глобализации, когда происходит смещение духовно-нравственной линии отечественного образования на ориентиры западных образовательных систем, это можно рассматривать как вызов. Поэтому считаем, что на современном этапе перед национальной системой образования стоит одна из важнейших задач – ориентировать подрастающее поколение на традиционные ценности российской культуры, а не на заимствованные извне, активно воздействовать на духовно-нравственные компоненты в развитии личности, искать в человеке человека. Только тогда человеческая жизнь имеет цель и смысл, когда она устремлена к духовному и нравственному источнику бытия, к Высшему Началу. Мы утверждаем, что только продолжая и развивая собственную духовную традицию, которая по своей направленности консервативна, предполагающую следование в педагогической деятельности идеям, целям и нормам православного воспитания, и только через духовно-нравственное возвращение конкретной личности придем к духовному возрождению общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Л. А.* Общественно-политические, организационно-педагогические и социально-психологические условия формирования нравственных отношений между учителем и учащимися в отечественной школе первой трети XX века // Вестник Чувашского университета. – 2004. – № 1. – С. 177–185.
2. *Агафонова Г. З.* Духовно-нравственные традиции отечественного начального образования второй половины XIX – начала XX вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Чебоксары, 2006. – 22 с.
3. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 1999. – 168 с.
4. *Зеньковский В. В. К. Д. Ушинский.* Эссе об Ушинском. К 120-летию со дня рождения // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 67–71.
5. *Каптерев П. Ф.* Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. – 2-е изд., доп. – СПб. : Земля, 1914. – 212 с.
6. *Павлов В. И., Павлов И. В.* Педагогические основы воспитания духовности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4(72), ч. 2. – С. 93–101.
7. *Победоносцев К. П.* Великая ложь нашего времени. – М. : Русская книга, 1993. – 638 с.
8. *Победоносцев К. П.* Теория и практика. – М. : Наука, 1996. – 512 с.
9. *Рачинский С. А.* Absit omen. – М. : Университетская типография, 1901. – 44 с.
10. *Розанов В. В.* О национальной школе // Новое время. – 1900. – 28 января.
11. *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1988. – 492 с.
12. *Шадриков В. Д.* Происхождение человечности : учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2001. – 295 с.
13. *Шестун Е. В.* Православная педагогика. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Православная педагогика, 2001. – 560 с.

UDC 37.017.92(091)(47+57)"185""451.50"

G. Z. Agafonova, L. A. Abramova

**ISSUES OF SPIRITUAL AND MORAL FORMATION
OF THE INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL VIEWS
OF CONSERVATIVE TREND REPRESENTATIVES IN RUSSIAN EDUCATION
IN THE SECOND HALF OF THE 19th CENTURY**

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article presents the theoretical aspects of the spiritual and moral formation of the individual on the basis of the pedagogical ideas of the conservative trend Orthodox representatives in the education and upbringing of the period under study; reveals the conditions under which the spiritual and moral formation of the rising generation takes place; considers the spirituality and morality in connection with pedagogy and religion as a specific concern in the upbringing of the younger generation.

Keywords: *conservative trend, spirituality, morality, native education, upbringing, tradition.*

REFERENCES

1. Abramova L. A. Obshchestvenno-politicheskie, organizacionno-pedagogicheskie i social'no-psihologicheskie uslovia formirovaniia nraivstvennyh otnoshenii mezhdu uchitelem i uchashchimisja v otechestvennoj shkole pervoj treti XX veka // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2004. – № 1. – S. 177–185.
2. Agafonova G. Z. Duhovno-nraivstvennye tradicii otechestvennogo nachal'nogo obrazovaniia vtoroj poloviny XIX – nachala XX vv. : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Cheboksary, 2006. – 22 s.
3. Volkov G. N. Jetnopedagogika : ucheb. dlja stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenii. – M. : Akademiia, 1999. – 168 s.
4. Zen'kovskij V. V. K. D. Ushinskij. Jesse ob Ushinskom. K 120-letiju so dnja rozhdeniia // Pedagogika. – 2001. – № 6. – S. 67–71.
5. Kapterev P. F. Novaja russkaja pedagogika, ee glavnejšie ideii, napravleniia i dejateli. – 2-e izd., dop. – SPb. : Zemlja, 1914. – 212 s.
6. Pavlov V. I., Pavlov I. V. Pedagogicheskie osnovy vospitaniia duhovnosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2011. – № 4(72), ch. 2. – S. 93–101.
7. Pobedonoscev K. P. Velikaja lozh' našego vremeni. – M. : Russkaja kniga, 1993. – 638 s.
8. Pobedonoscev K. P. Teorija i praktika. – M. : Nauka, 1996. – 512 s.
9. Rachinskij S. A. Absit omen. – M. : Universitetskaja tipografija, 1901. – 44 s.
10. Rozanov V. V. O nacional'noj shkole // Novoe vremja. – 1900. – 28 janvarja.
11. Ushinskij K. D. Trud v ego psihicheskom i vospitatel'nom znachenii // Pedagogicheskie sochineniia : v 6 t. T. 2. – M. : Pedagogika, 1988. – 492 s.
12. Shadrikov V. D. Proishozhdenie chelovečnosti : ucheb. posobie dlja vuzov. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Logos, 2001. – 295 s.
13. Shestun E. V. Pravoslavnaja pedagogika. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Pravoslavnaja pedagogika, 2001. – 560 s.

© Agafonova G. Z., Abramova L. A., 2017

Agafonova, Galina Zinov'evna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Education Development, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: galinoo@mail.ru

Abramova, Lyudmila Alekseevna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Education Development, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: laabramova@mail.ru

The article was contributed on March 17, 2017

УДК 373.2.016:796.355

Н. И. Батанцев, С. В. Барбашов

ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ ХОККЕЯ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия

Аннотация. В статье описывается технология использования технико-тактических элементов хоккея в физическом воспитании детей 5–6 лет. Разработаны игровые задания и подвижные игры с техническими и тактическими элементами хоккея, которые подверглись систематизации с учетом их значимости для физического и умственного развития детей.

Содержание конкретных физкультурных занятий разрабатывалось с опорой на технологическую схему гармонизации физического и умственного развития детей 5–6 лет на основе технико-тактических элементов спортивных игр. Приведены различные варианты построения физкультурных занятий. Дана экспериментальная оценка эффективности технологии использования технико-тактических элементов хоккея в физическом воспитании детей 5–6 лет.

Ключевые слова: *физическое и умственное развитие, физическое воспитание, игровые задания и подвижные игры, дошкольники 5–6 лет, технико-тактические элементы спортивных игр.*

Актуальность исследуемой проблемы. Дошкольный возраст – один из наиболее ответственных периодов в жизни каждого человека. В этот период важную роль играет дошкольное образование, являющееся первым этапом в формировании гармонично развитой личности. Идея гармоничного развития личности, основанная на единстве умственного и духовного развития, получила свое развитие благодаря трудам основоположника теории физического воспитания П. Ф. Лесгафта.

Многие исследователи утверждают, что в дошкольном возрасте наблюдается тесное единство умственного и физического развития [6], [7], [11], [15], [16]. Ряд специалистов указывают, что система физического воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях функционирует недостаточно эффективно, и отмечают необходимость ее совершенствования, внедрения новых средств, форм и методов занятий физическими упражнениями [5], [17] и др.

В настоящее время открываются богатейшие возможности для разработки новых средств, методов и организационных форм обучения [8], [9].

© Батанцев Н. И., Барбашов С. В., 2017

Батанцев Николай Иванович – соискатель кафедры теории и методики физического воспитания Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, Россия; e-mail: boxingtaim@mail.ru

Барбашов Сергей Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физического воспитания Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, Россия; e-mail: svbarbashov@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 10.04.2017

Цель исследования – разработать, апробировать и внедрить в процесс физического воспитания детей 5–6 лет технологию, построенную на основе применения технико-тактических элементов спортивных игр, способствующую гармонизации физического и умственного развития старших дошкольников.

Материал и методика исследований. Для достижения данной цели был использован комплекс методов исследования, включающий теоретический анализ и обобщение литературных источников, педагогическое тестирование, педагогические наблюдения, педагогический эксперимент, методики психодиагностики, методы математической статистики.

В исследовании показатели физического развития определялись с помощью двигательно-кондиционных и двигательно-координационных тестов «Метание мяча на дальность правой и левой рукой» (сила мышц рук), «Подъем туловища за 30 сек» (сила брюшных мышц), «Наклон вперед из положения сидя» (гибкость), «Бег на 300 м» (выносливость), «Бег на 30 м» (быстрота), «Прыжок в длину с места» (сила мышц ног), «Челночный бег 3х10 м» (ловкость), «Бег по номерам 3х5 м» (ловкость), «Бег змейкой 10 м» (ловкость), «Бег с изменением направления» (ловкость).

Показатели наглядно-образного и словесно-логического мышления определялись с помощью методик психодиагностики: опросника Я. Йирасека на определение уровня словесно-логического мышления [18] и методики Р. С. Немова «Что здесь лишнее?» на определение наглядно-образного мышления [12], которые были модифицированы. Модификация заключалась в том, что текстовое содержимое данных методик было переведено в разряд сведений о физической культуре и спорте.

Экспериментальная часть исследования проводилась с октября 2015 по апрель 2016 г. на базе МБДОУ «Детский сад № 14 “Березка”» г. Ханты-Мансийска, в которой приняли участие 48 детей. Были организованы экспериментальная и контрольная группы. В этих группах занимались по 24 ребенка в возрасте 5–6 лет.

Контрольная группа занималась по программе дошкольного образования «От рождения до школы», в которой содержится перечень основных движений, подвижных игр и упражнений для детей 5–6 лет [13], [14]. В экспериментальной группе занятия проводились по разработанной нами технологии использования технико-тактических элементов спортивных игр, направленных на гармонизацию физического и умственного развития детей.

Результаты исследований и их обсуждение. При разработке технологии гармонизации физического и умственного развития детей дошкольного возраста средствами технико-тактических элементов спортивных игр мы опирались на предшествующий опыт решения данной проблемы [1], [19] с применением игр с элементами баскетбола, хоккея, футбола. Ранее проведенные исследования и наблюдения [2], [3] показали, что занятия, построенные на основе элементов спортивных игр, создают условия для полноценного и гармоничного развития детей. Учитывая результаты этих исследований, мы предположили, что игровые задания и подвижные игры с технико-тактическими элементами хоккея позволят достичь гармонии физического и умственного развития старших дошкольников. Нами были разработаны игровые задания и подвижные игры с техническими и тактическими элементами хоккея. Эти игровые задания и подвижные игры были систематизированы с учетом их значимости для физического и умственного развития детей (табл. 1).

Таблица 1

**Примерное содержание игровых заданий и подвижных игр
с техническими и тактическими элементами хоккея (раздел «Хоккей»)**

Игровые задания с техническими элементами хоккея (физическое развитие)	Игровые задания с тактическими элементами хоккея (умственное развитие)
<i>10 передач</i> (с передачей, остановкой шайбы) <i>Мяч водящему</i> (с передачей, остановкой шайбы) <i>Мотоциклисты</i> (с ведением шайбы) <i>Скажи, какой цвет</i> (с ведением шайбы) <i>Пять бросков</i> (с бросками шайбы в ворота) <i>Бросание шайбы в парах</i> (с бросками шайбы в ворота)	<i>Сделай рывок</i> <i>Обеги защитника</i> <i>Выход вперед</i> <i>Переход на другую сторону</i> <i>Передай свободному</i> <i>Забрось сам</i> <i>Отступи и забери</i> <i>Перехвати шайбу</i> <i>Защита ворот</i> <i>Подстраховка</i>
Подвижные игры с техническими элементами хоккея без игрового противоборства (физическое развитие)	Подвижные игры с техническими элементами хоккея с игровым противоборством (физическое и умственное развитие)
<i>Перехвати шайбу</i> (с передачей шайбы, для развития ловкости) <i>У кого меньше шайб</i> (с передачей шайбы, для развития силы) <i>Займи свободный кружок</i> (с передачей шайбы, для развития быстроты) <i>Обгони шайбу</i> (с передачей шайбы, для развития быстроты) <i>Подвижная цель</i> (с передачей шайбы, для развития ловкости) <i>Успей перехватить</i> (с передачей шайбы, для развития ловкости) <i>За шайбой</i> (с передачей шайбы, для развития быстроты) <i>Передал – беги</i> (с передачей шайбы, для развития быстроты) <i>Эстафета с ведением шайбы</i> (с ведением шайбы, для развития ловкости) <i>Метко в ворота</i> (с ведением, бросками шайбы в ворота, для развития ловкости) <i>Чья команда забьет больше шайб в ворота</i> (с бросками шайбы в ворота, для развития силы)	<i>Шайбу ловцу</i> (с сочетанием передачи, остановки, ведения шайбы, для развития выносливости) <i>Борьба за шайбу</i> (с сочетанием передачи, остановки, ведения шайбы, для развития выносливости) <i>Защита крепости</i> (с сочетанием передачи, остановки, ведения шайбы, для развития выносливости) <i>Шайбу капитану</i> (с сочетанием передачи, остановки, ведения шайбы, для развития выносливости)

При разработке содержания конкретных физкультурных занятий мы опирались на технологическую схему гармонизации физического и умственного развития детей 5–6 лет на основе технико-тактических элементов спортивных игр (рис. 1).

Так как спортивная игра предполагает обучение тактическим действиям, а тактика подразумевает систему знаний и умений, базирующихся на познавательных психических процессах [4], освоение технико-тактических элементов спортивных игр сочеталось с выполнением заданий на развитие видов мышления. Обучение техническим элементам связывалось с развитием физических качеств, поскольку выполнение технических приемов требует проявления соответствующего уровня физических кондиций [10].

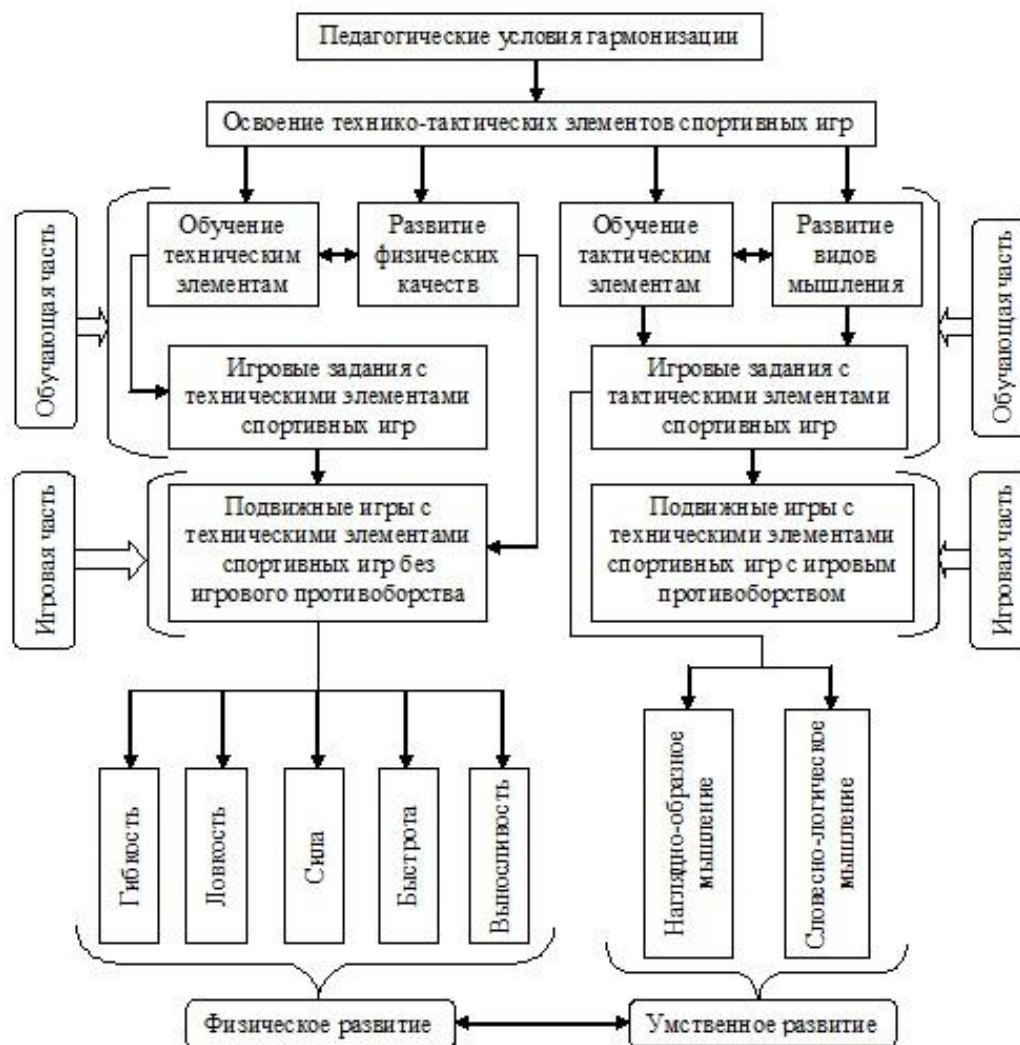


Рис. 1. Технологическая схема гармонизации физического и умственного развития в физическом воспитании детей 5–6 лет на основе технико-тактических элементов спортивных игр

Традиционно процесс обучения техническим элементам спортивных игр строится на их многократном выполнении. Однако практический опыт показывает, что такой способ обучения недостаточно эффективен. Выполнение однотипных упражнений утомляет детей, поэтому полезно включать эти упражнения в игровые задания, которые, предполагается, будут способствовать быстрому, прочному, осознанному усвоению детьми технических элементов. Поэтому в обучающей части посредством игровых заданий с техническими элементами спортивных игр мы обучали техническим приемам, затем в игровой части с помощью подвижных игр их закрепляли и совершенствовали с развитием определенных физических качеств. После технических элементов и развития определенного комплекса физических качеств необходимо приступать к обучению тактике и развитию видов мышления.

Тактические элементы предполагают объединение видов мышления и тактических схем, которые являются базовыми для видов спорта. Поэтому обучение тактическим элементам связываем с развитием наглядно-образного и словесно-логического мышления. На рисунке 2 приведен вариант построения физкультурных занятий.



Рис. 2. Структура физкультурного занятия по теме «Обучение технике броска шайбы в ворота и развитие ловкости» (раздел «Хоккей»)

В подготовительной части занятия начинается с беседы, где детям рассказывается про спортивную игру хоккей, сообщаются задачи учебного занятия, затем следует разминка в движении с имитацией бросков шайбы, далее за инструктором дети выполняют общеразвивающие упражнения на месте с клюшками.

В основной (обучающей) части проводится непосредственное обучение технике броска шайбы. Инструктор показывает, как выполняется бросок. Технический элемент демонстрируется несколько раз, чтобы создать у ребенка правильное зрительное представление о физическом упражнении и побудить к его наилучшему выполнению. После этого объясняет и еще раз показывает. Получив общее представление о техническом элементе, дети приступают к выполнению игрового задания «Пять бросков». Во время выполнения задания инструктор следит за ошибками и проговаривает: 1) «Не разворачивай крюк клюшки в момент удара»; 2) «Сжимай рукоятку клюшки в момент касания крюка с шайбой»; 3) «Провожай шайбу взглядом».

В основной (игровой) части после обучения техническому элементу применяется подвижная игра с передачей шайбы «Метко в ворота», которая способствует развитию ловкости. В подвижной игре дети ощущают свободу, испытывают радость и эмоциональный подъем, что делает процесс обучения более эффективным.

В заключительной части применяется дыхательная гимнастика на восстановление дыхания, подводятся итоги занятия, дети отвечают, чему научились, какие испытывали трудности.

В представленном варианте физкультурного занятия дети обучались технике броска шайбы в ворота и развивали ловкость. В последующем бросок шайбы в ворота закрепляется и совершенствуется в единстве с развитием других физических качеств. Необходимо также обучить технике передачи и ведения шайбы. После освоения детьми технических элементов хоккея и целенаправленного развития физических качеств необходимо приступить к обучению тактике и развитию видов мышления. Ниже представлена структура и описание такого физкультурного занятия (рис. 3).



Рис. 3. Структура физкультурного занятия по теме
«Обучение тактике и развитие словесно-логического мышления» (раздел «Хоккей»)

В подготовительной части в ходе беседы детям задаются вопросы, что они узнали о хоккее, какие технические элементы изучили. Сообщаются задачи учебного занятия. Затем следует разминка в движении с имитацией изученных технических элементов. Общеразвивающие упражнения на месте с клюшками выполняются самостоятельно за одним из детей.

В основной (обучающей) части при обучении тактике посредством игрового задания «Передай свободному» с применением рисунков ошибочных действий мы способствуем развитию словесно-логического мышления. На рисунках изображено тактическое действие игроков с возможными ошибками. После ошибочного выполнения изучаемого тактического действия детям показывается рисунок с изображением допущенной ошибки. Посмотрев на него, дети рассказывают, какие ошибки они допустили и как их исправить. Затем, при повторном выполнении игрового задания стараются их устранить.

В основной (игровой) части занятия применяется подвижная игра с игровым противоборством «Шайбу капитану», способствующая реализации и закреплению изученного тактического действия. За счет игровых заданий с тактическими элементами дети обучаются тактическим действиям и в подвижных играх с игровым противоборством их применяют.

В заключительной части применяется дыхательная гимнастика, проводится рефлексия, подводятся итоги занятия.

Применение технологии использования технико-тактических элементов хоккея в дошкольном образовательном учреждении № 14 «Березка» г. Ханты-Мансийска позволило существенно и достоверно повысить показатели развития физических качеств (табл. 2) и видов мышления детей 5–6 лет (табл. 3), занимающихся в экспериментальной группе.

Показатели развития физических качеств дошкольников по результатам теста на силовую выносливость «Подъем туловища за 30 сек» увеличились на 56 %. Показатель гибкости в «Наклоне вперед из положения сидя» увеличился на 41,7 %. Коэффициент скоростно-силовых качеств в метании мяча на дальность правой рукой показал увеличение на 24,4 %, левой рукой – на 34,1 %. При определении выносливости в «Беге на 300 м» показатель увеличился на 18,2 %. Скоростно-силовые качества в «Прыжке в длину с места» улучшились на 15,2 %. Также значительный прирост, на 13,8 %, произошел при определении ловкости в «Челночном беге 3х10 м» и на 13,2 % – при определении быстроты в «Беге на 30 м».

Таблица 2

Показатели физического развития детей 5–6 лет до и после эксперимента

Наименование тестов		До эксперимента	После эксперимента	Прирост, %	Различия по t Стьюдента
Двигательно-кондиционные		$\bar{x} \pm \delta$	$\bar{x} \pm \delta$		p
Метание мяча на дальность	правая	5,4±1,9	6,9±2,1	24,4 %	<0,05
	левая	3,4±1,0	4,8±1,2	34,1 %	<0,05
Подъем туловища за 30 сек		5,4±4,5	9,6±5,5	56 %	<0,05
Наклон вперед из положения сидя		5,1±2,6	7,8±2,8	41,7 %	<0,05
Бег на 300 м		1,8±0,3	1,5±0,2	18,2 %	<0,05
Бег на 30 м		8,9±0,6	7,8±0,6	13,2 %	<0,05
Прыжок в длину с места		90,3±17,2	105,2±17,3	15,2 %	<0,05
Двигательно-координационные					
Бег с изменением направления		14,3±1,1	13,2±1,1	8 %	<0,05
Бег по номерам 5х3 м		23,4±2,2	21,8±2,3	4,4 %	<0,05
Бег змейкой 10 м		5,9±0,6	5,5±0,5	7 %	<0,05
Челночный бег 3х10 м		12,4±1,0	10,8±0,8	13,8 %	<0,05

Таблица 3

Показатели умственного развития детей 5–6 лет до и после эксперимента

Наименование тестов	До эксперимента	После эксперимента	Прирост, %	Различия по t Стьюдента
	$\bar{x} \pm \delta$	$\bar{x} \pm \delta$		p
Наглядно-образное мышление (модифицированная методика Р. С. Немова «Что здесь лишнее»)	2,2±0,8	1,5±0,5	46,6 %	<0,05
Словесно-логическое мышление (модифицированная методика Я. Йирасека)	4,3±9,0	6,7±7,0	43,6 %	<0,05
Наглядно-образное мышление (методика Р. С. Немова «Что здесь лишнее»)	2,2±0,7	1,3±0,6	54,1 %	<0,05
Словесно-логическое мышление (методика Я. Йирасека)	4,6±7,3	7,2±5,9	44,1 %	<0,05

Показатели словесно-логического мышления по методике Я. Йирасека увеличились на 44,1 %, по модифицированной методике – на 43,6 %. Значительные увеличения произошли и при определении уровня развития наглядно-образного мышления. Так, по методике Р. С. Немова «Что здесь лишнее» прирост составил 54,1 %, по модифицированной методике – 46,6 %.

Резюме. Таким образом, результаты педагогического эксперимента указывают на эффективность технологии гармонизации физического и умственного развития в физическом воспитании детей 5–6 лет на основе технико-тактических элементов спортивных игр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адашкявичене Э. Й. Баскетбол для дошкольников: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1983. – 78 с.
2. Батанцев Н. И. Развитие физических качеств в процессе физического воспитания детей 6–7 лет на основе использования элементов спортивных игр // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма. – 2015. – № 1–2. – С. 9–14.
3. Батанцев Н. И., Барбаиов С. В. Технологическое обоснование модели гармонизации физического и умственного развития в физическом воспитании детей 5–6 лет на основе использования элементов спортивных игр // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 30–2. – С. 109–113.
4. Гирьятович Е. Г. Формирование основ тактического мышления у баскетболистов 11–13 лет на этапе начальной специализации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Омск, 2007. – 159 с.
5. Горелов А. А., Коблев Я. К., Козлов И. М., Правдов М. А. Проблемы физического воспитания детей дошкольного возраста и подходы к их решению // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. – № 4. – С. 50–53.
6. Дворкина Н. И. Сопряженное развитие физических качеств и психических процессов у детей 3–6 лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Краснодар, 2002. – 28 с.
7. Драндров Г. Л. Интеллектуальное развитие детей старшего дошкольного возраста в процессе физического воспитания. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 100 с.
8. Драндров Г. Л., Никоноров Д. В. Взаимосвязь двигательных способностей и способности к обобщению у детей старшего дошкольного возраста // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3, ч. 3. – С. 585–589.
9. Драндров Г. Л., Никоноров Д. В. Теоретические и методические основы совершенствования процесса обучения основным движениям детей старшего дошкольного возраста // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4(80), ч. 3. – С. 40–44.
10. Железняк Ю. Д., Портнов Ю. М., Савин В. П., Лексаков А. В. Спортивные игры : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М. : Академия, 2004. – 520 с.
11. Кособуцкая Г. В. Обоснование средств физического воспитания, способствующих развитию умственных способностей дошкольников в условиях детского сада : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – М., 2009. – 25 с.
12. Немов Р. С. Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений : в 3 кн. Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 4-е изд. – М. : Владос, 2001. – 640 с.
13. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М. : Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.
14. Платонова Р. И., Воронов В. В. Технология обучения: от уточнения понятий к практике // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 1(85). – С. 162–166.
15. Стародубцева И. В. Интеграция умственного и двигательного развития дошкольников 5–7 лет в процессе физического воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Тюмень, 2004. – 26 с.
16. Трофимова О. С. Интегрированное развитие физических способностей и мышления детей подготовительной к школе группы средствами игровой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Краснодар, 2010. – 25 с.
17. Чернышенко Ю. К. Научно-педагогические основания инновационных направлений в системе физического воспитания детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. – Краснодар, 1998. – 50 с.
18. Шванцара Й. Диагностика психического развития. – Прага : Авиценум, 1978. – 388 с.
19. Шпак В. Г. Элементы спортивных игр в детском саду : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. – Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2004. – 138 с.

UDC 373.2.016:796.355

N. I. Batantsev, S. V. Barbashov

TECHNOLOGY OF THE USE OF TECHNICAL AND TACTICAL ELEMENTS OF HOCKEY IN PHYSICAL EDUCATION OF 5-6-YEAR-OLD CHILDREN

Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia

Abstract. The article describes the technology of the use of technical and tactical elements of hockey in physical education of children aged 5–6; presents the game tasks and mobile games with technical and tactical elements of hockey that have been systematized in terms of their significance for physical and mental development of children.

The paper also stresses that the content of specific physical training sessions was developed with support for the technological scheme of harmonization of physical and mental development of children aged 5–6 was developed on the basis of technical and tactical elements of sports games; gives various options for developing Physical Training classes. The authors present the experimental estimation of the effectiveness of the technology of using technical and tactical elements of hockey in the physical education of 5-6-year-old children.

Keywords: *physical and mental development, physical education, game tasks and outdoor games, preschoolers aged 5-6, technical and tactical elements of sports games.*

REFERENCES

1. Adashkjavichene Je. J. Basketbol dlja doshkol'nikov: iz opyta raboty. – M.: Prosveshhenie, 1983. – 78 s.
2. Batancev N. I. Razvitie fizicheskikh kachestv v processe fizicheskogo vospitaniya detej 6–7 let na osnove ispol'zovaniya jelementov sportivnyh igr // Problemy sovershenstvovaniya fizicheskoy kul'tury, sporta i olimpizma. – 2015. – № 1–2. – S. 9–14.
3. Batancev N. I., Barbashov S. V. Tehnologicheskoe obosnovanie modeli garmonizacii fizicheskogo i umstvennogo razvitija v fizicheskom vospitanii detej 5–6 let na osnove ispol'zovaniya jelementov sportivnyh igr // Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika. – 2016. – № 30–2. – S. 109–113.
4. Gir'jatovich E. G. Formirovanie osnov takticheskogo myshlenija u basketbolistov 11–13 let na jetape nachal'noj specializacii : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Omsk, 2007. – 159 s.
5. Gorelov A. A., Koblev Ja. K., Kozlov I. M., Pravdov M. A. Problemy fizicheskogo vospitaniya detej doshkol'nogo vozrasta i podhody k ih resheniju // Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. – 2002. – № 4. – S. 50–53.
6. Dvorkina N. I. Sopryazhennoe razvitie fizicheskikh kachestv i psihicheskikh processov u detej 3–6 let : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Krasnodar, 2002. – 28 s.
7. Drandrov G. L. Intel'lektual'noe razvitie detej starshego doshkol'nogo vozrasta v processe fizicheskogo vospitaniya. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2011. – 100 s.

© Batantsev N. I., Barbashov S. V., 2017

Batantsev, Nikolay Ivanovich – Post-graduate Student, Department of Theory and Methods of Physical Education, Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia; e-mail: boxing-taim@mail.ru

Barbashov, Sergey Viktorovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education, Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia; e-mail: svbarbashov@yandex.ru

The article was contributed on April 10, 2017

8. Drandrov G. L., Nikonorov D. V. Vzaimosvjaz' dvigatel'nyh sposobnostej i sposobnosti k obobshheniju u detej starshego doskol'nogo vozrasta // Fundamental'nye issledovanija. – 2014. – № 3, ch. 3. – S. 585–589.
9. Drandrov G. L., Nikonorov D. V. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy sovershenstvovanija processa obuchenija osnovnym dvizhenijam detej starshego doskol'nogo vozrasta // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2013. – № 4(80), ch. 3. – S. 40–44.
10. Zheleznyak Ju. D., Portnov Ju. M., Savin V. P., Leksakov A. V. Sportivnye igry : uchebnik dlja studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. – M. : Akademiya, 2004. – 520 s.
11. Kosobuckaja G. V. Obosnovanie sredstv fizicheskogo vospitanija, sposobstvujushchih razvitiu umstvennyh sposobnostej doskol'nikov v uslovijah detskogo sada : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – M., 2009. – 25 s.
12. Nemov R. S. Psihologija : uchebnik dlja studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij : v 3 kn. Kn. 3 : Psihodiagnostika. Vvedenie v nauchnoe psihologicheskoe issledovanie s jelementami matematicheskoy statistiki. – 4-e izd. – M. : Vldos, 2001. – 640 s.
13. Ot rozhdenija do shkoly. Primernaja obshheobrazovatel'naja programma doskol'nogo obrazovanija (pilotnyj variant) / pod red. N. E. Veraksoj, T. S. Komarovoj, M. A. Vasil'evoj. – M. : Mozaika-Sintez, 2014. – 368 s.
14. Platonova R. I., Voronov V. V. Tehnologija obuchenija: ot utochnenija ponjatij k praktike // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 1(85). – S. 162–166.
15. Starodubceva I. V. Integracija umstvennogo i dvigatel'nogo razvitija doskol'nikov 5–7 let v processe fizicheskogo vospitanija : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Tjumen', 2004. – 26 s.
16. Trofimova O. S. Integririvanoe razvitie fizicheskikh sposobnostej i myshlenija detej podgotovitel'noj k shkole gruppy sredstvami igrovoj dejatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Krasnodar, 2010. – 25 s.
17. Chernyshenko Ju. K. Nauchno-pedagogicheskie osnovanija innovacionnyh napravlenij v sisteme fizicheskogo vospitanija detej doskol'nogo vozrasta : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. – Krasnodar, 1998. – 50 s.
18. Shvancara J. Diagnostika psihicheskogo razvitija. – Praga : Avicenum, 1978. – 388 s.
19. Shpak V. G. Jelementy sportivnyh igr v detskom sadu : posobie dlja pedagogov uchrezhdenij, obespechivajushchih poluchenie doskol'nogo obrazovanija. – Minsk : UP «IVC Minfina», 2004. – 138 s.

УДК [378.016:355]:159.955.4

А. Л. Веревкин

РЕФЛЕКСИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

*Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В статье освещены различные рефлексивные аспекты участников педагогического процесса, раскрыты некоторые формы рефлексии, актуальные для проведения занятий с курсантами высших военных учебных заведений, на примере Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, описана поэтапная деятельность участников образовательного процесса, в частности преподавателей, по повышению рефлексивной способности курсантов с целью более эффективного решения ими учебных задач, а также осуществления самоконтроля и самоанализа.

Ключевые слова: *рефлексия, педагогическая рефлексия, рефлексия в педагогическом процессе, самоанализ, самоконтроль, педагогический процесс, рефлексия в обучении.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность темы обусловлена внедрением в образовательный процесс Федерального государственного образовательного стандарта, в котором рефлексия выделена как самостоятельная и приоритетная технология в новых образовательных условиях. Целями работы явились исследование применения рефлексии на занятиях по педагогике в высшей военной школе и доказательство того, что ее использование участниками учебного процесса имеет практическую значимость.

Материал и методика исследований. В работе использовались данные диссертационных исследований по рефлексивным технологиям и метод анализа результатов, полученных в ходе проведения с курсантами лекционных и практических занятий по педагогике.

Результаты исследований и их обсуждение. В современной среде обучения, условия которого меняются очень быстрыми темпами, очень важно идти в ногу со временем, и это, несомненно, касается образования в первую очередь. Требования таковы, что учить нужно тому, с чем специалисты будут иметь дело непосредственно в процессе своей трудовой деятельности.

Инновационная деятельность преподавателей включает внедрение в практику результатов психолого-педагогических исследований, которые часто остаются неизвестными работникам образовательной сферы из-за отсутствия своевременной информации. Об этом говорится в работе Ю. К. Бабанского [2].

© Веревкин А. Л., 2017

Веревкин Артем Леонидович – адъюнкт кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: Artem_verevkin@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.04.2017

В статье речь пойдет о военном образовании, о рефлексивных формах обучения курсантов военных институтов войск национальной гвардии. В основе статьи лежат практические наблюдения и результаты работы с курсантами в ходе проведения занятий по педагогике.

В работах Г. П. Щедровицкого имеются данные о моделях рефлексии [15]. Педагогическая система обучения состоит из разных компонентов, выделим основные из них: цели, содержание, методы, формы и средства. Однако в последнее время многие ученые отмечают недостаточность такого понимания педагогической системы и необходимость пополнения ее еще рядом компонентов [1].

Для того чтобы разобраться с сущностью деятельности, вначале необходимо представить основное направление обучения курсантов. Процесс передачи знаний имеет определенную цель, а цели, в свою очередь, достигаются постепенно, путем решения задач (рис. 1).

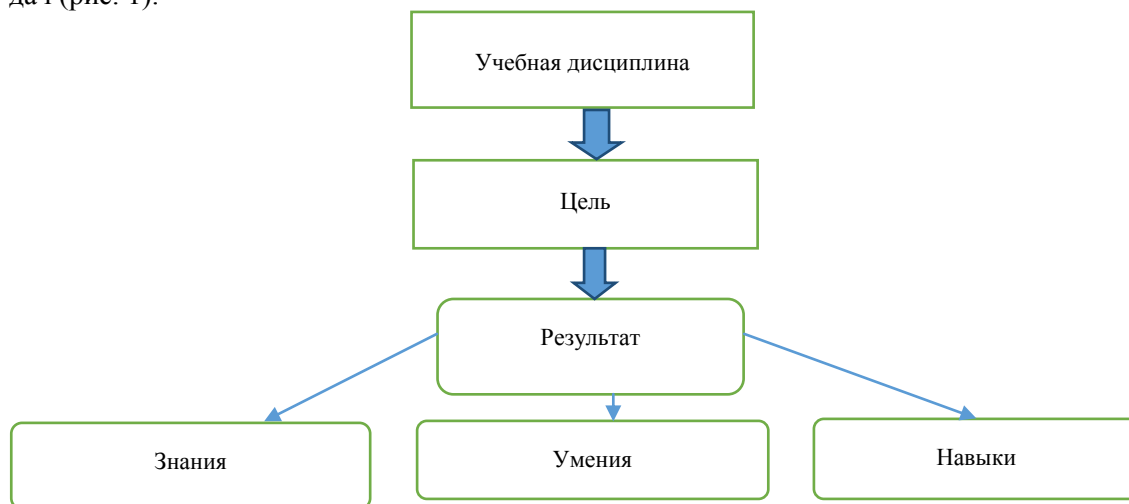


Рис. 1. Процесс достижения учебной цели и результата

В ходе проведения всех форм занятий (лекций, практических занятий, семинаров, контрольных работ и др.) у курсантов, как и у всех других категорий обучаемых, задействованы различные внутренние процессы: осознание происходящего, волнение или, наоборот, полное спокойствие и т. д. Важно обращать внимание на такие способности обучаемых, как самоанализ и самоконтроль, и задача преподавателя – максимально правильно направить работу по активизации данных процессов и в первую очередь для того, чтобы информация была преобразована в знания. А для этого, как известно, от момента получения информации начинаются другие процессы, когда работают органы чувств, затем включается понимание, а это тоже непростой процесс, включающий в себя мышление, анализ, синтез, обобщение, классификацию и т. д. Важно отметить такую когнитивную способность человека, как память. То есть мало запомнить информацию, ее необходимо сохранить так, чтобы можно было воспроизвести. Когда информация доводится правильно и в сознании обучаемых проходят все вышеперечисленные процессы, большая часть информации становится знанием. В процессе ее преобразования всегда присутствуют мотив и цель обучаемого. Рефлексия – это внутренний процесс, направленный на понимание необходимого материала и на его преобразование в знание.

Направления рефлексии, обусловленные Законом об образовании, образовательными программами и другими нормативными документами [3], [4], [5], кратко представлены для военного вуза на рисунке 2.

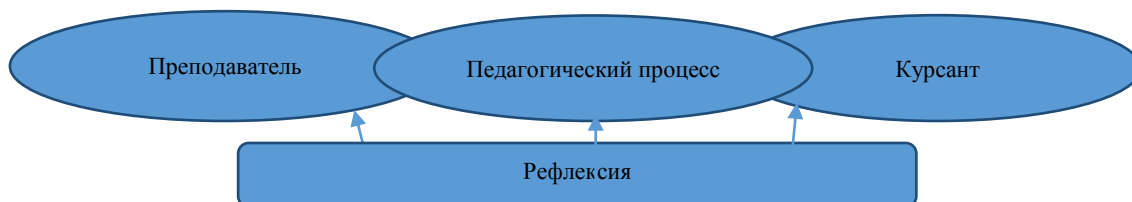


Рис. 2. Направления рефлексии в педагогике военного вуза

Как видно из данного рисунка, рефлексия как элемент, присутствующий во всех процессах, в том числе в педагогическом, затрагивает всех участников или, другими словами, направлена не только на них, но и на сам процесс как таковой, где все его составляющие элементы взаимосвязаны. Значит, можно сказать, что, обогатив педагогический процесс, мы повлияем на остальные компоненты структуры, то есть на педагога и на курсанта.

В обучении постоянно происходит диалог участников как необходимый элемент взаимодействия, он описан в ряде трудов современных ученых [13]. Процессы мыслительной деятельности отражены в работе Ю. Н. Кулюткина [8]. Рефлексия в обучении – это мыследеятельностный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом своей учебной деятельности [13]. Перед преподавателем ставится задача, и он должен определить, каким способом он будет ее решать, какой метод использовать. И вот здесь нужно учитывать особенности курсанта как индивида и как члена коллектива одновременно: мотивы, потребности, мировоззрение, установки, волю, интеллект. Курсант военного образовательного учреждения отличается от студента гражданского вуза в первую очередь своим внутренним миром, а также и тем, что в ходе обучения он выполняет различные задачи, в том числе и служебно-боевые. Курсанты вузов войск национальной гвардии являются действующим резервом, а значит, всегда должны быть готовы к выполнению любых внезапно возникающих задач.

Для преподавателя рефлексия – это и понимание обучаемого, и самоанализ своих действий. Познание обучаемых предполагает восприятие их как личностей и как субъектов учебно-познавательной деятельности [14].

Таким образом, деятельность педагога не является самоцелью, а направлена на подготовку обучаемого к рефлексии на занятии и после него, на то, чтобы можно было понять, достигнуты ли цели занятия или нет, и если нет, то почему. А так как рефлексия – сложный процесс, в котором задействованы все участники учебной деятельности, то и рассматривать ее нужно в совокупности деятельности на занятиях обучаемого и обучающего, через педагогический процесс.

Рефлексия в данном случае – это процесс самоидентификации субъекта взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что ее составляет: учащимися, педагогом, условиями развития участников педагогического процесса, средой, содержанием, технологиями [6].

Рефлексия – обязательная и неотъемлемая часть каждого этапа занятия. Обучение состоит из процесса решения учебных задач, как правило, поэтапного. Поэтому всегда ставятся проблемные задачи в виде заданий. Педагог должен осуществлять деятельность таким образом, чтобы курсант сам их решил.

Почему эти задания можно трактовать как рефлексивные? Обучающийся оказывается в ситуации, когда ему необходимо:

- понять суть предъявленного условия для достижения нужного учебного результата;
- отыскать во внутренних либо внешних ресурсах основания для выполнения требующегося действия, отсеяв при этом незначимое и выделив главное;
- совершить выбранное в качестве эффективного действие, организовать его первичную презентацию;
- организовать коммуникацию вокруг этого предъявления для получения внешнего отклика (внешней рефлексии) его сокурсников на результат;
- оценить и скорректировать свои действия.

Таким образом обучающийся проходит полную рефлексивную цепочку [7].

И не будем забывать о творчестве, ведь уметь подойти к решению проблемы творчески – тоже рефлексия и тоже результат, что необходимо учитывать в любом процессе или технологии [12]. Разумеется, целесообразно применение различных педагогических технологий, отвечающих ряду требований. Технология должна, во-первых, носить рефлексивный характер, так как она формирует самостоятельность мышления, во-вторых, вооружать способами и методами самостоятельной работы, дать возможность сознательно управлять процессом в системе «преподаватель – обучаемый», позволять влиять на цели, способы, методы и результаты образовательного процесса [10].

Это и есть самооценка на основе самоанализа курсантами собственной мыслительной деятельности и ее результатов. Для этого используются рабочие карты занятия, вербальные способы, наблюдение за изменениями в структуре и содержании мысли курсанта путем ответов на вопросы преподавателя. Этот метод является универсальным, поскольку охватывает весь образовательный процесс (обучение, развитие, воспитание), с другой стороны, он позволяет применять различные методики и технологии, о чем писали М. А. Данилов, В. И. Загвязинский, В. А. Онищук, Ю. К. Бабанский, Т. И. Шамова, Т. К. Чекмарева, М. Н. Скаткин, М. И. Махмутов, Д. Б. Эльконин и т. д. Например, использование на каждом занятии схем, рисунков позволяет лучше понимать материал. Внимание курсанта может переключаться от одного элемента схемы к другому и обратно, то есть, возвращаясь к предыдущему элементу, он может понять, где им была допущена ошибка, и своевременно и правильно подойти к нужному результату. Это можно применять как на практических, так и на теоретических занятиях, где также большую роль играет способность преподавателя поддерживать активность обучаемых – одно из управленческих качеств, которыми должен обладать педагог помимо речевого (что говорить) и предметного (правильно уметь использовать технические средства обучения). На практических и семинарских занятиях не стоит опираться на общение с тем, кто находится у доски или у карты, в общении должно участвовать как можно больше людей (рабочая дискуссия), каждый должен четко понимать и озвучивать, о чем идет речь. Это не позволяет курсантам выключаться из атмосферы занятия и заставляет думать, решать задачи. Но такой процесс должен быть управляемым, с соблюдением дисциплины, с возможностью исправить оценку на самом занятии, что тоже будет дополнительной мотивацией для заинтересованного обучаемого – рефлексировать, углубляться в материал, разбираться в нем, уточнять, спрашивать.

Курсанты живут и обучаются в коллективе, поэтому они неразрывно связаны с ним, значит, им нужно поддерживать себя в коллективе постоянно на определенном уровне, быть как минимум не хуже всех. Это проявляется и в ходе проведения занятий: заставляет курсанта постоянно совершенствоваться, не отставать от товарищей, а значит,

рефлексировать, потому что для этого нужно понимать материал. И конечно, опрос во время и после занятия – обязательная форма общения преподавателя с курсантом, которая помогает одному понять степень усвоения учебного материала, а другому – более глубоко осмыслить полученную информацию и понять требования преподавателя по конкретной дисциплине. Так как мы говорим о воинском коллективе, то нельзя забывать о роли младшего командного состава, который обучается наравне со всеми, но при этом несет ответственность за свой личный состав, в том числе за его успеваемость.

Итак, мотивация, без которой невозможно качественное усвоение материала, наглядность как один из основных принципов обучения позволяют обнаруживать допущенные ошибки либо те пункты, которые менее понятны. Постоянная работа преподавателя по поддержанию активности всей группы на протяжении всего занятия, по исполнению должностных обязанностей сержантского состава по контролю за своими подчиненными на занятиях и общение через призму вопрос-ответ будут являться неотъемлемыми элементами, заставляющими курсантов рефлексировать на занятиях, более ответственно подходить к самостоятельной подготовке, задействовать все свои внутренние резервы, что приведет к достижению более высокого уровня рефлексии.

Для лучшего результата, разумеется, этот уровень необходимо периодически проверять при помощи обычных опросов, анкет с перечнем ситуаций или конкретных вопросов, на которые курсант должен дать развернутый и, самое главное, честный ответ. Такие анкеты не имеют строго определенной схемы, поэтому каждый преподаватель может составить ее в наиболее удобной для себя форме, главным должно оставаться содержание, то есть перечень вопросов для составления картины мышления обучаемого.

При разработке анкеты или опроса необходимо придерживаться некоторых принципов: во-первых, определиться, какую рефлекссию мы хотим проверить, во-вторых, какой будет система оценки (преподаватель определяет показатели сам либо предоставляет это обучаемым, что покажет уровень их мышления и способности к анализу и оценке) и, в-третьих, учитывать категории обучаемых. Как уже упоминалось выше, вместе с рядовыми на общих основаниях обучаются и сержанты, наделенные определенной властью по отношению к другим курсантам, поэтому их мнения, как правило, сходны друг с другом и отличаются от мнений рядовых, но при этом они способны более критично оценивать своих подчиненных и, как следствие, себя лично. Рефлексия – это еще и психологический процесс, связанный с эмоциями. Управление собственными эмоциями и понимание эмоций окружающих – наиболее важные качества, необходимые для успешной личности [11].

Конечно, нельзя забывать о том, что в совокупности с рефлексией на каждом занятии должен применяться и принцип гуманизации образования. С таким подходом согласны Ю. Н. Кулюткин и В. П. Бездухов [9].

Резюме. Таким образом, работа по развитию рефлексии достаточно сложная, она должна проводиться постоянно, что требует высокого уровня педагогического мастерства преподавателя, способного мотивированно предложить курсанту использовать рефлекссию, то есть процесс самостоятельного выхода из возникшего затруднения с целью наилучшего или более эффективного усвоения материала в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аниканов М. В. Стратегии рефлексивного обучения в вузах // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 3–6.
2. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

3. Белова Е. В. Рефлексивные образовательные технологии как фактор внутренней дифференциации в учебном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Ростов н/Д., 2009. – 32 с.
4. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков : Редакционно-издательский отдел ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
5. Веревкин А. Л. Значение рефлексии для преподавателей военных вузов войск национальной гвардии России // Потенциал современной науки. – 2016. – № 7(24) – С. 98–100.
6. Зарецкий В. К. Рефлексивно-деятельностный подход к оказанию психолого-педагогической помощи: экзистенциальный аспект // Материалы сообщений IV Всероссийской научно-практической конференции по экзистенциальной психологии. – М., 2010. – С. 123–126.
7. Кашилев С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов. – Минск : Вышэйшая школа, 2002. – 95 с.
8. Кулоткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М. : МГУ, 1979. – С. 22–28.
9. Кулоткин Ю. Н., Бездухов В. П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.
10. Муштавинская И. В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема // Педагогика: традиции и инновации : материалы Междунар. научной конференции. Т. I. – Челябинск, 2011. – С. 146–151.
11. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
12. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
13. Суворова Н. Г. Интерактивное обучение: новые подходы // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 25–27.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70188902/>.
15. Щедровицкий Г. П. Идея рефлексии в самых общих чертах // Модели рефлексии. – Новосибирск : Б. и., 1995. – С. 327–329.

UDC [378.016:355]:159.955.4

A. L. Verevkin

INTROSPECTION IN THE PROCESS OF TRAINING CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF NATIONAL GUARD TROOPS

*Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation,
Saint-Petersburg, Russia*

Abstract. This article covers different aspects of introspective training process and reveals some forms of introspection that are relevant for training cadets of higher military educational institutions as exemplified by Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops of Russia. The article highlights the phased activities of the participants in the learning process, and in particular teachers, to improve the introspective abilities of cadets with the purpose of more effective solution of educational tasks, as well as the implementation of self-control and introspection.

Keywords: *introspection, pedagogical introspection, introspection in pedagogical process, self-analysis, self-control, pedagogical process introspection in training.*

© Verevkin A. L., 2017

Verevkin, Artem Leonidovich – Adjunct, Department of Theory and Methods of Continuous Professional Training, Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: Artem_verevkin@mail.ru

The article was contributed on April 5, 2017

REFERENCES

1. Anikanov M. V. Strategii refleksivnogo obucheniya v vuzah // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2014. – № 6. – S. 3–6.
2. Babanskij Ju. K. Problemy povysheniya jeffektivnosti pedagogicheskikh issledovanij. – M. : Pedagogika, 1982. – 192 s.
3. Belova E. V. Refleksivnye obrazovatel'nye tehnologii kak faktor vnutrennej differenciacii v uchebnom processe : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Rostov n/D., 2009. – 32 s.
4. Bizjaeva A. A. Psihologija dumajushhego uchitelja: pedagogicheskaja refleksija. – Pskov : Redakcionno-izdatel'skij otdel PGPI im. S. M. Kirova, 2004. – 216 s.
5. Verevkin A. L. Znachenie refleksii dlja prepodavatelej voennyh vuzov vojsk nacional'noj gvardii Rossii // *Potencial sovremennoj nauki*. – 2016. – № 7(24) – S. 98–100.
6. Zareckij V. K. Refleksivno-dejatel'nostnyj podhod k okazaniyu psihologo-pedagogicheskoy pomoshhi: jekzistencial'nyj aspekt // *Materialy soobshhenij IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii po jekzistencial'noj psihologii*. – M., 2010. – S. 123–126.
7. Kashlev S. S. Sovremennye tehnologii pedagogicheskogo processa : posobie dlja pedagogov. – Minsk : Vyshhejschaja shkola, 2002. – 95 s.
8. Kuljutkin Ju. N. Refleksivnaja reguljacija myslitel'nyh dejstvij // *Psihologicheskie issledovanija intelektual'noj dejatel'nosti*. – M. : MGU, 1979. – S. 22–28.
9. Kuljutkin Ju. N., Bezduhov V. P. Cennostnye orientiry i kognitivnye struktury v dejatel'nosti uchitelja. – Samara : SamGPU, 2002. – 400 s.
10. Mushtavinskaja I. V. Ispol'zovanie refleksivnyh tehnologij v razvitii sposobnosti uchashhihsja k samoobrazovaniju kak pedagogicheskaja problema // *Pedagogika: tradicii i innovacii : materialy Mezhdunar. nauchnoj konferencii*. T. I. – Cheljabinsk, 2011. – S. 146–151.
11. Orlov Ju. M. Voshozhdenie k individual'nosti. – M. : Prosveshhenie, 1991. – 287 s.
12. Semenov I. N., Stepanov S. Ju. Refleksija v organizacii tvorcheskogo myshlenija i samorazvitija lichnosti // *Voprosy psihologii*. – 1983. – № 2. – S. 35–42.
13. Suvorova N. G. Interaktivnoe obuchenie: novye podhody // *Uchitel'*. – 2000. – № 1. – S. 25–27.
14. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovaniya* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/70188902/>.
15. Shhedrovickij G. P. Ideja refleksii v samyh obshhih chertah // *Modeli refleksii*. – Novosibirsk : B. i., 1995. – S. 327–329.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. Статья посвящена изучению современных аспектов информатизации образовательного процесса, успешной интеграции человека в информационно насыщенном обществе и, в частности, формирования ключевых компетенций в этой области и их диагностирования. Автором рассмотрены подходы к определению информационной и ИКТ-компетенций, их взаимосвязи. Раскрыты структура и содержание информационной и ИКТ-компетенций. Статья предназначена для исследователей в области педагогической диагностики компетенций в сфере информационных технологий и информатизации.

Ключевые слова: компетенция и компетентность, взаимосвязь информационной компетенции и ИКТ-компетенции, структура информационной компетенции.

Актуальность исследуемой проблемы. В военно-учебных заведениях существует проблема выявления сформированности профессиональных компетенций. Как преподавательский состав, так и сами специалисты в рамках самоанализа заинтересованы в методической основе педагогической диагностики сформированности профессиональных компетенций. Цель данного исследования – раскрыть структуру информационной компетенции и описать основные компоненты ИКТ-компетенции.

Материал и методика исследований. Рассмотрены и проанализированы результаты исследований содержания и структуры информационной компетенции в различных сферах (в педагогике, информатике, управлении бизнесом и др.). На основе одного из подходов к сущности понятия компетенции предложена своя структура информационной компетенции и компонентов ИКТ-компетенции.

Результаты исследований и их обсуждение. Развитие современного общества невозможно представить без средств массовой информации, которые все больше переходят в электронное информационное пространство. Информационное пространство формирует образ мышления, мировоззрение, общественное мнение, стиль и нормы поведения, новую реальность, с которой так или иначе приходится взаимодействовать. Постоянный рост информационных источников и программных приложений, используемых учащимися в повседневной образовательной деятельности, вызывает информационную перегрузку.

© Воронов С. А., 2017

Воронов Сергей Алексеевич – адъюнкт кафедры теории и методики профессионального образования Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: artist_serg@list.ru

Статья поступила в редакцию 05.04.2017

Одним из компонентов ИКТ-компетенции является способность человека понимать сущность и значение воспринимаемой информации и осознавать опасности и возможные угрозы, возникающие в этом процессе. Речь идет и о необходимости анализировать не только саму информацию на предмет ее полезности, а также сами источники, которые могут представлять различные уровни истинности, важности и объективности. Как опасность для развития личности может возникнуть информационно-коммуникативная зависимость, вызванная усовершенствованием различных способов и средств общения и передачи информации. Этот аспект информационного влияния не обошел стороной и курсантов войск национальной гвардии РФ.

На сегодняшний день из-за продолжающихся дискуссий о подходах к определению компетенции существует несколько ее классификаций. В то же время на практике в том или ином виде деятельности выделяют ключевую компетенцию или несколько компетенций. Критерии их отбора, необходимые для успешной деятельности, также однозначно не сформированы. Вместе с тем требованиями ФГОС, квалификационными требованиями определен перечень компетенций, которыми должен обладать тот или иной специалист.

В статье поставлена цель раскрыть структуру и содержание ключевых компетенций курсанта, которые связаны с его профессиональной деятельностью в области информатизации и влияют на его жизнедеятельность в целом и профессионализм в частности. Для этого важно выполнить задачи:

- определить теоретическую основу компетенций в области информационных технологий и обозначить взаимосвязь информационной и ИКТ-компетенций;
- выделить структурные элементы информационной компетенции и на основе результатов построить структуру ИКТ-компетенции;
- раскрыть содержание и выделить основные компоненты ИКТ-компетенции.

Информационная компетенция – ключевая компетенция человека. В Совете Европы выделили ключевые, базовые и универсальные компетенции. В. Хутмахер, выступая с докладом в Берне, выделил пять ключевых компетенций, которыми должны обладать молодые европейцы, среди которых «компетенции, связанные с информатизацией общества, владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов, критическое суждение в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой» [10].

Отечественный ученый А. В. Хуторской также выделяет среди ключевых компетенций информационную, которая «является совокупностью навыков деятельности в окружающем мире, в образовательных областях и учебных предметах, по отношению к информации. Владение современными информационными технологиями (СМИ, электронная почта, Интернет, аудиовидеозапись) и средствами информации (копир, модем, принтер, компьютер, факс, телефон, телевизор, магнитофон и т. п.), анализ, поиск, отбор, а также передача, сохранение и преобразование необходимой информации» [9].

И зарубежные, и отечественные представители науки схожи в выделении в один из ключевых блоков информационной компетенции, которая в понимании сущности информации и ответственности за ее применение связана с владением информационно-коммуникационными технологиями. Поэтому успешная и полноценная диагностика компетенций, связанных с информационно-коммуникационными технологиями, как составной неотъемлемой части информационной компетенции и рассматриваемых различными институтами ЮНЕСКО в качестве одних из приоритетных компетен-

ций будущего нами трактуется как главная для специалистов связи и автоматизированного управления войсками и одна из особенно важных для всех военнослужащих Росгвардии.

Зачастую исследователи принципиально не разделяют информационную компетенцию и компетенции в области информационно-коммуникационных технологий и для упрощения считают их тождественными. В чем же существенные различия между информационной и ИКТ-компетенциями?

Прежде всего отметим, что «компетенция – это способность найти именно те действия, которые подходят для решения конкретной задачи. А компетентность, в свою очередь, это характеристика личности, определяющая ее способность эффективно решать задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с учетом приобретенных знаний, умений и навыков, жизненного опыта, в том числе в сфере профессиональной деятельности» [2].

В ряде исследований, посвященных формированию и развитию информационной компетенции, часто ошибочно используется термин «информационная компетентность», однако по существу верно отражающий содержание именно компетенции. Поэтому при анализе этих работ описание информационной компетентности авторами будем трактовать как информационную компетенцию.

На сегодняшний день существуют два основных подхода к определению информационной компетенции. Первый из них связан с информацией в контексте процесса восприятия ее человеком, анализа, критического суждения и отбора для дальнейшей обработки и преобразования. Сторонники данного подхода – Л. М. Попова, Л. Г. Осипова, О. Б. Зайцева. Все их работы схожи в одном – информационная компетенция определяется как способность ориентироваться в информационном пространстве, умение осуществлять поиск и извлечение информации, преобразовывать ее и интегрировать в свою систему деятельности.

Сторонники второго подхода склонны делать акцент на технической стороне способа достижения цели, поиске информации с использованием технических средств компьютерных технологий. Такие исследователи, как Н. А. Афанасьева [1] и А. Л. Семенов [7], дополняют свое определение информационной компетенции использованием информационных технологий в процессе обработки информации, таким образом сужая используемые средства и методы для поиска и обработки информационного потока. В дальнейшем, при раскрытии структуры информационной компетенции, будет видно, что они, по существу, отождествляют информационную и ИКТ-компетенции.

Таким образом, при современном состоянии общества и потребностях в соответствующем развитии личности ИКТ-компетенция, являющаяся составной частью информационной компетенции, входит в ключевые, базовые компетенции личности военнослужащих Росгвардии, а для специалистов связи и автоматизированного управления войсками национальной гвардии РФ – и в специальные компетенции. Ключевые понятия будем трактовать следующим образом.

Информационная компетенция – это способности личности в области поиска информации и аналитической деятельности, позволяющие принимать рациональные решения и прогнозировать результат, обрабатывать информацию и передавать ее по различным средствам коммуникации, в том числе посредством использования современных информационно-коммуникационных технологий.

ИКТ-компетенция – это способность использовать информационно-коммуникационные технологии для поиска, обработки и передачи информации.

Имеющаяся проблема измерения компетенций специалистов войск национальной гвардии России в области ИКТ связана в первую очередь с тем, что нет единого набора компонентов, входящих в ее структуру, т. е. ИКТ-компетенция представляет собой открытую систему, которая постоянно изменяется, дополняется. Согласно существующим подходам зачастую информационную компетенцию отождествляют с ИКТ-компетенцией, что не совсем было бы верно, скорее последняя является основным элементом первой. Также будем учитывать расхождения в понимании сущности термина «компетенция», который некоторые наши исследователи также трактуют как компетентность.

К примеру, Э. Ф. Морковина в своем исследовании в качестве компонентов структуры информационной компетенции выделила компьютерную грамотность, информационную грамотность, пользовательскую грамотность и информационное поведение [6].

В определении содержания структуры информационной компетенции специалиста ряд исследователей (А. В. Гоферберг [3], Т. А. Гудкова [4], О. Н. Ионова [5], С. В. Тришина [8] и др.) имеют достаточно однородный подход, различия лишь в названии компонентов и в объединении некоторых блоков способностей и умений:

- «когнитивный»: отражает процессы переработки информации на основе микрокогнитивных актов;
- ценностно-мотивационный: формирование мотивации познания в области информатики и ИКТ;
- технико-технологический: отражает понимание принципов работы, возможностей и ограничений технических устройств, предназначенных для автоматизированного поиска и обработки информации;
- коммуникативный: отражает знание, понимание, применение <...> технических средств коммуникаций в процессе передачи информации от одного человека к другому;
- рефлексивный» [8].

Подводя итог, отметим, что в большинстве случаев структуру компетенции информационной и в целом любой другой составляют три базовых блока – когнитивный, деятельностный и мотивационный, имеющие порой различные названия или дополнения.

Исходя из приведенного анализа существующих подходов, предлагаем выделить следующие структурные компоненты информационной компетенции: информационно-аналитическая деятельность, интеграция и представление информации, технико-технологический блок, познавательнo-мотивационная компонента.

Информационно-аналитическая деятельность включает в себя знания в предметной области; понимание сущности и значения информации в развитии современного общества; осознание опасности и угрозы, возникающих в этом процессе; способность использовать различные методы и средства для идентификации и соответствующего извлечения необходимой информации; умение оценивать информационные потоки по актуальности, истинности и важности; способность соблюдать правила регулирования конфиденциальной информации, выполнять требования правовых актов в области защиты государственной тайны и информационной безопасности, обеспечивать соблюдение режима секретности.

Интеграция и представление информации – это умение интерпретировать и представлять информацию. Сюда входят обобщение, сравнение и противопоставление данных и их представление с помощью технических средств информатизации; владение основ-

ными методами и способами обобщения, сравнения и оценки данных, способность строить выводы на основе полученной косвенной информации; умение генерировать информацию, адаптируя, применяя, проектируя, изобретая или разрабатывая ее с помощью средств автоматизации; способность представлять и передавать информацию определенной аудитории с учетом вопросов информационной безопасности.

Технико-технологический блок (он же, по существу, основа ИКТ-компетенции) – знания о возможностях информационных технологий и способности их применения для решения информационных задач; знания о принципах работы, возможностях и ограничениях технических устройств, предназначенных для автоматизированного поиска и обработки информации; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, обработки информации, навыками работы с компьютером в сфере профессиональной деятельности; умение оценивать класс задач, которые могут быть решены с использованием конкретного технического устройства или вида программного обеспечения (ПО) в зависимости от его характеристик; умение выделить этапы и операции в технологии решения задачи с помощью различных средств автоматизации; способность использовать имеющийся арсенал средств информатизации, возможности базового пакета ПО в повседневной и специального ПО в профессиональной деятельности для решения служебно-боевых задач.

Познавательный-мотивационный компонент характеризуется степенью мотивационных побуждений обучающегося, проявлением заинтересованности в овладении информацией в предметной области, формированием мотивации познания в области информационных технологий. Это способность самосовершенствоваться и повышать свой профессиональный уровень, умение учитывать современные тенденции развития компьютерных, информационных и телекоммуникационных технологий и осваивать их в рамках профессиональной деятельности.

Особенностью для курсантов Росгвардии является то, что на них накладываются некоторые ограничения на возможности использования в служебной деятельности отдельных технических и программных средств. Это вызвано системным подходом к формированию единого аппаратно-программного комплекса используемых программных продуктов и технических средств автоматизации, а также повышенным контролем в области информационной безопасности.

Из описания технико-технологического блока информационной компетенции можно отметить, что он содержит основные компоненты структуры ИКТ-компетенции, которая также будет включать в себя основные элементы компетенции, такие как знаниевый (когнитивный), деятельностный и мотивационный (познавательный).

Резюме. В статье на основе одного из подходов к определению понятия компетенции и ее сущности рассмотрены различные подходы к формированию структуры информационной компетенции. В результате анализа различных результатов исследований предложена обобщенная структура информационной компетенции и входящих в нее компонентов ИКТ-компетенции.

С опорой на предложенную структуру следующим этапом для разработки диагностического аппарата сформированности ИКТ-компетенции станет выполнение таких задач, как выбор критериев и показателей; разработка оценочных средств; формулировка и описание дескрипторов; оценка условий, ресурсов и отведенного времени для достижения задач образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева Н. А. Ситуативные задачи как средство формирования информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Брянск, 2012. – 157 с.
2. Воронов С. А. Управленческие компетенции как результат профессиональной подготовки курсантов // Материалы научно-методического семинара 16 ноября 2016 года. – СПб. : Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии РФ, 2016. – С. 66–69.
3. Гоферберг А. В. Формирование информационной компетентности студентов факультета технологии и предпринимательства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Ишим, 2006. – 150 с.
4. Гудкова Т. А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Чита, 2007. – 27 с.
5. Ионова О. Н. Формирование информационной компетентности взрослых в процессе дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Великий Новгород, 2007. – 173 с.
6. Морковина Э. Ф. Развитие информационной компетентности студента в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Оренбург, 2005. – 212 с.
7. Семенов А. Л. Роль информационных технологий в общем и среднем образовании // Информатика и образование. – 2001. – № 2. – С. 2–7.
8. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] // Эйдос. – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
9. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Эйдос. – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
10. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997. – С. 11.

UDC 371.315.7

S. A. Voronov

**STRUCTURE AND CONTENT OF COMPETENCES
ON THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

*Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation,
Saint-Petersburg, Russia*

Abstract. The article is devoted to the modern aspects of informatization of the educational process, the successful integration of a person in an informationally saturated society, and in particular, the formation of key competences in this field and their diagnosis. The author considers some approaches to the definition of information competence and ICT competence, their interrelations. The structure and content of information competence and its component of ICT competence are disclosed. The article is intended for researchers in the field of pedagogical diagnostics of competences in the field of information technologies and informatization.

© Voronov S. A., 2017

Voronov, Sergey Alekseevich – Adjunct of the Department of Theory and Methods of Professional Education, Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: artist_serg@list.ru

The article was contributed on April 5, 2017

Keywords: *competence and competency, interrelation of information competence and ICT competence, structure of information competence.*

REFERENCES

1. Afanas'eva N. A. Situativnye zadachi kak sredstvo formirovaniya informacionnoj kompetentnosti budushih pedagogov professional'nogo obucheniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Brjansk, 2012. – 157 s.
2. Voronov S. A. Upravlencheskie kompetencii kak rezul'tat professional'noj podgotovki kursantov // Materialy nauchno-metodicheskogo seminaru 16 nojabrja 2016 goda. – SPb. : Sankt-Peterburgskij voennyj institut vojsk nacional'noj gvardii RF, 2016. – S. 66–69.
3. Goferberg A. V. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti studentov fakul'teta tehnologii i predprinimatel'stva : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Ishim, 2006. – 150 s.
4. Gudkova T. A. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti budushhego uchitelja informatiki v processe obucheniya v vuze : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Chita, 2007. – 27 s.
5. Ionova O. N. Formirovanie informacionnoj kompetentnosti vzroslyh v processe dopolnitel'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Velikij Novgorod, 2007. – 173 s.
6. Morkovina Je. F. Razvitie informacionnoj kompetentnosti studenta v obrazovatel'nom processe : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. – Orenburg, 2005. – 212 c.
7. Semenov A. L. Rol' informacionnyh tehnologij v obshhem i srednem obrazovanii // Informatika i obrazovanie. – 2001. – № 2. – S. 2–7.
8. Trishina S. V. Informacionnaja kompetentnost' kak pedagogicheskaja kategorija [Elektronnyj resurs] // Jejdos. – 2005. – 10 sentjabrja. – Rezhim dostupa : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
9. Hutorskoj A. V. Tehnologija proektirovaniya ključevyh i predmetnyh kompetencij [Elektronnyj resurs] // Jejdos. – 2005. – 12 dekabrja. – Rezhim dostupa : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
10. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – C. 11.

УДК 378.016:[51:004]

А. В. Горский

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ КОМПЬЮТЕРНОЙ МАТЕМАТИКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

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

Аннотация. В статье рассмотрен опыт применения систем компьютерной математики (СКМ) в преподавании дисциплин «Информационные технологии в математике», «Автоматизация математических расчетов» и «Компьютерное моделирование» студентам физико-математического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, обучающимся по профилям «Математика и информатика» и «Информатика». Приведены результаты анализа функциональных возможностей СКМ и преимущества их использования в учебном процессе.

Ключевые слова: *система компьютерной математики, учебный процесс, информационные системы, автоматизация, компьютерная математика.*

Актуальность исследуемой проблемы. «Фундаментальная потребность каждого человека – иметь возможность использовать свое время более эффективно...» – отметил гендиректор Microsoft Сатья Наделла в ходе конференции DLD Munich 2017. Последнее исследование McKinsey (одной из крупнейших в мире консалтинговых групп), результаты которого опубликованы в январе 2017 г., обращает внимание на следующее: «Практически в каждой профессии есть множество видов деятельности, и в каждом из них разные требования к автоматизации. При нынешних технологиях очень немногие профессии – меньше 5 % – могут быть полностью автоматизированы. Однако для частичной автоматизации потенциал есть почти во всех» [13] (рис. 1). Согласно исследованиям McKinsey в образовании можно автоматизировать до 30 % имеющихся функций. Системы компьютерной математики, предназначенные для выполнения математических расчетов, можно использовать для автоматизации и оптимизации части из них.

Неавтоматизированная часть всегда будет доминировать в учебном процессе на начальных этапах изучения дисциплин для получения компетенций оценки достоверности результатов, полученных в СКМ. На последующих этапах, в неавтоматизированной части, в основном должны оставаться интеллектуальные составляющие решаемых задач. Все рутинные, неключевые операции и задачи по возможности должны быть вынесены в автоматизированную часть – обучение с использованием СКМ. Это повысит главным образом прозрачность учебного материала для учащихся, не затуманивая (не отвлекая) их рутинными вычислениями. Наличие автоматизированной части повышает также эффективность и производительность учебного процесса.

© Горский А. В., 2017

Горский Алексей Владимирович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: al.gorski@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.03.2017

Потенциал автоматизации

Какую часть работ можно автоматизировать существующими технологиями, %



Источник: McKinsey Global Institute

© РБК, 2017

Рис. 1. Потенциал автоматизации профессий

Материал и методика исследований. Исследование основано на анализе опыта работы автора с СКМ в рамках дисциплин «Информационные технологии в математике», «Автоматизация математических расчетов» и «Компьютерное моделирование». Материалом исследования явились содержание учебной литературы по перечисленным [5], [7], [8] и сопутствующим им дисциплинам [9], [10], [12], функциональные возможности СКМ, используемые для решения соответствующих практических задач. По функциональным возможностям систем Maple, Mathematica, Mathcad сделан сравнительный анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. Использование функциональных возможностей СКМ в учебном процессе положительно отразится на его эффективности. Среди тысяч встроенных в СКМ функций можно выделить пять групп по прикладному назначению в решении практических задач:

- 1) *базовые инструменты* (ключевые для текущих задач дисциплин);
- 2) *вспомогательные инструменты* (команды тождественных преобразований, команды, выполняющие математические операции и не имеющие принципиального значения в поставленных задачах);
- 3) *инструменты визуализации* (графическое представление полученных результатов, геометрическая интерпретация задач, средства визуального моделирования);
- 4) *инструменты проверки решений* (непосредственное решение задач встроенными в СКМ функциями);
- 5) *команды и инструкции программирования* (для решения алгоритмических задач, требующих одновременного выполнения сложных математических расчетов и операций, связанных с программированием).

Приведенные группы составляют инструментарий для автоматизации и оптимизации учебного процесса. В зависимости от поставленных задач подборки функций (инструментов) в группах могут пересекаться. Количество функций в подборках для кон-

кретных дисциплин будет существенно меньше их общего числа. Это позволит абстрагироваться от не востребуемых функций, что упростит использование СКМ в учебном процессе и понизит квалификационные требования к их пользователям.

Выборочно оценим функциональные возможности трех СКМ: Maple, Mathematica, Mathcad. За основу возьмем практические задачи из типовых задачников по элементарной математике [12] и математическому анализу [9], представленные в содержании дисциплины «Информационные технологии в математике» [5]. Они могут быть использованы в качестве учебно-методических пособий преподавателями, учителями математики и информатики при совмещении проведения учебных занятий по решению математических задач с применением современных информационных технологий в математике наряду с другими доступными задачками по различным разделам математики.

Результаты сравнительного анализа функциональных возможностей систем Maple, Mathematica, Mathcad [6], сделанного, в частности, на задачах из [9], [12], приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Основные функциональные характеристики систем компьютерной математики
Maple, Mathematica и Mathcad**

Характеристики	Maple	Mathematica	Mathcad
Количество встроенных функций	тысячи	тысячи	более 700
Интерфейс пользователя	выше, чем хорошо	отлично	отлично
Преимущественное использование устройств ввода	клавиатура / мышь	клавиатура / мышь	мышь / клавиатура
Основные математические преобразования и операции	отлично	отлично	хорошо
Решение уравнений и их систем	отлично	отлично	ниже, чем хорошо
Решение неравенств и их систем	удовлетворительно	удовлетворительно	неудовлетворительно
Решение обыкновенных дифференциальных уравнений и дифференциальных уравнений в частных производных	отлично (96 % из эталонного набора дифференциальных уравнений)	отлично	удовлетворительно (обыкновенные дифференциальные уравнения, некоторые виды дифференциальных уравнений в частных производных и только численно, т. е. начальные и краевые задачи)
Экстраполяция данных, регрессионный анализ	отлично	отлично	ниже, чем отлично
Решение оптимизационных задач	отлично	отлично	не выше, чем хорошо
Средства визуализации	отлично (растровая графика, 31 трех-мерная и 15 двумерных систем координат, неявное задание графиков в 2D и 3D, с Maple 15 – более 160 типов графиков и функций для визуализации математических выражений)	выше, чем отлично (векторная графика, множество систем координат, неявное задание графиков в 2D и 3D)	выше, чем хорошо (растровая графика, только основные системы координат, нет возможности построить графики функций, заданных неявно)
Встроенные языки программирования	отлично	отлично	выше, чем удовлетворительно

Примеры подборки функций (инструментария) для тестовых задач представлены в [5]. Основная тенденция в развитии СКМ – добавление функций и пакетов расширений, к примеру, система Mathematica за три десятилетия наработок увеличила количество встроенных функций с 500 до почти 5000.

Средства визуализации [1] заслуживают отдельного рассмотрения. По назначению их можно условно разделить на следующие виды:

- 1) средства графического представления результатов вычислений (краткая характеристика частично приведена в таблице 1);
- 2) средства обеспечения интерактивности;
- 3) средства визуального моделирования.

На рисунке 2 представлены варианты их интеграции в СКМ.

Можно отметить, что средства графического представления в основном являются частью СКМ и выполняются в виде расширений функциональности. Средства обеспечения интерактивности реализуют всеми возможными способами, но реже – в виде отдельных приложений и расширений функциональности. Средства визуального моделирования обычно разрабатывают как отдельное приложение.

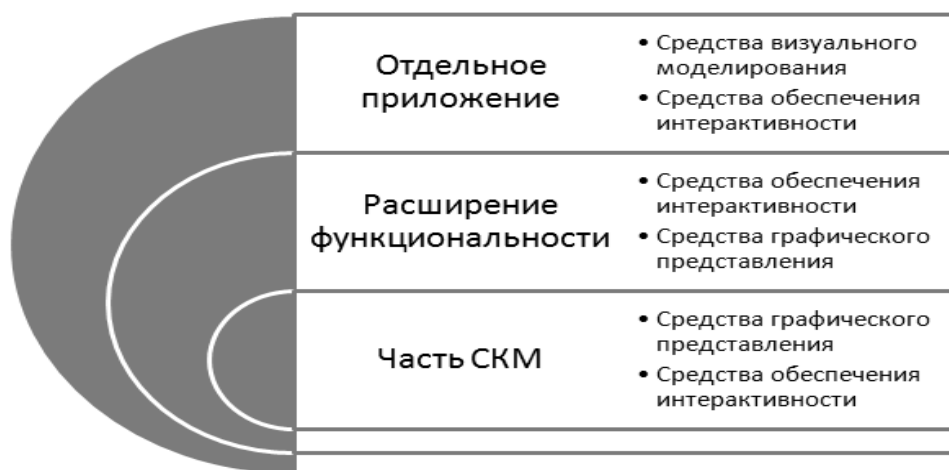


Рис. 2. Интеграция средств визуализации в СКМ

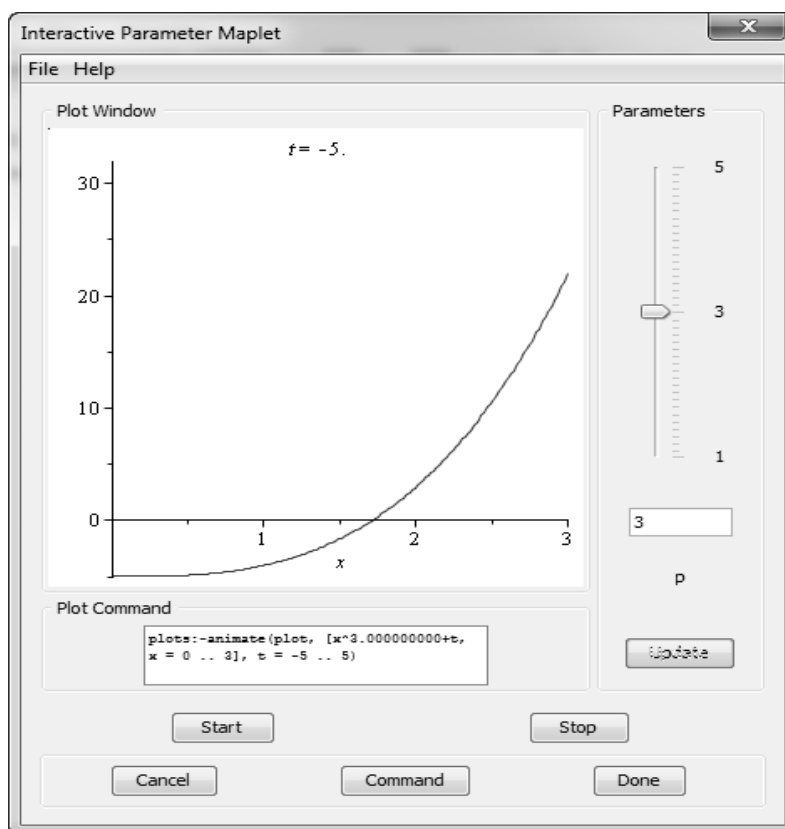
Результаты сравнительного анализа возможностей анимации представлены в таблице 2.

Таблица 2

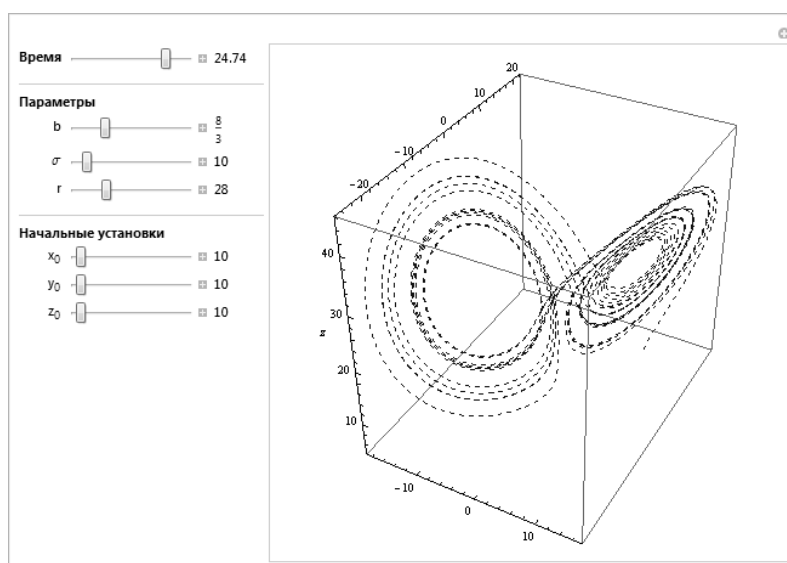
Возможности анимации систем компьютерной математики

Характеристики	Maple	Mathematica	Mathcad
Количество параметров анимации	один для animate , множество в Maplet	множество	один (время)
Объекты анимации	графика и математические выражения (в Maplet)	графика, математические выражения	область рабочего документа

Интерактивность как графики, так и расчетов обеспечивается единым средством: в Maple – модулем и приложением Maplet, в Mathematica – инструментом Manipulate. Примеры интерактивной визуализации приведены на рисунке 3.



Maple: модуль Maplet



Mathematica: результат выполнения команды Manipulate

Рис. 3. Примеры использования средств интерактивности систем Maple и Mathematica

Средства обеспечения интерактивности систем Maple и Mathematica обладают схожей функциональностью, отличаются в основном способами реализации и интерфейсом, в некоторых случаях – назначением. Система Mathcad не обладает подобной функциональностью, поэтому не приводится в статье.

Средства визуального моделирования позволяют решать задачи, не прибегая к инструментарию программирования, без использования команд. Решение в таком приложении представляется в виде блок-схемы с условными обозначениями. Почти всю остальную работу выполняет приложение. На рисунке 4 представлен фрагмент подобного решения на примере задачи моделирования аттрактора Лоренца.

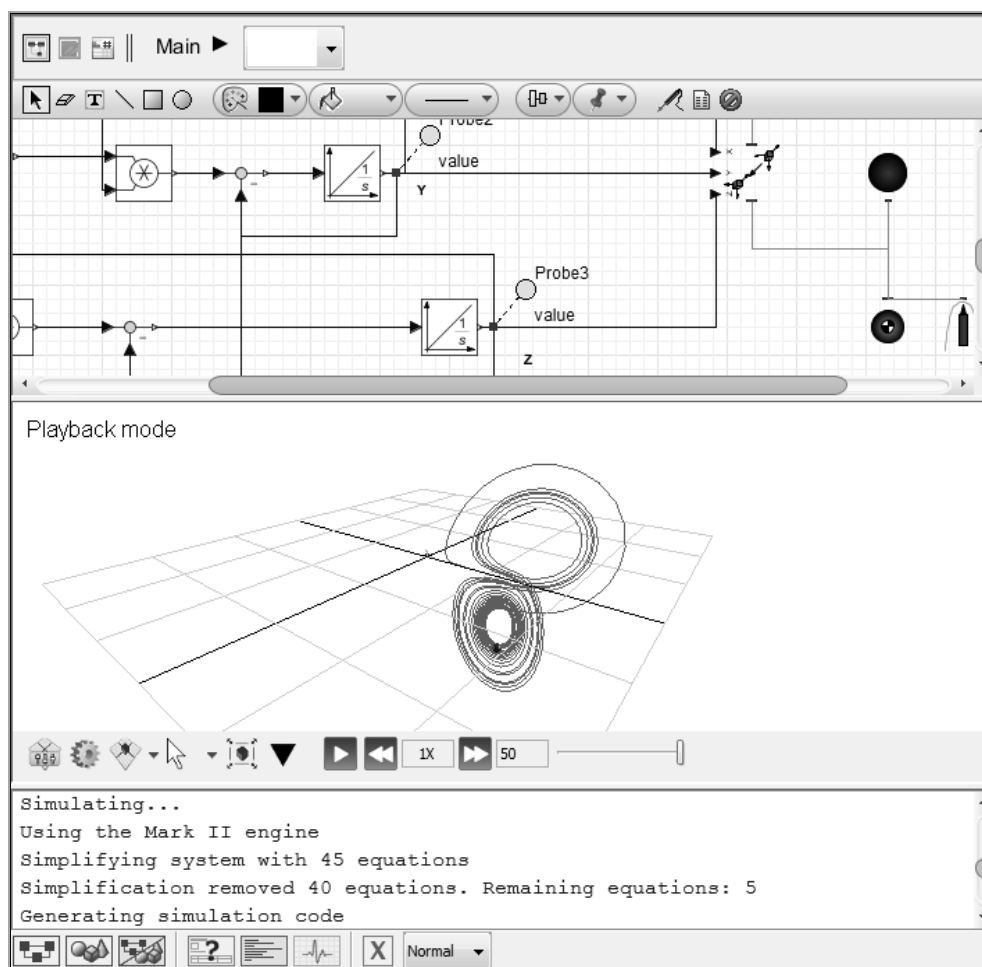


Рис. 4. Модель аттрактора Лоренца в MapleSim

Системы Mathematica и Mathcad не располагают подобными средствами визуального моделирования.

Встроенные языки программирования систем Maple, Mathematica, Mathcad имеют свои особенности [7], [4]. Язык программирования Maple похож на Pascal (удобен своей

функциональностью и простотой), в то время как язык программирования Mathematica – на язык С. Mathematica разрабатывался очень тщательно, в нем выполняются все основные принципы программирования. Среди многочисленных подходов в программировании, поддерживаемых Mathematica (процедурного, объектно-ориентированного, строкового, функционального), всегда можно выбрать подход, наиболее подходящий для решения поставленной задачи. Система Mathcad не обладает подобным качеством языка программирования. Язык Mathcad содержит только минимально необходимый набор команд и инструкций программирования, зато программы, написанные на нем, внешне выглядят как псевдокод, используемый для описания алгоритмов (в зарубежной литературе псевдокод используется в качестве замены словесного алгоритма и блок-схемы [11]). Это делает язык программирования Mathcad доступным большому числу неподготовленных пользователей по сравнению с языками Maple или Mathematica, к тому же позволяет использовать его для описания алгоритмов численных методов в виде псевдокода, что может оказаться удобным в учебном процессе.

Примерами использования СКМ в учебном процессе служат занятия по дисциплинам «Численные методы» [7], «Автоматизация математических расчетов» и «Компьютерное моделирование» [8]. Преимуществами выбора СКМ в качестве инструментальной основы реализации численных методов и средства моделирования [2], [3], [4], [7] являются:

- значительная экономия времени на разработке программы, реализующей алгоритм численного метода и компьютерную модель (нет необходимости создавать программные средства визуализации данных, есть возможность выполнения некоторых математических операций, не имеющих принципиального значения в алгоритмах численных методов, встроенными функциями математических пакетов);
- алгоритмы численных методов и компьютерная модель, реализованные на языке программирования математических пакетов, лучше просматриваются в коде программы (большую ее часть будет составлять непосредственная реализация численного метода, часть математических операций при необходимости может быть заменена встроенными в СКМ функциями);
- выполнение вычислительных операций с математической аккуратностью (т. к. все действия над математическими выражениями выполняются в СКМ, разработанных для подобных операций);
- пониженные требования к знанию языков программирования (простота необходимых команд и инструкций программирования обусловлена самими алгоритмами (методиками) численных методов; для использования языков программирования СКМ достаточно понимать основные принципы программирования, такие как последовательное выполнение команд, условный и безусловный переходы, циклическое выполнение группы команд);
- изучение численных методов не подменяется изучением языков программирования (высвобождает дополнительное время для изучения численных методов);
- независимость от практикумов по численным методам и возможность использования обычных задачников по математике на занятиях по численным методам (возможность непосредственного решения задач встроенными в СКМ функциями, при большом количестве значений проще и быстрее проверять результаты, представленные в виде графиков, чем в табличном виде).

Примеры подборки функций (инструментария) для дисциплин «Численные методы» и «Компьютерное моделирование» представлены в [3], [7], [8]. Обзор инструментария СКМ для реализации численных методов сделан в [4].

Для того чтобы на компьютере могло использоваться определенное программное обеспечение, он должен удовлетворять системным требованиям (описанию характеристик) как к техническим средствам (hardware), так и к общесистемному ПО (software). Если обобщить системные требования на автоматизированной информационной системе, то они будут предъявляться и персоналу.

Квалификационные требования, которые необходимо предъявлять пользователю СКМ, определяются характером решаемых задач (имеющих прямое отношение к математике), используемыми средствами ПК и особенностями интерфейса пользователя соответствующих программ. Из перечисленного можно выделить следующие три основных требования, предъявляемых пользователю СКМ [6]:

1) владение основами компьютерной грамотности (знание ПК на уровне секретаря, т. е. навыки работы с программами MS Word, MS Excel и т. п.);

2) знание математики на уровне решаемых в СКМ задач для получения достоверных результатов;

3) владение основами программирования (требования определяются встроенным языком программирования и особенностями интерфейса пользователя).

Квалификационные требования к пользователю систем компьютерной математики Maple, Mathematica и Mathcad приведены в таблице 3.

Таблица 3

Квалификационные требования к пользователю систем компьютерной математики

Система компьютерной математики	Основы компьютерной грамотности	Знание математики на уровне решаемых в СКМ задач*	Основы программирования
Maple	+	+	+
Mathematica	+	+	+
Mathcad	+	+	—**

* В некоторых случаях требования к знанию математики можно понизить, если у пользователя есть возможность проверить достоверность полученных в СКМ результатов их интерпретацией в соответствующей предметной области.

** В случае системы Mathcad, по заверениям разработчиков программного продукта, знание основ программирования можно заменить знанием значений нескольких слов английского языка.

Резюме. Системы компьютерной математики являются эффективным инструментом, позволяющим преподавателям разных предметов проводить интерактивные занятия с целью завладеть вниманием студентов, углубить их понимание предмета и подготовить их для будущей учебы или работы. При подборе СКМ прежде всего следует руководствоваться функциональными возможностями с учетом решаемых задач. Персонал можно отправить на повышение квалификации, а повысить «квалификацию» СКМ не представляется возможным. Удачный выбор позволит рационализировать администрирование программного обеспечения и сократить статью расходов на компьютерные технологии, заменяя СКМ другие программные продукты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горский А. В. Визуализация математических расчетов в системах компьютерной математики // Инновационные процессы в экономике и обществе : сборник научных трудов / науч. ред. И. П. Павлов. – Чебоксары, 2012. – С. 200–205.
2. Горский А. В. Использование математических пакетов в экономическом моделировании // Модернизация, инновации и актуальные проблемы экономики : сборник научных трудов / науч. ред. И. П. Павлов. – Чебоксары, 2011. – С. 220–229.
3. Горский А. В. Сравнительный анализ средств математического моделирования // Сборник материалов конференции преподавателей, аспирантов и студентов по итогам научно-исследовательской работы кафедры информатики и вычислительной техники ЧГПУ за 2010 г. – Чебоксары, 2011. – С. 26–42.
4. Горский А. В. Языки программирования математических пакетов как средства реализации численных методов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2009. – № 2(62). – С. 48–56.
5. Горский А. В., Горский П. В. Информационные технологии в математике : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – 113 с.
6. Горский А. В., Горский П. В. Сравнительный анализ современных математических пакетов // Сборник материалов конференции студентов и преподавателей по итогам научно-исследовательской работы за 2007 г. – Чебоксары, 2008. – С. 41–53.
7. Горский А. В., Горский П. В. Численные методы. Программирование в математических пакетах : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 200 с.
8. Горский П. В., Горский А. В. Моделирование в Maple : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 100 с.
9. Давыдов Н. А. и др. Сборник задач по математическому анализу. – М. : Просвещение, 1964. – 200 с.
10. Киреев В. И., Пантелеев А. В. Численные методы в примерах и задачах : учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М. : Высшая школа, 2008. – 480 с.
11. Кормен Т., Лейзерсон Ч., Ривсет Р., Штайн К. Алгоритмы: построение и анализ / пер. с англ. – 2-е изд. – М. : Вильямс, 2005. – 1296 с.
12. Литвиненко В. Н., Мордкович А. Г. Практикум по элементарной математике. Алгебра. Тригонометрия. – М. : Просвещение, 1991. – 352 с.
13. Manyika J., Chui M., Miremadi M., Bughin J., George K., Willmott P., Dewhurst M. Harnessing automation for a future that works // Report McKinsey Global Institute. – 2017. – January. – URL : <http://www.mckinsey.com/global-themes/digital-disruption/harnessing-automation-for-a-future-that-works>.

UDC 378.016:[51:004]

A. V. Gorsky

ON THE USE OF COMPUTER MATHEMATICS SYSTEMS
IN THE EDUCATIONAL PROCESS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The author considers the experience of employing computer mathematics systems in teaching «Information Technologies in Mathematics», «Automation of Mathematical Calculations»,

© Gorsky A. V., 2017

Gorsky, Aleksey Vladimirovich – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: al.gorski@mail.ru

The article was contributed on March 6, 2017

«Computer Simulation» to the students majoring in «Mathematics and Computer Science» and «Computer Science» in I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. The author gives the results of the analysis of functionality of computer mathematics systems and the advantages of using computer mathematics systems in educational process.

Keywords: *computer mathematics system, educational process, information systems, automation, computer mathematics.*

REFERENCES

1. Gorskij A. V. Vizualizacija matematicheskikh raschetov v sistemah komp'yuternoj matematiki // Innovacionnye processy v jekonomike i obshhestve : sbornik nauchnyh trudov / nauch. red. I. P. Pavlov. – Cheboksary, 2012. – S. 200–205.
2. Gorskij A. V. Ispol'zovanie matematicheskikh paketov v jekonomicheskom modelirovanii // Modernizacija, innovacii i aktual'nye problemy jekonomiki : sbornik nauchnyh trudov / nauch. red. I. P. Pavlov. – Cheboksary, 2011. – S. 220–229.
3. Gorskij A. V. Sravnitel'nyj analiz sredstv matematicheskogo modelirovanija // Sbornik materialov konferencii prepodavatelej, aspirantov i studentov po itogam nauchno-issledovatel'skoj raboty kafedry informatiki i vychislitel'noj tehniki ChGPU za 2010 g. – Cheboksary, 2011. – S. 26–42.
4. Gorskij A. V. Jazyki programirovanija matematicheskikh paketov kak sredstva realizacii chislennyh metodov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2009. – № 2(62). – S. 48–56.
5. Gorskij A. V., Gorskij P. V. Informacionnye tehnologii v matematike : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2016. – 113 s.
6. Gorskij A. V., Gorskij P. V. Sravnitel'nyj analiz sovremennyh matematicheskikh paketov // Sbornik materialov konferencii studentov i prepodavatelej po itogam nauchno-issledovatel'skoj raboty za 2007 g. – Cheboksary, 2008. – S. 41–53.
7. Gorskij A. V., Gorskij P. V. Chislennye metody. Programirovanie v matematicheskikh paketah : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2009. – 200 s.
8. Gorskij P. V., Gorskij A. V. Modelirovanie v Maple : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2009. – 100 s.
9. Davydov N. A. i dr. Sbornik zadach po matematicheskomu analizu. – M. : Prosveshhenie, 1964. – 200 s.
10. Kireev V. I., Pantelev A. V. Chislennye metody v primerah i zadachah : uchebnoe posobie. – 3-e izd., ster. – M. : Vysshaja shkola, 2008. – 480 s.
11. Kormen T., Lejzerson Ch., Rivset R., Shtajn K. Algoritmy: postroenie i analiz / per. s angl. – 2-e izd. – M. : Vil'jams, 2005. – 1296 s.
12. Litvinenko V. N., Mordkovich A. G. Praktikum po jelementarnoj matematike. Algebra. Trigonometrija. – M. : Prosveshhenie, 1991. – 352 s.
13. Manyika J., Chui M., Miremadi M., Bughin J., George K., Willmott P., Dewhurst M. Harnessing automation for a future that works // Report McKinsey Global Institute. – 2017. – January. – URL : <http://www.mckinsey.com/global-themes/digital-disruption/harnessing-automation-for-a-future-that-works>.

УДК 371.134(470.344)

С. П. Григорьев, В. Н. Иванов

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

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

Аннотация. Процесс модернизации педагогического образования в Российской Федерации требует глубокого переосмысления накопленного опыта в зарубежной и отечественной системах общего и профессионального образования и определения новых путей развития с учетом региональных особенностей. В статье на основе изучения современного состояния системы подготовки педагогических кадров в Чувашской Республике, представленной организациями высшего и среднего профессионального образования, обозначены проблемы, связанные с разработкой программ непрерывного педагогического образования, со взаимодействием образовательных организаций в системе «школа – колледж – вуз», с трудоустройством выпускников, и обоснована необходимость их комплексного решения.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, система «школа – колледж – вуз», профессиональная подготовка, региональные особенности, модернизация образования.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время существует необходимость коренных изменений в системе подготовки педагогических кадров на структурном и содержательном уровнях. Профессиональные стандарты педагога, разработанные в целях обеспечения соответствия квалификации педагогических кадров актуальным требованиям рынка труда, потребителей образовательной среды, утвержденные приказами Минтруда России в 2013–2015 гг., введенные в действие с 1 января 2017 г., предъявляют особые требования к уровню образования и опыту практической работы педагогов. Кроме того, в рамках Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. реализуется комплексный проект модернизации педагогического образования [3]. В 2014 г. разработана и утверждена Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, которая направлена на изменение содержания педагогического образования и совершенствование каче-

© Григорьев С. П., Иванов В. Н., 2017

Григорьев Станислав Порфирьевич – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, директор Чебоксарского профессионального колледжа им. Н. В. Никольского, г. Чебоксары, Россия; e-mail: chmtt@list.ru

Иванов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и философии, ректор Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ivn57@mail.ru

Статья поступила в редакцию 02.05.2017

ства профессиональной подготовки педагогов. Имеется Концепция развития системы среднего профессионального педагогического образования [5].

Исследователи непрерывности, преемственности в профессиональном образовании отмечают, что интеграция между общеобразовательной школой, средним профессиональным и высшим учебными заведениями позволяет эффективно решать региональные проблемы на пути ускоренной и качественной подготовки специалистов [1], [2].

Необходимость учета национальных, региональных и этнокультурных особенностей в профессиональных образовательных организациях требует корректировки подготовки учителей в системе непрерывного педагогического образования. Формирование системы этнорегиональной подготовки учителей на допрофессиональном, профессиональном и постдипломном этапах требует определения организационно-педагогических условий, целей, задач, особенностей, направлений, содержания, методов и форм подготовки на каждом этапе непрерывного педагогического образования [6].

Немаловажное значение в понимании стратегии подготовки педагогических кадров для системы образования имеют и демографические показатели последних лет по России: в 2008–2016 гг. наблюдается положительная динамика роста рождаемости, и уже сегодня появилась потребность в увеличении числа учителей на 32,2 тыс. человек (в целом по Российской Федерации).

Таким образом, вопросы качественной подготовки педагогических кадров с учетом современных требований являются актуальными и требуют дальнейшего изучения и проработки. Исходя из этого, целью данного исследования является анализ современного состояния системы педагогического образования, выявление ее региональных особенностей, проблем и определение дальнейших путей ее совершенствования.

Материал и методика исследований. Материалами исследования послужили научно-педагогическая и методическая литература в аспекте изучаемой проблемы: научные статьи, статистические данные, федеральные государственные образовательные стандарты основного и среднего общего, среднего и высшего профессионального образования по укрупненным группам специальностей (УГС) «Образование и педагогические науки», профессиональные стандарты «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального основного, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Результаты исследований и их обсуждение. В основе новой модели лежат принципы практико-ориентированной подготовки и сетевого взаимодействия, когда в процессе подготовки педагогических кадров равными партнерами становятся школа, колледж, вуз. Как показывает педагогическая действительность, сегодня образовательная система «школа – колледж – вуз» способна обеспечивать более высокую профессиональную готовность специалистов по сравнению с образовательным комплексом «школа – вуз» [11].

Это связано в первую очередь с переходом отечественных вузов с 2011 г. на уровневую систему высшего образования, внедрением ФГОС ВО по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование», «Профессиональное обучение» с уровнями академического или прикладного бакалавриата и магистратуры. Как показывает опыт, вузы чаще всего реализуют программы академического бакалавриата, а программы магистратуры сегодня востребованы в недостаточной степени. Сокращение срока обучения по программе высшего образования, а также в большей части общей педагогической подго-

товки, перенос специальной подготовки на вариативную часть программы в качестве профиля напрямую отражаются на качестве подготовки педагогических кадров и не позволяют вести ее целенаправленно и практико-ориентированно.

В то же время в условиях перехода на новые образовательные стандарты на уровне среднего профессионального образования сохранены такие специальности, как «Дошкольное образование», «Специальное дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Коррекционная педагогика в начальном образовании», «Педагогика дополнительного образования», «Профессиональное обучение», «Физическая культура». Все они предназначены для углубленной подготовки специалистов среднего звена.

Таким образом, анализ основной образовательной программы (ООП) среднего профессионального и высшего образования показывает, что среднее профессиональное педагогическое образование отличается практико-ориентированной подготовкой специалистов и выполняет государственную задачу качественного кадрового обеспечения системы дошкольного и начального, частично – среднего профессионального образования.

Результаты анализа статистических данных показывают, что, по данным 2016/2017 учебного года, в нашей стране подготовка педагогических кадров со средним профессиональным образованием осуществляется в 84 субъектах Российской Федерации, в 452 образовательных организациях, из них 385 относятся к колледжам и техникумам, 67 – к вузам. При этом доля государственных образовательных организаций составляет 95 % (430), а частных – лишь 5 % (22). Общий контингент обучающихся в этих образовательных учреждениях составляет 154,6 тыс. человек, в том числе в профессиональных образовательных организациях – 137,6 тыс. (89 %), в образовательных организациях высшего образования, реализующих программы СПО, – 17 тыс. (11 %). Из общей численности студентов за счет бюджетных ассигнований федеральных и региональных бюджетов обучаются 117,7 тыс. (76 %), по договорам об оказании платных образовательных услуг – 36,9 тыс. (24 %) [5].

В Чувашской Республике подготовка педагогических кадров ведется в 4 образовательных организациях.

В двух высших учебных заведениях – ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» [9] и ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» [10] – реализуются программы подготовки бакалавров и магистров по УГС 44.00.00 Образование и педагогические науки. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева имеет также лицензию на право реализации программ среднего профессионального образования – программ подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) по специальностям «Дошкольное образование», «Специальное дошкольное образование», но набор на них на сегодняшний день не осуществлялся (табл. 1).

Таким образом, в вузах Чувашской Республики на сегодняшний день обучаются около 4,5 тысячи студентов по программам подготовки педагогических работников. Основная часть их обучается в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева (4434 студента, или 96,6 %), а в ЧГУ имени И. Н. Ульянова – 156 студентов (3,4 %). Из общего количества студентов по очной форме обучения учатся 50,9 %, по заочной форме – 49,1 %, на условиях полного возмещения затрат на обучение – 33,2 % студентов.

Контингент студентов, осваивающих программы ВО по УГС 44.00.00 Образование и педагогические науки в высших учебных заведениях Чувашской Республики в 2017 г.

Наименование организации ВО	Направления подготовки (бакалавр, магистр)	Количество обучающихся			
		всего	по очной форме	по очно-заочной форме	по заочной форме
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»	44.03.01 Педагогическое образование	бюджет	604	-	662
		внебюджет	183	-	241
	44.03.02 Психолого-педагогическое образование	бюджет	90	-	145
		внебюджет	21	-	130
	44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование	бюджет	96	-	107
		внебюджет	26	-	159
	44.03.04 Профессиональное обучение	бюджет	87	-	66
		внебюджет	9	-	14
	44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки	бюджет	885	-	243
		внебюджет	305	-	56
	44.04.01 Педагогическое образование	бюджет	22	-	42
		внебюджет	7	-	166
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова»	44.03.01 Педагогическое образование	бюджет	-	-	-
		внебюджет	-	-	-
	44.03.02 Психолого-педагогическое образование	бюджет	-	-	-
		внебюджет	-	-	156
	44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование	бюджет	-	-	-
		внебюджет	-	-	-
	44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки	бюджет	-	-	-
		внебюджет	-	-	-
	Всего:	156	-	-	156
	Итого:	4590	2336	-	2254

Систему среднего профессионального педагогического образования Чувашской Республики представляют 2 колледжа:

1) государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Канашский педагогический колледж» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики;

2) государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Чувашской Республики «Чебоксарский профессиональный колледж им. Н. В. Никольского» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики.

Общий контингент обучающихся в них по программам педагогического образования в 2016/2017 учебном году составляет 1472 человека, из которых в Канашском педагогическом колледже [7] – 672 (45 %), в Чебоксарском профессиональном колледже им. Н. В. Никольского [8] – 800 (55 %) студентов. Из общей численности студентов за счет бюджетных ассигнований республиканского бюджета обучаются 1120 человек (76 %), по договорам об оказании платных образовательных услуг – 352 (24 %) (табл. 2).

Таблица 2

Контингент студентов, осваивающих программы СПО – ПССЗ по педагогическим специальностям в профессиональных образовательных организациях Чувашской Республики в 2017 г.

Наименование организации СПО	Специальности СПО	Количество обучающихся			
		всего	по очной форме	по очно-заочной форме	по заочной форме
Канашский педагогический колледж	44.02.01 Дошкольное образование	бюджет	130	-	95
		внебюджет	27	-	48
	44.02.02 Преподавание в начальных классах	бюджет	104	-	-
		внебюджет	14	-	16
	49.02.01 Физическая культура	бюджет	99	-	-
		внебюджет	16	-	38
	53.02.01 Музыкальное образование	бюджет	85	-	-
		внебюджет	-	-	-
	Всего:	672	475	-	197
Чебоксарский профессиональный колледж им. Н. В. Никольского	44.02.01 Дошкольное образование	бюджет	467	16	124
		внебюджет	109	-	27
	44.02.02 Преподавание в начальных классах	бюджет	-	-	-
		внебюджет	57	-	-
	Всего:	800	633	16	151
	Итого:	1472	1108	16	348

Наличие достаточно большого числа студентов (около 1,5 тыс., или 24 %), обучающихся по программам среднего профессионального педагогического образования на условиях полного возмещения затрат на обучение, говорит о том, что педагогические специальности на уровне СПО сегодня востребованы и вызывают интерес у абитуриентов, поступающих в колледжи на базе основного и среднего общего образования. В перспективе большая часть выпускников колледжей могут поступить в высшие учебные заведения республики для получения высшего педагогического образования по заочной форме обучения.

Таким образом, анализ статистических данных показывает, что Чебоксарский профессиональный колледж им. Н. В. Никольского и Канашский педагогический колледж удовлетворяют основную потребность образовательных организаций Чувашской Республики в воспитателях детей дошкольного возраста, в учителях начальных классов, музыки, физической культуры. Высшие учебные заведения республики, в первую очередь Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, готовят учителей-предметников, педагогов-дефектологов, психологов, а также обеспечивают получение высшего образования работающими педагогами, имеющими среднее профессиональное образование.

В Чувашской Республике в целом практически выстроена система «школа – колледж – вуз» при подготовке педагогических кадров. С целью создания оптимальных условий для деятельностного профессионально-ориентированного подхода в подготовке педагогических кадров, привлечения школ в качестве равноправных партнеров колледжей и университетов в подготовке педагогов, обеспечения различных траекторий подготовки и входа в профессию необходимо дальнейшее совершенствование существующей системы [2], [4].

В работе системы имеются существенные проблемы:

– в отсутствии ясной программы непрерывного образования для мотивированных обучающихся школ, студентов колледжей и университетов;

- в отсутствии четкой программы для ускоренного обучения выпускников колледжей в вузе, разработки совмещенных образовательных программ;
- в поиске вопросов сопряженности в методиках и технологиях обучения, профориентации, более тесного взаимодействия вузов и колледжей;
- в ресурсном обеспечении образовательного процесса при подготовке педагогических кадров;
- в учебно-методическом обеспечении учебного процесса;
- с трудоустройством и удержанием выпускников в педагогической профессии.

Изучение передового опыта работы педагогов в различных регионах Российской Федерации показывает, что эти проблемы не чужды и для них и важно сообща разработать и научно обосновать модель процесса профессиональной подготовки педагога в системе «школа – колледж – вуз» в Чувашской Республике, определить педагогические условия ее реализации.

Резюме. Таким образом, исследование показало, что система педагогического образования Чувашской Республики, представленная преподавателями и 6 тысячами студентов, выполняет актуальную задачу удовлетворения потребностей общеобразовательных и профессиональных учреждений в педагогических кадрах как на уровне региона, в том числе в отдаленных сельских районах, так и на территории всей страны. И хотя процесс подготовки педагогических кадров в системе «школа – колледж – вуз» в Чувашской Республике уже налажен, для эффективного решения поставленных государством задач по модернизации педагогического образования, повышению профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций требуется его дальнейшее совершенствование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаутков В. В. Непрерывное педагогическое образование – приоритетное направление модернизации профессиональной подготовки будущего учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5(69). – С. 16–21.
2. Головина А. Г. Реализация в Чувашской Республике организационно-педагогических условий для внедрения интегрированной системы непрерывного профессионального образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 1(85). – С. 102–112.
3. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70643472/>.
4. Информационный доклад «О состоянии и результатах деятельности системы образования Чувашской Республики за 2015–2016 учебный год» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gov.cap.ru>.
5. Концепция развития системы среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rusacademedu.ru/ii-vserossijskogo-foruma-pedagogicheskix-kolledzhej/>.
6. Мирошниченко В. В. Система этнорегиональной подготовки учителей в контексте непрерывного педагогического образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 1(93). – С. 135–143.
7. Официальный сайт Канашского педагогического колледжа Минобразования Чувашии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kanpk.ru/>.
8. Официальный сайт Чебоксарского профессионального колледжа им. Н. В. Никольского Минобразования Чувашии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://chmtt.info>.
9. Официальный сайт Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.chgpu.edu.ru/>.
10. Официальный сайт Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.chuvsu.ru/>.
11. Резолюция II Всероссийского форума педагогических колледжей (8–9 ноября 2016 г., г. Волгоград) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rusacademedu.ru/ii-vserossijskogo-foruma-pedagogicheskix-kolledzhej/>.

UDC 371.134(470.344)

S. P. Grigoryev, V. N. Ivanov

MODERN SYSTEM OF TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF IN THE CHUVASH REPUBLIC

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The process of modernization of pedagogical education in Russian Federation requires some deep rethinking of the accumulated experience in the foreign and domestic system of general and professional education and new ways of its development taking into account some regional peculiarities. The article presents the problems associated with the development of programs in the process of continuous pedagogical education, collaboration of educational institutions in «school-college-university» system, employment of graduates and necessity on the basis of studying the current state of the system of pedagogical staff training in the Chuvash Republic represented by the institutions of higher and secondary vocational education; substantiates the necessity of finding a comprehensive solution.

Keywords: *pedagogical staff training, «school-college-university» system, professional training, regional peculiarities, modernization of education.*

REFERENCES

1. Arnautov V. V. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie – prioritnoe napravlenie modernizacii professional'noj podgotovki budushhego uchitelja // *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. – 2012. – № 5(69). – S. 16–21.
2. Golovina A. G. Realizacija v Chuvashskoj Respublike organizacionno-pedagogicheskix uslovij dlja vnedrenija integrirovannoj sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2015. – № 1(85). – S. 102–112.
3. Gosudarstvennaja programma RF «Razvitie obrazovanija» na 2013–2020 gg. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/70643472/>.
4. Informacionnyj doklad «O sostojanii i rezul'tatah dejatel'nosti sistemy obrazovanija Chuvashskoj Respubliki za 2015–2016 uchebnyj god» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://gov.cap.ru>.
5. *Koncepcija razvitija sistemy srednego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://rusacademdu.ru/ii-vserossijskogo-foruma-pedagogicheskix-kolledzhej/>.
6. Miroshnichenko V. V. Sistema jetnoregional'noj podgotovki uchitelej v kontekste nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2017. – № 1(93). – S. 135–143.
7. *Oficial'nyj sajt Kanashskogo pedagogicheskogo kolledzha Minobrazovanija Chuvashii* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://kanpk.ru/>.
8. *Oficial'nyj sajt Cheboksarskogo professional'nogo kolledzha im. N. V. Nikol'skogo Minobrazovanija Chuvashii* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://chmtt.info>.
9. *Oficial'nyj sajt Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.chgpu.edu.ru/>.
10. *Oficial'nyj sajt Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. N. Ul'janova* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.chvsu.ru/>.
11. *Rezoljucija II Vserossijskogo foruma pedagogicheskix kolledzhej (8–9 nojabrja 2016 g., g. Volgograd)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://rusacademdu.ru/ii-vserossijskogo-foruma-pedagogicheskix-kolledzhej/>.

© Grigoryev S. P., Ivanov V. N., 2017

Grigoryev, Stanislav Porfiryevich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Director of N. Nikolsky Cheboksary Professional College, Cheboksary, Russia; e-mail: chmtt@list.ru

Ivanov, Vladimir Nikolaevich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, Rector, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: ivn57@mail.ru

The article was contributed on May 2, 2017

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

*Средняя общеобразовательная школа № 62 с углубленным изучением
отдельных предметов имени академика РАО Г. Н. Волкова, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье охарактеризована воспитывающая среда, направленная на формирование социально-правовой компетентности старшеклассников. Представлены структурные компоненты воспитывающей среды: дана характеристика целевого, содержательно-операционного и оценочного блоков. Отдельно рассмотрены компоненты социально-правовой компетентности: понятийно-сущностный, практико-деятельностный, практико-мировоззренческий и концептуальный. Особое внимание уделяется критериям сформированности социально-правовой компетентности.

Ключевые слова: *воспитывающая среда, структурные компоненты воспитывающей среды, социально-правовая компетентность, критерии сформированности социально-правовой компетентности старшеклассников.*

Актуальность исследуемой проблемы. Для современного общества характерны стремительные изменения и преобразования, происходящие в различных сферах жизнедеятельности человека, в том числе и в социально-правовой. Социальный облик старшеклассника изменяется. В самостоятельную жизнь вступает достаточно грамотное молодое поколение. В то же время беспокоят запоздалое гражданское становление и политическая наивность, иждивенчество некоторых молодых людей и нежелание трудиться там, где это требуется сегодня обществу.

Актуальность формирования социально-правовой компетентности в старшей школе объясняется рядом причин: во-первых, происходит демократическое обновление законодательства, права и свободы человека и гражданина утверждаются как высшая ценность в обществе, усиливается роль суда как гаранта соблюдения прав человека, во-вторых, пробуждается интерес к праву и правовым институтам, в-третьих, для современного этапа характерно развитие институтов гражданского общества. Целью статьи является рассмотрение социально-правовой компетентности старшеклассников как готовности и способности к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, а также единства социально-правовой адаптированности и мобильности.

Материал и методика исследований. В статье использованы материалы исследований о воспитывающей среде школы В. П. Беспалько, М. И. Рожкова, Л. В. Байбородовой. Для достижения цели исследования были выбраны научные методы: теоретический анализ и обзор научно-методической литературы, педагогическое наблюдение.

© Жукова М. А., 2017

Жукова Марина Алексеевна – учитель средней общеобразовательной школы № 62 с углубленным изучением отдельных предметов имени академика РАО Г. Н. Волкова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: chebzjukova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 28.12.2016

Результаты исследований и их обсуждение. Воспитывающая среда школы – это часть социальной среды, которая организована профессионалами-педагогами, наиболее приближенная (после семейной среды) к взрослому ребенку, включающемуся в социальную реальность.

Под формированием воспитывающей среды понимается последовательная работа педагогов по совершенствованию отношений всех ее элементов. Интегративной характеристикой сформированности воспитывающей среды является степень ее влияния на уровень социально-правовой компетентности старшеклассника: на адаптацию к окружающей социально-правовой среде, сохранение независимости в этой среде, проявление социальной и правовой активности. При этом социально-правовой компетентностью старшеклассников называется совокупность их качеств, отражающих уровень правовых знаний, умений и навыков, готовность и способность к осуществлению социально-правовой деятельности.

Воспитывающая среда описана с точки зрения ее целостных характеристик, функций в более широкой системе, системного представления самого качества социально-правовой компетентности, формирование которого рассматривается через выделение его компонентов, критериев и показателей.

Формирование социально-правовой компетентности старшеклассника осуществляется посредством определения последовательности психологических и педагогических новообразований, которые, по сути дела, поднимают его на новый уровень социальной и правовой зрелости [7, с. 14], [8, с. 119]. Самому педагогу должны быть присущи такие качества, как способность проявить инициативу, самостоятельность, любознательность, высокая потребность в достижении цели, целеустремленность, цельность восприятия, оригинальность, высокая подвижность мыслительных процессов, наблюдательность, активность воображения и др.

Одним из базовых принципов в методике формирования воспитывающей среды можно назвать системный подход, позволяющий рассматривать относительно самостоятельные компоненты в их взаимосвязи, в системе с другими [4, с. 34], [9, с. 93]. Целью созданной воспитывающей среды является общественно активная личность, обладающая социально-правовыми компетенциями высокого уровня.

Для выявления структурных элементов воспитывающей среды была использована структурная схема педагогической системы, предложенная В. П. Беспалько [1, с. 6]. В качестве таких элементов были приняты воспитательная задача и воспитательная технология, оценочный блок, позволяющий определить эффективность функционирования целевого и содержательно-целевого блоков.

Характеризуя целевой блок (табл. 1), следует отметить, что цель, которая должна достигаться в реализуемом типе воспитывающей среды, осуществляется на основе общественного заказа, которым в настоящее время является воспитание личности с высоким уровнем социально-правовой компетентности.

Таблица 1

Целевой блок воспитывающей среды

Общественный заказ: воспитание социально-правовой компетентности обучающихся старших классов			
Цель: создание воспитывающей среды, способствующей формированию социально-правовой компетентности старшеклассников. Воспитывающая среда – это совокупность социальных и ценностных обстоятельств, оказывающих влияние на развитие личности (при этом личность является как субъектом, так и объектом воспитания)			
Задачи: формирование необходимого уровня социально-правовой компетентности обучающихся старших классов посредством формирования:			
системы социальных и правовых знаний и отношений	системы социальных и правовых умений	опыта эффективной социально-правовой деятельности	ценностного отношения к самосовершенствованию

Содержательно-операционный блок воспитывающей среды (табл. 2) включает в себя организацию воспитательного процесса, то есть содержание, методы, формы, а также педагогические условия, способствующие выполнению поставленных задач.

Таблица 2

Содержательно-операционный блок воспитывающей среды

Организация воспитательного процесса			
1. Содержание		2. Методы и формы	
Учителя	– получение педагогических знаний; – повышение педагогической информированности	Учителя	Проблемные лекции, семинары, поисковые конференции, работа творческих групп, мастер-классы, тренинги, круглые столы и т. п.
Обучающиеся	– получение знаний, опыта, навыков; – стимулирование мотивации в областях социально-правовых компетентностей «гражданин», «профессия», «ценности»	Обучающиеся	Воспитывающие проблемные правовые ситуации и социальные пробы
Родители, внешний социум	– формирование у родителей и представителей иных социальных групп интереса к себе как к воспитателю; – пополнение педагогических и психологических знаний	Родители, внешний социум	Педагогические университеты, участие в ролевых играх, конкурсах, тренинги, семинары и т. п.
3. Комплекс педагогических условий			
– стремление педагога к внешним и внутренним изменениям в работе с обучающимися; – формирование ценностных ориентаций, представляющих собой социально-правовую значимость для старших школьников; – реализация воспитательных программ и проектов дополнительного образования; – сотрудничество школы с родителями, способствующее преодолению отчуждения между представителями различных поколений			

Методы воспитания, необходимые для реализации процесса формирования социально-правовой компетентности старшеклассников, определены задачами и особенностями воспитывающей среды, которые нужно иметь в виду, применяя определенный тип воспитывающей среды к процессу взаимодействия учителей, обучающихся, родителей и представителей внешнего социума [5]. Создание воспитывающей среды на основе общей ответственности субъектов педагогического процесса, сопереживания, взаимопомощи подчеркивали в своих исследованиях М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. В качестве главных воспитательных методов и форм социализации старших школьников выбраны воспитывающие проблемные правовые ситуации и социальные пробы [2], [3, с. 16]. Эти методы позволили направить воспитательный потенциал среды на формирование социально-правовых компетенций «гражданин», «профессия», «ценности» и активно включить старшеклассников в социальные сферы жизни через выполнение специально организованной социальной деятельности (социальных ролей) [6, с. 168].

При определении уровня сформированности социально-правовой компетентности старшеклассников необходимо выделить ряд критериев (табл. 3).

Таблица 3

Оценочный блок воспитывающей среды

Критерии сформированности социально-правовой компетентности у старшеклассников			
Наличие социально-коммуникативных и правовых знаний, формирование социальных и правовых отношений	Овладение социальными и правовыми умениями	Получение опыта эффективной социально-правовой деятельности	Наличие ценностно-ориентированного отношения к саморазвитию, самосовершенствованию
Уровни сформированности социально-правовой компетентности у старшеклассников			
Низкий	Средний		Высокий
Результат: организация воспитывающей среды, которая будет способствовать формированию социально-правовой компетентности старшеклассников			

Под понятием «критерий» понимается признак, на основании которого производится оценка чего-либо, позволяющая произвести измерения предмета и дать ему оценку [10, с. 74]. Составляющие элементы социально-правовой компетентности старшеклассников представлены в таблице 4.

Таблица 4

Элементы социально-правовой компетентности старшеклассников

Социально-правовая компетентность	Компоненты	Критерии
Социально-ролевая компетентность «гражданин»	Понятийно-сущностный компонент	Знание различных социальных и правовых процессов, происходящих в обществе, функций и устройства социальных и политических институтов, социальных и правовых структур
	Практико-деятельностный компонент	Опыт и навыки поведения, направленного на получение определенного социального статуса
	Практико-мировоззренческий компонент	Мотивация социального и правомерного поведения в определенном социальном статусе
	Концептуальный компонент	Ответственность, толерантность
Социально-ролевая компетентность «профессия»	Понятийно-сущностный компонент	Знание необходимых документов, которые требуются при приеме на работу, прав и обязанностей работника и работодателя и т. п., рынка труда, требований к основным специальностям
	Практико-деятельностный компонент	Получение опыта и навыков поведения, необходимых для овладения конкретной профессией, опыта профессионального выбора
	Практико-мировоззренческий компонент	Мотивация социального поведения, направленного на овладение определенной профессией
	Концептуальный компонент	Креативность, адаптивность
Социально-ролевая компетентность «ценности»	Понятийно-сущностный компонент	Знание ролевых ожиданий и ролевых требований, предъявляемых к обладателям конкретного социального статуса
	Практико-деятельностный компонент	Получение опыта и навыков эффективного взаимодействия в обществе
	Практико-мировоззренческий компонент	Мотивация, устремленность к достижениям, нацеленность на взаимодействие в обществе, отношение к правовым и нравственным нормам, ценности личного и общественного порядка
	Концептуальный компонент	Коммуникабельность, нацеленность на успех

Резюме. Представленная воспитывающая среда, от которой зависит формирование социально-правовых компетентностей у обучающихся старших классов, обеспечивает освоение и принятие старшеклассниками общественных идеалов и ценностей, рост мотивации к самообразованию и самосовершенствованию, формирование общественно значимых качеств, выработку социальной активности и гражданской позиции.

Каждый педагог продолжает дело своих предшественников, но современный преподаватель должен видеть глубже, шире и значительно дальше. Каждый учитель так или иначе преобразует педагогическую деятельность, но современный педагог должен быть наглядным примером в деле отстаивания гражданско-правовых ценностей, защиты социально значимых основ жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_i_sod.pdf.
3. Каишева Н. В., Дмитриева Ж. В., Игнаткина Т. В. Школьная проектная лаборатория. – Волгоград : Учитель, 2009. – 142 с.
4. Максимов В. Г. Основы педагогического мастерства учителя. – Чебоксары : ЧГУ, 1985. – 52 с.
5. Мачехина О. Н. Социальная компетентность старших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.it-n.ru/Attachment.aspx?Id=569>.
6. Павлов И. В., Иванова М. Ю. Воспитание патриотизма у младших подростков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 4(92). – С. 166–175.
7. Поливанова К. Н., Хасан Б. И. Правовое образование в школе – залог развития демократического государства // Сибирский учитель. – 2003. – № 2(26). – С. 12–16.
8. Потемкина Е. Б., Ковынева М. В. Первые шаги. Начальный курс обучения правам человека : учебное пособие. – М. : Права человека, 2003. – 216 с.
9. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Владос, 2000. – 256 с.
10. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

UDC 373.5.017.4

M. A. Zhukova

FORMATION OF SOCIAL AND LEGAL COMPETENCE AT SENIOR SCHOOLCHILDREN IN EDUCATIVE SCHOOL ENVIRONMENT

G. Volkov GES № 62 with advanced curriculum in some subjects

Abstract. The article describes the type of an educative environment aimed at the formation of social and legal competence of senior schoolchildren. It presents the structural components of the educative environment: it gives the characteristic of the target, content-operational and evaluative units.

© Zhukova M. A., 2017

Zhukova, Marina Alekseevna – Teacher of G. Volkov GES № 62 with advanced curriculum in some subjects, Cheboksary, Russia; e-mail: chebzhukova@mail.ru

The article was contributed on December 28, 2016

The article analyses the components of social and legal competence, including ontological, practical, ideological and conceptual. The author pays particular attention to the criteria of formation of social and legal competence.

Keywords: *educative environment, structural components of educative environment, social and legal competence, criteria of formation of social and legal competence at senior schoolchildren.*

REFERENCES

1. *Bespal'ko V. P.* Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii. – M. : Pedagogika, 1989. – 192 s.
2. *Zimnjaja I. A.* Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf.
3. *Kashleva N. V., Dmitrieva Zh. V., Ignatkina T. V.* Shkol'naja proektnaja laboratorija. – Volgograd : Uchitel', 2009. – 142 s.
4. *Maksimov V. G.* Osnovy pedagogicheskogo masterstva uchitelja. – Cheboksary : ChGU, 1985. – 52 s.
5. *Machehina O. N.* Social'naja kompetentnost' starshih shkol'nikov [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.it-n.ru/Attachment.aspx?Id=569>.
6. *Pavlov I. V., Ivanova M. Ju.* Vospitanie patriotizma u mladshih podrostkov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 4(92). – S. 166–175.
7. *Polivanova K. N., Hasan B. I.* Pravovoe obrazovanie v shkole – zalog razvitija demokraticeskogo gosudarstva // Sibirskij uchitel'. – 2003. – № 2(26). – S. 12–16.
8. *Potemkina E. B., Kovyneva M. V.* Pervye shagi. Nachal'nyj kurs obuchenija pravam cheloveka : uchebnoe posobie. – M. : Prava cheloveka, 2003. – 216 s.
9. *Rozhkov M. I., Bajborodova L. V.* Organizacija vospitatel'nogo processa v shkole : uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. – M. : Vlados, 2000. – 256 s.
10. *Hutorskoj A. V.* Pedagogicheskaja innovatika: metodologija, teorija, praktika. – M. : Izd-vo UNC DO, 2005. – 222 s.

УДК [[378.016:811.1./8]:316.613]:004.9

Э. Ш. Зейнутдинова, Н. Г. Гордеева

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

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

Аннотация. В статье рассматривается возможность формирования социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка на основе использования аудиовизуальных средств обучения. Обращается внимание на то, что интернет-образовательные сообщества, аудиовизуальные материалы и новые информационные технологии способствуют контекстуализации процесса овладения языком и приводят к повышению уровня владения социокультурной компетенцией у будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, интернет-образовательные сообщества, аудиовизуальные материалы, новые технологии, иностранный язык, будущие учителя иностранного языка.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современном мире каждый человек должен иметь возможность приобретать и поддерживать на протяжении всей жизни иноязычные навыки, которые являются одними из ключевых компетенций. В самом деле, владение иностранными языками открывает огромные возможности для обмена информацией с другими, предлагает культурное разнообразие, является источником личностного развития. Кроме того, в контексте экономического взаимодействия между странами владение несколькими языками позволяет иметь доступ к ряду возможностей для карьерного роста и профессиональной мобильности.

Целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию, так как без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. Обучение иностранному языку призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации.

© Зейнутдинова Э. Ш., Гордеева Н. Г., 2017

Зейнутдинова Эльвира Шамиловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elyaz81@mail.ru

Гордеева Наталья Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: gord1307@list.ru

Статья поступила в редакцию 31.10.2016

Вопросам формирования и развития социокультурной компетенции в процессе обучения языку посвящали свои работы многие отечественные и зарубежные ученые (И. Л. Бим, Р. П. Мильруд, Г. В. Рогова, П. В. Сысоев, Т. К. Цветкова, М. Байрам, П. Келли, Г. Нойнер, Р. Рузда и др.). Однако проблема формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка на основе применения аудиовизуальных средств обучения не нашла должного отражения в педагогической науке.

Анализ нормативных документов об образовании (Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), Национальной доктрины образования в Российской Федерации (2000 г.), федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)) и состояния данной проблемы в педагогической теории и практике позволил выделить следующие противоречия:

- между возросшей потребностью государства и общества в учителях иностранного языка, обладающих высокой социокультурной компетенцией, и не соответствующим этой потребности уровнем ее сформированности у выпускников вузов;

- между высоким дидактическим потенциалом аудиовизуальных средств обучения в совершенствовании процесса формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка и недостаточной научной разработанностью теоретических и методических вопросов их применения в педагогической науке.

С учетом этих противоречий была сформулирована цель нашего исследования – обосновать эффективность и целесообразность применения аудиовизуальных средств обучения, направленных на формирование социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка.

Материал и методика исследований. Для достижения этой цели нами осуществлялся анализ нормативно-правовых документов, научно-методической литературы, раскрывающей различные аспекты формирования социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка и особенности применения аудиовизуальных средств обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, собственного педагогического опыта применения аудиовизуальных средств обучения в организации учебно-познавательной деятельности студентов на факультете иностранных языков и его обобщение.

Результаты исследований и их обсуждение. Одна из главных задач методологических исследований в области подготовки к межкультурной коммуникации и формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка видится в уточнении понятия «социокультурная компетенция». Так, например, согласно В. В. Сафоновой социокультурная компетенция есть «совокупность лингвострановедческой, социолингвистической и культуроведческой компетенций, способность принимать участие и общаться с представителями иной культуры и достигать адекватного взаимопонимания» [4].

Н. В. Гуль рассматривает социокультурную компетенцию как аспект коммуникативной способности, включающую в себя такие специфические черты общества и его культуры, которые обнаруживаются в коммуникативном поведении членов этого общества [1].

По мнению Г. В. Елизаровой, социокультурная компетенция включает следующие компоненты: 1) способность воспринимать другое с положительными эмоциями, осознавать собственное этноцентрическое восприятие родной и иноязычной культур, относиться к конфликту как к прогрессивному, а не деструктивному элементу действительности, справляться с чувством неопределенности и неуверенности; 2) знание компонентов куль-

туры как феноменов человеческого бытия и ценностных ориентиров двух соприкасающихся культур, позволяющих проводить анализ всех событий, происходящих в рамках определенной культуры, в соответствии с ее собственными параметрами; 3) умения и навыки адекватно интерпретировать и реагировать на культурно значимые события и отношения в реальном времени и аутентичных условиях в соответствии со стандартами иноязычной культуры в речевом и неречевом аспектах общения [2].

В зарубежной литературе социокультурная компетенция рассматривается как осведомленность обучаемого о социокультурном контексте использования языковых форм в коммуникативных целях, вследствие чего принадлежащие к разным национальным сообществам коммуниканты могут понимать намерения, ожидания друг друга и достигать адекватного взаимопонимания [13].

Согласно Р. Руэда фундаментальная предпосылка социокультурной теории состоит в том, что язык является важным инструментом, который обеспечивает взаимодействие с окружающим миром. С этой точки зрения отражение действительности происходит посредством языка, что позволяет обозначить проблему инновационным способом. Р. Руэда приводит пять стандартов, сформулированных Центром исследования в области образования, которые раскрывают социальные и культурные основы когнитивного развития: совместную продуктивную деятельность, развитие грамотности и языковых навыков, контекстное обучение, комплексное мышление и устные инструкции [11].

Эти принципы совпадают с принципами коммуникативного обучения иностранным языкам, рассматривающего обучение как процесс, где есть общее видение коммуникации как одного из важнейших его элементов. В этой модели все участники (преподаватели и студенты) вносят значительный вклад в обучение.

П. Келли упоминает среди социально-культурных проблем проблему идентичности [7]. Согласно Н. Венгер построение идентичности осуществляется путем участия в социальных ситуациях, а также путем отражения и создания такого участия [Цит. по: 7].

В рамках данного исследования социокультурная компетенция будущих учителей иностранного языка рассматривается как совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают общение на иностранном языке в различных ситуациях в соответствии с нормами языка и речи, традициями культуры носителей языка [3].

Несмотря на понимание целесообразности развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка, наши педагогические наблюдения и обобщение собственного опыта работы свидетельствуют о низком уровне социокультурной компетенции выпускников факультетов иностранных языков.

Изучение состояния исследуемой нами проблемы с помощью приведенных выше методов позволило выявить и теоретически обосновать три основных элемента нашего исследования, направленных на формирование социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка в условиях организации учебно-познавательной деятельности: интернет-образовательные сообщества, аудиовизуальные материалы и новые технологии.

1. Интернет-образовательные сообщества.

Образовательное сообщество представляет собой однородную группу людей, имеющих особый интерес к процессу обучения и объединенных общей образовательной идеей [8].

Наше образовательное сообщество состояло из группы студентов, которые посещали занятия по французскому языку ежедневно в течение двух семестров. Хотя проект был

первоначально разработан как интернет-образовательное сообщество, студенты имели возможность выбора между выполнением заданий в языковом классе и разработкой социокультурного онлайн-проекта.

Одной из причин, почему мы включили интернет-образовательное сообщество в проект, было большое количество исследований, показывающих, что обучение в интерактивных образовательных сообществах оказывает положительное влияние на мотивацию учащихся и формирование социокультурных знаний в духе сотрудничества. В своем исследовании Э. Кху, М. Форрэт и Б. Коуи выделили некоторые ключевые социально-культурные идеи для развития интернет-образовательных сообществ:

- в интернет-образовательных сообществах студенты рассматриваются в качестве основных агентов процесса обучения; роль педагога заключается в том, чтобы определять активность студентов, помогать и направлять их обучение в случае необходимости;
- акт посредничества – применение веб-технологий в качестве инструмента для взаимодействия между участниками;
- акт группового познания имеет место, когда взаимообучение студентов приносит новые идеи, определенные результаты;
- контекстные задачи подчеркивают важность социально-культурных элементов для создания благоприятной среды, где члены сообщества сотрудничают друг с другом, а также для смысловой коммуникации и позитивного опыта обучения;
- фокусирование на задачах (легче добиться прогресса, когда задачи обучения четко сформулированы преподавателем) [8].

2. Аудиовизуальные материалы.

Мы считаем, что язык является средством, которое выражает мысли людей, передает культуру и позволяет устанавливать межличностные отношения для обмена мнениями. Аудиовизуальные материалы повышают эффективность обучения, поскольку они предлагают широкий спектр информации [12].

Статистические данные показывают, что информация хранится в памяти следующим образом: «10 % того, что мы получаем из аудиоисточников, 20 % – из визуальных источников и 65 % – из аудиовизуальных источников» [12]. Хотя эти цифры удивляют, но аудиовизуальные документы не являются единственным способом для активизации умственных способностей. Активное чтение позволяет развивать навыки абстрагирования и фантазирования. Ум есть центральный блок обработки информации, который связывается с другими блоками. Например, когда мы читаем рецепт, наша способность усваивать знания может активировать наш вкус и заставить нас почувствовать себя голодными.

Использование аутентичных аудиовизуальных материалов является дополнительной мотивацией для студентов, так как они воссоздают реальные ситуации общения. Студенты предпочитают выполнять задачи, основанные на реальных материалах, которые обычно предназначены для носителей языка. Если проект адаптирован под их потребности и способности, задача правильно контекстуализирована, нет никаких причин для отказа от использования таких материалов, являющихся богатым источником культурного контента. Кроме того, как утверждает Н. Талаван, «использование таких материалов устанавливает дополнительную связь с реальностью и создает вне занятия контексты, в рамках которых студенты могут учить язык» [12].

3. Новые информационные и коммуникационные технологии.

По мнению М. Катру, обучение – это социально-культурная практика, которая осуществляется в различных контекстах [5]. Д. Вертш рассматривает ум как когнитивную систему, связанную не только с членами культурных и языковых сообществ, но также с

социокультурной средой, характеризующейся такими средствами, как компьютеры, телевидение и, конечно же, Интернет. Эти средства являются настоящими познавательными инструментами для построения знаний.

Тем не менее использование новых технологий недостаточно само по себе для приобретения знаний. М. Оверманн высказывает свое мнение по данному вопросу, говоря, что «<...> ни преподаватели, ни средства массовой информации не должны рассматриваться лишь как распространители информации, но в качестве помощников в приобретении автономности обучающегося» [9].

С учетом этой точки зрения педагогика напоминает нам о том, что обучение включает в себя более глобальное видение. Мы разделяем концепцию М. Катру [5] о программных средствах обучения как инструментах, помогающих создавать образовательные сообщества, объединять агентов и обеспечивать контекст для взаимодействия в рамках коммуникативного подхода, рекомендованного Европейской системой уровней владения иностранным языком [6].

Данный подход направлен на взаимодействие обучающихся, которое является главным фактором для успешного овладения языком. М. Катру и К. Пурен в своем анализе акта коммуникации отмечают, что этот новый подход состоит в трансформации и построении смысла не только индивидуального, но и совместного [10].

Резюме. Выделенные нами на основе анализа и обобщения научно-методической литературы три ключевых элемента: интернет-образовательные сообщества, аудиовизуальные материалы и новые информационные технологии – имеют общую характеристику, то есть способность к контекстуализации процесса овладения языком, что приводит к повышению уровня владения социокультурной компетенцией будущих учителей иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуль Н. В. Формирование коммуникативной компетенции в чтении на этапе перехода от адаптированной к оригинальной литературе // *Studia Linguistica*. Вып. 6 : Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : сборник научных трудов. – СПб., 1998. – С. 185–188.
2. Елизарова Г. В. О природе социокультурной компетенции // *Studia Linguistica*. Вып. 8 : Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы : сборник научных трудов. – СПб., 1999. – С. 274–281.
3. Зейнутдинова Э. III. К вопросу об иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. – 2011. – № 2(70), ч. 2. – С. 114–119.
4. Сафонова В. В. Социокультурная компетенция как объект диагностики и контроля: методические поиски и некоторые проблемы // *Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика : материалы Международной научно-практической конференции : в 3 ч. Ч. 1 / отв. ред. Н. П. Баранова*. – Минск, 2002. – С. 46–50.
5. Catroux M. Perspective co-actionnelle et TICE: quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité? – URL : <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf>.
6. Council of Europe (2001). The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011.
7. Kelly P. What is teacher learning? A socio-cultural perspective // *Oxford Review of Education*. – 2006. – № 32(4). – P. 505–519.
8. Khoo E., Forret M., Cowie B. Developing an online learning community: a model for enhancing lecturer and student learning experiences // *In same places, different spaces*. – Auckland, 2009. – P. 528–532.
9. Overmann M. Multimédia interactif et apprentissage multimodal. – URL : <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/5h.htm>.
10. Puren C. Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences... et quelles divergences? – URL : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_conference_Cyberlangues2009.pdf.

11. Rueda R. Standards for Professional Development: a Sociocultural Perspective. – University of California, 1998.
12. Talaván Zanón N. La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. – Barcelona : Octaedro, 2013.
13. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Project № 12 : Learning and teaching modern languages of communication. – Strasbourg, 1986. – 65 p.

UDC [[378.016:811.1./8]:316.613]:004.9

E. Sh. Zeynutdinova, N. G. Gordeeva

FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE AT FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS THROUGH THE USE OF AUDIOVISUAL TEACHING AIDS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article deals with the possibility of formation of social competence of future teachers of foreign languages through the use of audiovisual teaching aids. A particular attention is paid to the fact that online learning communities, audiovisual materials and new information technologies contribute to the contextualization of language acquisition process, which leads to an increase in the level of socio-cultural competence of future foreign language teachers.

Keywords: *sociocultural competence, online educational community, audiovisual materials, new technologies, foreign language, future foreign language teachers.*

REFERENCES

1. Gul' N. V. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii v chtenii na jetape perehoda ot adaptirovannoj k original'noj literature // *Studia Linguistica*. Vyp. 6 : Problemy lingvistiki i metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov : sbornik nauchnyh trudov. – SPb., 1998. – S. 185–188.
2. Elizarova G. V. O prirode sociokul'turnoj kompetencii // *Studia Linguistica*. Vyp. 8 : Slovo, predlozhenie i tekst kak interpretirujushhie sistemy : sbornik nauchnyh trudov. – SPb., 1999. – S. 274–281.
3. Zeynutdinova Je. Sh. K voprosu ob inojazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti budushhih uchitelej inostrannogo jazyka // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2011. – № 2(70), ch. 2. – S. 114–119.
4. Safonova V. V. Sociokul'turnaja kompetencija kak ob#ekt diagnostiki i kontrolja: metodicheskie poiski i nekotorye problemy // *Nepreryvnoe obuchenie inostrannym jazykam: metodologija, teorija, praktika : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii : v 3 ch. Ch. 1 / otv. red. N. P. Baranova*. – Minsk, 2002. – S. 46–50.

© Zeynutdinova E. Sh., Gordeeva N. G., 2017

Zeynutdinova, Elvira Shamilovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: elyaz81@mail.ru

Gordeeva, Natalya Gennadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: gord1307@list.ru

The article was contributed on October 31, 2016

5. *Catroux M.* Perspective co-actionnelle et TICE: quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité? – URL : <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf>.
6. *Council of Europe* (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.* – Cambridge : Cambridge University Press, 2011.
7. *Kelly P.* What is teacher learning? A socio-cultural perspective // *Oxford Review of Education.* – 2006. – № 32(4). – P. 505–519.
8. *Khoo E., Forret M., Cowie B.* Developing an online learning community: a model for enhancing lecturer and student learning experiences // *In same places, different spaces.* – Auckland, 2009. – P. 528–532.
9. *Overmann M.* Multimédia interactif et apprentissage multimodal. – URL : <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/5h.htm>.
10. *Puren C.* Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences... et quelles divergences? – URL : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_conference_Cyber-langues2009.pdf.
11. *Rueda R.* *Standards for Professional Development: a Sociocultural Perspective.* – University of California, 1998.
12. *Talaván Zanón N.* *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.* – Barcelona : Octaedro, 2013.
13. *Van Ek J. A.* *Objectives for foreign language learning. Project № 12 : Learning and teaching modern languages of communication.* – Strasbourg, 1986. – 65 p.

УДК 373(470.344)(091)

О. В. Парфенова

ИСТОРИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧУВАШИИ

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

Аннотация. В статье раскрывается история становления и развития дошкольного образования в Чувашии (XVI – начало XX в.) в контексте социально-экономических, политических и этнокультурных факторов. Охарактеризованы этнокультурные особенности функционирования семейно-общинных форм воспитания (институт общественных воспитателей, детская среда, летние детские площадки и др.), воспитательных учреждений для детей-сирот (сиротские приюты при монастырях, детские приюты трудолюбия) и крестьянских детей из малоимущих семей (летние сельские ясли-приюты и др.).

Ключевые слова: история дошкольного образования, этнопедагогика, детские приюты, ясли-приюты.

Актуальность исследуемой проблемы. В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование, став уровнем общего образования (ст. 10), направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста (ст. 64) [9]. Реформирование дошкольного образования является одним из приоритетных направлений модернизации отечественной системы образования, так как во всем мире признано, что самая лучшая инвестиция – это работа с детьми. Повышение качества и доступности дошкольного образования предусмотрено Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. [4]. Решение проблем дошкольного образования находится под постоянным контролем Президента РФ В. В. Путина.

Среди возможных источников поиска условий (собственно теоретическое исследование, достижения практики, историко-педагогический опыт), обеспечивающих инновационное развитие дошкольного образования, особое место занимают историко-педагогическая практика и мысль. Простой перенос накопленного педагогического опыта без учета конкретных исторических условий, менталитета народа, его традиций может привести к нежелательным последствиям, к утрате культурных связей внутри региона, страны. Мощные интеграционные процессы в обществе на фоне тенденции к регионализации выносят на повестку дня вопрос о судьбе самобытных педагогических традиций, о возможностях их существования и развития в новых исторических условиях. Большое

© Парфенова О. В., 2017

Парфенова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и сервиса Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: olpar@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.01.2017

значение этот вопрос приобретает в национальных районах Российской Федерации, в которых наблюдается тенденция к разработке регионально ориентированных моделей образования. В связи с этим изучение истории развития дошкольного образования с учетом общероссийского и регионального опыта является весьма актуальным.

Материал и методика исследований. Для решения поставленных задач использован комплекс взаимодополняющих методов: историографический, сравнительно-сопоставительный, ретроспективный анализ и систематизация педагогической литературы, историко-архивных и официальных документов, материалов воспоминаний.

Источниковую базу исследования составили опубликованные и неопубликованные материалы архивов Чувашской Республики, Республики Татарстан, Ульяновской области, научные труды, статистические сборники, периодика.

Хронологические рамки исследования охватывают период с середины XVI до начала XX в. Нижняя временная граница связана с вхождением Чувашии в состав Российского государства, началом интеграции в православную цивилизацию, развитием просвещения и, следовательно, с возникновением первого государственного опыта воспитания и призрения маленьких детей. Определение верхней временной границы связано с существенной трансформацией социально-экономических, культурных, духовно-нравственных отношений в обществе, вызвавшей радикальные изменения в системе образования, в том числе дошкольном образовании. Ретроспективное рассмотрение дошкольного образования за столь продолжительный исторический период позволяет объяснить глубокие и сущностные связи и тенденции его развития. Логика исследования антропосоциальных подходов к развитию дошкольного образования дает возможность наиболее эффективно провести анализ комплекса научных представлений о многообразии социально-педагогических явлений, их соотношении, взаимообусловленности и взаимовлиянии в разные периоды развития с позиций историко-педагогической парадигмы осмысления. Данный подход позволяет проследить поэтапное становление и развитие дошкольного воспитания в Чувашии, выявить возможности трансляции исторического опыта в современную систему дошкольного образования. Как отмечает Т. Н. Петрова, «воспитательные ценности предшествующих педагогических культур преобразовываются, обогащаются и прогрессируют и во времени, и в пространстве» [7]. В основу периодизации развития дошкольного образования в Чувашии положены особенности социально-политического, экономического и социокультурного развития Чувашии.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ истории дошкольного образования в Чувашии в исследуемый период позволяет условно выделить несколько направлений его развития: традиционные семейно-общинные формы присмотра за детьми дошкольного возраста; развитие приютов (монастырских, светских) для детей-сирот; открытие воспитательных учреждений для крестьянских детей.

Исторически сложилось так, что у чувашского народа в воспитании детей наряду с родителями непосредственное участие принимали члены крестьянской общины, общинные воспитатели. В своих воспоминаниях о детстве чувашский просветитель И. Я. Яковлев писал, что наибольшее впечатление на него производили честность чувашей, высоко развитое чувство родственности, гостеприимство и приобщение детей к народным традициям гостеприимства, распределение воспитательных функций между матерью и отцом [10].

История чувашского народа показывает, что в его культуре еще на ранних стадиях развития стали складываться традиции гуманного отношения к наиболее незащищенным представителям человеческого общества – детям. На протяжении всего рассматриваемого в статье

периода в Чувашии сохранялись приоритет семейного воспитания детей дошкольного возраста, четкое следование выработанным веками педагогическим традициям. Поэтому воспитание детей в возрасте до семи лет осуществлялось преимущественно в условиях семьи и социальных институтов крестьянской общины. В качестве вспомогательной формы воспитания можно выделить стихийно складывающиеся летние детские площадки для присмотра за малолетними соседскими детьми под руководством какой-либо престарелой женщины.

Границы влияния народной педагогики столь широки, что охватывают не только семейное, но и общинное воспитание в условиях крестьянского сообщества. Общинный характер землепользования, который сохранялся в чувашских деревнях довольно долго, оказал существенное влияние и на характер воспитания детей. Каждая семья являлась членом общины не формально, а жила по правилам, законам и традициям этой общины, которые вырабатывались многие десятилетия. В. А. Сбоев обращал внимание на устойчивость народных традиций и обычаев чувашей [8]. Причем эти традиции имели как общие, так и специфические черты, свойственные только чувашскому народу.

По мнению академика Г. Н. Волкова, педагогическая наука и практика, игнорирующие коллективный педагогический опыт народа, не могут стать существенным элементом массовой педагогической культуры [2]. Народная педагогика представлена в разных жанрах народного творчества, хозяйственно-бытовых занятиях, в общественной жизни. Важнейшие черты народной педагогики (культуросообразность, природосообразность и др.), которые характеризуют направленность воспитания на сохранение этнической самобытности и его зависимость от естественных сил ребенка, дают возможность определить специфику содержания, средств и методов народного воспитания детей в возрасте до семи лет. Это представляется в настоящее время достаточно актуальным и необходимым для трансляции народного опыта в современную систему воспитания. Чувашский народ эмпирическим путем подошел к ныне научно доказанному факту, что основы личностной культуры закладываются в детях до пяти лет. Этот период важен еще и тем, что именно им ограничивается детство из-за достаточно раннего приобщения чувашского ребенка к труду. Он является сенситивным для формирования социально значимых качеств личности. Наряду с семейным воспитанием в рассматриваемый период функционировали различные формы стихийного общественного воспитания (общественные воспитатели, детская среда, летние детские площадки и др.), которые выступали существенным дополнением семейного. Стихийное общественное воспитание зародилось в недрах крестьянской общины, когда ее члены, сознавая важность правильного воспитания детей, выделяли из своей среды наиболее мудрых, авторитетных людей для воспитания малолетних детей. Впоследствии, по мере развития общества, такие люди стали называться крестными матерью и отцом. Со временем их функции несколько ослабли, но своего значения не потеряли. А наличие таких социальных институтов, как «ребячий пастух», «ребячий слуга», «детский судья» в рассматриваемый период способствовало решению важной воспитательной проблемы организации досуга детей.

В контексте российской истории период с середины XVI до второй половины XIX в. связан с зарождением государственных форм призрения, открытием первых социальных и образовательных учреждений. Так, первые православные проповедники-миссионеры Гурий, Варсонофий, Герман, направленные русской церковью в Казань и Свияжск, использовали открытие приютов как средство вовлечения нерусских народов в христианство.

Как показал анализ архивных источников, до конца XIX в. в Чувашии фактически лишь две категории детей в возрасте до семи лет принимались на воспитание в государ-

ственно-общественные и духовные воспитательно-образовательные учреждения. Первая категория – это дети пяти–семи лет, отличающиеся смекалкой, живым интересом к знаниям, способные к обучению, которых миссионеры отбирали в новокрещенские школы. Вторую категорию, которая могла рассчитывать на помощь со стороны церкви и государства, составляли дети-сироты. Первоначально они направлялись для призрения в монастырские приюты, чья деятельность также осуществлялась в рамках политики христианизации чувашей. Вместе с тем богоугодные заведения не были приспособлены для воспитания малолетних детей: грудные дети умирали из-за некачественного ухода и присмотра, не соответствующего их возрасту питания; дети постарше, находясь среди людей преклонного возраста, привыкали к праздности и тунеядству, не получая при этом решительно никакого воспитания. Поэтому Министерство внутренних дел приняло решение отправлять детей-сирот в воспитательные дома. Но, как показал анализ исторических документов, вплоть до конца XIX в. в Чувашии призрение детей чувашей в монастырских приютах не получило распространения.

Создание в России в начале XIX в. крупных полугосударственных благотворительных обществ по оказанию помощи в воспитании и призрении детей-сирот, которые возглавляли обычно члены царской фамилии, привело к распространению в губерниях различных детских приютов, приютов трудолюбия и т. п. Однако дети чувашей в подобных светских детских приютах вплоть до конца XIX в. также были редкостью, поскольку в народной среде доминировало особо гуманное отношение к детям-сиротам и незаконно-рожденным детям. Представители общины (кровные родственники или ближние соседи) выполняли функции социально-педагогического сопровождения сирот: выбор приемной семьи, контроль за соблюдением интересов ребенка и т. п. К причинам усыновления относится желание помочь осиротевшим детям, возможность использовать земельные участки опекаемых детей, льготы по натуральным повинностям, использование ребенка как дополнительной рабочей силы (поэтому мальчиков усыновляли охотнее, чем девочек), религиозные мотивы. Чувашский народ, осуждая внебрачные связи как безнравственные, приветствовал появление ребенка, даже рожденного вне брака [5]. Опыт чувашского народа показал, что семья является самой приемлемой средой для воспитания ребенка. Этим объясняется более позднее появление детских приютов для сирот и полусирот в Чувашии по сравнению с остальными регионами России.

Однако крайняя нищета народа, военные, политические и экономические кризисы привели к появлению в конце XIX – начале XX вв. бесприютных и безнадзорных детей и учреждений для их воспитания. Детские приюты предназначались «для призрения на постоянном и полном содержании детей обоего пола: круглых сирот, полусирот и таких, родители коих не имеют средств для их воспитания и обучения» [1].

На территории Чувашии получили распространение Ольгинские детские приюты трудолюбия Попечительства о работных домах и домах трудолюбия Ведомства учреждений императрицы Марии. Первый детский приют был открыт в г. Алатыре (1884 г.). Затем подобные приюты начали действовать в гг. Ядрин (1891 г.), Цивильск и Чебоксары (1900 г.) и в с. Шихазаны Цивильского уезда (1896 г.). В годы Первой мировой войны число детских приютов увеличилось. Были открыты постоянные и временные детские приюты Обществом попечения о деревенских детях-сиротах в д. Ново-Родиона Богородской волости и при Тихвинском женском монастыре г. Цивильск (январь 1916 г.).

Детские приюты трудолюбия Ведомства учреждений императрицы Марии, действовавшие на территории Чувашии, являлись исключительно благотворительными

учреждениями, содержались за счет благотворительных взносов. В частности, в Чувашии активной благотворительной деятельностью занимались купцы-промышленники. Ольгинский детский приют трудолюбия в Цивильске поддерживался купцом Н. П. Курбатовым, Ядринский детский приют трудолюбия – купцом 1-й гильдии Н. М. Таланцевым [6].

Дети жили в приютах скромно, строго по режиму. Обязательными были утренние молитвы перед завтраком. Так как в приюты принимались дети дошкольного и школьного возраста, то с малышами занимались только в то время, когда старшие дети были на занятиях в школе. Дети дошкольного возраста играли в мяч, кубики, куклы. С ними проводили экологические, нравственные, познавательные беседы. Обязательным было обучение хоровому пению духовных и нравственных песен.

Обучение трудовым умениям в детских приютах было приоритетным направлением их деятельности. Детей учили кроить, шить, вышивать, пилить, строгать, дежурить по кухне, убирать помещение, участвовать в приготовлении пищи и др. В летний период дети ухаживали за садом, огородом. Детей приучали к опрятности, порядку, чистоте. Это подтверждает выдержка из «Очерка Ольгинского детского приюта трудолюбия» (1902 г.): «Скромность в столе, в помещении и в одежде детей составляли основу воспитания... Они избавлены от нищенства, они сыты и не в рубище, спят не по углам, свернувшись на лохмотьях, а на нарах с подстилкой и одеялом. Все это просто. Припасы для стола свежие, но те, которые употребляют рабочие. Материалы, из которых шьется белье, не нежат тела детей, не нежат их постель...» [5].

Разновозрастное комплектование групп детей, когда старшие заботились о младших, создавало условия для естественного воспитания нравственных чувств. В то же время в работе этих учреждений имелись и негативные стороны, а именно: трудовая направленность приютов не позволяла в полной мере реализовывать задачи умственного и эстетического воспитания, недостаточное руководство со стороны надзирательницы самостоятельной игровой деятельностью детей снижало эмоционально-психологическую насыщенность их жизни. Это объясняется тем, что приюты в рассматриваемый период организовывались прежде всего как учреждения для призрения детей.

В конце XIX в. в условиях обострения общественно-экономической жизни в России, в том числе в Чувашии, резко снизился уровень жизни неимущих слоев населения. К резкому обнищанию крестьянских масс привела череда неурожайных лет. Это привело к появлению социального сиротства, безнадзорных детей. Поэтому правительство и благотворительные общества признали важным организовать сельские сезонные ясли-приюты. В Чувашии ясли-приюты создавались исключительно в летний период (июнь – август), что было связано с хлебоуборочными работами. Организация летних сельских яслей-приютов в Чувашии в период посевных и хлебоуборочных работ была наиболее приемлемой формой оказания помощи неимущим слоям, поскольку земледелие составляло основу существования крестьянской семьи. У крестьян появлялась возможность привлекать к работе в поле всех трудоспособных членов семьи, тем самым качественнее собирать урожай. Дети же в это время находились под присмотром в сезонных яслях-приютах. По инициативе представителя Попечительства о домах трудолюбия и работных домах Ведомства учреждений императрицы Марии и при поддержке уездных земских управ с 1899 г. в Чувашии в разные годы действовали летние ясли-приюты в селах Батырево, Рунга, Полевой Яуш, Кошки-Новотимбаево Буинского уезда; Алово, Березовый Майдан, Миренки, Напольное, Сутяжное, Сиява, Хмелевка Алатырского уезда; Выростайкино, Елаур Сенгелеевского уезда Симбирской губернии; Исмели, Кошки, Алексеевское, Тога-

ево, Синьялы Чебоксарского уезда Казанской губернии [3], [6]. Открытие летних яслей-приютов для крестьянских детей поддержал И. Я. Яковлев, который служил в то время инспектором чувашских школ Казанского учебного округа. Он помогал в приобретении пособий, литературы, инвентаря для яслей-приюта в с. Кошки-Новотимбаево.

Данные учреждения выполняли самые разнообразные функции: охрану и укрепление здоровья через организацию правильного питания и ухода, профилактику травм посредством контроля за деятельностью детей, санитарно-гигиеническое просвещение матерей, обучение их элементарным правилам кормления и ухода за грудными детьми. Следует отметить, что в работе летних яслей-приютов имелись как позитивные моменты, так и недостатки. Положительной оценки заслуживают семейный разновозрастной принцип комплектования групп, не нарушающий естественного процесса общения между детьми из одной семьи и позволяющий поддерживать традиции нравственно-трудового воспитания в семье; отсутствие жесткой регламентации детской деятельности и наличие определенного режима дня; активное использование естественных средств закаливания; педагогическое просвещение родителей; возможность общения на родном языке и др. Трудности и негативное в работе вызывались отсутствием специально подготовленных кадров, педагогов, владеющих чувашским языком, что приводило к различным недоразумениям, затрудняло работу с детьми и обслуживающим персоналом; недостатком игрушек; отсутствием специальной литературы, пособий, надлежащего контроля и руководства со стороны Министерства народного просвещения. Более того, нестабильное финансовое обеспечение дошкольных учреждений в селах не позволило закрепить и расширить практику их организации.

Резюме. Развитие дошкольного образования в Чувашии прошло весьма сложный и противоречивый путь. Существенное влияние на состояние дошкольного образования на конкретном историческом этапе оказала комбинация основных экономических, общепедагогических и этнокультурных факторов, а также национально-просветительская политика российского государства.

Условно весь процесс становления дошкольного образования в России можно представить как постепенное внедрение новых форм присмотра и воспитания детей дошкольного возраста (в современной терминологии это определяется как социализация). К ним относятся семейно-общинное воспитание, сиротские приюты при монастырях, полугосударственные и общественные детские приюты трудолюбия для детей-сирот, летние сельские ясли-приюты и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ведомство учреждений императрицы Марии*. – СПб. : Б. и., 1906. – 48 с.
2. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 1999. – 168 с.
3. *Иванов Д. Е.* Теория и практика этнопедагогической подготовки социальных работников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Чебоксары, 2000. – 487 с.
4. *Концепция* долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/.
5. *Парфенова О. В.* История развития социального призрения детей-сирот в России XVIII – начала XX века (на примере Чувашии) // Развитие личности. – 2004. – № 1. – С. 216–223.
6. *Парфенова О. В.* Становление и развитие дошкольного воспитания в Чувашии (XIX – начало XX вв.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Чебоксары, 1998. – 161 с.
7. *Петрова Т. Н.* Цивилизационный подход к изучению исторической этнопедагогике: сущностно-содержательная характеристика // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 41(72), ч. 2. – С. 102–110.

8. Сбоев В. А. Исследование об инородцах Казанской губернии. Заметки о чувашах. – Казань : Изд-во книгопродавца Дубровина, 1856. – 188 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (действующая редакция, 2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
10. Яковлев И. Я. Моя жизнь : воспоминания. – М. : Республика, 1997. – 696 с.

UDC 373(470.344)(091)

O. V. Parfenova

HISTORY OF PRESCHOOL EDUCATION IN CHUVASHIA

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article reveals the history of formation and development of preschool education in the Chuvash Republic (16th – beginning of 20th centuries) in the context of socio-economic, political and ethno-cultural factors. It characterizes ethno-cultural features of functioning of family-community educational forms (institution of public educators, children's community, summer playgrounds, etc.), educational institutions for orphans (orphanages in monasteries, orphanages for the homeless) and peasant children from low-income families (summer rural day nurseries, etc.).

Keywords: *history of preschool education, ethno-pedagogics, orphanages, nurseries.*

REFERENCES

1. *Vedomstvo uchrezhdenij imperatricy Marii*. – Spb. B. i., 1906. – 48 s.
2. Volkov G. N. *Jetnopedagogika : ucheb. dlja stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. – M. : Akademiya, 1999. – 168 s.
3. Ivanov D. E. *Teorija i praktika jetnopedagogicheskoy podgotovki social'nyh rabotnikov : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01*. – Cheboksary, 2000. – 487 s.
4. *Koncepcija dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda (utverzhdjena Rasporjazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 17 nojabrja 2008 g. № 1662-r)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/.
5. Parfenova O. V. *Istorija razvitija social'nogo prizrenija detej-sirot v Rossii XVIII – nachala XX veka (na primere Chuvashii) // Razvitie lichnosti*. – 2004. – № 1. – S. 216–223.
6. Parfenova O. V. *Stanovlenie i razvitie doskol'nogo vospitanija v Chuvashii (XIX – nachalo XX vv.) : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01*. – Cheboksary, 1998. – 161 s.
7. Petrova T. N. *Civilizacionnyj podhod k izucheniju istoricheskoy jetnopedagogiki: sushhnostno-soderzhatel'naja harakteristika // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2011. – № 41(72), ch. 2. – S. 102–110.
8. Sboev V. A. *Issledovanie ob inorodcah Kazanskoj gubernii. Zаметки о чувашах*. – Kazan' : Izd-vo knigoprodavca Dubrovina, 1856. – 188 s.
9. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ (dejstvujushhaja redakcija, 2016)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
10. Jakovlev I. Ja. *Moja zhizn' : vospominanija*. – M. : Respublika, 1997. – 696 s.

© Parfenova O. V., 2017

Parfenova, Olga Vasilyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Preschool Education and Service, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: olpar@mail.ru

The article was contributed on January 12, 2017

УДК 378.016:39

И. В. Петрова¹, Н. Г. Мамаев²

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ АПРОБАЦИИ

¹Чебоксарский политехнический институт (филиал) Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ), г. Чебоксары, Россия

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

Аннотация. В статье обосновывается необходимость повышения качества профессиональной подготовки инженерных работников в процессе их обучения в техническом вузе. Сформулированы отличительные признаки профессиональных компетенций студентов строительных специальностей, описаны дескрипторы и охарактеризованы уровни их освоения (пороговый, продвинутый, продуктивный). Представлена компетентностная модель практико-ориентированного обучения студентов строительного профиля, даны ее теоретическое обоснование и результаты экспериментальной апробации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, дескрипторы, уровни сформированности компетенций, компетентностная модель, практико-ориентированное обучение.

Актуальность исследуемой проблемы. В соответствии с изменениями в законодательстве в области образования отечественная высшая школа перешла на уровневую систему высшего образования и новые федеральные государственные образовательные стандарты [1]. Это потребовало от вузов пересмотра содержания образования, парадигмы и технологий обучения. В полной мере вышесказанное относится к подготовке бакалавров и магистров строительного профиля, которые в условиях современного производства должны быть способны и готовы к выпуску конкурентоспособной строительной продукции, имеющей высокие экологические, эстетические и экономически приемлемые свойства. Для решения задачи подготовки таких специалистов необходима организация практико-ориентированного обучения, результатом которого должно стать овладение студентами профессиональными компетенциями. Анализ современной ситуации подготовки

© Петрова И. В., Мамаев Н. Г., 2017

Петрова Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, декан факультета строительных и транспортных технологий, доцент кафедры строительного производства Чебоксарского политехнического института (филиала) Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ), г. Чебоксары, Россия; e-mail: iri551468@mail.ru

Мамаев Николай Григорьевич – кандидат технических наук, доцент кафедры строительных технологий, геотехники и экономики строительства Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: mng1948@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 30.03.2017

бакалавров и магистров строительного профиля свидетельствует о необходимости разработки модели практико-ориентированного обучения студентов вуза с учетом основных положений компетентностного подхода.

Материал и методика исследований. В ходе исследования применялись методы анализа научных работ в контексте изучаемой проблемы, синтез полученных данных, преобразующий эксперимент, направленный на апробацию модели и педагогических условий формирования профессиональных компетенций у студентов строительных специальностей. Опытнo-экспериментальной базой исследования явился Чебоксарский политехнический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ)». В исследовании на разных его этапах приняли участие 118 студентов, обучающихся по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, профилю «Промышленное и гражданское строительство».

Результаты исследований и их обсуждение. Современная строительная индустрия предъявляет новые требования к работающим в ней специалистам. Эти требования отражены как в профессиональных стандартах, так и в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлению подготовки «Строительство». В соответствии с названными стандартами мы разработали карты профессиональных компетенций и дескрипторы уровней освоения профессиональных компетенций студентами строительных специальностей (табл. 1).

С учетом полученных результатов и анализа учебного плана мы разработали модель практико-ориентированного обучения бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, профилю «Промышленное и гражданское строительство».

Модель включает целевой, технологический, деятельностный и результативный блоки (рис. 1). В модели нашли отражение цель, задачи практико-ориентированного обучения, принципы проектирования и конструирования образовательного процесса, средства, формы и методы обучения, взаимодействие преподавателя, работодателя и студента.

Согласно положениям компетентностного подхода (Э. Ф. Зеер [2], И. А. Зимняя [3], Ю. П. Похолков [5], Н. А. Селезнева [8], Ялалов Ф. Г. [10]) подготовка бакалавров и магистров любого направления и профиля подготовки должна быть направлена на овладение ими компетенциями, представляющими способность и готовность к квалифицированному выполнению основных видов профессиональной деятельности. Представленные в таблице 1 общепрофессиональные и профильно-специализированные компетенции и характеристики уровней овладения ими послужили базой для определения содержания образования и разработки рабочих программ учебных дисциплин и всех видов практики.

Практико-ориентированный подход (Л. В. Байбородова [1], И. В. Петрова [4], В. А. Садовничий [6], З. С. Сазонова [7], Ю. Г. Татур [9]) предполагает совершенствование образовательного процесса в вузе путем его направленности на овладение будущими специалистами профессиональной деятельностью. Соответственно, усвоенные студентами теоретические знания должны находить применение при решении квазипрофессиональных задач в процессе учебных занятий и профессиональных задач в процессе прохождения практик. При этом основным средством реализации практико-ориентированного подхода выступает производственная практика, в процессе которой происходят развитие профессиональных компетенций и приобретение студентами опыта профессиональной деятельности. Важно в процессе практики продолжать проводить диагностику сформированности компетенций студентов, разрабатывать задания, требующие применения усвоенных знаний и способов профессиональной деятельности.

Уровни освоения профессиональных компетенций студентами строительных специальностей

Наименование компетенции, ее содержание	Уровни освоения компетенций		
	Пороговый	Продвинутый	Продуктивный
Общепрофессиональные компетенции			
ОПК-1. Готов к проведению расчетов на основе нормативной базы в области инженерных изысканий, технической и архитектурно-строительной документации, принципов проектирования зданий, сооружений, инженерных систем и оборудования, планировки и застройки населенных мест	Знает методику расчетов на основе нормативной базы в области инженерных изысканий, технической и архитектурно-строительной документации, принципов проектирования зданий, сооружений, инженерных систем и оборудования, планировки и застройки населенных мест	Умеет выполнять расчеты на основе нормативной базы в области инженерных изысканий, технической и архитектурно-строительной документации, принципов проектирования зданий, сооружений, инженерных систем и оборудования, планировки и застройки населенных мест	Владеет опытом проведения расчетов на основе нормативной базы в области инженерных изысканий, технической и архитектурно-строительной документации, принципов проектирования зданий, сооружений, инженерных систем и оборудования, планировки и застройки населенных мест
ОПК-4. Готов осуществлять доводку и освоение технологических процессов в ходе подготовки строительного производства, производства строительных материалов, изделий и конструкций, изготовления машин и оборудования; подготавливать документацию по менеджменту качества технологических процессов на производственных участках	Знает структуру и содержание осуществления доводки и освоения технологических процессов в ходе подготовки строительного производства, производства строительных материалов, изделий и конструкций, изготовления машин и оборудования; подготовки документации по менеджменту качества технологических процессов на производственных участках	Умеет осуществлять доводку и освоение технологических процессов в ходе подготовки строительного производства, производства строительных материалов, изделий и конструкций, изготовления машин и оборудования; подготавливать документацию по менеджменту качества технологических процессов на производственных участках	Владеет методологией доводки и освоения технологических процессов в ходе подготовки строительного производства, производства строительных материалов, изделий и конструкций, изготовления машин и оборудования; подготовки документации по менеджменту качества технологических процессов на производственных участках
ОПК-6. Готов к организационно-правовым основам управленческой и предпринимательской деятельности; к подготовке исходных данных для выбора и обоснования научно-технических и организационных решений на основе экономического анализа; к составлению технической документации: графиков работ, инструкций, планов, смет, заявок на материалы, оборудование и т. п.	Имеет систему базовых знаний по подготовке исходных данных для выбора и обоснования научно-технических и организационных решений на основе экономического анализа	Умеет составлять инструкции, графики работ, планы, сметы, заявки на материалы и оборудование	Принимает решения на организационно-правовой основе управленческой и предпринимательской деятельности при подготовке исходных данных для выбора и обоснования научно-технических и организационных решений на основе экономического анализа

Наименование компетенции, ее содержание	Уровни освоения компетенций		
	Пороговый	Продвинутый	Продуктивный
Профильно-специализированные компетенции			
ПСК-1+. Способен прогнозировать градостроительные социальные потребности и использовать их на различных этапах проектирования	Имеет систему базовых знаний по прогнозированию градостроительных социальных потребностей и использованию их на различных этапах проектирования	Применяет методы анализа для прогнозирования градостроительных социальных потребностей и использования их на различных этапах проектирования	Владеет методологией прогнозирования градостроительных социальных потребностей и использования их на различных этапах проектирования
ПСК-4+. Способен прогнозировать конъюнктуру рынка недвижимости и финансирование градостроительных программ, а также информационно-правовую базу по вопросам экономики градостроительства и городского хозяйства	Имеет систему базовых знаний по прогнозированию конъюнктуры рынка недвижимости и финансированию градостроительных программ, а также информационно-правовой базы по вопросам экономики градостроительства и городского хозяйства	Знает современное состояние и понимает тенденции прогнозирования конъюнктуры рынка недвижимости и финансирования градостроительных программ, а также информационно-правовой базы по вопросам экономики градостроительства и городского хозяйства	Принимает решения по прогнозированию конъюнктуры рынка недвижимости и финансирования градостроительных программ в условиях неопределенности
ПСК-5+. Готов прогнозировать и проводить сравнение основных тенденций развития архитектуры, конструктивных решений промышленных, гражданских и жилых зданий и комплексов	Имеет систему базовых знаний по прогнозированию и проведению сравнений основных тенденций развития архитектуры, конструктивных решений промышленных, гражданских и жилых зданий и комплексов	Знает современное состояние и понимает тенденции прогнозирования и проведения сравнений основных тенденций развития архитектуры, конструктивных решений промышленных, гражданских и жилых зданий и комплексов	Владеет методологией прогнозирования и проведения сравнения основных тенденций развития архитектуры, конструктивных решений промышленных, гражданских и жилых зданий и комплексов
ПСК-7+. Способен разрабатывать проектную и рабочую техническую документацию, оформлять законченные проектно-конструкторские работы, готов к контролю соответствия разрабатываемых проектов и технической документации заданию, стандартам, техническим условиям и другим нормативным документам	Знает структуру и содержание проектной и рабочей технической документации	Умеет оформлять законченные проектно-конструкторские работы	Владеет опытом контроля соответствия разрабатываемых проектов и технической документации заданию, стандартам, техническим условиям и другим нормативным документам

Методологической основой разработки модели стали компетентностный и практико-ориентированный подходы.

Модель внедрялась в процесс обучения студентов факультета строительных и транспортных технологий Чебоксарского политехнического института (филиала) ФГБОУ ВО «Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ)».

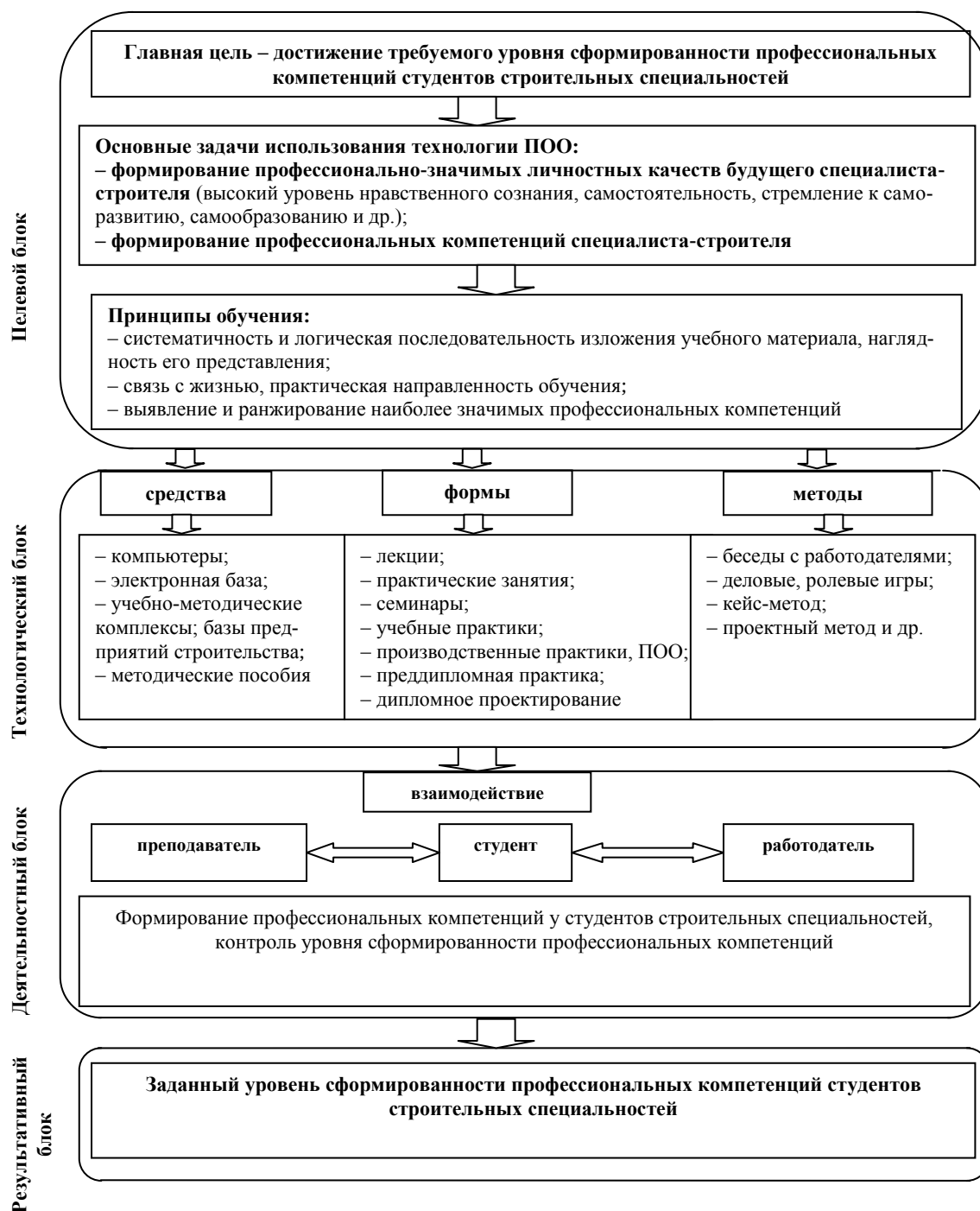


Рис. 1. Компетентностная модель практико-ориентированного обучения (ПОО) студентов строительного профиля

В качестве пропедевтики для преподавателей, участвовавших в экспериментальной работе, были проведены курсы повышения квалификации «Новые образовательные стандарты третьего поколения». Для проведения курсов были приглашены коллеги из Новосибирского государственного технического университета.

Для реализации замысла эксперимента были созданы две контрольные (КГ1 и КГ2) и две экспериментальные (ЭГ1 и ЭГ2) группы. При выборе необходимого числа студентов мы учитывали специфику форм организации учебного процесса на факультете строительных и транспортных технологий (проектно-конструкторская и производственно-технологическая деятельность).

Внедрение модели практико-ориентированного обучения началось с 2005 г. В соответствии с моделью студенты 3–5 курсов проходят практику на различных предприятиях, связанных со строительной отраслью, в проектных институтах и строительных организациях. В институте студенты получают задание, в котором приводится список вопросов, необходимых для изучения во время прохождения практики непосредственно на предприятии. На реализацию практико-ориентированного обучения выделяется один день в неделю или одна неделя в месяц для работы на предприятиях города Чебоксары, где старшекурсники приобретают опыт профессиональной деятельности, а затем на занятиях в вузе приобретают теоретические знания.

Практико-ориентированное обучение применительно к ЭГ1 использовалось в таком варианте: один день обучения на предприятии после недели аудиторных занятий. По итогам педагогической диагностики эффективности использования такой технологии в нее вносились некоторые изменения, и в процессе обучения ЭГ2 использовалась скорректированная технология: одна неделя обучения на предприятии после трехнедельного теоретического обучения в аудиториях вуза. Важно отметить, что такие изменения вносились после окончания учебного года, т. е. после определенного этапа применения технологии в ЭГ1.

В результате внедрения разработанной модели произошли позитивные изменения в уровне сформированности профессиональных компетенций у студентов экспериментальных групп. Так, продуктивного уровня в овладении компетенциями достигли более 40 % студентов, продвинутого уровня – более 50 % обучаемых. В то же время в КГ1 и КГ2 результаты оказались значительно ниже – не было студентов, достигших продуктивного уровня сформированности профессиональных компетенций, довольно высокой осталась доля студентов с пороговым уровнем сформированности компетенций (более 30 %).

Резюме. Как показало наше исследование, применение модели практико-ориентированного обучения позволяет конкретизировать задачи производственной практики, чтобы студент в процессе ее прохождения не только находился в профессиональной среде, но и сумел повысить уровень сформированности своих профессиональных компетенций и профессионально-значимых качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л. В. Взаимодействие педагогического вуза и образовательных организаций // Педагогическое образование в системе гуманитарного знания : сборник статей Всероссийского научного конгресса. Приложение № 1 к журналу «Вестник Вятского государственного гуманитарного университета». – Киров, 2014. – С. 150–155.

2. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. – 2009. – № 3. – С. 90–102.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 112–117.
4. Петрова И. В. Формирование профессиональных компетенций у студентов строительных специальностей в ходе практико-ориентированного обучения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3(67), т. 2. – С. 148–152.
5. Похолоков Ю. П. Качество инженерного образования // Качество высшего образования и подготовки специалистов к профессиональной деятельности : труды Международного симпозиума. – Томск, 2005. – С. 9–15.
6. Садовничий В. А. Высшая школа России: традиции и современность // Alma Mater. – 2000. – № 12. – С. 7–9.
7. Сазонова З. С., Соловьев А. Л. Инженерное образование – приоритет глобального развития // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 19–24.
8. Селезнева Н. А., Субетто А. И. Теоретико-методологические основы качества высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120115.htm>.
9. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
10. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] // Эйдос. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

UDC 378.016:39

I. V. Petrova¹, N. G. Mamaev²

COMPETENCE-BASED MODEL OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF CONSTRUCTION SPECIALIZATION STUDENTS: ANALYSES OF EXPERIMENTAL EVALUATION RESULTS

¹*Cheboksary Polytechnic Institute (branch), Moscow State Technical University (MAMI),
Cheboksary, Russia*

²*I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article substantiates the necessity of improvement of quality of professional training of engineers during the studying period at a technical institute; formulates the peculiarities of professional competences of students of construction specialization, provides the descriptors and characterizes the

© Petrova I. V., Mamaev N. G., 2017

Petrova, Irina Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Dean of the Faculty of Construction and Transport Technologies, Associate Professor of the Department of Construction Production, Cheboksary Polytechnic Institute (branch), Moscow State Technical University (MAMI), Cheboksary, Russia; e-mail: iri551468@mail.ru

Mamaev, Nikolay Grigoryevich – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Construction Technologies, Geotechnical Engineering and Construction Economy, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: mng1948@yandex.ru

The article was contributed on March 30, 2017

levels (low, advanced, productive) of mastering these competences. The article also presents the competence-based model of the practice-oriented training of students of construction specialization, its theoretical justification and results of experimental approbation.

Keywords: *professional training, professional competences, descriptors, levels of development of competences, competence-based model, practice-oriented training.*

REFERENCES

1. Bajborodova L. V. Vzaimodejstvie pedagogicheskogo vuza i obrazovatel'nyh organizacij // Pedagogicheskoe obrazovanie v sisteme gumanitarnogo znaniya : sbornik statej Vserossijskogo nauchnogo kongressa. Prilozhenie № 1 k zhurnalu «Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta». – Kirov, 2014. – S. 150–155.
2. Zeer Je. F. Kljuchevye kvalifikacii i kompetencii v lichnostno-orientirovannom professional'nom obrazovanii // Obrazovanie i nauka. – 2009. – № 3. – S. 90–102.
3. Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – S. 112–117.
4. Petrova I. V. Formirovanie professional'nyh kompetencij u studentov stroitel'nyh special'nostej v hode praktiko-orientirovannogo obuchenija // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2010. – № 3(67), t. 2. – S. 148–152.
5. Pohol'kov Ju. P. Kachestvo inzhenernogo obrazovanija // Kachestvo vysshego obrazovanija i podgotovki specialistov k professional'noj dejatel'nosti : trudy Mezhdunarodnogo simpoziuma. – Tomsk, 2005. – S. 9–15.
6. Sadovnichij V. A. Vysshaja shkola Rossii: tradicii i sovremennost' // Alma Mater. – 2000. – № 12. – S. 7–9.
7. Sazonova Z. S., Solov'ev A. L. Inzhenernoe obrazovanie – prioritet global'nogo razvitija // Vyshee obrazovanie v Rossii. – 2006. – № 12. – S. 19–24.
8. Selezneva N. A., Subetto A. I. Teoretiko-metodologicheskie osnovy kachestva vysshego obrazovanija [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120115.htm>.
9. Tatur Ju. G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialistov // Vyshee obrazovanie segodnja. – 2004. – № 3. – S. 20–26.
10. Jalalov F. G. Dejatel'nostno-kompetentnostnyj podhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniju [Elektronnyj resurs] // Jeidos. – Rezhim dostupa : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

РАБОТА КУРАТОРА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема предупреждения межнациональных конфликтов в вузе. Исследуются психолого-педагогические, социологические подходы к формированию толерантности в студенческой среде. Определены воспитательные задачи для кураторов в рамках межкультурного образования, представлен вариант использования программы авторского элективного курса «Межнациональные отношения: история и современность», предложен авторский тренинг «Толерантность» для студентов вузов.

Ключевые слова: конфликт, межнациональный конфликт, поликультурное образование, профилактика межнациональных конфликтов.

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодня проблемы образования и воспитания подрастающего поколения в полиэтнической среде актуальны во всем мире. Это связано с ростом значимости этнической идентичности в условиях интернационализации социально-экономических и политических аспектов жизни. Эффективный и полноценный межнациональный диалог в поликультурном обществе не может строиться без анализа накопленных психолого-педагогической наукой данных, влияющих на формирование толерантности, терпимости в обществе. Рассмотрим вопросы, касающиеся предупреждения конфликтов в студенческой среде, т. к. данная возрастная группа легко поддается давлению и является потенциально опасной для возникновения ссор и столкновений.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ социологической, психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы, изучен и обобщен опыт работы преподавателей по профилактике межэтнических конфликтов в образовательной среде.

Результаты исследований и их обсуждение. Прав был Д. Рескин, когда писал: «Не моря разделяют народы, а невежество, не различие языка, а враждебные отношения».

Современное общество представляет собой многосложную этническую структуру, включающую в себя тысячи общностей (наций, народностей, племен, этногрупп и т. п.). Вместе с тем в настоящий момент в мире немногим более двухсот государств, а это значит, что большинство из них полиэтничны. Разнородность этнической структуры, нерав-

© Петрова Т. В., Романова Т. В., 2017

Петрова Татьяна Вадимовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ms.ptv80@list.ru

Романова Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: romashechca77@mail.ru

Статья поступила в редакцию 31.03.2017

номерность этнических и демографических процессов закономерно и логично порождают различного рода противоречия, проблемы, напряженность, конфликты межнационального характера. Во второй половине XX – начале XXI столетия в мире произошло несколько сот вооруженных столкновений, и две трети из них были именно межэтническими.

В состав Российской Федерации входит восемьдесят пять субъектов, которые объединяют более ста двадцати различных этносов. Жизнь в поликультурном обществе даже в благоприятных условиях неизбежно приводит к межгрупповой напряженной обстановке в широком смысле слова. Напряженность может выражаться в открытой (конфликтные действия) и скрытой формах – когда общение с представителями других культур воспринимается как источник столкновений.

Конфликт с молодежной спецификой – перманентные отношения между активно адаптирующимися и самоутверждающимися молодыми субъектами-участниками, которые возникают в процессе реализации их целенаправленной социальной деятельности, выражаемой в двойственных действиях сторон, находящихся в разных социальных статусах, занимающих взаимоисключающие позиции, отстаивающих антитетические интересы, ценности, потребности, нормы, демонстрирующих типы поведения, установки, мотивы, формирующиеся на этапах социализации молодежи [9, с. 44].

Межэтнический конфликт – форма межгруппового конфликта, в котором группы с противоположными интересами различаются по этническому признаку [11, с. 354]. Непосредственными причинами его возникновения могут являться территориальные, экономические, политические, социальные, психологические и иные противоречия [11, с. 356].

Следует помнить, что такой конфликт легче предупредить, чем гасить его потом, потому что, однажды вспыхнув, он имеет тенденцию к разрастанию, а если перейдет в длительную стадию, приняв затяжной характер, то его разрешение станет затруднительным.

Исследователи социальных рисков (Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Н. Н. Бушмакина, Н. И. Клименко, Н. А. Степанов и др.) отмечают, что в современных условиях наблюдается явный недостаток воспитательных воздействий на подрастающее поколение, а также мер просветительского характера, направленных на обеспечение лучшей информированности о национальных, культурных, конфессиональных и прочих особенностях народов страны [3, с. 244–245]. Образовательные учреждения недостаточно развивают у подрастающего поколения когнитивные, и особенно поведенческие, навыки терпимости по отношению к нетрадиционным и просто иным религиозным учениям, культурным и духовным ценностям представителей иных национальностей и т. д. [8].

Молодежь как субъект общественных отношений осуществляет поиск собственной жизненной модели самореализации, находится в процессе достижения собственного статуса. В современном обществе возможности самореализации и социальной мобильности молодых ограничены и не гарантированы государством полностью. В подобных условиях студенты не в состоянии реализовать свои жизненные потребности на все 100 % в силу традиционных факторов – социального положения, региона проживания, этнической принадлежности, гендера или непоследовательной социально-экономической, правовой политики государства, а также ряда неконтролируемых факторов, маргинализирующих личность. Все они приводят к закономерно проявляющимся противоречиям, перерастающим в конфликты в основных сферах жизнедеятельности молодежи, охватывающих такие институты, как семья, учеба, труд, досуг [9, с. 42].

С начала 80-х гг. XX в. в полиэтнических странах стали разрабатываться концепции поликультурного образования, согласно которому ни одна культура не является случайной в истории человечества.

Поликультурное (многокультурное) образование выстроено на концепции подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Главной задачей такого образования являются формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативного отношения к ним. Современный человек должен быть толерантным, терпимым, с развитым чувством уважения к людям иной культуры, умеющим жить с ними в мире и согласии, с готовностью к активному взаимодействию. В конце XX в. в мире начался процесс сближения стран и народов, произошла мощнейшая миграция населения (2000 народов и более 200 стран), превращая планету в «глобальную деревню». Это, в свою очередь, потребовало сменить ценностные направления и переориентироваться с монокультурного образования на многокультурное, то есть поликультурное, при сохранении в качестве стержня своей собственной культуры. В этих условиях особенно востребованной стала народная педагогика [1, с. 198]. Поликультурность также является качеством личности.

Основополагающими в поликультурном образовании, с позиции М. Б. Кожановой, являются контрастный принцип овладения содержанием поликультурного образования, принцип диалога и взаимодействия культур, принцип творческой целесообразности потребления, сохранения и создания новых культурных ценностей. Образование, с одной стороны, отмечает исследователь, должно способствовать осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам [6, с. 65].

Поликультуризм – образование, построенное на мировоззрениях культурного плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста [5, с. 116].

Мы считаем, что образовательные институты недостаточно передают подрастающему поколению когнитивные и особенно поведенческие навыки терпимости по отношению к нетрадиционным и просто иным религиозным учениям, культурным и духовным ценностям, представителям иных национальностей, поэтому решили рассмотреть этот вопрос на уровне студенческой группы вуза.

В настоящее время на очном и заочном отделениях ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» обучаются около трехсот студентов-иностранцев, в основном из Туркменистана, а также из Азербайджана, Казахстана, Узбекистана, Украины и Франции. Общий процент студентов-иностранцев составляет около 10. В связи с этим встает вопрос о межэтнической и межнациональной толерантности, профилактике межнациональных конфликтов в студенческой группе.

В вопросе межкультурного образования куратор должен ставить перед собой следующие воспитательные задачи:

- развитие этнической и культурной грамотности студентов, то есть достижение определенного уровня информированности об особенностях истории и культуры всех представленных в университете и обществе этнических групп, а не только своей;
- формирование у обучающихся межкультурной компетентности, то есть не только позитивного отношения к наличию в обществе различных этнокультурных групп, но и умений понимать их представителей и взаимодействовать с партнерами из других культур как в бытовом, так и учебном контексте;
- личностное развитие каждого студента, что предполагает индивидуальный подход к нему;

- формирование межэтнической толерантности;
- осознание студентами взаимовлияния и взаимообогащения культур в современном мире, развития интегративных процессов в мире.

Основными формами предупреждения межнациональных конфликтов в вузе являются специальные программы, тренинги, в ходе которых студенты:

- обретают способность ценить в себе и в других индивидуальность и непохожесть, обусловленную в том числе и этническими различиями;
- начинают ценить многоязычие, учась выражать вербально свой опыт;
- приобретают первый опыт осознания собственных этнических стереотипов и предрассудков;
- получают впечатления о других народах и культурах в живом непосредственном общении с сокурсниками – представителями этих народов.

В психолого-педагогической литературе представлено большое количество информации, посвященной профилактике и разрешению межнациональных конфликтов в образовательной среде [4], [7], [10]. Обратим внимание на программу элективного курса «Межнациональные отношения: история и современность», разработанного учителем истории и обществознания Т. Н. Биркаловой [2]. Целью курса автор считает воспитание у молодежи чувства любви к своему Отечеству и ответственности за его будущее, формирование уважительного, толерантного отношения к людям другой национальности, приобщение подростков к бесконечному многообразию мировой культуры. Программа включает в себя ряд тем, которые могут быть использованы преподавателями в работе со студентами во время кураторских часов [2]. Приведем примеры некоторых из них в таблице 1.

Таблица 1

Примерная тематика кураторских часов

Название темы	Ключевые слова по теме
Национально-этнические отношения народов	возникновение и развитие национальных отношений, характер национальных отношений, субъекты национальных отношений, характеристика проявления межнациональных отношений, народное самоуважение, регулирование национальных отношений
Национальный вопрос в современных условиях	национальные проблемы как вопрос развития национальных отношений, каузальные связи в вопросах этнического возрождения народов, формирование взаимовыгодных условий сотрудничества, реализация прав всех народов, объективные и субъективные факторы в решении национального вопроса
Межнациональное сотрудничество в современном мире	единое европейское и образовательное пространство, экономическая интеграция – процесс сближения народов, Европейский союз и парламент, межнациональная интеграция, гарантия национально-культурной автономии, демократическое государство – свободное сосуществование разных национальностей
Можно ли жить без национальных конфликтов?	шовинизм и его сущность, геноцид рас и народов, история фашистской диктатуры, терпимость и гуманистический подход к национальным проблемам, культура и ее уровни в межнациональных отношениях
Многонациональность нашего государства	характеристика основных этносов Российской Федерации, русские – один из крупнейших народов мира, малые народы России, культурное наследие и самобытность народов, проживающих на территории нашей страны
Межнациональные конфликты в России и пути их преодоления	ретроспективный анализ межнациональных конфликтов, национальное насилие: ущемление прав, запрещение религии, языка, культуры, традиций, поиск путей выхода из современных этнических кризисов

Немаловажное значение имеют разработанные самими преподавателями и внедренные в воспитательный процесс программы и формы работы. В рамках социально-педагогических дисциплин, в частности «Методики и технологии работы социального педагога», «Социально-педагогического проектирования» и других, преподавателями применяются следующие профилактические меры: беседы со студентами для выявления экстремистских наклонностей, агрессивности; формирование толерантного сознания и поведения; занятия по изучению Федерального закона РФ от 25 июля 2002 г. № 144-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» и других законов, касающихся проблем молодежи; разъяснительная работа среди студентов о наличии многих религий и их непримиримости к насилию; ознакомление с деятельностью молодежных и общественных организаций; формирование гражданско-патриотического сознания; пропаганда здорового образа жизни; проведение профориентационной работы; оказание помощи в трудоустройстве; вовлечение молодежи в научную и инновационную деятельность.

Разработан и апробирован авторский тренинг «Толерантность», краткое описание которого приведено в таблице 2.

Таблица 2

Содержание авторского тренинга «Толерантность»

1. Упражнение «Контакт»	Всем студентам раздаются маркеры и по три листа бумаги формата А4, на которых они должны нарисовать: 1) себя; 2) свои хобби, увлечения; 3) черты толерантности
2. Упражнение «Стереотипы»	Обсуждение стереотипов в жизни: «Что такое стереотипы и как они влияют на нашу жизнь?» Далее каждый студент продолжает фразы: «Все студенты одинаково...», «Все преподаватели одинаково...», «Все китайцы одинаково...», «Все женщины одинаково...», «Все мужчины одинаково...»
3. Упражнение «Роли»	Всем участникам тренинга на спину прикрепляют лист бумаги формата А4 с надписями: алкоголик, студент, бомж, скинхед, африканец, цыганка, Путин, мисс мира, ворчливая женщина, человек с диагнозом ВИЧ, грузин и т. д. (кратко 4). Студентам надо объединиться в группы по четыре человека, чтобы вместе «поехать в купе поезда». Между студентами происходит выбор, а затем обсуждение, с кем они не захотели ехать, то есть к кому нетерпимы и почему, кому отдали свое предпочтение в выборе попутчика и почему
4. Упражнение «Я люблю...»	Каждый студент продолжает фразы: «Я люблю...», «Я умею хорошо...», а потом вся группа хором говорит: «Это здорово!»

Данный тренинг вызвал положительные эмоции у студентов группы и дал им повод поразмыслить над терпимостью и уважением к людям других наций, многие изменили свое негативное отношение к представителям иных рас.

Было предложено проведение кураторских часов в виде лекций и дискуссий на такие темы, как «Истории малочисленных народов», «Истории разных народов», «Формирование этнической идентичности», «Формирование межэтнической толерантности», «Этнические стереотипы», «Влияние аккультурации на судьбу отдельных народов» и др.

Ежегодно на психолого-педагогическом факультете ЧГПУ им. И. Я. Яковлева проходит конкурс студенческих социальных проектов «Я Гражданин», в котором принимают участие обучающиеся 3–4 курсов. Студенты создают различные социальные проекты, отражающие проблемы формирования толерантного сознания и привития культуры межнационального общения и т. п. Одним из них был проект под названием «Многонациональный факультет», в котором студенты попытались создать клуб помощи иностранным студентам в изучении русского языка и культуры.

Работа куратора по профилактике межнациональных конфликтов в студенческой группе помогает улучшить межэтнические отношения в коллективе, способствует установлению доброжелательных отношений между представителями разных этносов, снижает роль этнических стереотипов, переносит центр тяжести с групповых различий на индивидуальные, формирует общую идентичность, уменьшает тревожность, повышает самооценку и успеваемость представителей нацменьшинств.

Резюме. Таким образом, в связи с тем, что наш педагогический вуз является поликультурным, мы считаем целесообразным проводить занятия, тренинги, круглые столы по установлению доброжелательных отношений в студенческой группе, где основную консолидирующую роль играет куратор. Необходимо применять превентивные меры в студенческой среде с целью недопущения возможных межнациональных конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург : Инфо-пресс, 2000. – 256 с.
2. Биркалова Т. Н. Программа элективного курса «Межнациональные отношения: история и современность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/526065/>.
3. Бушмарина Н. Н., Степанов Н. А. Социальные риски молодежи: профилактика экстремизма в условиях образовательной среды школы // *Личность. Культура. Общество*. – 2014. – Т. 16, № 81/82, вып. 1/2. – С. 242–248.
4. Гребенкин Е. В. Тренинг по профилактике конфликтного поведения // *Школьные технологии*. – 2008. – № 5. – С. 121–128.
5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2003. – 176 с.
6. Кожанова М. Б. Теоретические основы поликультурного образования будущих педагогов // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. – 2011. – № 4(72), ч. 2. – С. 61–66.
7. Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников : учебное пособие. – М. : Немецко-русский обмен, 2004. – 356 с.
8. Молодежный экстремизм: предупреждение и профилактика : учебно-метод. пособие. – М. : Московский психолого-социальный университет, 2013. – 145 с.
9. Основы работы с молодежью : учебное пособие / под ред. Т. Э. Петровой. – М. : Альфа-М, 2013. – 220 с.
10. Сиротина М. П. Профилактика конфликтного поведения : тренинг в помощь молодым специалистам // *Воспитание школьников*. – 2011. – № 2. – С. 55–60.
11. Тавадов Г. Т. Этнология : учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и К^О, 2013. – 408 с.

SUPERVISOR'S WORK ON PREVENTION OF INTERETHNIC CONFLICTS AMONG STUDENTS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the issue of prevention of interethnic conflicts in the university; studies psychological, pedagogical, sociological approaches to the formation of tolerance among students; defines educational objectives for supervisors in the framework of intercultural education; presents a variant of using the author's elective course «International relations: history and modernity»; suggests the author's training course «Tolerance» for students.

Keywords: *conflict, interethnic conflict, multicultural education, prevention of international conflicts.*

REFERENCES

1. Bezrukova V. S. Osnovy duhovnoj kul'tury (jenciklopedicheskij slovar' pedagoga). – Ekaterinburg : Info-press, 2000. – 256 s.
2. Birkalova T. N. Programma jelektivnogo kursa «Mezhnacional'nye otnoshenija: istorija i sovremennost'» [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://festival.1september.ru/articles/526065/>.
3. Bushmarina N. N., Stepanov N. A. Social'nye riski molodezhi: profilaktika jekstremizma v uslovijah obrazovatel'noj sredy shkoly // Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo. – 2014. – T. 16, № 81/82, vyp. 1/2. – S. 242–248.
4. Grebenkin E. V. Trening po profilaktike konfliktnogo povedenija // Shkol'nye tehnologii. – 2008. – № 5. – S. 121–128.
5. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Ju. Pedagogicheskij slovar' : dlja stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. – M. : Akademija, 2003. – 176 s.
6. Kozhanova M. B. Teoreticheskie osnovy polikul'turnogo obrazovanija budushhih pedagogov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2011. – № 4(72), ch. 2. – S. 61–66.
7. Lebedeva N. M., Luneva O. V., Stefanenko T. G. Trening jetnicheskoy tolerantnosti dlja shkol'nikov : uchebnoe posobie. – M. : Nemecko-russkij obmen, 2004. – 356 s.
8. Molodezhnyj jekstremizm: preduprezhdenie i profilaktika : uchebno-metod. posobie. – M. : Moskovskij psihologo-social'nyj universitet, 2013. – 145 s.
9. Osnovy raboty s molodezh'ju : uchebnoe posobie / pod red. T. Je. Petrovoj. – M. : Al'fa-M, 2013. – 220 s.
10. Sirotnina M. P. Profilaktika konfliktnogo povedenija : trening v pomoshh' molodym specialistam // Vospitanie shkol'nikov. – 2011. – № 2. – S. 55–60.
11. Tavador G. T. Jetnologija : uchebnik. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Dashkov i KO, 2013. – 408 s.

© Petrova T. V., Romanova T. V., 2017

Petrova, Tatyana Vadimovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Methodology of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: ms.ptv80@list.ru

Romanova, Tatyana Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: romashechca77@mail.ru

The article was contributed on March 31, 2017

УДК 371.1:373.5.042

Т. Н. Петрова, Т. В. Корниенко

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

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

Аннотация. На основе анализа научно-методической литературы и нормативно-правовых документов в сфере образования авторами представлены особенности организации педагогического управления профильным обучением в современной общеобразовательной школе. Особое внимание уделяется теоретическим основам педагогического управления как одного из важнейших организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса профильного обучения в школе. Грамотно организованное педагогическое управление представляется авторами как механизм целенаправленного воздействия на организацию учебно-воспитательного процесса в школе с целью результативных изменений направлений профильного обучения на основе управленческой компетентности педагогов школы и родителей обучающихся.

Ключевые слова: *профильное обучение, педагогическое управление, структура и функции педагогического управления, индивидуализация и дифференциация профильного обучения.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема профильного обучения и профилизации обучающихся является в настоящее время одной из самых актуальных в общем образовании. Это объясняется тем, что в современных быстроменяющихся условиях наблюдается активная смена привычных профессий или появляется острая востребованность в новых универсальных специальностях для разных сфер деятельности. В связи с этим возникает потребность в организации моделей вариативной ценностной и мотивационной ориентации подростка, которые на основе его способностей и желаний должны помочь ему определиться в выборе будущей профессии.

В соответствии с одобренной Министерством образования России Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования профильная подготовка обеспечивает углубленное изучение отдельных общеобразовательных предметов, со-

© Петрова Т. Н., Корниенко Т. В., 2017

Петрова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и философии, проректор по научной и инновационной работе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tanjana1@yandex.ru

Корниенко Татьяна Викторовна – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, директор средней общеобразовательной школы № 17 Василеостровского района г. Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: t_v_kornienko@mail.ru

Статья поступила в редакцию 13.04.2017

здает условия для выбора учащимися индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с их способностями, склонностями и потребностями, более эффективно готовит выпускников к профессиональному самоопределению, обеспечивая преемственность общего и профессионального образования. Обучающиеся в системе профильной подготовки готовят себя к трудовой деятельности, адаптируют умения к изменяющимся требованиям рынка труда [5].

Главную цель профильного обучения мы видим в углублении знаний, склонностей, совершенствовании ранее полученных навыков через создание системы медиаобразования и специализированной профильной подготовки старшеклассников, в самоопределении учащихся, в формировании адекватного представления каждого школьника о своих возможностях и выборе профессии в соответствии с реальными потребностями рынка труда.

В современных образовательных учреждениях широко разрабатываются и адаптируются разноплановые модели профильного и предпрофильного обучения. Анализ этих моделей позволил выявить ряд противоречий, а именно:

- отсутствие в представленных исследователями моделях профильного обучения;
- профильное обучение стереотипно и стандартно понимается как углубленное изучение отдельных предметов, дополненное системой курсов по выбору, и зачастую при этом не меняется качество образовательного процесса, неправильно трактуются понятия «профильная школа» и «школа с углубленным изучением предметов», «профильное обучение» и «профориентация».

В современных школах до сих пор используются устаревшие методы и технологии, наблюдается отсутствие инновационных форм, методов и средств для практик и условных стажировок, индивидуального и деятельностного подходов в подготовке старшеклассников к самоопределению и осознанному выбору профессии, в программах не прослеживается преемственной связи между изучением учебных дисциплин и потребностями реального рынка труда. Этими и другими положениями определяется актуальность данной темы исследования.

Анализ научно-педагогической литературы и практика организации профильного обучения в общеобразовательных школах позволяют сделать вывод о недостаточной научной разработанности использования инновационных технологий в этом процессе. В этой связи требуются поиск новых форм и педагогических условий организации учебного процесса в общеобразовательной школе, иной характер взаимодействия его субъектов (учащихся, их родителей, руководителей школ и педагогов). Это определило поиск решения поставленных проблем.

Материал и методика исследований. Для решения поставленных задач использовались теоретические методы исследования: анализ официальных документов в образовании [7], [8] и синтез педагогических исследований по проблеме профильного обучения учащихся общеобразовательной школы средствами инновационных технологий (Л. К. Артемова [1], И. С. Артюхова [2], Е. Н. Дзятковская [3], Е. А. Зайцева [4], И. Н. Щербо [13] и др.), научно-методических материалов [6] и учебно-методических пособий [11], [12].

Результаты исследований и их обсуждение. Нами был проведен теоретический анализ научно-педагогической литературы в контексте заявленной в теме статьи проблемы, изучены Концепция профильного обучения [5], официальные документы в образовании [9], проведено наблюдение за организацией профильного обучения в обще-

образовательной школе № 17 Василеостровского района г. Санкт-Петербурга. В рамках цивилизационных процессов в российском обществе, в частности в научно-образовательной сфере, система профессионального образования и обучения призвана комплексно решать следующие задачи: формирования личности, способной к максимальной реализации своего потенциала в профессиональном и личностном плане; урегулирования экономики путем обеспечения партнерских отношений между наукой и производством, образованием и рынком труда. В связи с этим уместно было бы признать новую парадигму развития образования, предполагающую комплексное решение проблем профессионального образования и формирования будущего высокопрофессионального специалиста, обладающего новыми базовыми умениями и компетенциями. А это, в свою очередь, означает и новое качество подготовки высокопрофессионального специалиста на основе предпрофильной ориентации и сознательного выбора профессии, востребованной на современном рынке труда.

Полученные в процессе исследования результаты анализа соответствующей литературы позволили сделать вывод, что в современной педагогической науке нет четкого, устойчивого определения сущности и содержания понятия «профильное обучение». В совокупности педагогических проблем в данной области можно разделить взгляды исследователей на несколько плоскостей. К примеру, некоторыми исследователями профильное обучение рассматривается с позиции дифференциации и индивидуализации обучения на основе реализации личностно-ориентированного подхода к учебному процессу, при котором расширяются возможности выстраивания обучающимся индивидуальной образовательной траектории его развития, в особенности с учетом набора профильных и элективных курсов [10]. Исходя из представления классификации дифференцированного обучения И. М. Осламовской [10], профильное обучение мы рассматриваем как:

- форму дифференцированного обучения и проектирования будущей профессии, т. е. способ профессионального самоопределения с учетом потребностей и интересов учащихся и проектируемой в будущем профессии школьников, что предполагает внесение коррективов в структуру, содержание и организацию образовательного процесса; учет интересов, склонностей и способностей учащихся; создание условий для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [10];

- средство прикладного и практического обеспечения предпрофессиональной и профессиональной подготовки школьников на основе использования медиаобразования. Некоторые исследователи акцентируют внимание на учете индивидуальных особенностей и прикладной и практической направленности личностно-ориентированного профильного обучения и считают, что в учебном плане нужно выделять профильное ядро, состоящее из предметов, которые рассматриваются в профессиональном плане, и вокруг которого должны группироваться предметы прикладного обеспечения, а для общегуманитарного развития учащихся – использоваться общекультурные предметы [3].

В Концепции профильного обучения прописаны основные цели профильного обучения:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных программ;

- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования [5].

В этом документе также определено содержание образования в профильных классах, которое должно строиться на основе сокращения учебного материала по непрофильным предметам и складываться из учебных предметов трех типов: базовых общеобразовательных (непрофильных), профильных общеобразовательных, элективных (к примеру, «Психология личностного роста», «Как установить контакт?», «Психология планирования профессиональной карьеры» и т. п.). Элективные совместно с профильными предметами должны обеспечить преемственность содержания общего и профессионального образования, мотивированный выбор профессионального обучения и будущей профессиональной деятельности [5].

В своем исследовании мы также опираемся на функции профильного обучения, которые отражены в Концепции:

- компенсаторная функция коррекции содержания общего среднего образования, которое отстает от задач приближения его к требованиям рационального профессионального выбора молодыми людьми и сохраняет некоторую академическую заданность, выраженную в преподавании «основ наук» и определяемую стандартизованным набором учебных предметов;

- углубленная допрофессиональная подготовка учащихся, обеспечивающая вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий);

- ориентационная, т. е. практическая ориентация образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов);

- интегрирующая – гимназическое и реальное образование с созданием двух типов учебных заведений весьма сложно по экономическим, социальным и педагогическим соображениям;

- профориентационная, т. е. профильное самоопределение старшеклассников и формирование способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования [5].

Исходя из вышеизложенного, сущность профильного обучения мы определяем как средство дифференциации и индивидуализации обучения, основанное на структурных изменениях содержания и организации образовательного процесса, с учетом профессиональных интересов и намерений выбора сферы деятельности в будущем, склонностей и способностей учащихся.

В данной статье понятие «профильное обучение» рассматривается как часть целенаправленного педагогического управления развитием, становлением и адаптацией растущего человека в социальной среде и средство дифференциации и индивидуализации профильного обучения школьников. Эффективное профильное обучение старше-

классников средствами медиаобразования в инновационных общеобразовательных учебных заведениях обеспечивается при соблюдении соответствующих теоретически обоснованных и экспериментально проверенных организационно-педагогических условий.

Важнейшим условием, обеспечивающим эффективность процесса профильного обучения, является грамотно организованное педагогическое управление, которое представляется нами как механизм целенаправленного воздействия на организацию учебно-воспитательного процесса в школе с целью качественных изменений направлений профильного обучения, основанное на управленческой компетентности педагогов школы и родителей обучающихся. Успешное руководство этим процессом обеспечивает, в свою очередь, качественное изменение обучающихся в плане сознательного выбора будущей сферы профессиональной деятельности и их личностной профессиональной ориентации. Все вышеизложенное еще более актуализирует проблему совершенствования профильного образования в школах и выявление, научное обоснование наиболее эффективных организационно-педагогических условий его организации на локальном и региональном уровнях с учетом потребностей рынка труда и в соответствии с экономическими условиями конкретной территории субъекта Российской Федерации.

Формирование структуры педагогического управления основано на следующих принципах: актуализации профильного обучения в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, проактивного управления (управления информацией из медиа и других средств, которыми пользуются ученики), управления на основе реальных результатов и подлинных фактов в контексте профилизации, учета интересов и потребностей школьников в плане выбора будущей профессии с принятием во внимание потребностей современного рынка труда, корпоративной ответственности и коллегиальности всех субъектов образовательного процесса (педагогов, родителей, обучающихся), правильной целевой установки школьников и их родителей, самоопределения учащихся, открытости для эффективного управления процессом профильного обучения школьников, сотрудничества со всеми социальными партнерами, прозрачности внутри корпоративных барьеров и др.

Система педагогического управления в контексте нашего исследования представляет собой совокупность взаимообусловленных и связанных между собой функциональных и структурных компонентов. К функциональным компонентам мы относим принципы, методы, средства, формы и процессы управления, обеспечивающие целенаправленность и организованность деятельности, сложившейся за определенный период функционирования школьной традиционной педагогической системы; уровень компетентности педагогического коллектива; стиль управления и организационная и корпоративная культура по профильному обучению. К структурным компонентам, по нашему мнению, относятся планирование, организация, руководство и контроль.

На наш взгляд, педагогическое управление призвано обеспечить эффективное протекание управляемых процессов, наращивание педагогического потенциала образовательной среды, ориентацию и развитие профильного обучения в школе. Именно такое управление позволяет сохранять целенаправленность и целесообразность профильного обучения школьников и продуктивно влиять на обновление составляющих компонентов этой системы как самостоятельной развивающейся и управляемой целостности в зависимости от динамического характера школьного образовательного процесса.

Все вышеизложенное позволяет нам представить следующую структуру педагогического управления в профильном обучении, состоящую из основных компонентов (или фаз управления):

- планирование как первичная фаза управления. Оно осуществляется на основе анализа внешних факторов (социально-экономических, правовых и т. д.), способствующих динамичному развитию образовательного учреждения; прогнозирования повышения уровня качества образования; определенных движений в кадровом потенциале; активного использования инновационных средств обучения и воспитания (в данном случае школьного медиахолдинга). Планирование предусматривает также материально-техническое и планово-финансовое обеспечение обучаемых;

- целеполагание, которое предусматривает постановку долгосрочной и краткосрочной перспектив в соответствии с функцией системы педагогического управления, стратегическими установками и характером решаемых задач, в результате которых должны достигаться эффективность профильного обучения и увеличение результативности педагогической деятельности в этом направлении. В целеполагании, как показывает практика, большую роль играет необходимость учета таких составляющих, как мечты, мотивация, ценности, потребности и т. д. обучающихся и их родителей, информация и ее визуализация, аффирмация, концентрация, позитивное мышление и др.;

- организация, функционально-содержательным аспектом которой являются распределение обязанностей между организаторами профильного обучения и поддержание созданной структуры, в ходе которой разрабатывается нормативно-правовая документация (инструкции, методики, технологические карты педагогического управления) и регламентируется деятельность структурных подразделений и должностных лиц;

- руководство, т. е. осуществление организационной, направляющей и кураторской деятельности, выбор технологии формирования профильных классов, ежегодный анализ по профильным курсам и информирование родителей и педагогического коллектива по решению проблем профильного обучения; регламентация педагогической и иной деятельности по организации профильного обучения. Сюда же относится функция подбора, расстановки и оценки кадров, создания условий для профессионального определения обучающихся;

- контроль. Контролирующие функции в данном контексте призваны систематически информировать о реальном и текущем состоянии дел в области выполнения поставленных педагогическим коллективом задач и общепринятых решений.

Практика показывает, что в педагогическом управлении прежде всего используются те методы, формы и средства (инновационные технологии) организации решения управленческих задач (предварительная работа по набору учащихся в профильные классы, назначение ответственных за эту область педагогической деятельности и т. п.), которые позволяют оперативно выявлять стоящие перед образовательной организацией проблемы, анализировать причины, осуществлять поиск разных вариантов решения, внедрения новшеств и реализации инновационных проектов.

Объектом педагогического управления профильным обучением является сама школа, т. е. образовательная организация, педагогические (образовательные, учебно-воспитательные, внеурочные) процессы, протекающие в системе профильного обучения по индивидуальному учебному плану, и процессы, создающие условия для их реализации. Согласно мнению исследователей, к этим условиям относятся готовность школьников к профильному обучению по индивидуальным планам; кадро-

вые, программно-методические и информационные условия; материально-техническая база; финансовые средства; нормативно-правовое обеспечение; мотивационные условия [6], [13].

Резюме. Таким образом, введение в общеобразовательных школах профильного обучения является одним из инновационных направлений современного общего образования и становится средством дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющим наиболее полно учитывать мотивацию обучающихся, их интересы, индивидуальные способности и возможности. Создание системы педагогического управления обеспечивает эффективное решение проблем и реализацию инноваций профильного обучения. Для этого необходимы разработка и совершенствование системы педагогического управления, выстраивание структуры, коррекция содержания и оптимизация образовательного процесса в целом, направленного на алгоритмизацию дифференцированного и индивидуализированного образования школьников, учета их устойчивых интересов, склонностей и потребностей. Организация педагогического управления позволяет сделать осознанный выбор направления специализации и определиться с индивидуальной программой обучения в зависимости от познавательных потребностей, способностей, уровня готовности к оптимальному личностному и профессиональному самоопределению.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемова Л. К.* Профильное обучение учащихся в системе общего среднего образования. – М. ; Новокузнецк : НГПИ, 2002. – 118 с.
2. *Артюхова И. С.* Проблема выбора профиля обучения в старшей школе // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 28–33.
3. *Дзятковская Е. Н.* Учет индивидуальных особенностей школьников при подготовке к профильному обучению // Профильная школа. – 2003. – № 2. – С. 24–26.
4. *Зайцева Е. А.* Технология формирования профильных классов // Завуч. – 2004. – № 8. – С. 63–68.
5. *Концепция* профильного обучения на старшей ступени общего образования (утв. Приказом МО РФ от 18.07.2002 г. № 2783. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/901837067>.
6. *Модели организации* профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов : сборник научно-методических материалов / Т. П. Афанасьева, В. И. Ерошин, Н. В. Немова, Т. И. Пуденко. – М. : СпортАкадемПресс, 2005. – 104 с.
7. *О комплектовании* 10-х классов общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте по профильному обучению (утв. Письмом МО РФ от 06.05.2004 г. № 14-51-123/13) // Официальные документы в образовании. – 2004. – № 18. – С. 31–34.
8. *Об организации* предпрофильной подготовки учащихся основной школы в рамках эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования на 2003/2004 учебный год (утв. Письмом Минобразования России от 20.08.2003 № 03-157ин/13-03) // Вестник образования. – 2003. – № 20. – С. 36–46.
9. *Об утверждении* Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования (утв. Приказом Министерства образования Российской Федерации от 18.07.2002 г. № 2783) // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 27. – С. 12–34.
10. *Осламовская И. М.* Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М. : Институт прикладной психологии ; НПО «МОДЕК», 1998. – 160 с.
11. *Основы* профильного обучения и предпрофильной подготовки : учебно-методическое пособие для учителей / под ред. А. П. Тряпицкой. – СПб. : КАРО, 2005. – 128 с.
12. *Профильное обучение в школе: модели, методы, технологии* : пособие для руководителей образовательных учреждений. – М. : Классикс Стиль, 2006. – 592 с.
13. *Щербо И. Н.* Реализация профильного обучения в школе // Директор школы. – 2005. – № 4. – С. 47–56.

PEDAGOGICAL MANAGEMENT AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF SUBJECT-ORIENTED EDUCATION IN MODERN SCHOOL

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. Basing on the analysis of scientific-methodical works and regulatory documents in the sphere of education, the authors present the characteristics of organization of pedagogical management of subject-oriented education in modern comprehensive school. The article pays special attention to the theoretical bases of pedagogical management as one of the most important organizational and pedagogical conditions that ensure future efficiency of the process of subject-oriented education at school. Well-organized educational management is provided by the authors as a mechanism of targeting the organization of the educational process at school with the aim of scoring straight changes of the directions of subject-oriented education on the basis of managerial competence of school teachers and schoolchildren's parents.

Keywords: *subject-oriented education, pedagogical management, structure and functions of pedagogical management, individualization and differentiation of subject-oriented education.*

REFERENCES

1. Artemova L. K. Profil'noe obuchenie uchashhihsja v sisteme obshhego srednego obrazovanija. – M. ; Novokuzneck : NGPI, 2002. – 118 s.
2. Artjuhova I. S. Problema vybora profilja obuchenija v starshej shkole // Pedagogika. – 2004. – № 2. – S. 28–33.
3. Dzjatkovskaja E. N. Uchet individual'nyh osobennostej skol'nikov pri podgotovke k profil'nomu obucheniju // Profil'naja shkola. – 2003. – № 2. – S. 24–26.
4. Zajceva E. A. Tehnologija formirovanija profil'nyh klassov // Zavuch. – 2004. – № 8. – S. 63–68.
5. Konceptija profil'nogo obuchenija na starshej stupeni obshhego obrazovanija (utv. Prikazom MO RF ot 18.07.2002 g. № 2783. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://docs.cntd.ru/document/901837067>.
6. Modeli organizacii profil'nogo obuchenija na osnove individual'nyh uchebnyh planov : sbornik nauchno-metodicheskikh materialov / T. P. Afanas'eva, V. I. Eroshin, N. V. Nemova, T. I. Pudenko. – M. : SportAkademPress, 2005. – 104 s.
7. O komplektovanii 10-h klassov obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij, uchastvujushhih v jeksperimente po profil'nomu obucheniju (utv. Pis'mom MO RF ot 06.05.2004 g. № 14-51-123/13) // Oficial'nye dokumenty v obrazovanii. – 2004. – № 18. – S. 31–34.

© Petrova T. N., Kornienko T. V., 2017

Petrova, Tatyana Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, Prorector for Research and Innovation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: tanjana1@yandex.ru

Kornienko, Tatyana Viktorovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Director of GES № 17 of Vasileostrovsky District of Saint-Petersburg, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: t_v_kornienko@mail.ru

The article was contributed on April 13, 2017

8. *Ob organizacii predprofil'noj podgotovki uchashhihsja osnovnoj shkoly v ramkah jeksperimenta po vvedeniju profil'nogo obuchenija uchashhihsja v obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah, realizujushhih programmy srednego (polnogo) obshhego obrazovanija na 2003/2004 uchebnyj god* (utv. Pis'mom Minobrazovanija Rossii ot 20.08.2003 № 03-157in/13-03) // *Vestnik obrazovanija*. – 2003. – № 20. – S. 36–46.
9. *Ob utverzhdenii Konceptii profil'nogo obuchenija na starshej stupeni obshhego obrazovanija* (utv. Prikazom Ministerstva obrazovanija Rossijskoj Federacii ot 18.07.2002 g. № 2783) // *Official'nye doku-menty v obrazovanii*. – 2002. – № 27. – S. 12–34.
10. *Oslamovskaja I. M.* Organizacija differencirovannogo obuchenija v sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkole. – M. : Institut prikladnoj psihologii ; NPO «MODEK», 1998. – 160 s.
11. *Osnovy profil'nogo obuchenija i predprofil'noj podgotovki* : uchebno-metodicheskoe posobie dlja uchitelej / pod red. A. P. Trjapicinoj. – SPb. : KARO, 2005. – 128 s.
12. *Profil'noe obuchenie v shkole: modeli, metody, tehnologii* : posobie dlja rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij. – M. : Klassiks Stil', 2006. – 592 s.
13. *Shherbo I. N.* Realizacija profil'nogo obuchenija v shkole // *Direktor shkoly*. – 2005. – № 4. – S. 47–56.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕШЕК В СИСТЕМЕ РАННЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

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

Аннотация. Народная потешка как малый фольклорный жанр рассматривается как эффективное этнопедагогическое средство логопедической работы по преодолению задержки речевого развития (ЗРР) у детей раннего возраста. В статье представлены фрагменты логопедических занятий с детьми 2–3 лет, имеющими ЗРР, на материале потешек из русского фольклора в рамках лексической темы «Домашние птицы», рекомендуемых для вызывания у детей подражательной речевой деятельности в форме любых звуковых проявлений и расширения объема понимания речи.

Ключевые слова: народная потешка, ранняя логопедическая помощь, задержка речевого развития.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время, когда Россия стоит на грани логопедической катастрофы, чрезвычайно актуальной является проблема разработки инновационных моделей ранней диагностики и коррекции отклонений в речевом развитии у детей младенческого и раннего возраста. Результаты исследований в области детской психиатрии, неврологии, специальной психологии, коррекционной педагогики констатируют, что среди различных отклонений в раннем онтогенезе психического развития сегодня наиболее широко представлены речевые расстройства [1], [2], [5], [8].

Формирование речи является сложным психофизиологическим процессом, основы которого закладываются еще на этапе внутриутробного развития плода и коррелируют с множеством различных факторов: генетической предрасположенностью, гендерной принадлежностью, особенностями анатомо-физиологического развития, деятельностью речевых и моторных зон коры головного мозга, сохранностью перцептивных процессов, особенностями языковой и социокультурной среды, эмоционально-положительным общением с матерью и пр. Патологические факторы, в свою очередь, неблагоприятно влияют на психомоторное и речевое развитие малыша, что обуславливает острую необходимость

© Семенова Т. Н., 2017

Семенова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tatyana900@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 21.03.2017

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации на проведение научно-исследовательской работы по теме «Моделирование системы оказания ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья» (проект № 27.9732.2017/БЧ)

ранней комплексной коррекционно-педагогической помощи. Это требует разработки инновационных коррекционно-развивающих моделей и технологий, основанных на принципах системного подхода и учитывающих механизм речевого нарушения.

Развитие речи детей раннего возраста является проблемой научных исследований в разных сферах коррекционной педагогики: при тугоухости – Н. Д. Шматко, слепоте – Л. И. Солнцева, нарушениях опорно-двигательного аппарата – И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, аутизме – Е. Р. Баенская, О. С. Никольская, М. М. Либлинг, органических поражениях центральной нервной системы – Е. А. Стребелева, последствиях материнской депривации – Ю. А. Разенкова, билингвизме – Т. С. Гусева [3], Н. В. Иванова [6], [7]. В современной теории и практике логопедии (Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, Е. М. Мастюкова) речевые расстройства детей раннего возраста обозначаются термином «задержка речевого развития». В настоящее время в данной категории выявлены дети, речевой онтогенез которых позволяет отнести их к «группе риска по общему недоразвитию речи» (О. Е. Громова). Основными симптомами отмеченных речевых расстройств являются значительная фрагментарность и дефицитарность активного словаря и позднее формирование фразовой речи, которые и обуславливают ведущие направления коррекционно-логопедического воздействия (О. Е. Грибова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Е. Громова).

В связи с этим ранняя диагностика, коррекция и профилактика речевых нарушений являются актуальными проблемами логопедической теории и практики.

Логопед является центральной фигурой в команде специалистов системы ранней логопедической помощи. Подобная работа с детьми раннего возраста, имеющими задержку речи, предполагает не только реабилитационное и абилитационное воздействие на ребенка, но и непрерывное сотрудничество с родителями, активно включенными в коррекционно-педагогический процесс. В контексте проблематики нашей статьи взаимодействие с родителями может быть представлено систематическими консультациями и мастер-классами по их обучению основным приемам стимуляции речевого развития в условиях семейного воспитания на материале разных по тематике народных потешек.

Необходимо создавать эмоционально-развивающую среду в группе детей раннего возраста с учетом их психофизиологических особенностей. С давних времен на помощь педагогам приходит фольклор как средство народной педагогики, отражающее этнокультурное мировоззрение и многовековой опыт воспитания и обучения детей. При этом одними из наиболее доступных источников развития и коррекции детской речи в раннем возрасте являются малые фольклорные формы: потешки, прибаутки, приговорки, загадки, считалки, колыбельные. По мнению А. П. Усовой, с помощью малых форм фольклора можно решать задачи развития всех сторон речи ребенка [9].

Выбор этих форм как средства преодоления ЗРР обусловлен и рядом нормативно-правовых документов. Так, в статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [10] отмечается, что одним из принципов государственной политики в области образования является гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. В решении перечисленных задач прекрасным подспорьем может стать именно фольклор. В статье 14 данного Закона подчеркивается, что содержание образования должно обеспечивать интеграцию личности в национальную и мировую культуру [10].

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одними из основных требований к содержанию основной общеобразовательной программы в дошкольных учреждениях являются формирование уважения к ценностям традиционной культуры своего народа, овладение элементарными этнокультурными представлениями.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ педагогической, психологической и медицинской литературы, изучены нормативные и инструктивно-методические документы по исследуемой проблеме, протоколы психолого-педагогического обследования детей с ЗРР, обобщен передовой педагогический опыт.

Результаты исследований и их обсуждение. Малые формы фольклора являются одними из самых первых детских художественных произведений, которые слышит ребенок. Уже с первого года жизни дети эмоционально-положительно откликаются на ласково-певучую интонацию мамы, обращенную к ним через колыбельную, потешку или приговорку. Использование простых по форме и незатейливых по содержанию малых фольклорных форм в ранней логопедической работе позволяет детям с ЗРР быстрее овладеть речью, развить фонематический слух, овладеть ритмо-мелодико-интонационной стороной речи, обогатить пассивную и активную лексику.

Как отмечают М. Загруднинова и Н. Гавриш, в раннем возрасте необходимо намеренно ускорить рождение первых осознанных слов у детей [4]. Расширить их количественный запас слов-названий помогают малые формы фольклора, в которых внимание детей привлекается к животным, предметам, людям.

Особое место среди жанров малого фольклора для детей раннего возраста с ЗРР занимают потешки – ритмичные поэтические мини-произведения, которые многие века передавались народом от одного поколения к другому и постепенно приобрели форму и содержание, соответствующие особенностям детской субкультуры и эстетики. Именно с помощью потешек реализуются те формы эмоционально-положительного и тактильно-речевого общения ребенка и взрослого, которых крайне не хватает киберпоколению современных детей. Увлекательное творческое содержание, яркие художественные образы привлекают внимание ребенка, радуют его и в то же время оказывают коррекционно-развивающее и воспитательное воздействие.

Само название «потешка» говорит о том, что этот фольклорный жанр призван позабавить ребенка. Поэтому потешки рассчитаны на активную деятельность самих детей, когда они самостоятельно, но под руководством взрослого выполняют игровые движения, соотнося их с содержанием текста, произносимого педагогом. Такая работа стимулирует функционирование речевых центров головного мозга ребенка, побуждает его к имитации сначала действий педагога, а потом и звукосочетаний, лепетных и простых слов. Например, дети показывают, как тихо и мягко крадется лиса, громко и неуклюже топает медведь, бодается бычок, скачет козлик, грациозно и осторожно ступает котик, как играют на народных музыкальных инструментах (дудочке, бубне, балалайке, ложках, гармошке) и т. д.

Любая ли народная потешка может способствовать активизации речи? К сожалению, нет. В целях преодоления ЗРР следует учитывать при их отборе следующие требования:

1. В потешках должны встречаться повторения одного и того же слова либо слога («Катя-Катя маленька!», «Котя-котенька-коток», «Ай-да, ай-да», «Ай-люли-люли-люли» и т. д.).

2. Повторяющиеся слоги и слова должны быть простыми для произнесения, состоящими преимущественно из звуков раннего онтогенеза. Например, потешка «Тынцы-брынцы-бубенцы» скорее предназначена для развлечения малыша, чем для развития его речи, поскольку ребенок до 3 лет, особенно с ЗРР, еще не способен воспроизвести эти звукокомплексы. А вот сопряженное или отраженное повторение слогов типа «га-га-га», «кап-кап-кап», «ой, гу-гу, ой, гу-гу» и т. п. может быть ему по силам.

3. Дублирующиеся слоги/слова должны быть в сильной фразовой позиции, т. е. либо в начале, либо в конце предложения, поскольку именно в таком положении слова более отчетливо выделяются ребенком на слух и стимулируют его к их имитации.

4. Содержание и сюжетная линия потешки должны предусматривать игровые действия взрослого с малышом.

Именно потешки стимулируют детей с ЗРР подражать, формируют высокую мотивацию к речи, что очень важно для них. Уже на стадии крика рекомендуется использовать потешки, попевки и пестушки для развития первых подражательных речевых реакций ребенка – гуканья. Эти простые, но богатые интонационно игры будут способствовать стимуляции комплекса оживления ребенка с ЗРР, активизировать его речевые вокализации.

Гуление является частью комплекса оживления и представляет собой ответную реакцию ребенка на эмоциональные обращения взрослого, элементарную форму социального контакта. Чтобы малыш в дальнейшем сам становился инициатором общения, направленного на эмоционально-положительное познание окружающих, на помощь приходит потешка, читаемая взрослым и сопровождающая ребенка с ЗРР во всех режимных моментах: купании, одевании, кормлении и т. д.

Для более эффективного восприятия потешек детьми раннего возраста с ЗРР логопеду следует рассказывать их ласковым, эмоционально-выразительным голосом, с утрированной артикуляцией, сопровождая текст не только соответствующими движениями, но и богатой мимикой. В образовательной и совместно-партнерской деятельности на логопедических занятиях с детьми раннего возраста основным приемом работы является инсценирование сюжета потешки. Только с его помощью можно добиться у детей предельного понимания содержания. Инсценировка сочетается с синхронным чтением, что помогает объединить слуховые и зрительные стимулы.

На сегодняшний день множеством исследователей (А. В. Антаковой-Фоминой, Е. И. Исениной, М. И. Кольцовой и др.) экспериментально доказано, что развитие мелкой моторики пальцев рук положительно влияет на становление и формирование детской речи. Установлено, что развитие тонких дифференцированных движений пальцев рук благотворно сказывается на функционировании речевых зон коры головного мозга. Теснейшую связь пальчиковой моторики с деятельностью речевых зон подтверждает и тот факт, что насильное переучивание левшей в дошкольном возрасте может стать одним из факторов возникновения у них заикания.

Пальчиковые игры часто сопровождают потешки: русские «Ладушки, ладушки», «Ой, качи-качи-качи!», «Сорока-белобока», «Куда, кум, идешь?», «Идет коза рогатая», «Федул, что губы надул?», чувашские «Вёлтёрен» (Крапива), «Шăп-шăпăрт» (Тихо-тихо), «Салам сана, манран кама?» (Привет тебе, от меня кому?) и др. При этом чем больше дифференцированных мелких движений пальцами и кистями рук выполняет ребенок, тем больше психомоторных зон мозга активизируется. Речь ритмизируется движениями, становится более четкой, громкой и эмоциональной, а наличие рифмы благотворно влияет на развитие фонематического восприятия. Разнообразные движения тела, пальцев рук и речевых органов в совокупности способствуют снятию напряжения, учат правильному соблюдению речевых пауз, нормализуют темп речи и формируют правильное произношение.

Приоритет признания речевых пальчиковых игр официальной дошкольной педагогикой принадлежит выдающемуся немецкому педагогу Фридриху Фребелю, который выдвинул гипотезу о том, что именно ассоциация звуко-слоговой структуры и смысловой стороны слов ребенка с его собственным телом наилучшим образом соотносится со стилем обучения детей

раннего возраста. С учетом того факта, что в то время не существовало научного обоснования данного метода познавательно-речевого развития детей до 3 лет, Фребель делал выводы на основе своих собственных наблюдений. Ранее создавалось множество народных пальцевых игр, сопровождаемых чтением потешек и пестушек, с которыми ребенок встречался уже на руках у мамы или даже еще в колыбели. Несомненная эффективность использования потешек в ходе проведения пальчиковой гимнастики доказывается эмоционально-насыщенной и изобразительно-выразительной окраской речедвигательных упражнений, поскольку они объединены в один образный сюжет, при описании которого получается живой и веселый рассказ на какую-либо тему, близкую опыту ребенка раннего возраста.

Созданные народом потешки действительно звучат как ласковый мамин разговор, выражая нежность, заботу, веру в благополучное будущее малыша, несмотря на возможные недостатки и особенности его развития. Именно эти качества делают их психологически близкими ребенку раннего возраста. Напевность, звучность, ритмичность и игровая занимательность потешек привлекают детей, вызывают желание запомнить, повторить, что способствует развитию экспрессивной речи. Народные потешки являются ценным материалом для воспитания звуковой культуры речи, развития темпоритма речи и чувства рифмы, что готовит ребенка к дальнейшему восприятию поэтической речи. Потешки созданы на таком словарном материале, который, как правило, хорошо знаком детям раннего возраста и близок их восприятию и пониманию с первых месяцев жизни.

Использование потешек имеет особую значимость на самых первых логопедических занятиях, когда еще не завершился период адаптации к пребыванию в детском саду: малыш находится в непривычной обстановке, скучает по маме, часто не расположен к общению. Правильно подобранная в соответствии с темой занятия потешка может помочь ребенку справиться с отрицательными эмоциями и вступить в контакт с логопедом.

Приведем несколько фрагментов логопедических занятий с детьми 2–3 лет с ЗРР на материале потешек из русского фольклора в рамках лексической темы «Домашние птицы», которые рекомендуется проводить для вызывания подражательной речевой деятельности детей с ЗРР в форме любых звуковых проявлений и расширения объема понимания речи:

1. *«Наши уточки с утра...»*. Логопед выставляет на доску картинки и беседует с детьми по их содержанию: «Из-за горизонта выглянуло солнышко (картинка), уточки проснулись (картинка) и закричали: “Кря-кря-кря”. Как закричали уточки?» (хоровой и индивидуальные ответы). Логопед повторяет фразы, побуждая детей договаривать слова: «Выглянуло ... солнышко, проснулись ... уточки, проснулись и ... закричали». Логопед продолжает рассказ по картинкам: «Проснулись и гуси, пошли на пруд поплавать. Идут, кричат: “Га-га-га!” Как гуси кричат? Куда они идут? Проснулся индюк! Вот он, какой этот индюк (картинка): большой, а хвост – колесом. По двору индюк не спеша ходит и сам с собой разговаривает: “Бал-бал-бал”. Как индюк сам с собой разговаривает? Тут и курочки проснулись (картинка): “Ко-ко-ко!”. Кто проснулся?» Далее логопед показывает голубей и петушка, напоминая, как и они кричат.

По окончании беседы логопед выразительно рассказывает потешку: *Наши уточки с утра – / Кря-кря-кря! Кря-кря-кря! / Наши гуси у пруда – / Га-га-га! Га-га-га! / А индюк среди двора – / Бал-бал-бал! Балды-балда! / Наши гуленьки вверху – / Грру-грру-угрру-угрру-у! / Наши курочки в окно – / Кко-кко-кко-ко-ко-ко-ко! / А как Петя-петушок / Ранним-рано поутру / Нам споет – / Ку-ка-ре-ку!*

Потешка повторяется до 2 раз, при этом логопед обязательно поощряет попытки детей повторять звукоподражания. В данном фрагменте занятия совершенствуется уме-

ние детей понимать обращенную к ним речь в форме вопроса, вести элементарный диалог, развивается их слуховое и зрительное внимание, расширяется, уточняется и активизируется их словарный запас по теме «Домашние птицы».

2. «Петушок и курочка». Логопед: «Дети, кто поет “кукареку”? Рано встает, деткам спать не дает?» (имитирует голосом крик петушка). Дети отвечают: «Петушок!» Логопед: «Позовем его: “Петушок, петушок! Иди к нам!” Не идет. Петушок, Золотой гребешок, иди к нам!» (показывается картинка с изображением петушка, при этом логопед обращает внимание детей на внешний вид птицы: гребешок, клюв, перышки, лапки). Логопед: «Кого зовет петушок, как вы думаете? Правильно, курочку! (появляется картинка с изображением курицы) Ко-ко-ко! Вот какая курочка! Клювик, перышки, лапки. Как она кудахчет? Кудах-тах-тах!» Логопед побуждает детей имитировать звукоподражание.

Затем читается сама потешка: *Наши курочки в окно – / Ко-ко-ко! Ко-ко-ко! / А как Петя-петушок / Ранним утром поутру / Нам поет – / Ку-ка-ре-ку!*

3. «Петушок, курочка и цыплята». Логопед: «Курочка-тараторочка по двору ходит, / Хохолок раздувает, / Малых деток созывает: “Ко-ко-ко!” Кого зовет курочка? Цыплаток (картинка “цыплята”). Дети, посмотрите, какие цыплята: желтые, маленькие, пушистые! Как они пищат – курочку-мamu зовут?» Дети воспроизводят звукоподражание: «Пи-пи-пи...». «Ребята, а как курочка зовет своих цыплаток?» – «Ко-ко-ко». – «Правильно, а как цыплята пищат?» – «Пи-пи-пи». – «Что такое? Почему же цыплята так громко пищат? Чего они хотят?» (попытки детей ответить поощряются). Затем перед детьми появляется курочка: – *Курочка-рябушечка, куда ты пошла? / – На речку! / – Курочка-рябушечка, зачем ты пошла? / – За водичкой! / – Курочка-рябушечка, зачем тебе водичка? / – Цыплаток поить. / – Курочка-рябушечка, как цыплята просят пить? / – Пи-пи-пи!* Появляется петушок: *Петушок, петушок, / Золотой гребешок, / Ты подай голосок / Через темный лесок, / Через лес за реку / Покричи: «Ку-ка-ре-ку!»* Дети помогают позвать курочку: «Ку-ка-ре-ку!» Логопед продолжает: «Услышала курочка, что зовет ее петушок, пришла и принесла полное ведро воды». Логопед ставит игрушечное ведро рядом с картинками.

Такая работа должна проводиться и в условиях семейного воспитания, ведь одно из самых главных преимуществ песенок-потешек наряду с развитием речи – сближение родителей и малышей. Действительно, словесно-игровая форма этих фольклорных жанров побуждает взрослых, близких ребенку, чаще его обнимать, прикасаться к нему, целовать и при этом учить всему новому. Выразительность речи взрослого является мощным оружием воздействия на ребенка раннего возраста, она захватывает внимание ребенка, создает атмосферу эмоционального сопереживания и, как следствие, повышает мотивацию к активной подражательной речи.

Резюме. Таким образом, использование потешек в ранней логопедической работе по преодолению ЗРР способствует развитию экспрессивной речи неговорящего ребенка до уровня звукоподражания, лепета и первых слов, обогащению пассивного и активного словаря. Дети раннего возраста с ЗРР становятся способны понимать обращенную к ним речь, выполнять элементарные инструкции, пользоваться указательными жестами. У них формируются коммуникативные навыки – умения устанавливать эмоциональный, зрительный и речевой контакт, добиваться понимания, взаимодействовать в коллективе сверстников. Благодаря тому что народные потешки насыщены звуко сочетаниями на мотив народных мелодий, так называемыми наигрышами, повторяющимися по несколько раз в различном темпоритме, у детей развивается фонематический слух, слуховое внимание и восприятие. Через освоение образов животных и предметов, раскрываемых в текстах потешек, происходит ознакомление

ребенка раннего возраста с окружающим миром, закладываются основы непрерывной познавательно-речевой деятельности. Разучивая потешки вместе со взрослым, ребенок не только осваивает богатство, лаконичность и красоту родного языка, но и приобщается к истории и культуре своего этноса, получая самые первые впечатления о нем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Н. Н. Коррекция трудностей формирования навыка чтения у младших школьников в процессе развития бинокулярных зрительных функций // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 2(70), ч. 1. – С. 19–25.
2. Велешева С. В. Система мероприятий по развитию и коррекции психических состояний и речи у детей 8–9 лет с задержкой психического развития // Психолого-педагогическое сопровождение образования детей в контексте ФГОС дошкольного и начального общего образования : сборник научных статей. – Чебоксары, 2016. – С. 145–149.
3. Гусева Т. С. Сравнительный анализ уровней развития фонетико-фонематических систем русского и чувашского языков у чувашскоязычных дошкольников // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4(72), ч. 2. – С. 32–36.
4. Загрудникова М., Гавриш Н. Использование малых фольклорных форм // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 9. – С. 16–22.
5. Захарова Г. П. Оценка основной профессиональной образовательной программы: экспертно-аналитическое исследование // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 3(87). – С. 125–129.
6. Иванова Н. В. Культурологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов дошкольного образования к коммуникативно-речевому развитию детей-билингвов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 1(85). – С. 145–151.
7. Иванова Н. В. Научные аспекты профессиональной подготовки студентов к формированию билингвальной компетентности у дошкольников в поликультурной среде // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4(80), ч. 1. – С. 72–76.
8. Семенова Т. Н. Этноигровой подход в коррекции двигательных расстройств у дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 4(92). – С. 184–193.
9. Усова А. П. Обучение в детском саду / под ред. А. В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
10. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

UDC [373.2:398.86]-056.264

T. N. Semenova

NURSERY RHYMES IN EARLY SPEECH THERAPY FOR CHILDREN WITH DELAY SPEECH DEVELOPMENT

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. Small genres of folklore are considered as effective means of speech therapy to overcome the delay of speech development in children of early age. The article presents some fragments of

© Semenova T. N., 2017

Semenova, Tatyana Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: tatyana900@yandex.ru

The article was contributed on March 21, 2017

speech training with the three- and two-year-old children with delay speech development. The training is based on the nursery rhymes from the Russian folklore within the lexical topic «domestic birds and animals» which is recommended to induce children's imitative speech activity in the form of any audible manifestations of and to increase speech understanding.

Keywords: *folk nursery rhymes, early speech therapy aid, speech delay development.*

REFERENCES

1. Vasil'eva N. N. Korrekciya trudnostej formirovaniya navyka chteniya u mladshih shkol'nikov v processe razvitiya binokuljarnyh zritel'nyh funkcij // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2011. – № 2(70), ch. 1. – S. 19–25.
2. Velieva S. V. Sistema meroprijatij po razvitiyu i korrekcii psihicheskikh sostojanij i rechi u detej 8–9 let s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya detej v kontekste FGOS doshkol'nogo i nachal'nogo obshhego obrazovaniya : sbornik nauchnyh statej. – Cheboksary, 2016. – S. 145–149.
3. Guseva T. S. Sravnitel'nyj analiz urovnej razvitiya fonetiko-fonematičeskikh sistem russkogo i chuvashskogo jazykov u chuvashskojazyčnyh doshkol'nikov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2011. – № 4(72), ch. 2. – S. 32–36.
4. Zagrutdinova M., Gavriš N. Ispol'zovanie mal'nyh fol'klorn'nyh form // Doshkol'noe vospitanie. – 1991. – № 9. – S. 16–22.
5. Zaharova G. P. Ocenka osnovnoj professional'noj obrazovatel'noj programmy: jekspertno-analičeskoe issledovanie // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 3(87). – S. 125–129.
6. Ivanova N. V. Kul'turologičeskij podhod v professional'noj podgotovke budushhih specialistov doshkol'nogo obrazovaniya k kommunikativno-rečevomu razvitiyu detej-bilingvov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 1(85). – S. 145–151.
7. Ivanova N. V. Nauchnye aspekty professional'noj podgotovki studentov k formirovaniyu biling-val'noj kompetentnosti u doshkol'nikov v polikul'turnoj srede // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2013. – № 4(80), ch. 1. – S. 72–76.
8. Semenova T. N. Jetnoigrovoj podhod v korrekcii dvigatel'nyh rasstrojstv u doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 4(92). – S. 184–193.
9. Usova A. P. Obuchenie v detskom sadu / pod red. A. V. Zaporozhca. – 3-e izd., ispr. – M. : Prosveshhenie, 1981. – 176 s.
10. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974>.

ТРЕБОВАНИЯ И РЕКОМЕНДАЦИИ К СОДЕРЖАТЕЛЬНОМУ НАПОЛНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития управленческой компетенции в процессе профессиональной подготовки курсантов военных вузов. Рассматриваются нормативно-правовая основа технологии развития управленческой компетенции, применяемые педагогические принципы, особенности военной образовательной организации высшего образования и личности курсанта военного вуза, на их основе определяются требования и рекомендации к содержанию наполнению данной технологии.

Исследование ведется на основе личностно-деятельностного подхода, с использованием структурного анализа понятий и явлений, что позволяет комплексно рассмотреть содержание и структуру изучаемого предмета. Материалы статьи могут использоваться для создания эффективных технологий развития управленческой компетенции у обучающихся образовательных организаций высшего образования.

Ключевые слова: управленческая компетенция, компетентностный подход, курсанты военных вузов.

Актуальность исследуемой проблемы. Военные образовательные организации высшего образования войск национальной гвардии переживают важный и ответственный период в своей истории – реформирование войск, введение в процесс подготовки будущих офицеров компетентностного подхода, в рамках которого трактуется качество профессиональной подготовки будущего специалиста и который является одним из ориентиров стратегии модернизации российского образования [2], [4], [5].

Одна из востребованных областей – формирование готовности офицера к выполнению должностных и специальных обязанностей, связанных с управлением воинским подразделением, которая определяется наличием у него управленческой компетенции.

Термин «компетенция» очень активно используется в современном образовании, хотя общепринятого толкования этого термина пока нет [7], [8]. Управленческая компетенция представляет собой составную часть профессиональной компетентности и состоит из совокупности необходимых способностей, которые обеспечивают реализацию управленческих задач в ходе профессиональной деятельности. При этом, как показывает практика и проведенный анализ отзывов на выпускников военных вузов, не разработаны эффективные пути ее развития.

© Сидоров И. А., 2017

Сидоров Игорь Александрович – адъюнкт кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: sidoroff131080@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.04.2017

Исходя из этого, актуальность темы статьи обусловлена недостаточностью уровня развития управленческой компетенции как у курсантов [1], так и у студентов [6], а также отсутствием эффективно действующих технологий для ее совершенствования.

Цель проводимого педагогического исследования – разработка технологии развития управленческой компетенции у курсантов военных вузов.

Материал и методика исследований. В ходе исследования был проведен теоретический анализ педагогической и психологической литературы в рамках рассматриваемой проблемы, изучен опыт работы высшей школы по развитию управленческой компетенции, разработана и апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы технология развития управленческой компетенции у курсантов военных вузов, выявлены и обоснованы требования и рекомендации к ее содержательному наполнению.

Результаты исследований и их обсуждение. Констатирующая часть опытно-экспериментальной работы позволила, опираясь на результаты исследования, разработать проект технологии, необходимой для развития управленческой компетенции у курсантов военных вузов.

В ходе создания технологии с учетом многосторонних связей между ее элементами определилось содержательное наполнение.

Исходными данными для разработки технологии являлись:

- нормативно-правовая основа;
- применяемые педагогические принципы;
- особенности военной образовательной организации высшего образования;
- характеристика личности курсанта военного вуза, отличие его от студента.

Нормативно-правовая основа представляет собой совокупность нормативно-правовых актов, которые обеспечивают успешное функционирование технологии. Она представлена такими документами, как федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности (квалификация (степень) «специалист») (утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 17 января 2011 г. № 39), Приказ МВД РФ от 14 января 2005 г. № 22 «Об утверждении Положения об организации деятельности военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации» и другими документами, регламентирующими деятельность военной образовательной организации высшего образования.

При разработке технологии за основу были взяты следующие педагогические принципы:

- природосообразности;
- гуманистической ориентации;
- целостности образовательного процесса;
- демократизации;
- культуросообразности;
- профессиональной целесообразности.

Принцип природосообразности выражается в том, что технология строится в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучаемых, воспитательный процесс направлен на развитие самовоспитания и самообразования.

Принцип гуманистической ориентации рассматривается как принцип социальной защиты растущего человека, как педагогический процесс, который строится на полном признании гражданских прав курсанта военного вуза и уважении к нему.

Принцип целостности образовательного процесса означает достижение единства и взаимосвязи между всеми компонентами педагогической технологии.

Принцип демократизации заключается в том, что технология предоставляет обучаемым определенные свободы для саморазвития, саморегуляции, самоопределения, самообучения, самовоспитания.

Принцип культуросообразности позволяет максимально использовать в технологии культуру той среды, в которой находится конкретное учебное заведение.

Принцип профессиональной целесообразности обеспечивает подбор содержания, методов технологии, которые направлены на подготовку эффективных офицеров-управленцев с целью формирования профессионально важных качеств.

Подготовка в военных вузах и в федеральных государственных образовательных организациях высшего образования реализуется в едином правовом поле, но при этом обучение в военно-учебных заведениях имеет свои особенности. Эти особенности обусловлены тем, что обучение в военных вузах имеет целью не только удовлетворение образовательных потребностей граждан. По своей сущности, это подготовка кадров в интересах обороны и безопасности государства. При этом государство гарантирует обязательное трудоустройство выпускников, так как подготовка в военных образовательных организациях высшего образования изначально организуется под конкретные рабочие места – воинские должности.

Курсанты военных вузов находятся на полном материальном и социальном обеспечении согласно нормам, предусмотренным для военнослужащих соответствующей категории, – это проживание, питание, обмундирование, денежное довольствие и др. Выпускники высших военно-учебных заведений становятся высококвалифицированными специалистами в рамках своей военной специальности и впоследствии, после увольнения из рядов военной организации государства, востребованы в различных органах государственной власти, других сферах жизни и деятельности государства в рамках полученной гражданской специальности.

Курсантский возраст – это возраст, когда наступает умственная, волевая, эмоциональная и физическая зрелость [3]. У курсантов ярко проявляется ряд характерных для людей молодого возраста психологических черт, таких как впечатлительность, любознательность, острая восприимчивость, приверженность к романтике, стремление к общению, коллективной деятельности, внутреннее желание утвердиться в коллективе.

Отдельные молодые люди ведут себя иногда противоречиво, недостаточно последовательно. С одной стороны, они могут проявлять выдержку, принципиальность, чувство ответственности, с другой – вести себя недостаточно обдуманно, совершать поступки под влиянием ситуативных чувств. При этом зачастую в одном лице уживаются романтические устремления и внутренняя неуверенность, неудержимый оптимизм и резкий переход в состояние замкнутости, проявление индивидуальности и слепое подражание. Все это обуславливает особую сложность психологии курсанта, необходимость вдумчивого, тактичного подхода к его обучению со стороны профессорско-преподавательского состава.

С опорой на исходные данные разработана технология развития управленческой компетенции у курсантов военных вузов. Ее эффективность выражается в том, что она обеспечивает качественный скачок уровня развития управленческой компетенции как у отдельно взятого индивида, так и у курсантской группы в целом.

В ходе применения технологии использовались следующие методы обучения (с применением классификации по характеру учебно-познавательной деятельности):

- объяснительно-иллюстративный метод выражен в форме информирования и групповых занятий, которые имеют цель дать необходимые знания в области управления;
- репродуктивный метод применяется в форме практических занятий, которые преследуют цель выработать у обучаемых навыки и умения, необходимые для эффективной реализации управленческой компетенции;
- метод проблемного изложения применяется в форме популярного в западных странах кейс-метода, который позволяет как развивать, так и диагностировать управленческую компетенцию человека.

Сущность технологии состоит в последовательной реализации четырех этапов:

- подготовительного;
- ориентированного;
- практического;
- рефлексивного (аналитического).

Проанализируем представленные этапы более подробно.

На подготовительном этапе осуществлялись:

- изучение отзывов на выпускников военного вуза за последние три года (с учетом того, что отзывы на выпускников приходят только через год после окончания ими обучения в вузе) с целью определения проблемных мест в развитии управленческой компетенции, с которыми выпускникам пришлось столкнуться на практике, в ходе выполнения повседневных и служебно-боевых задач;

– организационное совещание с участниками эксперимента, на котором формировались экспериментальная и контрольная группы, проводилась начальная диагностика уровня развития управленческой компетенции с использованием комплекта тестов, анкет и экспертной оценки;

- изучение результатов начальной диагностики и анкетирования, в ходе которого формулировались выводы о состоянии развития управленческой компетенции и уточнялся порядок дальнейшей работы.

На ориентированном этапе проводились информирование и групповое занятие с целью получения обучаемыми фундаментальных знаний и навыков, необходимых для работы на практическом этапе. Кроме этого, на данном этапе осуществлялся обзор методического пособия «Управленческая компетенция командира», которое было разработано в ходе научного исследования. В конце этапа осуществлялась промежуточная диагностика уровня развития управленческой компетенции с целью определения динамики ее развития.

На практическом этапе с целью закрепления полученных знаний и формирования необходимых качеств было спланировано проведение четырех практических занятий для изучения особенностей применения управленческих функций, которые явились основой показателей профессионально-управленческого критерия развития управленческих компетенций. Кроме этого, в заключение этапа проведено практическое занятие «Решение управленческих задач», которое обеспечило возможность оценки умения применять управленческую компетенцию в реальных условиях с использованием кейс-метода.

На рефлексивном (аналитическом) этапе проводились беседы с обучаемыми, командирами подразделений, профессорско-преподавательским составом с целью оценки динамики роста уровня развития управленческой компетенции, получения обратной связи от участников эксперимента и определения недостатков в примененной технологии. В завершение этапа осуществлялась итоговая диагностика с анализом уровня развития управленческой компетенции, целью которой было определение эффективности применения разработанной технологии.

Особенностью разработанной технологии является то, что она непосредственно воздействует только на уровень профессионально-управленческого критерия развития управленческой компетенции, а уровень личностного критерия, как показывают результаты эксперимента, поднимается опосредованно, через воздействие на профессионально-управленческий критерий.

Таким образом, представленная технология позволит повысить уровень развития управленческой компетенции у курсантов военных вузов, обеспечив тем самым более эффективное и успешное выполнение задач, поставленных государством перед военной организацией.

Внедрение данной технологии в образовательный процесс обеспечит наряду с развитием непосредственно управленческой компетенции развитие и других необходимых будущему офицеру компетенций, так как они находятся в тесной взаимосвязи друг с другом.

В результате разработки технологии были определены требования и рекомендации, позволяющие на базе уже имеющейся создавать другие, более эффективные, с учетом меняющихся внешних условий образовательной среды и социального заказа.

Понятие «требования» рассматривается авторами как:

- повелительная просьба, пожелание, выраженное как приказание, притязание; правило, требующее строгого выполнения; то, чему следует неукоснительно подчиняться [9];
- положение нормативного документа, содержащее критерии, которые должны быть соблюдены [8];
- выраженная в решительной, категорической форме просьба, распоряжение; правило, условие, обязательное для выполнения [7].

Для разработки (совершенствования) технологии развития управленческой компетенции у курсантов военных вузов необходимо учитывать следующие требования:

- перед началом работы проводить анализ отзывов на выпускников вуза за последние три года с целью определения слабых мест в развитии управленческой компетенции курсантов;
- обеспечить объективную диагностику уровней развития управленческой компетенции, причем как у отдельных курсантов, так и у подразделения в целом, в процессе начальной, промежуточной и итоговой диагностики;
- в процессе обучения обязательно применять практическое занятие «Решение управленческих задач», основанное на использовании кейс-метода;
- использовать обратную связь в форме бесед с курсантами, командирами курсантских подразделений, профессорско-преподавательским составом и на ее основе вносить коррективы в технологию, обеспечив тем самым ее гибкость.

Под рекомендацией (лат. *recommendatio* – совет) авторы понимают либо документ, описывающий лучшую практику, которая рекомендует необходимые действия [8], либо совет, указание об определенном образе действий [10].

При разработке (совершенствовании) технологии развития управленческой компетенции у курсантов военных вузов необходимо учитывать следующие рекомендации:

- разрабатывать технологию на основе существующих четырех блоков – подготовительного, ориентированного, практического и рефлексивного;
- перед началом работы проводить с обучаемыми организационное совещание, где доводить до них цели и задачи работы, мотивировать курсантов на участие в применении технологии;
- предусматривать проведение дополнительных занятий, бесед (по необходимости).

Резюме. Таким образом, основные выводы статьи можно представить в следующих положениях:

1. Для создания эффективной технологии развития управленческих компетенций необходимо проводить анализ отзывов на выпускников, объективную диагностику уровней развития компетенции, поддерживать обратную связь с курсантами и учитывать приведенные рекомендации.

2. Применение технологии развития управленческих компетенций с большой долей вероятности обеспечит требуемое развитие управленческой компетенции у курсантов военных вузов, что может быть проверено в ходе педагогических экспериментов в образовательном процессе.

3. Разработанная технология в своей основе может применяться не только в военных вузах, но и в процессе подготовки студентов образовательных организаций высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Варяница С. Ю.* Формирование коммуникативной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом в процессе профессиональной подготовки: постановка проблемы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 2(90). – С. 98–106.
2. *Васильева Е. Н., Громова Е. Н., Курникова Н. С.* Формирование профессиональных компетенций у будущих переводчиков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 2(82). – С. 141–148.
3. *Вопросы обучения и воспитания в военно-учебных заведениях* / под ред. И. Н. Шкадова. – М. : Военное издательство Министерства обороны СССР, 1976. – 523 с.
4. *Зеер Э. Ф.* Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. – 129 с.
5. *Золотарев В. А.* Готовность к профессиональному самообразованию как ключевая компетенция будущего офицера федеральной службы войск национальной гвардии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 4(92). – С. 100–107.
6. *Краковская О. С.* Структура и содержание организационно-управленческой компетенции бакалавров лингвистики // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 3(83). – С. 158–162.
7. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – М. : Азъ, 1992. – 907 с.
8. *Справочник технического переводчика.* Интент. 2009–2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://intent.gigatran.com>.
9. *Толковый словарь русского языка* : в 4-х т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ; ОГИЗ ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940.
10. *Юридическая энциклопедия* / под ред. Б. Н. Топорнина. – М. : Юристъ, 2001. – 1272 с.

REQUIREMENTS AND RECOMMENDATIONS FOR THE CONTENT OF TECHNOLOGY OF MANAGERIAL COMPETENCE DEVELOPMENT

*Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation,
Saint-Petersburg, Russia*

Abstract. The article is devoted the problem of development of managerial competence in the process of professional training of cadets of military institutes. It considers the regulatory framework of the technology of development of managerial competence, pedagogical principles, peculiarities of military institute of higher education and personality of a cadet; determines the requirements and recommendations for the content of this technology on their basis.

The author undertakes the research on the basis of person and activity approach with the help of structural analysis of concepts and phenomena which helps to comprehensively consider the content and structure of the studied object. The article can be helpful for the creation of effective technologies of development of managerial competence at students of institutions of higher education.

Keywords: *managerial competence, competence approach, cadets of military institutes.*

REFERENCES

1. Varjanica S. Ju. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii u budushhih oficerov po rabote s lichnym sostavom v processe professional'noj podgotovki: postanovka problemy // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 2(90). – S. 98–106.
2. Vasil'eva E. N., Gromova E. N., Kurnikova N. S. Formirovanie professional'nyh kompetencij u budushhih perevodchikov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2014. – № 2(82). – S. 141–148.
3. Voprosy obucheniya i vospitaniya v voenno-uchebnyh zavedeniyah / pod red. I. N. Shkadova. – M. : Voennoe izdatel'stvo Ministerstva oborony SSSR, 1976. – 523 s.
4. Zeer Je. F. Realizacija kompetentnostnogo podhoda v professional'nom obrazovanii. – Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2007. – 129 s.
5. Zolotarev V. A. Gotovnost' k professional'nomu samoobrazovaniju kak kljuchevaja kompetencija budushhego oficera federal'noj sluzhby vojsk nacional'noj gvardii // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 4(92). – S. 100–107.
6. Krakovskaja O. S. Struktura i sodержanie organizacionno-upravlencheskoj kompetencii bakalavrov lingvistiki // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2014. – № 3(83). – S. 158–162.
7. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. – M. : Az", 1992. – 907 s.
8. Spravochnik tehničeskogo perevodchika. Intent. 2009–2013 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://intent.gigatran.com>.
9. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka : v 4-h t. / pod red. D. N. Ushakova. – M. : Gos. in-t «Sov. jen-cikl.» ; OGIZ ; Gos. izd-vo inostr. i nac. slov., 1935–1940.
10. Juridicheskaja jenciklopedija / pod red. B. N. Topornina. – M. : Jurist", 2001. – 1272 s.

© Sidorov I. A., 2017

Sidorov, Igor Aleksandrovich – Adjunct of the Department of Theory and Methods of Professional Education, Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: sidoroff131080@mail.ru

The article was contributed on April 5, 2017

УДК 373.3.016

С. Г. Соколова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

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

Аннотация. В статье рассмотрены особенности организации интегрированных уроков в начальной школе, требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), возрастные и индивидуальные особенности учащихся начальных классов, отличия интегрированных уроков от традиционных, формы и функции интегрированных уроков в начальной школе, влияние компьютеризации и информатизации на образовательный процесс в начальной школе, межпредметный уровень особенностей интегрированных уроков, компетентность учителя начальных классов в умении использовать знания учащихся по одной дисциплине при изучении другого предмета. Особенности организации интегрированных уроков в начальной школе заключаются в том, что они направлены на то, чтобы дети с первых шагов в школе учились видеть мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Ключевые слова: интеграция, интеграция в образовании, интегрированные уроки, особенности организации интегрированных уроков, начальная школа.

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях наиболее эффективным способом достижения требований ФГОС НОО являются интегрированные уроки, которые в начальной школе соответствуют возрастным и психолого-педагогическим особенностям детей. Во-первых, дети достаточно быстро утомляются, если уроки изо дня в день проводятся стандартно, однообразно. Во-вторых, дети в начальной школе в силу психологических особенностей быстро теряют интерес к изучаемому объекту, что требует от учителя включения в свою профессиональную деятельность нестандартных, инновационных форм и методов проведения уроков. Интегрированные уроки позволяют ему расширить технологические возможности уроков, что способствует пробуждению интереса у школьников к учению и стимулированию их активности. В свою очередь, интегрированные уроки позволяют раскрыть собственный творческий потенциал учителя начальной школы.

Для того чтобы профессионально использовать педагогический и методический потенциал интегрированных уроков, учителю необходимо знать особенности их организации в начальной школе.

Несмотря на то что научно-теоретическая база решения проблем интегрированных уроков солидна, есть неразрешенные вопросы в их организации и построении. Они возникли в связи с реализацией ФГОС НОО. Отсутствие теоретических разработок методических основ построения интегрированных уроков в начальной школе в условиях реализации требований ФГОС НОО обуславливает актуальность исследуемой проблемы.

© Соколова С. Г., 2017

Соколова Светлана Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sokolova_sg@mail.ru

Статья поступила в редакцию 24.01.2017

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы с точки зрения исследуемой проблемы, изучен и обобщен опыт работы учителей начальных классов.

Результаты исследований и их обсуждение. Разработку теоретических основ интеграции в образовании начали такие педагоги, как Я. А. Коменский [11], Д. Дьюи [8], К. Д. Ушинский [19] и др. Теория интеграции образования в науке представлена как система педагогического знания, основу которой составляет ряд фундаментальных трудов [3], [6], [7], [21] и др.

На основе анализа научно-педагогической литературы мы сделали попытку обобщить существующие в современной науке определения интеграции в образовании. Под интеграцией в образовании исследователи понимают процесс и результат развития, связанного с объединением в целое ранее разрозненных частей. Этот процесс характерен и может быть осуществлен как в рамках одной системы, так и в рамках новых образований. Следовательно, сущностью процесса интеграции в образовании являются качественные изменения внутри каждого элемента, входящего во вновь образованную систему. Интеграция в образовании имеет свои конкретные, отличающиеся от других видов интеграций сущностные характеристики: цели, задачи, принципы, особенности, формы, методы, содержание.

В последние два-три года положения теоретических основ интеграции в образовании достаточно интенсивно развиваются. Это связано с реализацией требований ФГОС НОО. В работах С. В. Ароновой [1], Р. Р. Ахматбековой [2], Н. В. Бочковой [4], Т. А. Золотовой [9], И. В. Клименко [10], Л. Н. Мун [12], Е. В. Орловой [14], Л. А. Петренко [15], Е. Ю. Сизгановой [16], И. О. Сорокиной [17] и др. дается теоретическое обоснование интеграции в системе образования в связи с решением задач реализации ФГОС НОО. Авторы представили на суд педагогов свои инновационные концептуальные предложения по внедрению интеграции в содержание образования, инновационные методы организации интеграции, влияющие на решение гармонизации обучения, межпредметные связи, выступающие как средство и условие успешного обучения, создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов нескольких разделов подготовки учащихся и др.

В словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой «особенность» – это характерное, отличительное свойство кого-чего-нибудь [13]. Что касается особенностей организации интегрированных уроков в начальной школе, то надо выделить несколько.

Во-первых, начальная школа является первой ступенью обязательного общего образования, где только начинается целенаправленный процесс развития и формирования компетенций. Во-вторых, это возрастные, индивидуальные, психолого-педагогические особенности, которые влияют на выбор целей и задач, форм и методов образования. Причем в начальной школе необходимо говорить о стратегических целях и тактических целях образования. Такой подход объясняется тем, что учащиеся первого класса, проходящие адаптационный период в школе, сильно отличаются своими компетенциями от учащихся четвертого класса. Дело в том, что интегрированные уроки, в принципе, являются точкой пересечения двух или трех учебных дисциплин и должны стать высочайшей точкой усвоения учебного материала. Интегрированный урок насыщает учащихся большим объемом информации, к чему еще не готовы учащиеся первого класса. К тому же у них не сформированы умения анализирования, сопоставления, поиска связи между предметами и явлениями действительности. Этому только предстоит им научиться. Нагромождение учебной информации, применение неоправданных интерактивных методик работы могут утомить учащихся, и все это может привести к обратному образовательному эффекту.

В то же время уже «опытным» учащимся интегрированный урок дает возможность более основательно воспринять учебный материал, он становится привлекательной формой пробуждения интереса и стимуляции познавательной активности.

Следующая особенность – это наличие нормативно-правового документа (ФГОС НОО), который регулирует реализацию содержания образования в начальной школе [20]. Стандарт определяет совокупность требований к результатам освоения учащимися программы начального общего образования. При этом учитывается самоценность этапа начального общего образования как базы всего последующего образования.

Стандарт, во-первых, обеспечивает равные возможности получения качественного образования всеми учащимися. Именно стандарт позволяет учителям проводить уроки с использованием современных педагогических технологий с целью расширения образовательных возможностей интегрированных уроков, направленных на достижение новых образовательных результатов, соответствующих современным запросам личности, общества и государства.

Во-вторых, стандарт определяет требования к итогам обучения, сформулированным в виде личностных, метапредметных результатов, что позволяет творчески подходить к организации и проведению интегрированных уроков.

В-третьих, стандарт определяет один из главных подходов к реализации содержания образования – системно-деятельностный, который призван обеспечивать интегрированный подход в развитии и формировании готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, активизацию учебно-познавательной деятельности учащихся.

В-четвертых, стандарт рекомендует в процессе реализации содержания образования проведение разных форм и типов интегрированных уроков: урок формирования новых знаний, урок открытия нового знания, урок обобщения и др.

Особенностью интегрированных уроков является отличие их структур от традиционных уроков: четкое научно-методическое целеполагание, системность и сжатость учебного материала, логическая взаимообусловленность и взаимопроникновение материалов интегрируемых учебных дисциплин, информативная емкость учебного материала, педагогическая целесообразность интегрирования содержания учебных дисциплин и т. д. [5], [18].

Согласно существующим теоретическим основам интегрированные уроки бывают следующих типов: урок-исследование, урок-экскурсия, урок-путешествие, мультимедиа-урок, проблемный урок, урок-практикум, урок-сочинение, урок – деловая игра, театрализованный урок, урок-диспут, урок-диалог, урок систематизации и обобщения знаний, урок-КВН, урок – защита творческих и учебных проектов и др.

ФГОС НОО позволяет реализовать при проведении интегрированных уроков разнообразные формы работ с учащимися начальных классов: фронтальную, групповую, звеньевую, парную, индивидуальную, что позволяет разнообразить реализацию деятельностного и системно-деятельностного подхода в обучении.

Согласно А. Я. Данилюку сегодня педагогической концепцией теории интеграции в образовании признана концепция личностно-ориентированного образования. Он считает, что интеграцию в организации обучения можно разделить по методам, приемам, способам, уровням, направлениям на следующие виды: тематическую междисциплинарную – два-три учебных предмета раскрывают одну тему (иллюстративно-описательный уровень), проблемно-ориентированную – одну проблему решают методами разных наук, концептуальную – концепция рассматривается различными учебными предметами в совокупности всех средств и методов, теоретическую – философское взаимопроникновение различных теорий.

А. Я. Данилюк считает, что, в свою очередь, педагогическая интеграция есть высокий уровень дидактических принципов, целей, задач обучения и содержания образования на основе глубокой внутренней взаимосвязи учебных дисциплин. При этом принцип интеграции является ведущим при разработке целей и результатов обучения, определяя его содержание, формы и методы. Следовательно, согласно А. Я. Данилюку интегративный подход означает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса, обеспечивает целостность и системность педагогического процесса [7].

На основе вышеизложенного можем выделить следующую особенность интегрированных уроков в начальной школе – их функции. Согласно Словарю иностранных слов «функция» – это обязанность, круг деятельности; назначение, роль [17]. С точки зрения такого подхода можно выделить следующие функции интегрированных уроков:

- методологическая – направлена на овладение учащимися основами научных знаний, познание путем использования совокупности научно обоснованных методик;
- мировоззренческая – направлена на расширение знаний учащихся о всеобщем и действительном, расширение общих представлений учащихся о мире, знаний о человеке, месте культуры и образования в жизни человека;
- образовательная – направлена на достижение учащимися конкретного уровня развития познавательных потребностей и способностей;
- воспитательная – обеспечивает развитие общей культуры школьника, уважительного отношения к себе и окружающим, стремление поддерживать модели поведенческой культуры, принятой в обществе;
- развивающая – направлена на развитие познавательной активности, преодоление инертности мышления, расширение кругозора;
- коммуникативная – реализуется в процессе установления связи между прошлым и настоящим, в общении с одноклассниками и с учителем;
- конструктивная – направлена на совершенствование содержания учебного материала, технологий обучения;
- компенсационная – реализуется посредством систематизации учебного материала, компенсируя тот материал, который учащиеся не смогли бы получить на традиционном уроке;
- гедонистическая – направлена на получение учащимися удовлетворения от общения на уроке с учителем и одноклассниками, от воспринятого на уроке учебного материала.

При вышеназванных формах и функциях интегрированных уроков вполне реально применение наиболее целесообразных методов и приемов организации обучения – исследовательских методов, объяснительно-иллюстративных, поисковых, мультимедийных средств, интернет-технологий и т. д.

Другой особенностью интегрированных уроков в начальной школе необходимо назвать лимит учебной нагрузки. Он определяется ФГОС НОО и Основной образовательной программой образовательной организации. Речь идет о соблюдении требований стандарта, то есть нельзя без необходимости нагружать детей информацией.

Таким образом, ФГОС НОО в системе построения интеграции в образовании выполняет стратегическую задачу российского образования по повышению качества образования в начальных классах, достижению новых образовательных результатов учащихся, обеспечивая их достаточными и необходимыми компетенциями для продолжения образования в среднем звене. На основе вышесказанного мы определяем, что одним из эффективных способов реализации особенностей интегрированных уроков в начальной школе является соблюдение требований ФГОС НОО.

Следующий уровень особенностей интегрированных уроков в начальной школе связан с развитием современных средств обучения, компьютеризацией и информатизацией образовательного процесса. Начиная со второго класса начальной школы многие дисциплины нуждаются в интеграции с информатикой. Такой подход – требование времени, и он активно внедряется в практику начальной школы, т. к. позволяет интегрировать в одну систему, казалось бы, несовместимые учебные дисциплины. Например, проводятся интегрированные уроки математики и русского языка. Интеграцию используют для объяснения нового материала и закрепления новых знаний, исправления ошибок при письме, решения задач по математике или построения инструкционных карт по технологии и т. д. с помощью персонального компьютера или интерактивной доски. Это доставляет учащимся большое удовольствие, и учеба для них становится привлекательной и увлекательной.

Следующий уровень особенностей интегрированных уроков – межпредметный – самый распространенный вариант интегрированных уроков, который проводится в начальной школе, например, на основе синтеза средств обучения дисциплин эстетического цикла. Подобный синтез средств изобразительного искусства, музыки и хореографии помогает учащимся наиболее полно ощутить содержание произведения изобразительного искусства и позволяет включить их умения анализировать, сопоставлять, сравнивать, искать связи между выразительными средствами искусств, лучше понимать художественные образы и получать эстетическое наслаждение от участия в проведении урока. Таким образом на интегрированных уроках дети открывают для себя новое и находят новое в уже известном. Причем цель таких уроков – не погоня за насыщением информацией учащихся, а расширение компетенций детей в межпредметном контексте, чтобы учебные средства одних учебных дисциплин помогли полноценному восприятию и запоминанию материала других учебных дисциплин. При таком подходе мы можем выделить особенности применения средств реализации межпредметных связей: вопросы, тексты, проблемные ситуации, музыкальные произведения, иллюстрации и т. д.

Мы можем выделить здесь еще одну особенность – это умение учителя использовать компетенции учащихся по одной дисциплине при изучении другой. При этом у школьников расширяются компетенции в комплексе, целостно на основе восприятия общенаучных категорий, явлений и подходов.

Особенностью проведения интегрированных уроков, как видим, являются их нестандартность, новизна подхода к их подготовке и проведению. Интегрированные уроки требуют предварительной и тщательной подготовки, к которой учитель может привлечь учащихся, а это и есть еще один из видов интеграции. Дети совместно с родителями могут подобрать увлекательный материал, выполнить рисунки или поделки на заданную тему.

Резюме. Особенности организации интегрированных уроков в начальной школе заключаются в том, что они направлены на обучение учащихся с первых шагов получения образования видению мира как единого целого, в котором все элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Их особенность заключается еще и в том, что эти уроки проводит один учитель и осуществляет своего рода развивающую функцию своего педагогического потенциала. В свою очередь, интегрированные уроки позволяют педагогу сократить сроки изучения отдельных тем и уделить больше внимания духовно-нравственному воспитанию и реализации программы внеурочной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аронова С. В. Интеграция художественного и логического в процессе формирования метапредметных компетенций на уроках изобразительного искусства // Начальная школа. – 2015. – № 2. – С. 65–68.

2. Ахметбекова Р. Р. Интеграция предметов – одно из условий формирования познавательной активности школьников // Начальная школа. – 2014. – № 8. – С. 14–16.
3. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. – М. : Совершенство, 1998. – 174 с.
4. Бочкова Н. В. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 43–49.
5. Волкова М. В. Интеграция технологий проблемного обучения и морального выбора в формировании личности школьников // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3(67), ч. 2. – С. 62–67.
6. Герциунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. – М. : Флинта, 2003. – 768 с.
7. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 448 с.
8. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека. – М. : Республика, 2003. – 494 с.
9. Золотова Т. А. Интеграция урочной, внеурочной и внешкольной деятельности как механизм обеспечения всестороннего развития обучающихся // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 41–46.
10. Клименко И. В., Гуня Р. В. Методические рекомендации для педагогов и психологов. Интегрированный урок как современная образовательная технология. – Тирасполь : Ликрис, 2014. – 42 с.
11. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
12. Мун Л. Н. Инновационные интегрированные технологии в теории и практике учителей // Дидактика. – 2003. – № 1. – С. 42–45.
13. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
14. Орлова Е. В. Интегрированный урок по чтению и природоведению // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 5. – С. 18–22.
15. Петренко Л. А. Интегрированный урок и методика его проведения // Школа духовности. – 2001. – № 2. – С. 61–65.
16. Сизганова Е. Ю. Теоретические основы интеграции в образовательном процессе современной начальной школы // Концепт. – 2015. – Т. 13. – С. 2061–2065.
17. Словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1987. – 608 с.
18. Сорокина И. О. Теоретические основы понятия «интеграция», принципы ее осуществления // Менеджмент в России и за рубежом. – 2008. – № 2. – С. 2–6.
19. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1974. – 440 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – 48 с.
21. Федорц Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (Пути развития). – Л. : Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1990. – 96 с.

UDC 373.3.016

S. G. Sokolova

PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF INTEGRATED LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the peculiarities of organization of integrated lessons at primary school: the requirements of Federal State Educational Standard of Primary General Education; age and

© Sokolova S. G., 2017

Sokolova, Svetlana Georgievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Methods of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: sokolova_sg@mail.ru

The article was contributed on January 24, 2017

individual characteristics of primary schoolchildren, differences between traditional and integrated lessons, forms and functions of integrated lessons at primary school, the impact of computerization and informatization on the educational process at primary school, interdisciplinary level peculiarities of integrated lessons, competence of primary school teachers in employing schoolchildren's knowledge in one discipline during the study of another disciplines. The peculiarities of the organization of integrated lessons at primary school is that they are aimed at students' learning to see the world as a whole, in which all the elements are interrelated and interdependent.

Keywords: integration, integration in education, integrated lessons, peculiarities of organization of integrated lessons, primary school.

REFERENCES

1. Aronova S. V. Integracija hudozhestvennogo i logicheskogo v processe formirovanija metapredmetnyh kompetencij na urokah izobrazitel'nogo iskusstva // Nachal'naja shkola. – 2015. – № 2. – S. 65–68.
2. Ahmetbekova R. R. Integracija predmetov – odno iz uslovij formirovanija poznavatel'noj aktivnosti shkol'nikov // Nachal'naja shkola. – 2014. – № 8. – S. 14–16.
3. Berulava M. N. Teoreticheskie osnovy integracii obrazovanija. – M. : Sovershenstvo, 1998. – 174 s.
4. Bochkova N. V. Sovremennaja pedagogicheskaja integracija, ee harakteristiki // Obrazovanie i obshhestvo. – 2009. – № 1. – S. 43–49.
5. Volkova M. V. Integracija tehnologij problemnogo obuchenija i moral'nogo vybora v formirovanii lichnosti shkol'nikov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2010. – № 3(67), t. 2. – S. 62–67.
6. Gershunskij B. S. Obrazovatel'no-pedagogicheskaja prognostika. – M. : Flinta, 2003. – 768 s.
7. Daniljuk A. Ja. Teorija integracii obrazovanija. – Rostov n/D. : Izd-vo Rost. ped. un-ta, 2000. – 448 s.
8. D'jui D. Rekonstrukcija v filosofii. Problemy cheloveka. – M. : Respublika, 2003. – 494 s.
9. Zolotova T. A. Integracija urochnoj, vneurochnoj i vneshkol'noj dejatel'nosti kak mehanizm obespechenija vsestoronnego razvitiya obuchajushhihsja // Nachal'naja shkola. – 2015. – № 8. – S. 41–46.
10. Klimenko I. V., Gunja R. V. Metodicheskie rekomendacii dlja pedagogov i psihologov. Integrirovannyj urok kak sovremennaja obrazovatel'naja tehnologija. – Tiraspol' : Likris, 2014. – 42 s.
11. Komenskij Ja. A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalocci I. G. Pedagogicheskoe nasledie / sost. V. M. Klarin, A. N. Dzhurinskij. – M. : Pedagogika, 1988. – 416 s.
12. Mun L. N. Innovacionnye integrirovannye tehnologii v teorii i praktike uchitelej // Didaktika. – 2003. – № 1. – S. 42–45.
13. Ozhegov S. I., Shvedova N. Ju. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. – M. : Azbukovnik, 1999. – 944 s.
14. Orlova E. V. Integrirovannyj urok po chteniju i prirodovedeniju // Nachal'naja shkola: plus-minus. – 2001. – № 5. – S. 18–22.
15. Petrenko L. A. Integrirovannyj urok i metodika ego provedenija // Shkola duhovnosti. – 2001. – № 2. – S. 61–65.
16. Sizganova E. Ju. Teoreticheskie osnovy integracii v obrazovatel'nom processe sovremennoj nachal'noj shkoly // Koncept. – 2015. – T. 13. – S. 2061–2065.
17. Slovar' inostrannyh slov. – M. : Russkij jazyk, 1987. – 608 s.
18. Sorokina I. O. Teoreticheskie osnovy ponjatija «integracija», principy ee osushhestvlenija // Menedzhment v Rossii i za rubezhom. – 2008. – № 2. – S. 2–6.
19. Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija : v 2-h t. T. 2. – M. : Pedagogika, 1974. – 440 s.
20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija / Ministerstvo obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii. – M. : Prosveshhenie, 2010. – 48 s.
21. Fedorc G. F. Problemy integracii v teorii i praktike obuchenija (Puti razvitiya). – L. : Leningr. gos. ped. in-t im. A. I. Gercena, 1990. – 96 s.

УДК [378.016:355]:004.9

Р. В. Стрельцов¹, Т. А. Лавина², А. В. Щегольников¹

**ЦЕЛИ И НАПРАВЛЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ
ОФИЦЕРСКОГО СОСТАВА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ОБЛАСТИ ПРИМЕНЕНИЯ
СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В СЛУЖЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

¹*Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,
г. Пермь, Россия*

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

Аннотация. В статье раскрывается актуальность организации непрерывной подготовки офицерского состава в области применения средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Рассмотрены основные цели и направления применения средств ИКТ в войсках национальной гвардии Российской Федерации. Выделены противоречия между текущим состоянием подготовки офицерского состава в области применения средств ИКТ и современными требованиями к военнослужащим по данному направлению. Представлены пути развития системы подготовки военнослужащих в области использования средств ИКТ в служебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *информационные и коммуникационные технологии, направления непрерывной подготовки, военнослужащие, войска национальной гвардии России.*

Актуальность исследуемой проблемы. С развитием информатизации роль компьютерных технологий в военной сфере постоянно возрастает. Глобальные информационные системы создают новые условия для управления оружием и группировками войск. На сегодняшний день в современной армии функционирует множество различных информационных систем, которые требуют организации качественно новой подготовки военнослужащих по данному направлению [10].

Материал и методика исследований. Военная доктрина Российской Федерации, представляющая собой систему официально принятых в государстве взглядов на подготов-

© Стрельцов Р. В., Лавина Т. А., Щегольников А. В., 2017

Стрельцов Роман Вячеславович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры конструкций автобронетанковой техники Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Пермь, Россия; e-mail: Streltsov86@rambler.ru

Лавина Татьяна Ароновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой компьютерных технологий Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tlavina@mail.ru

Щегольников Александр Владимирович – курсант факультета технического обеспечения Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Пермь, Россия; e-mail: avschegolkov94@mail.ru

Статья поступила в редакцию 28.03.2017

ку к вооруженной защите, предполагает широкое использование информационных и коммуникационных технологий в воинских частях и подразделениях национальной гвардии России. Использование ИКТ направлено на предотвращение угроз международного терроризма, организацию общественной безопасности, поддержание глобальной и региональной стабильности.

Результаты исследований и их обсуждение. Практика показывает, что уровень внедрения, а следовательно, и степень реализации возможностей ИКТ существенно отличаются в разных частях и подразделениях.

Кроме того, необходимо отметить становление и развитие единого информационного пространства Вооруженных сил, других войск и органов как части информационного пространства Российской Федерации.

В этих условиях рассмотрим основные направления применения средств ИКТ в войсках национальной гвардии Российской Федерации:

- повышение устойчивости управления;
- повышение коммуникабельности офицерского состава;
- повышение морально-психологического состояния военнослужащих;
- установка теле- и видеосвязи на дальних расстояниях;
- компьютеризация схем, таблиц, списков и баз данных;
- организация тылового и технического обеспечения;
- использование инженерных роботов-саперов, боевых и разведывательных беспилотных летательных аппаратов;
- повышение качества процесса обучения в военных образовательных учреждениях.

Остановимся на некоторых из них более подробно.

Управление – деятельность командиров по поддержанию постоянной боевой готовности войск. Для достижения постоянного и непрерывного управления в войсках широко используются информационные и коммуникационные технологии, внедряются современные системы оповещения типа «Стрелец» и «Квадрант», что во многом упрощает и ускоряет процесс оповещения личного состава. Система видео-конференц-связи на базе АПК Tandberg Саратовского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации предлагает одновременные и согласованные действия коммутирующих сторон: один говорит, другие слушают. Эта система активно применяется высшими органами управления воинских частей, соединений, округов и войск. Систематизация и обобщение осуществляются в системе «Единая информационная среда» («ЕИС») в процессе реализации концепции «Цифровая армия» [11].

Для управления в рамках «ЕИС» используется «Подсистема мониторинга и контроля личного состава», которая:

- обеспечивает получение оперативной и достоверной информации о местоположении личного состава;
- сообщает различные данные, такие как точное месторасположение, окружающие условия, тип движения объекта, частоту пульса;
- повышает мобильность и эффективность действий личного состава при выполнении служебно-боевых задач мирного и военного времени;
- позволяет командирам и начальникам оперативно реагировать на изменение обстановки и возникновение угрозы жизни и здоровью личного состава.

С помощью карт и 3D-графики на трехмерной виртуальной модели каждый командир, каждое подразделение могут изучать перед боем условия местности, на которой предстоит выполнять боевую задачу.

Разведка вышла на совершенно новый уровень: беспилотные летательные аппараты, роботы-разведчики и камеры с высоким разрешением – все это в совокупности с «ЕИС» кардинально изменяет способы управления подразделениями во время выполнения служебно-боевых задач [6].

Коммуникабельность – способность к установке связей, контактов, возможность организовывать взаимодействие и передавать различную информацию – является одним из важнейших качеств любого руководителя, командира и начальника. В свою очередь, средства ИКТ способствуют развитию данного качества у военнослужащих.

На военном форуме «Армия-2016» была представлена разработка, которая позволяет человеку, приходящему на службу в армию, использовать знание мобильных гаджетов. Специализированные защищенные мобильные устройства являются продолжением «Единой информационной среды» и предназначены для оперативного получения и обмена информацией, позволяя личному составу Вооруженных сил Российской Федерации принимать, обрабатывать и передавать информацию на удалении от своих стационарных рабочих мест. С помощью применения мобильных решений значительно повышаются коммуникабельность и скорость выполнения вычислительных операций, обеспечивается должный уровень оперативного контроля и выполнения без угрозы нарушения режима секретности.

Особое значение будет иметь установленное взаимодействие данных устройств с персональной электронной карточкой военнослужащего, что значительно упрощает учетные функции, обеспечивает идентификацию и может использоваться в качестве электронно-цифровой подписи.

Одна из наиболее важных составляющих в армии – это поддержание высокого морально-психологического состояния военнослужащих. Задача любого командира и начальника – поддерживать состояние личного состава на высоком уровне. Еще во времена Великой Отечественной войны для поднятия боевого духа активно использовались агитирующие плакаты «Родина-мать зовет!», «Наше дело правое, враг будет разбит, победа будет за нами!» и т. д. Песни и концерты прямо на фронте были не редкостью и поднимали боевой дух воинов. В наше время большое количество художественных и документальных фильмов о войне отражает мужество и героизм наших дедов и прадедов, формируя у молодежи правильное представление о чести и долге перед Родиной [1].

Повышает комфорт прохождения службы, особенно в отдаленных регионах страны, налаживание устойчивой связи с родными и близкими. При этом связь возможна не только телефонная, но и видеосвязь по современным средствам коммуникационных технологий. Мобильный телефон, микрофон с веб-камерой, программное обеспечение типа Skype и Viber позволяют устанавливать устойчивую связь через сеть Интернет.

Активно используется Microsoft Office – пакет приложений для работы с различными типами документов: текстами, электронными таблицами, базами данных, слайдовыми сопровождениями и др.

Компьютер служит для исследования, передачи, хранения информации, помогает в осуществлении всех вышеперечисленных операций. Ввод информации осуществляется с помощью клавиатуры с применением текстовых редакторов (например, Microsoft Word) или сканера и системы автоматического распознавания текста типа ABBYY FineReader [3].

Тыловое и техническое обеспечение активно пользуется средствами ИКТ. Многообразие типов военной и специальной техники, находящейся на вооружении войск национальной гвардии, возрастная, техническая и эксплуатационная разнородность имеющихся средств диктуют серьезные требования к системе их технического осмотра и ремонта.

ИКТ играют огромную роль в образовательном процессе. В обучении используется широкий спектр разнообразных компьютерных технологий:

- документальные фильмы, презентации, программы и тесты, делающие учебные занятия более воспринимаемыми обучающимися;
- электронные тренажеры, формирующие практические навыки и умения в ходе выполнения заданий;
- специальные тренажеры, имитирующие боевую обстановку, воспроизводящие возможные маневры подразделений при выполнении служебно-боевых задач;
- программно-методические комплексы специального назначения, представляющие собой моделирующие программы, разрабатываемые и применяемые в соответствии со спецификой изучаемой дисциплины;
- компьютерные тренажеры, предназначенные для формирования навыков эксплуатации сложного оборудования или действий в заданной обстановке: «Тренажер тактической подготовки», программное обеспечение «Валькирия», геоинформационная система «Гармония».

Из этих примеров, которые являются лишь малой частью всех имеющихся на данный момент информационных и коммуникационных технологий, становится ясно, что ИКТ – это неотъемлемое средство достижения множества целей в войсках. Однако даже эти возможности реализуются далеко не в полном объеме, причинами чего являются дороговизна компьютерного оборудования и ограниченное количество специалистов по установке и эксплуатации средств новых технологий. Если финансовый вопрос – вопрос времени, который решается на высоких уровнях, то с обучением все гораздо сложнее [5], так как необходимо развивать систему подготовки военнослужащих в области использования средств ИКТ в профессиональной деятельности.

Развитие системы должно быть направлено на:

- 1) создание единой информационной среды для взаимодействия на всех уровнях и по всем направлениям;
- 2) создание единой методологии внедрения новых ИКТ в профессиональную подготовку будущих военных специалистов;
- 3) повышение уровня подготовки профессорско-преподавательского, офицерского и переменного составов для использования новых средств ИКТ;
- 4) регулярное обновление технической, программной и информационно-ресурсной базы воинских частей;
- 5) защиту информации, хранящейся на серверах Федеральной службы войск национальной гвардии.

Так как воинские части сейчас находятся на разных стадиях компьютеризации, только глубокая и комплексная модернизация войск позволит им использовать современные технологии в полном объеме [4].

Развитие полноценной информационной среды невозможно без наличия высококвалифицированных специалистов. Необходимо параллельно с внедрением новых технологий совершенствовать знания, умения и навыки нынешних специалистов и начать комплексную подготовку новых кадров. Трудность заключается в высокой динамике развития компьютерных технологий и программного обеспечения: только за последние полтора года основные технические параметры ИКТ увеличились в 2 раза [7], [8].

Для достижения качественного результата в области применения средств ИКТ необходимо организовать непрерывную подготовку по данному направлению. Полученные в школе общие навыки и умения работы с компьютерными средствами необходимо специализировать и углублять при обучении в вузе, а в последующем постоянно их развивать на

методических сборах и занятиях во время несения службы в войсках Росгвардии. Военнослужащий должен быть профессионалом во всех направлениях своей сферы деятельности, в том числе уметь грамотно и рационально использовать ИКТ для выполнения поставленных задач, при этом с легкостью справляться с современными техническими средствами.

Приведенные выше примеры не исчерпывают всех вопросов в области использования средств ИКТ в образовательных целях. Очевидно, сейчас на первый план в системе образования выходит подготовка к самостоятельной деятельности военнослужащих в информационной среде. Цель обучения остается той же: подготовка высококвалифицированных специалистов по необходимым направлениям, однако меняются содержание, средства и методы достижения цели. Офицерскому составу необходимо непрерывно совершенствовать свои знания, умения и навыки в большей степени самостоятельно [2, с. 103].

К сожалению, сегодняшняя программа подготовки офицеров для войск национальной гвардии содержит мало дисциплин, обучающих применению современных компьютерных технологий. При изучении дисциплин «Управление техническими средствами», «Системы автоматизированного проектирования» и др. в связи с малым объемом отведенного времени на их освоение освещаются лишь основные возможности применения средств ИКТ. Однако, в свою очередь, есть и положительные явления: уже сейчас трудно представить занятие без использования мультимедийных технологий или демонстрации документальных фильмов, во многих военно-образовательных учреждениях появляются специально оборудованные компьютерные классы [9, с. 150].

Каждый офицер в повседневной деятельности сталкивается с ИКТ, тем самым изучая их. Если использовать их для передачи информации, то повышаются ее наглядность и усвоение слушателями. Не зря народная мудрость гласит: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

Стоит наращивать освоение данных технологий путем проведения дополнительных занятий с офицерским составом, многие из которых не догадываются о возможностях компьютерных систем, значительно облегчающих повседневную деятельность. Сначала обучение может проходить в режиме лекционных и групповых занятий, а после освоения азов – дистанционно, когда весь необходимый материал офицеры получают по локальной или глобальной сети и могут самостоятельно изучать и отрабатывать имеющиеся и новые возможности ИКТ.

Резюме. Подводя итог, можем сказать, что при всех своих широких возможностях ИКТ являются всего лишь средством автоматизации и повышения качества деятельности человека в различных сферах, в том числе при решении служебно-профессиональных задач офицерами войск национальной гвардии Российской Федерации. Основная цель – обеспечить эффективное применение средств ИКТ для совершенствования способов и методов выполнения задач повседневной деятельности с учетом требований информационной безопасности. Необходимо выработать такую систему, при которой новейшие технологии к моменту их внедрения были бы уже изучены и офицерский состав был бы готов к их продуктивному применению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедханов М. А., Губин В. А. Прогнозирование успешности профессиональной деятельности специалистов в области охраны важных государственных объектов на этапе обучения в учебном центре внутренних войск // Армия и общество. – 2013. – № 5. – С. 64–68.
2. Бобонец С. А., Костюк А. В. Основы информационных технологий : учебник. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2013. – 231 с.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учебное пособие. – М. : Академия, 2003. – С. 48–50.

4. Клепацкая И. Н. Обучение иностранному языку с использованием современных мультимедийных технологий при компетентностном подходе // Образование и наука в современных условиях : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2015. – № 4(5). – С. 79–81.
5. Кораблев А. А. Информационно-телекоммуникационные технологии в образовательном процессе // Школа. – 2006. – № 2. – С. 37–39.
6. Королев А. Н., Плешакова О. В. Об информации, информационных технологиях и о защите информации. Постатейный комментарий к Федеральному закону. – М. : Юстицинформ, 2007. – С. 38–42.
7. Лавина Т. А., Андреева Т. Ю. Педагогические условия подготовки будущих учителей иностранного языка к организации дистанционного обучения // Глобальный научный потенциал. – 2012. – № 2. – С. 55–57.
8. Лавина Т. А., Таерова И. А. Формирование ИКТ-компетентности преподавателей вуза // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 4(65). – С. 141–143.
9. Стариков С. А. Возможности использования информационных и коммуникационных технологий в педагогических исследованиях // Методология педагогики: понятийный аспект : монографический сборник научных трудов. – Вып. 1. – Изд. 2-е. – М., 2015. – С. 150–160.
10. Стрельцов Р. В. Об актуальности подготовки офицерского состава в области информационных и коммуникационных технологий // Наука и бизнес: пути развития. – 2014. – № 4(34). – С. 80–83.
11. Федеральный закон от 27.07.2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.02.2014 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/12148555/>.

UDC [378.016:355]:004.9

R. V. Streltsov¹, T. A. Lavina², A. V. Schegolkov¹

**OBJECTIVES AND POLICIES OF CONTINUOUS TRAINING OF OFFICERS
OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION
IN EMPLOYING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN SERVICE AND PROFESSIONAL ACTIVITIES**

¹*Perm Military Institute of Troops of National Guard of the Russian Federation, Perm, Russia*

²*I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article reveals the urgency of organization of continuous training of officers in the field of application of information and communication technologies; considers the main objectives and policies of employing ICT in the troops of national guard of the Russian Federation; provides the contra-

© Streltsov R. V., Lavina T. A., Schegolkov A. V., 2017

Streltsov, Roman Vyacheslavovich – Candidate of Pedagogics, Senior Lecturer of the Department of Engineering Army Tank-Automotive, Perm Military Institute of Troops of National Guard of the Russian Federation, Perm, Russia; e-mail: Streltsov86@rambler.ru

Lavina, Tatyana Aronovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Computer Technologies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: tlavina@mail.ru

Schegolkov, Aleksandr Vladimirovich – Cadet, Faculty of Technical Assistance, Perm Military Institute of Troops of National Guard of the Russian Federation, Perm, Russia; e-mail: avschegolkov94@mail.ru

The article was contributed on March 28, 2017

dictions between the current state of training of officers in the field of ICT tools and modern requirements for military personnel in this direction; presents the ways of development of military personnel training system in employing ICT tools in official and professional activities.

Keywords: *information and communication technologies, objectives of continuous training, military personnel, troops of national guard of Russia.*

REFERENCES

1. Ahmedhanov M. A., Gubin V. A. Prognozirovanie uspehnosti professional'noj dejatel'nosti specialistov v oblasti ohrany vazhnykh gosudarstvennykh ob"ektov na jetape obuchenija v uchebnom centre vnutrennih vojsk // *Armija i obshchestvo*. – 2013. – № 5. – S. 64–68.
2. Bobonec S. A., Kostjuk A. V. *Osnovy informacionnykh tehnologij* : uchebnik. – SPb. : Izd-vo RGPU, 2013. – 231 s.
3. Zaharova I. G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii* : uchebnoe posobie. – M. : Akademiya, 2003. – S. 48–50.
4. Klepackaja I. N. Obuchenie inostrannomu jazyku s ispol'zovaniem sovremennykh mul'timedijnykh tehnologij pri kompetentnostnom podhode // *Obrazovanie i nauka v sovremennykh uslovijah* : materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, 2015. – № 4(5). – S. 79–81.
5. Korablev A. A. Informacionno-telekommunikacionnye tehnologii v obrazovatel'nom processe // *Shkola*. – 2006. – № 2. – S. 37–39.
6. Korolev A. N., Pleshakova O. V. Ob informacii, informacionnykh tehnologijah i o zashhite in-formacii. Postatejnyj kommentarij k Federal'nomu zakonu. – M. : Justicinform, 2007. – S. 38–42.
7. Lavina T. A., Andreeva T. Ju. Pedagogicheskie uslovija podgotovki budushhih uchitelej inostrannogo jazyka k organizacii distancionnogo obuchenija // *Global'nyj nauchnyj potencial*. – 2012. – № 2. – S. 55–57.
8. Lavina T. A., Taerova I. A. Formirovanie IKT-kompetentnosti prepodavatelej vuza // *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2015. – № 4(65). – S. 141–143.
9. Starikov S. A. Vozmozhnosti ispol'zovaniya informacionnykh i kommunikacionnykh tehnologij v pedagogicheskikh issledovanijah // *Metodologija pedagogiki: ponjatijnyj aspekt* : monograficheskij sbornik nauchnykh trudov. – Vyp. 1. – Izd. 2-e. – M., 2015. – S. 150–160.
10. Strel'cov R. V. Ob aktual'nosti podgotovki oficerskogo sostava v oblasti informacionnykh i kommunikacionnykh tehnologij // *Nauka i biznes: puti razvitija*. – 2014. – № 4(34). – S. 80–83.
11. *Federal'nyj zakon ot 27.07.2006 g. № 149-FZ «Ob informacii, informacionnykh tehnologijah i o zashhite informacii»* (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.02.2014 g.) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/12148555/>.

УДК [378.016:811.1./8]-056.262

П. А. Фисунов

**ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(НА ПРИМЕРЕ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ СТУДЕНТОВ)**

Чувашская государственная сельскохозяйственная академия, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Изучена законодательная база, закрепляющая получение образования лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья. Проведен анализ современных исследований в области обучения иностранному языку слепых и слабовидящих. Особое внимание уделено использованию ИКТ и мобильного обучения. Отмечено отсутствие отечественных разработок по подготовке учителей из числа незрячих в педагогических вузах. Намечены траектории совершенствования методики обучения будущих учителей иностранного языка, имеющих проблемы со зрением.

Ключевые слова: инклюзивное образование, тифлоинформационные технологии, слепые и слабовидящие, обучение иностранному языку.

Актуальность исследуемой проблемы. Возникла необходимость инклюзивного обучения незрячих студентов на факультете иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, подбора, разработки и освоения соответствующей методики обучения незрячих и слабовидящих студентов английскому и немецкому языкам как профессиональным дисциплинам.

Материал и методика исследований. С помощью глубокого изучения и обработки открытых источников информации автором проведен научный анализ и составлена подробная характеристика современного состояния исследований в области обучения иностранному языку слепых и слабовидящих. Были сделаны попытки найти и выделить разработки, отвечающие выбранному направлению исследования – обучению слепых и слабовидящих студентов специальным дисциплинам в рамках подготовки учителей иностранных языков.

Результаты исследований и их обсуждение. В 2012 г. Российская Федерация ратифицировала подписанную ею еще в сентябре 2008 г. Конвенцию о правах инвалидов, принятую Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г. и вступившую в силу 3 мая 2008 г. Одновременно с конвенцией был принят и вступил в силу Факультативный протокол. По состоянию на апрель 2017 г. 160 государств присоединились к конвенции и 88 – к ее Факультативному протоколу. К числу стран, подписавших, но не ратифицировавших конвенцию, относятся США, Ирландия, Киргизия, Ливан, Монако и Узбекистан.

© Фисунов П. А., 2017

Фисунов Павел Анатольевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики, физики и информационных технологий Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: fisunov@list.ru

Статья поступила в редакцию 26.04.2017

Ратификации конвенции в России предшествовали разработка и принятие нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», в котором закреплена возможность получения образования всеми детьми независимо от ограничений возможностей здоровья. Пункт 27 статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ представляет инклюзивное образование как «равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Инклюзивное образование на территории России регулируется также Конституцией РФ и Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

В отличие от дифференцированного обучения в специальных учреждениях или интегрированного в особые группы в общеобразовательных организациях, инклюзивное образование предполагает включение обучающегося в общий поток и выдачу по окончании обучения по результатам итоговой аттестации (возможно, со специальными условиями) стандартного документа об образовании.

Вопрос изучения иностранных языков слепыми и слабовидящими является достаточно разработанным за рубежом. Над проблемой обучения слепых и слабовидящих школьников работали учителя и преподаватели нашей страны Л. Р. Денисова, В. З. Денискина, О. Ю. Кацап, Л. В. Колесникова, Н. С. Комова, Е. В. Коневская, А. Г. Литвак, С. А. Луцаева, Н. И. Рочева, Л. И. Солнцева, Г. А. Проглядова, Э. М. Стернина, О. Ю. Трофимова. Исследованием обучения иностранному языку незрячих студентов вуза занимались сравнительно мало. Так, О. Г. Минина в своей статье отмечает, что «методика обучения незрячих иностранному языку в вузе практически не разработана и носит характер отдельных индивидуальных траекторий обучения» [7]. Она также предлагает технологию, основанную исключительно на слуховом восприятии материала, применяемую одновременно и к зрячим, и к незрячим студентам.

Е. Г. Штоколова занимается проблемой формирования грамматических навыков у слепых и слабовидящих. Она подтверждает, что «преподавание иностранных языков учащимся с нарушениями зрения пока остается малоизученной областью, и работа в данном направлении ведется в основном в зарубежных странах» [15]. Ею опровергается существующее мнение о том, что лица с нарушением зрения не могут обучаться иностранному языку вследствие того, что современные методики и учебные пособия используют визуальную опору.

Из последних разработок следует отметить серию работ, которую представили преподаватели кафедр англистики и межкультурной коммуникации, языкознания и переводоведения Московского городского педагогического университета (МГПУ) А. Б. Гулиянц, С. Б. Гулиянц [4], Т. С. Макарова, М. А. Молчанова, Е. А. Морозова, С. Г. Старицына [6], [8], [9], [10]. В этом вузе проводят научную выставку проектов студентов и аспирантов «Обучение английскому языку слепых и слабовидящих».

Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ) имеет в своем составе институт проблем инклюзивного образования, учебно-производственную лабораторию технических и программных средств обучения слепых и слабовидящих студентов, ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями, центр по учебно-методическому сопровождению деятельности региональных ресурсных центров по обучению инвалидов на базе образовательных организаций высшего образования. В МГППУ созданы условия для обучения инвалидов по зрению, необходимое оборудование доступно каждому студенту. Специ-

альное программное обеспечение, а также брайлевские принтеры позволяют обеспечить студентов материалами по всем курсам и предметам. Научные работы сотрудников МГППУ, например В. В. Соколова [11], посвящены в основном работе с детьми.

В то же время нам не удалось обнаружить научную активность в изучаемом направлении среди преподавателей дефектологического факультета ведущего педагогического вуза России – Московского педагогического государственного университета.

Информационными технологиями для слепых и слабовидящих занимаются с 1999 г. в Тифлоинформационном центре Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Это научное направление развивают В. И. Швецов и М. А. Рощина [13], [14]. В своей работе [14] они обращают внимание на то, что особые трудности студенты испытывают при изучении иностранного языка. Они считают, что воспроизведение текстов программами речевого синтеза может содействовать развитию восприятия иноязычной речи, но не дает представления о написании слов, ибо восприятие текста на слух значительно сложнее его чтения.

На базе упомянутого центра работает Нижегородский областной центр социально-трудовой и психологической реабилитации инвалидов по зрению «Камерата». Здесь имеется 4 компьютерных рабочих места, оснащенных специализированным программным обеспечением для незрячих и слабовидящих пользователей и брайлевским дисплеем, принтеры для рельефно-точечной печати, образцы реабилитационных тифлосредств (видеоувеличители, определитель цвета, ультразвуковой прибор для ориентирования, трости и др.). Библиотека центра содержит более 100 изданий по вопросам реабилитации инвалидов по зрению.

Тесную связь с центром «Камерата» поддерживают сотрудники Чувашской республиканской специальной библиотеки имени Л. Н. Толстого. Среди них следует выделить Н. П. Парахина, который совместно с аспирантом Московского государственного университета Ц. О. Бойко разработал учебно-методическое пособие «ОС Android. Базовая часть для незрячих пользователей». Это пособие в 2014 г. было признано лучшим в конкурсе, посвященном 10-летию портала «Компьютерные технологии для незрячих и слабовидящих» («Тифлокомп»).

Ведущий некоммерческий русскоязычный сайт «Тифлокомп», посвященный компьютерным технологиям для незрячих и слабовидящих, является главной площадкой, на которой они могут получить наиболее полную информацию о вспомогательных технологиях, позволяющих в максимальной степени компенсировать ослабленное или отсутствующее зрение в процессе применения информационных технологий. Вокруг сайта сложилось крупнейшее сообщество незрячих и слабовидящих пользователей компьютерной техники, объединяющее тысячи русскоговорящих постсоветского пространства и дальнего зарубежья.

Авторы учебно-методического пособия отмечают, что если ранее на кнопочном телефоне можно было набрать номер, написать СМС без озвучивания, то для сенсорного устройства обязательно нужен аудиоконтакт через встроенный динамик или наушники. Звуковое сопровождение можно продублировать брайлевским дисплеем. Он позволяет не только считывать и вводить информацию, но и управлять сенсорным устройством.

Практическое исследование, проведенное М. В. Клименко и Л. А. Слепцовой [5], позволяет сделать вывод о положительном влиянии мобильных технологий на качество обучения на занятиях по практике устной и письменной речи, о повышении мотивации к изучению иностранного языка. Авторы предлагают внедрять мобильное обучение при

преподавании таких предметов, как практическая фонетика, практическая грамматика, лингвострановедение, методика обучения иностранному языку, а также для реализации межпредметных связей.

Считаем, что развитию инклюзивного образования может существенно поспособствовать сотрудничество между Чувашским государственным педагогическим университетом им. И. Я. Яковлева и Чувашской государственной сельскохозяйственной академией. Мы предполагаем продолжить практическое использование информационно-коммуникационных технологий [12] и развитие мобильного обучения [2] в преподавании иностранного языка незрячим студентам. Основные результаты межвузовского сотрудничества были представлены на международных и всероссийских конференциях [1], [2], [3], [12].

Резюме. Следует сделать вывод, что изучаемый вопрос рассматривался исследователями в основном лишь в двух аспектах:

- особенностей обучения школьников и студентов, имеющих проблемы с органами зрения;

- особенностей подготовки учителей для работы со слепыми и слабовидящими.

Материалы о подготовке незрячих будущих учителей иностранного языка нами не выявлены. Тем более важным становится поставленный в 2016 г. вопрос о подготовке на факультете иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева учителей английского и немецкого языков, имеющих проблемы со зрением.

При разработке методики необходимо будет учитывать психофизические особенности мышления, внимания и памяти слепых и слабовидящих студентов. Предполагаем, что использование новой методики позволит получить позитивные результаты и при обучении зрячих студентов за счет активизации слухового канала восприятия информации.

Считаем обязательным условием обучения незрячих студентов наличие тьюторов – специалистов, сопровождающих их в образовательном процессе. Это может быть как педагог, который помогает лучше усвоить материал во время занятия, так и медицинский работник, решающий специфические медицинские вопросы.

Мы также понимаем, что необходимо тесное взаимодействие со специальными библиотеками, так как для организации учебного процесса нужны материалы, напечатанные шрифтом Брайля. Задача информационного обеспечения обучения решается при помощи технологии рельефно-точечной печати. В случае отсутствия специального оборудования возможно использование современной технологии 3D-печати.

Трудности набора большого объема иностранных текстов с помощью тьютора-чтеца порой являются поводом для неполного выполнения заданий обучающимся, что снижает качество знаний, а информационные технологии позволяют лучше и полнее осуществлять помощь незрячим и слабовидящим студентам в процессе изучения ими иностранного языка как профессиональной дисциплины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Н. А., Фисунов П. А. Анализ современного состояния педагогических исследований в области обучения слепых и слабовидящих иностранному языку // Вопросы лингводидактики и переводоведения : сборник научных статей. – Чебоксары, 2017. – С. 3–6.

2. Алексеева Н. А., Фисунов П. А. Интеграция мобильного обучения в процессе преподавания иностранных языков // Вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков : сборник научных статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 6–11.

3. Григорьева С. В., Фисунов П. А. Перспективы внедрения мобильного обучения в современный учебный процесс учреждений высшего образования // Современное состояние прикладной науки в области механики и энергетики : материалы Всероссийской научно-практической конференции, проводимой в рамках мероприятий, посвященных 85-летию Чувашской государственной сельскохозяйственной академии и 150-летию Русского технического общества. – Чебоксары, 2016. – С. 648–657.
4. Гуляниц А. Б., Гуляниц С. Б. Обзор методических приемов обучения английскому языку слепых и слабовидящих школьников // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – № 4(4). – С. 6–11.
5. Клименко М. В., Слепцова Л. А. Мобильное обучение в практике преподавания иностранного языка в вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 4(92). – С. 118–126.
6. Макарова Т. С., Молчанова М. А., Морозова Е. А., Старицына С. Г. Мобильные приложения в условиях инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ // Научное мнение. – 2017. – № 1. – С. 103–107.
7. Минина О. Г. Методика обучения английскому языку незрячих студентов в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.english4blind.ru/information-for-bvi-teachers_20131005200515.html.
8. Молчанова М. А. Веб-технологии в подготовке учителей английского языка к инклюзивной работе со слепыми и слабовидящими обучающимися // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – № 4(4). – С. 44–50.
9. Молчанова М. А., Старицына С. Г. Современные технологии в руководстве и реализации проектной деятельности слепых и слабовидящих, изучающих английский язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 2–2(68). – С. 201–203.
10. Морозова Е. А. Некоторые аспекты обучения слепых и слабовидящих иностранному языку // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – № 4(4). – С. 51–56.
11. Соколов В. В. Психолого-педагогические особенности обучения школьников со зрительной депривацией работе на персональном компьютере // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 2. – С. 93–102.
12. Фисунов П. А. Применение современных информационно-коммуникационных технологий при дистанционном обучении студентов // Продовольственная безопасность и устойчивое развитие АПК : материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2015. – С. 695–700.
13. Швецов В. И., Рощина М. А. Задачи развития тифлокомпьютеризации в сфере образования // Высшее образование в России. – 2012. – № 2. – С. 98–104.
14. Швецов В. И., Рощина М. А. Поддержка образовательного процесса студентов-инвалидов по зрению // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 109–116.
15. Штоколова Е. Г. Формирование грамматических навыков у слепых и слабовидящих учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.english4blind.ru/information-for-bvi-teachers_20131005192350.html.

UDC [378.016:811.1./8]-056.262

P. A. Fisunov

PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION OF BLIND AND VISUALLY IMPAIRED FOREIGN LANGUAGE TEACHERS-TO-BE

Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the legal basis of blind and visually impaired students' education; analyses some modern research works on teaching a foreign language blind and visually impaired stu-

© Fisunov P. A., 2017

Fisunov, Pavel Anatolyevich – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Mathematics, Physics and Information Technologies, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia; e-mail: fisunov@list.ru

The article was contributed on April 26, 2017

dents; discusses the problem of employing ICT and m-learning; stresses on the lack of the methods developed by the Russian scientists on training visually impaired students; provides some directions of improving methods of teaching blind and visually impaired foreign language teachers-to-be.

Keywords: *inclusive education, technologies for blind and visually impaired, blind and visually impaired, foreign language teaching.*

REFERENCES

1. Alekseeva N. A., Fisunov P. A. Analiz sovremennogo sostojanija pedagogicheskikh issledovanij v oblasti obucheniya slepyh i slabovidjashhih inostrannomu jazyku // Voprosy lingvodidaktiki i perevodovedeniya : sbornik nauchnyh statej. – Cheboksary, 2017. – S. 3–6.
2. Alekseeva N. A., Fisunov P. A. Integracija mobil'nogo obucheniya v processe prepodavaniya inostrannyh jazykov // Voprosy lingvodidaktiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov : sbornik nauchnyh statej po materialam XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Cheboksary, 2016. – S. 6–11.
3. Grigor'eva S. V., Fisunov P. A. Perspektivy vnedrenija mobil'nogo obucheniya v sovremennyj uchebnyj process uchrezhdenij vysshego obrazovaniya // Sovremennoe sostojanie prikladnoj nauki v oblasti mehaniki i jenergetiki : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, provodimoj v ramkah meroprijatij, posvjashhennyh 85-letiju Chuvashskoj gosudarstvennoj sel'skohozjajstvennoj akademii i 150-letiju Russkogo tehničeskogo obshhestva. – Cheboksary, 2016. – S. 648–657.
4. Gulijanc A. B., Gulijanc S. B. Obzor metodicheskikh priemov obucheniya anglijskomu jazyku slepyh i slabovidjashhih shkol'nikov // Unikal'nye issledovanija XXI veka. – 2015. – № 4(4). – S. 6–11.
5. Klimentko M. V., Slepčova L. A. Mobil'noe obuchenie v praktike prepodavaniya inostrannogo jazyka v vuze // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 4(92). – S. 118–126.
6. Makarova T. S., Molchanova M. A., Morozova E. A., Staricyna S. G. Mobil'nye prilozhenija v uslovijah inkluzivnogo inojazychnogo obrazovaniya obuchajushhihsja s OVZ // Nauchnoe mnenie. – 2017. – № 1. – S. 103–107.
7. Minina O. G. Metodika obucheniya anglijskomu jazyku nezrjachih studentov v vuze [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.english4blind.ru/information-for-bvi-teachers_20131005200515.html.
8. Molchanova M. A. Veb-tehnologii v podgotovke uchitelej anglijskogo jazyka k inkluzivnoj rabote so slepyimi i slabovidjashhimi obuchajushhimisja // Unikal'nye issledovanija XXI veka. – 2015. – № 4(4). – S. 44–50.
9. Molchanova M. A., Staricyna S. G. Sovremennye tehnologii v rukovodstve i realizacii proektnoj dejatel'nosti slepyh i slabovidjashhih, izuchajushhih anglijskij jazyk // Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2017. – № 2–2(68). – S. 201–203.
10. Morozova E. A. Nekotorye aspekty obucheniya slepyh i slabovidjashhih inostrannomu jazyku // Unikal'nye issledovanija XXI veka. – 2015. – № 4(4). – S. 51–56.
11. Sokolov V. V. Psihologo-pedagogičeskie osobennosti obucheniya shkol'nikov so zritel'noj deprivaciej rabote na personal'nom komp'jutere // Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. – 2015. – T. 20, № 2. – S. 93–102.
12. Fisunov P. A. Primenenie sovremennyh informacionno-kommunikacionnyh tehnologij pri distancionnom obuchenii studentov // Prodovol'stvennaja bezopasnost' i ustojchivoe razvitie APK : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Cheboksary, 2015. – C. 695–700.
13. Shvecov V. I., Roshhina M. A. Zadachi razvitiya tiflokomp'juterizacii v sfere obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 2. – S. 98–104.
14. Shvecov V. I., Roshhina M. A. Podderzhka obrazovatel'nogo processa studentov-invalidov po zreniju // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 8. – S. 109–116.
15. Shtokolova E. G. Formirovanie grammaticheskikh navykov u slepyh i slabovidjashhih uchashhihsja [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.english4blind.ru/information-for-bvi-teachers_20131005192350.html.

УДК 37.017.93(470.344)[18/19]

А. С. Шорнов, О. Г. Максимова

ПРАВОСЛАВНОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ЧУВАШИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

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

Аннотация. В статье рассматриваются становление и развитие православного воспитания учащейся молодежи, даются характеристика состояния народного образования в Чувашии и основные пути его реформирования, описаны методика исследования и содержание духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в Чувашии во второй половине XIX – начале XX в. с учетом общероссийской действительности и региональных особенностей просвещения чувашского народа указанного исторического периода.

Ключевые слова: *социально-исторические предпосылки, развитие, исторический период, народное образование, православное воспитание, учащаяся молодежь.*

Актуальность исследуемой проблемы. Последнее столетие в России было ознаменовано сменой нескольких исторических формаций. В ходе этих перемен в стране были утрачены многие традиции, в том числе и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, сам же термин «духовность» понимался по-разному в зависимости от социально-экономического и политического строя. Данные обстоятельства подвергли сложному испытанию всю систему духовно-нравственных устоев современного общества и особенно молодежи. Нестабильность, безработица, разрушение семейных традиций и моральных устоев, ослабление воспитательных функций современной школы и общества оказали отрицательное влияние на формирование нравственно-этических норм у молодежи. Одним из вариантов выхода из сложившейся ситуации является обращение к культурному наследию нашего народа, важной составляющей частью которого является христианство, православие. На протяжении столетий оно играло большую роль в жизни российского общества, благотворно воздействовало на становление духовно-нравственного облика населения. В связи с этим обращение к историческому опыту предшественников по православному воспитанию подрастающих поколений является полезным для современной общеобразовательной школы, поскольку помогает не допускать ошибок прошлого и использовать богатый накопленный опыт педагогов прошлых лет для более эффектив-

© Шорнов А. С., Максимова О. Г., 2017

Шорнов Алексей Сергеевич – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: abapt1607@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 16.02.2017

ного воспитания учащихся в современных условиях. С этой точки зрения изучение социально-исторических предпосылок развития православного воспитания учащейся молодежи в Чувашии во второй половине XIX – начале XX в. приобретает особую актуальность.

Материал и методика исследований. Основную источниковую базу исследования составили различные группы документов: данные архивных фондов, нормативно-правовые акты, историко-педагогическая литература, справочно-энциклопедические, а также материалы периодических изданий второй половины XIX – начала XX в. Сведения, полученные из фондов Центрального государственного архива Чувашской Республики, дали возможность установить ранее неизвестные факты относительно развития православного воспитания в рассматриваемом периоде. Среди них есть материалы, которые характеризуют состояние образования в Чувашии во второй половине XIX – начале XX в. К таким документам относятся протоколы заседаний педагогических советов учебных заведений, их исторические описания, программы учебных занятий в разные годы исследуемого периода, ведомости и сведения об образовательной деятельности, отчеты и извлечения из них о работе различных учебных заведений. Многочисленная группа источников содержит сведения о количестве школ и учащихся в них. Их важность определяется тем, что они не только содержат значительное количество статистического материала, но и дают сведения, создающие представление об основных моментах работы учебных заведений Чувашии и осуществления в них православного воспитания.

Использовались как общенаучные, так и специфические методы историко-педагогического исследования. К первой группе относятся изучение педагогической литературы, сравнение, аналогия, аналитические методы (сравнительный анализ архивных документов и научных работ), синтез, обобщение и систематизация материалов исследования, статистический анализ. Во второй группе методов – описание, реконструкция, объяснение и интерпретация.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение историко-педагогической литературы и архивных материалов позволило сделать вывод, что вторая половина XIX – начало XX в. в Российской империи ознаменовались значительными изменениями в области православного воспитания учащейся молодежи, на становление и развитие которого оказали значительное влияние те социально-исторические условия, которые сложились в стране в данный исторический период. Стоит заметить, что некоторые из них носили общероссийский характер, тогда как другие, не менее важные, являлись чисто региональными, характерными для того или иного народа России. Следовательно, характеризуя социально-исторические предпосылки развития православного воспитания учащейся молодежи в Чувашии в рассматриваемый период, необходимо учитывать как общероссийскую действительность, так и региональные особенности просвещения народов, в т. ч. чувашского.

Предпринятая в 60-е гг. XIX в. перестройка школы привела к созданию единой системы народного образования, в основу которой был положен принцип равенства всего народа в получении образования. «Характерными чертами образовательной политики в рассматриваемый период стали создание нормативно-правовой базы управления системой народного просвещения и определение содержания учебного процесса, деятельное участие органов местного самоуправления в деле расширения и совершенствования системы образования и возложение на систему народного просвещения охранительных функций, проявившееся в распространении сети церковноприходских школ», – пишет М. П. Гареева [2, с. 11].

Реформирование системы народного образования стало важной предпосылкой для дальнейшего развития православного воспитания учащейся молодежи в Чувашии. Так, в 1858 г. был подписан указ Синода, в соответствии с которым при каждой церкви должна была быть создана начальная школа, учителями в которых должны были быть священники. Им было предписано «обучать детей не только чтению церковной, но и государственной печати, а тех, кто изъявит желание, – письму». Религиозная программа обучения включала следующие требования к ученикам: знание главных молитв, символа веры, основных заповедей, главных сказаний Священной истории, умение «устно читать по Катехизису» [5].

В исследуемом периоде правительство систематически уделяло внимание проблеме просвещения нерусских народов, что нашло отражение в законодательной политике государства. Было принято четыре нормативных акта («О мерах к образованию населяющих Россию инородцев» (1870 г.), «Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России» (1906 г.), «Правила о начальных училищах для инородцев» (1907 и 1913 гг.)), в которых регламентировалось соотношение этнического и русского компонентов в школьном образовании. В результате их реализации у нерусских народов, входивших в Российскую империю, была создана система образования, включавшая общенациональный и этнический компоненты [4].

В это же время был принят целый ряд документов, положенных в основу деятельности всех типов школ: «Положение о начальных народных училищах» (14 июля 1864 г.) и «Устав гимназий и прогимназий» (19 ноября 1864 г.), согласно которым государственно-церковная монополия на просвещение и учебные заведения утратила свою силу. В соответствии с этими документами с разрешения органов Министерства народного просвещения создавать учебные заведения могли земства, общественные организации, а также частные лица.

Зарождение системы православного воспитания в Чувашском крае связано с открытием школ при церквях. Здесь стоит отметить, что деятельность таких школ поначалу имела лишь эпизодический, несистематический характер. Расширение же сети церковно-приходских школ в Чувашии последовало только после издания Указа 1884 г. Анализ архивного материала и научной литературы по проблеме исследования позволяет выделить три этапа в развитии православного воспитания учащейся молодежи в Чувашии во второй половине XIX – начале XX в.

Первый этап связан с началом работы по построению системы православного воспитания учащейся молодежи с учетом сложившихся социально-экономических условий в 60–80-е гг. XIX в.

Второй этап (1884–1917 гг.) характеризуется активизацией православного воспитания учащейся молодежи после издания в 1884 г. Указа Александра III «Правила о церковноприходских школах».

Третий этап (1917–1920-е гг.) – запрет православного воспитания учащейся молодежи после революции 1917 г.

Во второй половине XIX – начале XX в. в системе начального образования России были представлены как светские, так и духовные типы школ. В Чувашии школы духовного ведомства по количественному охвату детей, по организации народных чтений, воскресных школ до конца XIX в. опережали светские начальные учебные заведения [6].

Координирующими центрами над учреждениями начального образования выступали не только уездные училищные советы, но и епархиальные отделения уездных училищных советов, что не могло не повлиять на развитие православного воспитания населения Чувашии.

Важнейшую роль в создании системы образования в Чувашии в то время сыграло духовное ведомство. В октябре 1882 г. при Синоде была организована специальная комиссия для выработки законопроекта по реформированию системы начального образования. В 1884 г. были изданы «Правила о церковноприходских школах», исходя из которых организовывался учебный процесс в церковноприходских и миссионерских школах. В результате двухгодичные церковноприходские школы стали преобладать над трехгодичными земскими и министерскими школами. В преобладающем типе школ исключались общеобразовательные курсы. В основном учили Закону Божию, церковнославянскому языку, церковному пению и механическому усвоению элементарных духовно-нравственных знаний.

Важным средством православного воспитания учащихся в этот период являлось преподавание Закона Божия, имевшего целью обучение основам религии и православной нравственности и сообщение сведений о богослужении, истории церкви, духовных учреждениях и установлениях [5], [7].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что реформирование системы народного образования в России, сопровождавшееся значительным влиянием духовных ведомств в деле просвещения народов, в том числе и чувашского, стало важной предпосылкой для развития православного воспитания учащейся молодежи в Чувашии во второй половине XIX – начале XX в. [9], [10].

Второй не менее важной социально-исторической предпосылкой для развития православного воспитания стало внедрение возведенной в ранг государственной политики системы просвещения Н. И. Ильминского, направленной на усиление православия среди нерусских народов Поволжья, к которым относится и чувашский народ.

Основополагающая идея концепции реформирования системы народного образования, разработанной Н. И. Ильминским, – обучение детей на родных языках, изучение русского языка как одного из основных предметов на родном языке, создание комплексов учебных пособий на родных языках и обучение детей учителями той же национальности. Здесь необходимо отметить, что эта система просвещения была направлена на усиление православия среди нерусских народов Поволжья, к которым относится и чувашский народ. В 1855–1856 гг. у Ильминского сложилось твердое убеждение, что «лучшим средством для борьбы с иноверческой пропагандой может быть только школьное просвещение инородцев», «которое развило бы в них охоту к самостоятельному, беспристрастному размышлению, обогатило бы их здоровыми понятиями о природе и истории и внушило бы им уважение к свидетельствам достоверным» [6], [8].

Реализация системы Н. И. Ильминского способствовала распространению православного воспитания прежде всего благодаря деятельности в этом направлении миссионерских православных школ, обучение в которых было организовано на родном языке и носило религиозный характер. Ильминский следил за тем, чтобы во всех школах, организованных по его системе, обучение было строго религиозным [6], [8].

Проводимая Н. И. Ильминским миссионерская политика «духовного обрусения» спасла от ассимиляции более крупным татарским этносом кряшен и чувашей. Представляется, что если бы не деятельность Ильминского и его последователя И. Я. Яковлева, то среди чувашей язычество было бы распространено намного шире, кроме того, существовала опасность ассимиляции с татарами-мусульманами. «Духовное обрусение» привело к тому, что, став православными по вере, чуваша сохранили свою национальную культуру и самобытность [8].

Таким образом, внедрение возведенной в ранг государственной политики системы просвещения Н. И. Ильминского, направленной на усиление православия среди нерусских народов Поволжья, к которым относится и чувашский народ, стало одной из важнейших социально-исторических предпосылок для развития православного воспитания учащейся молодежи в Чувашии во второй половине XIX – начале XX в.

Немаловажным является тот факт, что в рассматриваемый период произошло усиление исламской пропаганды в Чувашии, что привело к тому, что правительство и православные ведомства усилили политику христианизации для прочного насаждения христианства среди чувашей: была разработана программа противоборства православия исламизации инородцев и созваны съезды миссионеров-противомусульман при Казанской духовной академии; в деревнях, где жили инородцы, были построены православные церкви, в которых служили священники из местного населения; для инородцев в местах их компактного проживания были открыты братские и церковноприходские школы с учителями, подготовленными из их среды. Священники и учителя должны были привлекать в свои школы как можно больше инородцев, т. к. считалось, что дети инородцев, учась вместе с детьми христиан и соблюдая вместе с ними повседневные правила христианской жизни, выходят из школ христианами по духу [1], [7].

Открытие в этот период в чувашских селениях начальных школ, содержание обучения в которых включало и преподавание основ христианской религии, также способствовало приобщению к основам русской православной культуры и переходу в христианство.

Таким образом, активизация исламской пропаганды в Чувашии, приведшая к тому, что правительство и православные ведомства усилили политику христианизации для прочного насаждения христианства среди чувашей, стало третьей существенной предпосылкой для развития православного воспитания учащейся молодежи в Чувашии во второй половине XIX – начале XX в.

Не менее важной предпосылкой для развития православного воспитания учащейся молодежи в Чувашии является деятельность И. Я. Яковлева и его коллег по переводу Библии на чувашский язык. Поскольку Библия считается основой православного воспитания, можно сделать вывод о том, что это стало немаловажным фактором развития православного воспитания в регионе. Это четвертая предпосылка для развития православного воспитания учащейся молодежи в Чувашии во второй половине XIX – начале XX в.

«Издательско-переводческая деятельность Яковлева и его сподвижников способствовала повышению культурно-образовательного уровня чуваш, оказала влияние на агрокультурные традиции, менталитет, сближала с культурой русского народа, способствовала развитию христианских нравственных ценностей», – пишет В. Т. Харитонов, один из исследователей истории чувашского народа [8].

Нами были определены основные педагогические условия развития православного воспитания в Чувашии в исследуемом периоде. Во-первых, содействие и заинтересованность органов образования (в частности, руководства школ) способствовали его развитию. Во-вторых, было замечено, что к личности и профессиональной компетенции педагога предъявлялись высокие требования. Удовлетворение этих требований определяло, насколько эффективным будет православное воспитание учащейся молодежи. В-третьих, обучение и воспитание реализовывались с учетом принципов индивидуального подхода к воспитанникам. В-четвертых, учебно-методическое обеспечение образовательного процесса способствовало развитию православного воспитания учащейся молодежи. В-пятых,

учителями Симбирской чувашской учительской школы была разработана и внедрена особая методика преподавания Закона Божия, которая способствовала более качественному осуществлению православного воспитания учащейся молодежи.

В ходе изучения состояния православного воспитания учащейся молодежи в Чувашии во второй половине XIX – начале XX в. были выделены следующие его особенности:

1. Школы имели миссионерскую направленность. Развитию православного воспитания способствовала реализация системы просвещения Н. И. Ильминского. Целью начальных школ являлось религиозно-нравственное образование народа и утверждение его в православной христианской вере.

2. Школы церковного ведомства количественно опережали школы других ведомств.

3. Материальное оснащение школ было неудовлетворительным. Многие школы располагались в церковных сторожках, темных караулках, некоторые – в наемных квартирах или домах, и лишь немногие школы имели свои помещения. В большинстве школ помещения для занятий были непригодны для проведения уроков.

4. У педагогов школ церковного ведомства уровень образованности был значительно ниже, чем у учителей других школ, что отразилось и на качестве образования. Деятельность Симбирской чувашской учительской школы, готовившей квалифицированные педагогические кадры для чувашских школ, способствовала тому, чтобы общий уровень образованности преподавателей повышался.

5. Система Н. И. Ильминского, применявшаяся в школах Чувашии, предписывала, чтобы учителя были из местного народа, хорошо знали русский язык.

6. Главным орудием православного воспитания признавался родной язык. Первоначальное обучение проводилось на родном для учащихся языке. В эти годы начали проводиться православные богослужения на чувашском языке. В исследуемом периоде был завершён перевод Нового Завета на чувашский язык.

7. Огромное значение для миссионерской деятельности имело обучение в начальных школах девочек. Православное воспитание было направлено на обучающихся обоих полов.

8. Опасность ассимиляции чувашского народа татарским этносом и отпадения в ислам не утвержденных в православной христианской вере чувашей привели к тому, что православные ведомства стали разрабатывать методы и способы удержания их от «отступничества».

9. В период расшатывания и запрета православного воспитания не произошло одномоментной его ликвидации, поскольку реализация декрета «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» (1918 г.) оказалась неподготовленной.

Резюме. Изучение проблемы развития православного воспитания учащейся молодежи во второй половине XIX – начале XX в. в Чувашии позволило сделать следующие выводы:

– проведение реформы системы народного образования в 60–80-е гг. XIX в. в Российской империи значительно повлияло на дальнейшее развитие православного воспитания населения, в том числе и учащейся молодежи в Чувашии. Огромное влияние на православное воспитание чувашского и других народов оказывали духовные ведомства;

– в этот период система просвещения Н. И. Ильминского, направленная на усиление православия среди инородцев Поволжья, активно реализовывалась в чувашских школах и была возведена в ранг государственной политики;

– успешному проведению в жизнь политики правительства и духовного ведомства по христианизации народов, проживавших в то время в Чувашии, способствовало принятие мер по ослаблению влияния исламской пропаганды в чувашских селениях;

– в 1911 г. была завершена деятельность И. Я. Яковлева и его сподвижников по переводу Нового Завета, а также и некоторых книг Ветхого Завета на чувашский язык, что оказало значительное влияние на обогащение содержания православного воспитания учащейся молодежи на данном историческом этапе развития общества [3].

Принято выделять 3 основных этапа в развитии православного воспитания в Чувашии в исследуемом периоде:

– 60–80-е гг. XIX в. – начало работы по построению системы православного воспитания учащейся молодежи с учетом сложившихся социально-экономических условий;

– 1884–1917-е гг. – активизация православного воспитания учащейся молодежи;

– 1917–1920-е гг. – запрет православного воспитания учащейся молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Браславский Л. Ю.* Ислам в Чувашии. – Чебоксары : Чувашия, 1997. – 160 с.
2. *Гареева М. П.* Развитие просвещения среди марийцев Уфимской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Йошкар-Ола, 2011. – 24 с.
3. *История создания Библии на чувашском языке* [Электронный ресурс] // Минкультуры Чувашии, 2012. – Режим доступа : <https://gov.cap.ru/hierarchy.asp?page=/299/2899/759080/814133/814136>.
4. *Кожанова М. Б.* Этнопедагогический подход в изучении социокультурной реальности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 1(65). – С. 105–110.
5. *Козлов Ф. Н.* Государственная политика в отношении церкви в 1917–1920 гг. и ее реализация на территории Чувашии // 1917 год в истории : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ульяновск, 2007. – С. 378–385.
6. *Краснов Н. Г.* Выдающийся чувашский педагог-просветитель. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1992. – 285 с.
7. *Православная церковь и ислам* [Электронный ресурс] // История распространения ислама на территории вошедших в состав Чувашии уездов Казанской и Симбирской губерний (X в. – 1917 г.). – Режим доступа : http://gov.cap.ru/hierarchy_cap.asp?page=/86/3743/4051/4056/4061.
8. *Харитонов В. Т.* История просвещения чуваш в XIX в. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 1948. – 165 с.
9. *Шорнов А. С.* Факторы эффективного развития духовно-нравственного (православного) воспитания учащейся молодежи в Чувашском крае в 60-х годах XIX – начале XX века // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1(81). – С. 180–186.
10. *Шорнов А. С., Максимова О. Г.* Педагогические условия развития православного воспитания учащейся молодежи в Чувашии во второй половине XIX – начале XX века // Формирование духовно-нравственной культуры будущего учителя: теория и практика : сборник научных статей / отв. ред. И. В. Павлов. – Чебоксары, 2016. – С. 45–53.

ORTHODOX EDUCATION OF STUDENTS IN CHUVASHIA IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY – BEGINNING OF 20TH CENTURY

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article discusses the formation and development of Orthodox education of students, provides the characteristic of the state of public education in the Chuvash Republic and the main ways of its reforming, describes the research methodology and the content of spiritual-moral upbringing of the younger generation in the Chuvash Republic in the second half of the 19th century – beginning of 20th century considering the Russian reality and regional features of education of the Chuvash people of the specified historical period.

Keywords: *socio-historical background, development, historical period, public education, Orthodox education, students.*

REFERENCES

1. *Braslavskij L. Ju.* Islam v Chuvashii. – Cheboksary : Chuvashija, 1997. – 160 s.
2. *Gareeva M. P.* Razvitie prosveshhenija sredi marijcev Ufimskoj gubernii vo vtoroj polovine XIX – nachale HH vv. : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Yoshkar-Ola, 2011. – 24 s.
3. *Istorija sozdanija Biblii na chuvashskom jazyke [Elektronnyj resurs] // Minkul'tury Chuvashii, 2012. – Rezhim dostupa : <https://gov.cap.ru/hierarchy.asp?page=/299/2899/759080/814133/814136>.*
4. *Kozhanova M. B.* Jetnopedagogicheskij podhod v izuchenii sociokul'turnoj real'nosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2010. – № 1(65). – S. 105–110.
5. *Kozlov F. N.* Gosudarstvennaja politika v otnoshenii cerkvi v 1917–1920 gg. i ee realizacija na territorii Chuvashii // 1917 god v istorii : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Ul'janovsk, 2007. – S. 378–385.
6. *Krasnov N. G.* Vydajushhijsja chuvashskij pedagog-prosvetitel'. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1992. – 285 s.
7. *Pravoslavnaja cerkov' i islam [Elektronnyj resurs] // Istorija rasprostraneniya islama na territorii voshedshih v sostav Chuvashii uezdov Kazanskoj i Simbirskoj gubernij (X v. – 1917 g.). – Rezhim dostupa : http://gov.cap.ru/hierarchy_cap.asp?page=/86/3743/4051/4056/4061.*
8. *Haritonov V. T.* Istorija prosveshhenija chuvash v XIX v. : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – M., 1948. – 165 s.
9. *Shornov A. S.* Faktory jeffektivnogo razvitija duhovno-nravstvennogo (pravoslavnogo) vospitanija uchashhejsja molodezhi v Chuvashskom krae v 60-h godah XIX – nachale XX veka // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2014. – № 1(81). – S. 180–186.
10. *Shornov A. S., Maksimova O. G.* Pedagogicheskie uslovija razvitija pravoslavnogo vospitanija uchashhejsja molodezhi v Chuvashii vo vtoroj polovine XIX – nachale HH veka // Formirovanie duhovno-nravstvennoj kul'tury budushhego uchitelja: teorija i praktika : sbornik nauchnyh statej / otv. red. I. V. Pavlov. – Cheboksary, 2016. – S. 45–53.

© Shornov A. S., Maksimova O. G., 2017

Shornov, Aleksey Sergeevich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: abapt1607@yandex.ru

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

The article was contributed on February 16, 2017

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам биологических, филологических, педагогических 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) инициалы и фамилии авторов на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 4;
- в) название работы на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
- г) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;
- 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.
- ж) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполнена 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. Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора с правилами Вестника.

К статье должны быть приложены следующие документы:

а) сопроводительное письмо на фирменном бланке организации, в которой выполнена работа, где указывается, что публикация статьи в Вестнике не нарушает ничьих авторских прав, что статья ранее нигде не была опубликована, не направлялась и не будет направляться для опубликования в другие научные издания, что при подготовке статьи соблюдены требования публикационной этики, что автор дает свое согласие на обработку (получение, использование, накопление, обновление, передачу, хранение, обезличивание, блокирование, уничтожение) персональных данных редакции Вестника;

б) экспертное заключение от организации, представляющей статью к публикации, о возможности опубликования материалов исследования в открытой печати, подтверждающее, что статья не содержит никакой секретной информации;

в) рецензия специалиста в области (по теме) исследования – доктора наук, профессора;

г) от аспирантов и магистров – отзыв научного руководителя и справка с места учебы, подтверждающая обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанная руководителем организации.

В редакцию Вестника статьи направляются в печатном (распечатанном на бумаге) и электронном вариантах. Электронный вариант должен точно соответствовать печатному.

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана 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. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 16 страниц.

3. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовки, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

4. 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 подрисовочные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах – 9 пт.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. 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.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

7. Цитируемая в статье литература (не менее 10 источников) приводится в виде алфавитного списка по ГОСТ 7.0.5-2008. 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>Кидов А. А., Матушкина К. А.</i>	Заметки к репродуктивной биологии малоазиатского тритона, <i>Ommatotriton ophryticus</i> (Berthold, 1846) на северо-восточной периферии ареала	3
<i>Кидов А. А., Матушкина К. А., Шиманская Е. А., Царькова Т. Н., Немыко Е. А.</i>	Репродуктивная характеристика самок тритона Карелина, <i>Triturus karelinii</i> (Strauch, 1870) в лабораторных условиях	10

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Алос-и-Фонт Э.</i>	Факторы, влияющие на выбор языков домашнего общения школьниками-чуваши из южных районов Чувашии	18
<i>Клыкова Ю. Ю.</i>	Лексемы <i>ночь</i> и <i>Nacht</i> в поэтическом языке А. С. Пушкина и И. В. Гете	26
<i>Мамцева В. В.</i>	Искусственные запахи мужчины в немецкоязычном романтическом дискурсе	32
<i>Метелькова Л. А., Чукарикова Н. В., Иванова С. В.</i>	Лексико-семантическая группа «терроризм» в русском и французском языках	38
<i>Мисиева Л. А.</i>	Аварские гендерные паремиологические единицы с компонентами – сложными словами	45
<i>Филиппова Т. Н.</i>	Герой и проблемы нравственности в лирической поэзии Юрия Семендера	51

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Агафонова Г. З., Абрамова Л. А.</i>	Проблемы духовно-нравственного формирования личности в педагогических воззрениях представителей консервативного направления в российском образовании второй половины XIX в.	59
<i>Батанцев Н. И., Барбашов С. В.</i>	Технология использования технико-тактических элементов хоккея в физическом воспитании детей 5–6 лет	66

<i>Веревкин А. Л.</i>	Рефлексия в процессе обучения курсантов военных учебных заведений войск национальной гвардии	76
<i>Воронов С. А.</i>	Структура и содержание компетенций в области использования информационно-коммуникационных технологий	83
<i>Горский А. В.</i>	О возможностях использования систем компьютерной математики в учебном процессе	90
<i>Григорьев С. П., Иванов В. Н.</i>	Современная система подготовки педагогических кадров в Чувашской Республике	100
<i>Жукова М. А.</i>	Формирование социально-правовой компетентности старшеклассников в условиях воспитывающей среды школы	107
<i>Зейнутдинова Э. Ш., Гордеева Н. Г.</i>	Формирование социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка на основе применения аудиовизуальных средств обучения	113
<i>Парфенова О. В.</i>	История дошкольного образования в Чувашии	120
<i>Петрова И. В., Мамаев Н. Г.</i>	Компетентностная модель практико-ориентированного обучения студентов строительного профиля: анализ результатов экспериментальной апробации	127
<i>Петрова Т. В., Романова Т. В.</i>	Работа куратора по профилактике межнациональных конфликтов в студенческой группе	135
<i>Петрова Т. Н., Корниенко Т. В.</i>	Педагогическое управление как условие эффективной реализации профильного обучения в современной школе	142
<i>Семенова Т. Н.</i>	Использование потешек в системе ранней логопедической помощи детям с задержкой речевого развития	151
<i>Сидоров И. А.</i>	Требования и рекомендации к содержательному наполнению технологии развития управленческой компетенции	159
<i>Соколова С. Г.</i>	Особенности организации интегрированных уроков в начальной школе	166
<i>Стрельцов Р. В., Лавина Т. А., Щегольков А. В.</i>	Цели и направления непрерывной подготовки офицерского состава войск национальной гвардии Российской Федерации в области применения средств информационных и коммуникационных технологий в служебно-профессиональной деятельности	173
<i>Фисунов П. А.</i>	Проблемы инклюзивного образования будущих учителей иностранного языка (на примере слепых и слабовидящих студентов)	180
<i>Шорнов А. С., Максимова О. Г.</i>	Православное воспитание учащейся молодежи в Чувашии во второй половине XIX – начале XX в.	186
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		194

CONTENT

BIOLOGY

<i>Kidov A. A., Matushkina K. A.</i>	Notes on reproductive biology of the banded newt, <i>Ommatotriton ophryticus</i> (Berthold, 1846) in the northeastern periphery of the areal	3
<i>Kidov A. A., Matushkina K. A., Shimanskaya E. A., Tsarkova T. N., Nemyko E. A.</i>	Reproductive characteristics of females of the banded newt, <i>Triturus karelinii</i> (Strauch, 1870) in laboratory conditions	10

PHILOLOGY

<i>Alòs i Font H.</i>	Factors influencing the choice of the home languages among the Chuvash schoolchildren from the southern districts of Chuvashia ...	18
<i>Klykova Yu. Yu.</i>	Lexemes <i>ночь</i> and <i>Nacht</i> in poetic language by A. Pushkin and J. W. von Goethe	26
<i>Mamtseva V. V.</i>	Artificial male smell in German-speaking romantic discourse	32
<i>Metelkova L. A., Chukarikova N. V., Ivanova S. V.</i>	Lexical-semantic group «terrorism» in Russian and French	38
<i>Misieva L. A.</i>	Avar gender paroemiological units with complex words	45
<i>Filippova T. N.</i>	Character and problems of morality in lyrical poetry of Yuri Semender	51

PEDAGOGICS

<i>Agafonova G. Z., Abramova L. A.</i>	Issues of spiritual and moral formation of the individual in the context of pedagogical views of conservative trend representatives in Russian education in the second half of the 19th century	59
<i>Batantsev N. I., Barbashov S. V.</i>	Technology of the use of technical and tactical elements of hockey in physical education of 5–6-year-old children	66

<i>Verevkin A. L.</i>	Introspection in the process of training cadets of military educational institutions of national guard troops	76
<i>Voronov S. A.</i>	Structure and content of competences on the use of information and communication technologies	83
<i>Gorsky A. V.</i>	On the use of computer mathematics systems in the educational process	90
<i>Grigoryev S. P., Ivanov V. N.</i>	Modern system of training of pedagogical staff in the Chuvash Republic	100
<i>Zhukova M. A.</i>	Formation of social and legal competence at senior schoolchildren in educative school environment	107
<i>Zeynutdinova E. Sh., Gordeeva N. G.</i>	Formation of sociocultural competence at future foreign language teachers through the use of audiovisual teaching aids	113
<i>Parfenova O. V.</i>	History of preschool education in Chuvashia	120
<i>Petrova I. V., Mamaev N. G.</i>	Competence-based model of practice-oriented training of construction specialization students: analyses of experimental evaluation results	127
<i>Petrova T. V., Romanova T. V.</i>	Supervisor's work on prevention of interethnic conflicts among students	135
<i>Petrova T. N., Kornienko T. V.</i>	Pedagogical management as a condition for the effective implementation of subject-oriented education in modern school	142
<i>Semenova T. N.</i>	Nursery rhymes in early speech therapy for children with delay speech development	151
<i>Sidorov I. A.</i>	Requirements and recommendations for the content of technology of managerial competence development	159
<i>Sokolova S. G.</i>	Peculiarities of organization of integrated lessons at primary school	166
<i>Streltsov R. V., Lavina T. A., Schegolkov A. V.</i>	Objectives and policies of continuous training of officers of national guard troops of the Russian Federation in employing information and communication technologies in service and professional activities	173
<i>Fisunov P. A.</i>	Problems of inclusive education of blind and visually impaired foreign language teachers-to-be	180
<i>Shornov A. S., Maksimova O. G.</i>	Orthodox education of students in Chuvashia in the second half of the 19 th century – beginning of 20 th century	186
INFORMATION FOR THE AUTHORS		194

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

2017. № 3 (95). Ч. 1

Редакторы Е. Н. Засецкова
 Л. С. Миронова
 И. А. Сметанина

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 30.06.2017. Выход в свет 11.09.2017.
Формат 70х100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 25,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 382. Цена свободная.

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38