

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

№ 4 (96)

Октябрь – декабрь 2017 г.

Учредитель

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

Издаётся 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) 22-28-71, доб. 1184

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 621.821:[378.016:811.111]

В. А. Демарева¹, А. В. Полевая¹, С. А. Полевая^{1, 2}

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ КАК ФАКТОРА ГОТОВНОСТИ К УСПЕШНОМУ ОСВОЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЯЗЫЧНЫМИ СТУДЕНТАМИ

¹Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского,
г. Нижний Новгород, Россия

²Нижегородская государственная медицинская академия, г. Нижний Новгород, Россия

Аннотация. Установлено, что функциональная межполушарная асимметрия является фактором готовности к успешному освоению английского языка русскоязычными студентами. Выявлены особенности функционального состояния мозга, связанные с преимуществом в освоении английского языка: у студентов-лингвистов в группе «успешных» высокое быстроедействие правого и левого полушарий сочетается со снижением показателей устойчивости только в левом полушарии, при этом исходная межполушарная асимметрия не влияет на успешность на занятии по английскому языку.

Ключевые слова: функциональная межполушарная асимметрия, освоение иностранного языка, лингвистические функции, студенты-лингвисты.

© Демарева В. А., Полевая А. В., Полевая С. А., 2017

Демарева Валерия Алексеевна – младший научный сотрудник кафедры психофизиологии Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия; e-mail: kaleria.naz@gmail.com

Полевая Анна Валерьевна – аспирант кафедры психофизиологии Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия; e-mail: a.dostoevskaya@gmail.com

Полевая Софья Александровна – доктор биологических наук, заведующая кафедрой психофизиологии Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, заведующая отделом нейрофизиологии Центральной научно-исследовательской лаборатории Нижегородской государственной медицинской академии, г. Нижний Новгород, Россия; e-mail: s453383@mail.ru

Статья поступила в редакцию 24.07.2017

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проекты № 15-36-01364, № 15-06-10894)

Актуальность исследуемой проблемы. Исследование физиологических механизмов, обеспечивающих успешность освоения иностранного языка, является актуальной проблемой современной когнитивной науки. До сих пор слабо изучены особенности функционального состояния, связанные с оптимальными режимами реализации лингвистических функций. Наибольший интерес в этом отношении представляет английский язык, ставший универсальным языком международного общения.

К настоящему времени проведены исследования, демонстрирующие связь функциональной межполушарной асимметрии с успешностью обучения по разным школьным предметам у детей 6–7 лет [1], связь эмоциональной устойчивости, памяти, внимания с успешностью обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза [19], связь латеральных профилей, мнестических и речевых функций у студентов [8]; опубликованы работы, демонстрирующие особенности участия полушарий мозга в восприятии речевых сигналов [14], наличие индивидуальных различий у мужчин и женщин в успешности овладения иностранным языком при их интенсивном обучении [4] и т. д.

На сегодняшний день общепризнанными являются представления о наличии динамических свойств функциональной межполушарной асимметрии (ФМПА) [18]. На характеристики динамической асимметрии мощное воздействие оказывает функциональное состояние [15], [16], [17], которое определяется как системный ответ организма, обеспечивающий его адекватность требованиям деятельности [7]. Характеристики моторной асимметрии (правшество/левшество) являются достаточно стабильными [5], [6], а характеристики функциональной межполушарной асимметрии непостоянны на протяжении жизни человека [18].

ФМПА обозначает различие функций в симметричных образованиях головного мозга. После своего формирования ФМПА может изменяться вследствие компенсаторной перестройки структурно-функциональных отношений при поражениях головного мозга, а ее динамическая составляющая (асимметрия межполушарных отношений) – при определенных видах воздействия [18].

Т. А. Доброхотова и Н. Н. Брагина показали, что при любом типе ФМПА межполушарные отношения, особенно определяемые уровнем неспецифической активации, могут быть различными [3]. К примеру, у правшей, в зависимости от функционального состояния, уровень неспецифической активации может быть больше либо в правом, либо в левом полушарии. Некоторые функциональные состояния приводят к увеличению асимметрии электрофизиологических характеристик до статистически значимого уровня, в то же время при других функциональных состояниях подобной асимметрии не наблюдается. Следовательно, асимметрия межполушарных отношений оказывается связанной с функциональным состоянием человека, что можно охарактеризовать как динамические свойства ФМПА [16].

В рамках данной работы, говоря об ФМПА, далее мы имеем в виду именно ее динамическую характеристику, выражающуюся в асимметрии межполушарных отношений, связанной с распределением нейрональной активности между симметричными структурами правого и левого полушарий.

Рассмотрим специфику ФМПА при освоении иностранного языка. Восприятие речи требует пластичных изменений в нейрональной организации мозга, которые обеспечивают правильное распознавание вербальной информации [29], [30]. Обучение иностранному языку приводит к увеличению вариативности активации нейронных структур при речевой деятельности, особенно в отношении латерализации мозговой активности [26], [27]. Освоение нового языка также приводит к появлению нейронных популяций, специфичных только к одному языку [28].

В исследованиях последних лет (в рамках «теории переключателя») утверждается, что мозговые структуры, участвующие в обеспечении деятельности иностранного языка, повторяют структуры, задействованные при использовании родного языка. Речевая деятельность билингвов – это динамический процесс взаимодействия кортикальных и субкортикальных структур, в которых с помощью тормозных процессов осуществляется выбор языка, необходимого для текущей деятельности [22].

По данным фМРТ, при выполнении задачи перевода и задачи переключения с одного языка на другой наблюдаются повышение уровня оксигемоглобина и уменьшение деоксигемоглобина в левой нижней лобной доле, включая область Брока [32]. При задаче переключения № 2 компонент ССП в левой фронтально-центральной области более негативен по сравнению с задачей без переключения [25]. При этом в разных исследованиях ключевая роль в обеспечении переключения между языками у билингвов отводится или левому [25], или правому хвостатому ядру [35].

У людей с высоким уровнем владения иностранным языком наблюдается большая пост-синаптическая интеграция в задней верхней височной извилине [33]. Также показано, что чем больше субъект подвержен влиянию языка, тем сильнее в его головном мозгу активируются нейрональные структуры, похожие на те, которые задействованы при использовании человеком родного языка [21]. Следовательно, освоение иностранного языка влияет на способность мозга к выделению нейронных ресурсов для выполнения лингвистических задач.

При изучении иностранного языка увеличивается роль и правого, и левого полушария в выполнении задачи на лексический выбор на родном и иностранном языках (особенно на иностранном) [31]. При этом при изучении иностранного языка в позднем возрасте ослабевает левополушарная латерализация. При выполнении вербальных заданий на родном языке у билингвов больше активируются правополушарные структуры, чем у монолингвов. При выполнении заданий на иностранном языке наблюдается билатеральная активация в верхней височной извилине, а также в других областях: правой нижней лобной и затылочной извилинах, правом мозжечке [31].

Смена латерализации и увеличение роли правого полушария при освоении иностранного языка могут свидетельствовать о реакции на новую информацию на незнакомом языке. В то же время некоторые структуры правого полушария, активизирующиеся при выполнении задач на иностранном языке, ранее не считались задействованными в лингвистической системе мозга. Возможно, они могут играть роль в восприятии неизвестной информации на иностранном языке, но по мере увеличения степени знания иностранного языка роль данных структур становится незначимой [34].

При выполнении вербальных заданий уровень активации в левом хвостатом ядре и веретенообразной извилине может являться биомаркером языковой подготовки и готовности к изучению иностранного языка. Возможно, данные структуры ответственны за подавление родного языка, что делает проще освоение иностранного. Это также согласуется с теорией о «переключателях» и с данными о том, что при повреждении хвостатого ядра у больных-полиглотов наблюдается спонтанное переключение между языками [23].

Таким образом, при нематеринском методе освоения иностранного языка отмечают изменения в асимметрии разных структур мозга: например, при лексическом выборе активизируются оба полушария, при переводе – левая нижняя лобная доля, при изучении иностранного языка в позднем возрасте ослабевает роль левого полушария как фактора готовности к успешному освоению иностранного языка.

При этом большинство проведенных исследований направлено на изучение особенностей мозга у людей, хорошо и плохо справляющихся с задачами на иностранном языке, недостаточно исследований, направленных на оценку исходного состояния мозга и его связи с будущей успешностью освоения иностранного языка. Актуальны поиск метода, позволяющего регистрировать исходное функциональное состояние изучающего иностранный язык и сопоставление исходного состояния с будущей успешностью его освоения.

В большинстве работ показана ведущая роль левого полушария при успешном выполнении задач на иностранном языке. Следовательно, ФМПА может являться важным фактором готовности к успешному освоению иностранного языка.

Данная работа направлена на поиск физиологических маркеров оптимального состояния для изучения иностранного языка русскоязычными студентами лингвистического вуза.

Материал и методика исследований. Для исследования ФМПА применялась технология компьютерной латерометрии [10], в основе которой лежат фундаментальные нейрофизиологические исследования [20], запатентованные алгоритмы исследования межполушарной сенсорной асимметрии [11], [12], [13]. Технология компьютерной латерометрии позволяет формировать разнообразные амплитудно-временные структуры звуковых шумовых прямоугольных импульсов и обеспечивает широкий спектр стратегий предъявления сигнала и регистрации реакции. Стимул может предъявляться как моно-, так и бинаурально, когда эквивалентные короткие звуковые щелчки с регулируемой задержкой во времени подаются в каждое ухо отдельно через стереофонические наушники.

В рамках данного исследования виртуальное акустическое пространство формировалось с помощью серии дихотических импульсов частотой 3 Гц с нарастающей интерауральной задержкой при шаге 23 мкс. Интенсивность серий щелчков была постоянной для каждого испытуемого и не превышала 40 дБ над монауральным порогом его слышимости с продолжительностью 50 мкс.

Процедура тестирования методом латерометрии выглядела следующим образом. В ходе тренировочной серии испытуемого знакомили со звуковыми образами. В начале основной серии ему давалась установка, нажимая на кнопку джойстика, фиксировать 3 момента: 1-й момент – когда звук начинал смещаться из центра к одному из ушей, 2-й момент – когда звук достигал положения крайней латерализации, субъективно звук ощущался около одного уха, 3-й момент – когда возникал адекватный образ – два независимых звука в каждом ухе. Проводились 3 пробы при движении звука вправо и столько же при движении звука влево.

Для оценки ФМПА регистрировались базовые показатели латерометрии [9], [10], [11]:

1. $\Delta t \min L$ (мкс) – величина междуушной задержки при начале смещения иллюзорного звукового образа из центра при опережении на левое ухо.
2. $\Delta t \min R$ (мкс) – величина междуушной задержки при начале смещения иллюзорного звукового образа из центра при опережении на правое ухо.
3. $\Delta t \max L$ (мкс) – величина междуушной задержки при крайней латерализации звука при опережении на левое ухо.
4. $\Delta t \max R$ (мкс) – величина междуушной задержки при крайней латерализации звука при опережении на правое ухо.
5. $\Delta t \text{ rash } L$ (мкс) – порог «эха» при опережении на левое ухо.
6. $\Delta t \text{ rash } R$ (мкс) – порог «эха» при опережении на правое ухо.

Далее высчитывались коэффициенты ФМПА [10]:

1. $K_{\min} = (\Delta t \min R - \Delta t \min L) / (\Delta t \min R + \Delta t \min L)$

$$2. K_{\max} = (\Delta t_{\max R} - \Delta t_{\max L}) / (\Delta t_{\max R} + \Delta t_{\max L})$$

$$3. K_{\text{rash}} = (\Delta t_{\text{rash L}} - \Delta t_{\text{rash R}}) / (\Delta t_{\text{rash L}} + \Delta t_{\text{rash R}}).$$

На основе изучения данных литературы о настроечных функциях у множества нейронов разных иерархических уровней слуховой системы и динамики компонентов слуховых вызванных потенциалов при обработке интерауральной рассинхронизации в работе [10] приблизительно указаны отдельные модули, ответственные за три эффекта феномена предшествования (слитность, доминирующая латерализация и эхо), и характеристики движения иллюзорного пространственного образа при дихотической стимуляции ($\Delta t_{\min}$, $\Delta t_{\max}$, Δt_{rash}) (табл. 1).

Таблица 1

Референтные модули для порогов латерализации пространственного звукового образа [10]

Пороги латерализации пространственного звукового образа	Характеристики когнитивных и нейронных репрезентаций		Отделы слуховой системы
	Количество и локализация звуковых образов	Компоненты слухового вызванного потенциала	
$\Delta t_{\min}$	один, центр межужной дуги	волна V коротколатентного комплекса	Стволовые отделы
$\Delta t_{\max}$	один, максимальная латерализация со стороны опережающего сигнала	N1 длиннолатентного комплекса	Слуховая кора
Δt_{rash}	два, максимальная латерализация справа и слева	N1, P2 и поздний ответ длиннолатентного комплекса	Лобная, теменная, затылочная кора

Базовые показатели латерометрии ($\Delta t_{\min}$, $\Delta t_{\max}$, Δt_{rash}) интерпретируются через термины «лабильность», «возбудимость» и «устойчивость»:

– чем ниже значение $\Delta t_{\min}$, тем выше лабильность полушария, противоположного направлению «смещения звука», что означает меньшее время активизации нейронных ансамблей стволовых отделов мозга;

– чем ниже значение $\Delta t_{\max}$, тем выше возбудимость полушария, противоположного направлению «смещения звука», что означает меньшее время активизации нейронных ансамблей первичной слуховой коры;

– чем ниже значение Δt_{rash} , тем ниже устойчивость полушария, противоположного направлению «смещения звука», что означает меньшее время поддержания активности нейронов лобной, теменной и затылочной коры.

Успешность деятельности на занятии по английскому языку оценивалась с использованием специального протокола, составленного преподавателями кафедры английского языка для гуманитарных специальностей ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Протокол обеспечивает оценку взаимодействия студентов на занятии, а также использования ими старого и нового языкового материала. Успешность оценивалась по следующим критериям: 1 – взаимодействие со студентами; 2 – взаимодействие с учителем; 3 – взаимодействие с группой; 4 – уместность высказываний; 5 – аккуратность в использовании нового мате-

риала; 6 – быстрота использования нового материала; 7 – использование новых структур; 8 – использование нового словаря; 9 – аккуратность в использовании старого материала; 10 – быстрота использования старого материала; 11 – использование старых структур; 12 – использование старого словаря. Критерии 1–3 оценивались по 3-балльной шкале, критерии 4–12 – по 5-балльной.

В исследовании приняли участие студенты 2-го курса (N=21), обучающиеся в Нижегородском государственном лингвистическом университете по специальности «Теория и методика преподавания иностранного языка». Небольшой объем выборки обусловлен стремлением нивелировать воздействие внешних факторов, которые могли бы повлиять на результаты исследования: все испытуемые обучаются в одной группе и по одной программе, занятия по английскому языку проводит один и тот же преподаватель.

Измерение ФМПА методом латерометрии проводилось у каждого студента до и после занятия. В процессе занятия преподаватель оценивал успешность каждого студента с помощью описанного выше протокола.

Для статистической обработки результатов исследования применялись U-критерий Манна-Уитни и кластерный анализ методом К-средних.

Результаты исследований и их обсуждение.

1. Группы студентов с разной степенью успешности выполнения заданий на занятии по английскому языку.

Анализ результатов оценки успешности на занятии по английскому языку показал, что студенты второго курса лингвистического вуза получают баллы выше среднего за каждый из показателей (табл. 2).

Таблица 2

Показатели успешности группы студентов на занятии по английскому языку

Показатель	Среднее значение	Показатель	Среднее значение
Взаимодействие со студентами	1,714±0,005	Использование новых структур	2,929±0,006
Взаимодействие с учителем	2,143±0,003	Использование нового словаря	3,357±0,005
Взаимодействие с группой	1,714±0,004	Аккуратность в использовании старого материала	3,214±0,006
Уместность высказываний	3,643±0,006	Быстрота использования старого материала	3,500±0,005
Аккуратность в использовании нового материала	3,429±0,005	Использование старых структур	3,786±0,004
Быстрота использования нового материала	3,429±0,004	Использование старого словаря	4,071±0,004

С целью выделения групп студентов с разным уровнем успешности работы на занятии по английскому языку был проведен кластерный анализ. В итоге было выделено 2 кластера: в первый вошли 12 студентов, во второй – 9.

На рисунке 1 представлены средние значения по показателям активности на занятии по английскому языку, баллы по которым статистически достоверно отличаются у студентов 1 и 2 кластера (U-критерий).

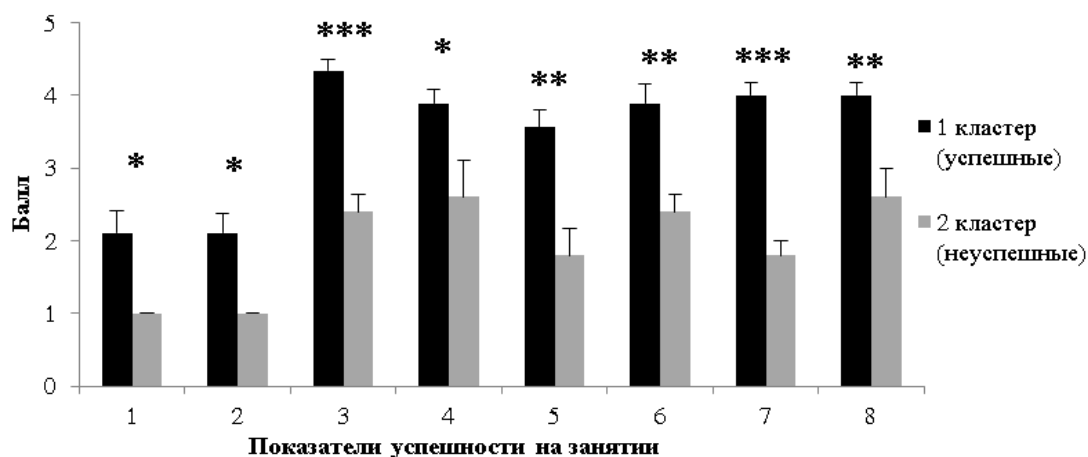


Рис. 1. Средние значения баллов за занятие по английскому языку

Показатели успешности на занятии: 1 – взаимодействие со студентами; 2 – взаимодействие с группой; 3 – уместность высказываний; 4 – аккуратность в использовании нового материала; 5 – использование новых структур; 6 – использование нового словаря; 7 – аккуратность в использовании старого материала; 8 – быстрота использования старого материала.

Статистическая достоверность различий: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Таким образом, мы можем назвать студентов из кластера 1 наиболее успешными в работе на занятии по английскому языку, а из кластера 2 – наименее успешными.

2. Связь исходной ФМПА и оценок за занятие по английскому языку.

По формулам 1–3 были высчитаны коэффициенты ФМПА для каждого студента. На рисунке 2 представлены данные о ФМПА студентов из кластеров 1 и 2 по показателю Δt_{max} .

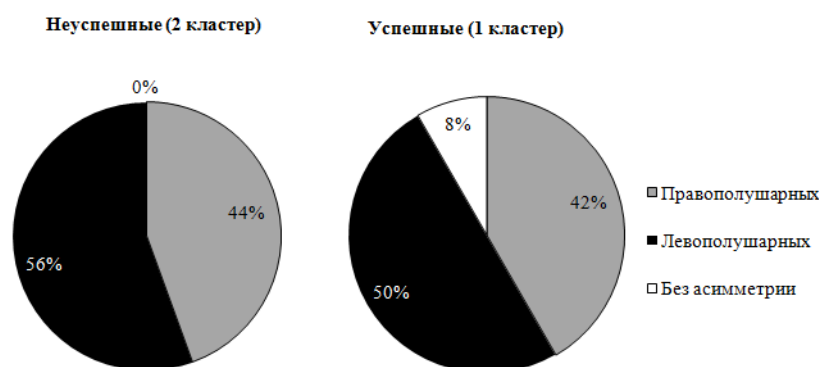


Рис. 2. Распределение студентов, входящих в кластеры 1 и 2, по ФМПА до занятия

Результаты по выборке студентов показали, что ФМПА не связана с успешностью освоения английского языка, что может быть объяснено с особым контекстом – его освоение на профессиональном уровне. Таким образом, наличие выраженной межполушарной асимметрии до занятия не является фактором успешности в данном контексте.

Поскольку представители первого кластера относятся к успешным студентам, то можно полагать, что они находились в оптимальном функциональном состоянии для решения лин-

гвистических задач на английском языке. Мы сопоставили значения базовых показателей латерометрии до занятия у успешных (1-й кластер) и неуспешных (2-й кластер) студентов (рис. 3).

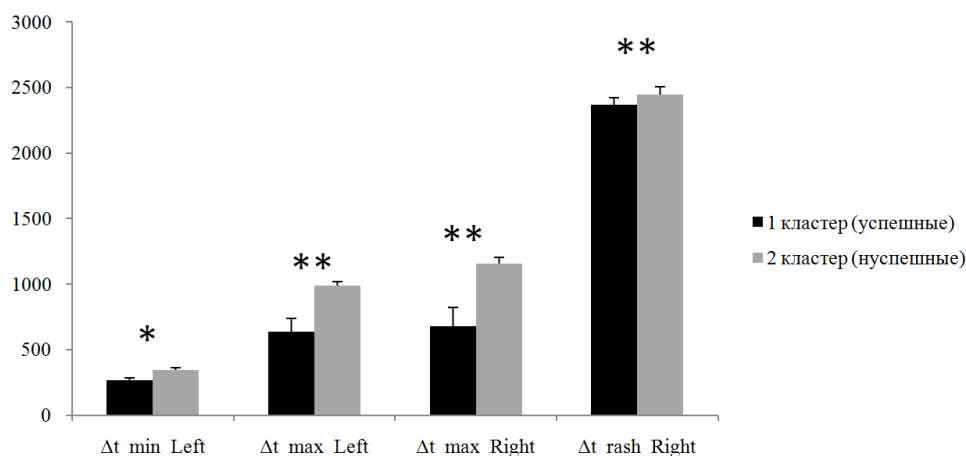


Рис. 3. Значения базовых показателей латерометрии, статистически достоверно отличающиеся у успешных и неуспешных студентов

Статистическая достоверность различий: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

У успешных студентов достоверно ниже показатели $\Delta t_{\min_Left}$ ($U=20,5$; $p < 0,05$), $\Delta t_{\max_Left}$ ($U=15,5$; $p < 0,01$), $\Delta t_{\max_Right}$ ($U=16$; $p < 0,01$), Δt_{rash_Right} ($U=15,5$; $p < 0,01$).

На основании данных результатов можно выделить физиологические факторы готовности к успешной работе на занятии по английскому языку: высокие лабильность и возбудимость, низкая устойчивость правого и левого полушарий.

3. Связь оценок и ФМПА после занятия.

На рисунке 4 представлены данные о ФМПА кластеров 1 и 2 по показателю $\Delta t_{\max}$ после занятия по английскому языку.

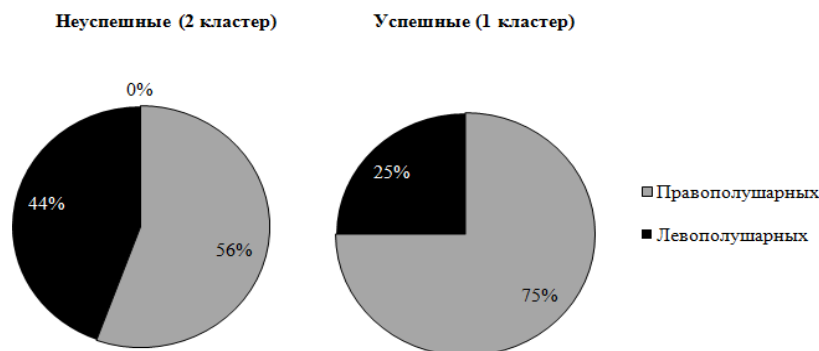


Рис. 4. Распределение студентов, входящих в кластеры 1 и 2, по ФМПА после занятия по английскому языку

Таким образом, после занятия по английскому языку доля правополушарных студентов в кластере успешных увеличилась с 42 % до 75 %. Это означает, что занятие по английскому языку привело к изменению в распределении нейрональной активности в правом и левом полушариях у успешных студентов.

4. Связь оценок за занятие по английскому языку и динамики ФМПА до и после занятия.

Были сопоставлены значения базовых показателей латерометрии до и после занятия по английскому языку у успешных и неуспешных студентов. При персонифицированном анализе было обнаружено, что для успешных студентов характерна тенденция к уменьшению порогов по показателям $\Delta t_{\max_Left}$ (у 67%), $\Delta t_{\text{rash_Left}}$ (у 83 %), $\Delta t_{\min_Right}$ (у 75 %), $\Delta t_{\text{rash_Right}}$ (у 75 %).

5. Обсуждение результатов.

В данной работе была исследована связь между показателями функциональной межполушарной асимметрии и успешностью деятельности на занятии по английскому языку у русскоязычных студентов. Мы выявили, что низкая устойчивость левого полушария является фактором готовности к успешному освоению английского языка. В литературе показано, что в формировании двух пространственных образов из двух пространственно разобщенных источников звука принимают участие нейронные механизмы осознанной перцепции, достаточно инвариантные к физическим особенностям стимулов [10]. Следовательно, основываясь на этих положениях, мы можем полагать, что быстрые нейронные ответы на интерауральные задержки в структурах левого полушария (лобная, теменная и затылочная кора) предопределяют оптимальное функциональное состояние для освоения английского языка русскоязычными студентами.

Если в школьном возрасте левополушарная доминантность является фактором готовности к успешному освоению английского языка [2], то в студенческом возрасте такого эффекта не выявлено. Эти результаты можно объяснить на основе нейроонтогенетической модели [24]: эффективность функций, латерализирующихся до 5 лет и после 11 лет, прямо пропорционально связана со степенью асимметрии, а функций, латерализирующихся с 5 до 11 лет, – обратно пропорционально.

Доминирование одного из полушарий не влияет на успешность освоения английского языка русскоязычными студентами. Это может быть обусловлено тем, что на этапе профессионального изучения английского языка необходима активизация лингвистических функций, формируемых на разных этапах онтогенеза. Но при этом показатели лабильности, возбудимости и устойчивости полушарий важны для определения оптимального функционального состояния для изучения английского языка на профессиональном этапе.

Резюме. Таким образом, исследование показало, что функциональная межполушарная асимметрия является фактором готовности к успешному освоению английского языка русскоязычными студентами. Благодаря персонифицированному и когортному анализу показателей ФМПА удалось выявить особенности функционального состояния мозга, связанные с преимуществом в освоении английского языка: у студентов-лингвистов в группе успешных высокое быстроедействие правого и левого полушарий сочетается со снижением показателей устойчивости только для левого полушария, при этом исходная межполушарная асимметрия не влияет на успешность занятия. Следовательно, на этапе профессионального изучения английского языка необходима согласованная активизация как левополушарных, так и правополушарных лингвистических модулей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Балина Т. Н.* Психофизиологические характеристики детей 6–7 лет, обучающихся иностранному языку в период адаптации к усложненной школьной программе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02. – Ростов н/Д., 2002. – 123 с.
2. *Демарева В. А., Полевая С. А.* Связь между функциональной межполушарной асимметрией и успешностью решения лингвистических задач у учеников 3-го класса школы с углубленным изучением английского языка // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 1–2. – С. 421–428.
3. *Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н.* Функциональная асимметрия и психопатология очаговых поражений головного мозга. – М. : Медицина, 1977. – 360 с.
4. *Кабардов М. К.* Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02. – М., 1983. – 211 с.
5. *Леутин В. П., Николаева Е. И.* Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. – СПб. : Речь, 2008. – 368 с.
6. *Мартьянова Я. Е.* Личностные и ситуативные особенности поведенческой асимметрии // Современные направления исследований функциональной межполушарной асимметрии и пластичности мозга: экспериментальные и теоретические аспекты нейропластичности : материалы Всероссийской конференции с международным участием. – М., 2010. – С. 195–198.
7. *Марютина Т. М., Ермолаев О. Ю.* Введение в психофизиологию : учебное пособие. – М. : Инфра-М, 1997. – 207 с.
8. *Москвина Н. В.* Латеральные профили и некоторые особенности мнестических и речевых функций человека : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02. – Уфа, 2002. – 189 с.
9. *Полевая С. А.* Динамика межполушарных отношений при латерализации дихотического стимула // Структурно-функциональные, нейрхимические и иммунохимические закономерности асимметрии и пластичности мозга : материалы Всероссийской конференции с международным участием. – М., 2007. – С. 501–505.
10. *Полевая С. А.* Интеграция эндогенных факторов в систему обработки экстероцептивных сигналов : дис. ... д-ра биол. наук : 03.00.02; 03.00.13. – Н. Новгород, 2009. – 508 с.
11. *Способ исследования межполушарной сенсорной асимметрии* : пат. 2198589 Рос. Федерация / Щербаков В. И., Шеромова Н. Н., Паренко М. К., Полевая С. А. ; опубл. 20.02.2003. Бюл. № 5.
12. *Способ исследования межполушарной сенсорной асимметрии* : пат. 2207041 Рос. Федерация / Щербаков В. И., Паренко М. К., Шеромова Н. Н., Полевая С. А. ; опубл. 27.06.2003. Бюл. № 18.
13. *Способ исследования межполушарной слуховой асимметрии* : пат. 2318430 Рос. Федерация / Щербаков В. И., Паренко М. К., Агеева Е. Л., Кузнецова И. А., Егоров А. А., Антипенко Е. А. ; опубл. 10.03.2008. Бюл. № 7.
14. *Токарева Т. И.* Участие полушарий мозга в восприятии человеком речевых сигналов разной сложности : дис. ... канд. биол. наук : 03.00.13. – СПб., 2002. – 113 с.
15. *Фокин В. Ф.* Динамическая функциональная асимметрия как отражение функциональных состояний // Асимметрия. – 2007. – № 2. – С. 4–9.
16. *Фокин В. Ф.* Центрально-периферическая организация функциональной моторной асимметрии : дис. ... д-ра биол. наук : 03.00.13. – М., 1982. – 470 с.
17. *Фокин В. Ф., Пономарева Н. В.* Динамические характеристики функциональной межполушарной асимметрии // Функциональная межполушарная асимметрия : хрестоматия / под ред. Н. Н. Боголепова, В. Ф. Фокина. – М. : Научный мир, 2004. – С. 349–368.
18. *Фокин В. Ф., Пономарева Н. В., Городенский Н. Г., Иващенко Е. И., Разыграев И. И.* Функциональная межполушарная асимметрия и асимметрия межполушарных отношений // Системный подход в физиологии. – 2004. – № 12. – С. 111–127.
19. *Хохлова А. В.* Психофизиологические детерминанты эмоциональной устойчивости и их связь с успешностью изучения иностранного языка : дис. ... канд. биол. наук : 03.00.13. – Архангельск, 2004. – 205 с.
20. *Щербаков В. И., Косюга Ю. И.* Физиологические механизмы пространственного слуха // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. – 1980. – Т. 30, № 2. – С. 288.
21. *Abutalebi J., Brambati S., Annoni J., Moro A., Cappa S., Perani D.* The neural cost of the auditory perception of language switches: an event-related functional magnetic resonance imaging study in bilinguals // The Journal of Neuroscience. – 2007. – Vol. 27(50). – P. 62–69.
22. *Abutalebi J., Green D.* Bilingual language production. The neurocognition of language representation and control // Journal of Neurolinguistics. – 2007. – Vol. 20. – P. 242–275.

23. *Abutalebi J., Miozzo A., Cappa S.* Do subcortical structures control «language selection» in polyglots? Evidence from pathological language mixing // *Neurocase*. – 2000. – Vol. 6. – P. 51–56.
24. *Boles D. B., Barth J. M., Merrill E. C.* Asymmetry and performance: toward a neurodevelopmental theory // *Brain Cogn.* – 2008. – Vol. 66(2). – P. 124–139.
25. *Crinion J., Turner R., Grogan A., Hanakawa T., Noppeney U., Devlin J. T., Aso T., Urayama S., Fukuyama H., Stockton K., Usui K., Green D. W., Price C. J.* Language control in the bilingual brain // *Science*. – Vol. 312. – P. 1537–1540.
26. *Dehaene-Lambertz G.* Electrophysiological correlates of categorical phoneme perception in adults // *Neuro Report*. – 1997. – Vol. 8. – P. 919–924.
27. *Kim K. H., Relkin N. R., Lee K. M., Hirsch J.* Distinct cortical areas associated with native and second languages // *Nature*. – 1997. – Vol. 388. – P. 171–174.
28. *Klein C., Fischer B., Hartnegg K., Heiss W. H., Roth M.* Optomotor and neuropsychological performance in old age // *Exp. Brain Res.* – 2000. – Vol. 135. – P. 141–154.
29. *Kuhl P. K.* Early linguistic experience and phonetic perception: Implications for theories of developmental speech perception // *Journal of Phonetics*. – 1993. – Vol. 21. – P. 125–139.
30. *Nöðtönnen R., Tiitinen H.* Auditory information processing as MMN to learned vowel contrasts indexed by the mismatch negativity. In M. Sabourin, F. I. M. Craik, M. Robert (Eds.), *Advances in psychological science: Biological and cognitive aspects*. – Hove, U.K.: Psychology Press. – P. 145–170.
31. *Park H., Badzakova-Trajkov G., Waldie K.* Language lateralisation in late proficient bilinguals: A lexical decision fMRI study // *Neuropsychologia*. – 2012. – Vol. 50(5). – P. 688–695.
32. *Quaresima V., Ferrari M., van der Sluijs M. C. P., Menssen J., Colier W. N. J. M.* Lateral frontal cortex oxygenation changes during translation and language switching revealed by non-invasive near-infrared multi-point measurements // *Brain Res. Bull.* – 2002. – Vol. 59. – P. 235–243.
33. *Shimada K., Hirotania M., Yokokawaf H., Yoshidag H., Makitaa K., Yamazaki-Murasea M., Tanabea H. C., Sadatoa N.* Fluency-dependent cortical activation associated with speech production and comprehension in second language learners // *Neuroscience*. – 2015. – Vol. 300. – P. 474–492.
34. *Tan L. H., Chen L., Yip V., Chan A. H. D., Yang J., Gao J.-H., Sioka W. T.* Activity levels in the left hemisphere caudate-fusiform circuit predict how well a second language will be learned // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. – 2011. – Vol. 108. – P. 2540–2544.
35. *Wanga Y., Xueb G., Chenc Ch., Xuea F., Donga Qi.* Neural bases of asymmetric language switching in second-language learners: An ER-fMRI study // *NeuroImage*. – 2007. – Vol. 35(2). – P. 862–870.

UDC 621.821:[378.016:811.111]

V. A. Demareva¹, A. V. Polevaya¹, S. A. Polevaya^{1, 2}

**PECULIARITIES OF FUNCTIONAL HEMISPHERIC ASYMMETRY
AS A FACTOR OF RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS' ABILITY
TO EFFECTIVELY MASTER THE ENGLISH LANGUAGE**

¹N. Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Nizhny Novgorod, Russia

²Nizhny Novgorod State Medical Academy, Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. It is established that the functional hemispheric asymmetry is a factor of Russian-speaking students' ability to effectively master English. The article reveals the peculiarities of the functional state of the brain associated with the advantage in mastering the English language: the high speed of the right and left hemispheres takes place along with the decrease in the stability indicators for the left hemisphere only, while the initial hemispheric asymmetry does not affect the effectiveness in mastering English for successful Linguistics students.

Keywords: functional hemispheric asymmetry, foreign language mastering, linguistic functions, Linguistics students.

REFERENCES

1. Balina T. N. Psihofiziologicheskie karakteristiki detej 6–7 let, obuchajushihsia inostrannomu jazyku v period adaptacii k uslozhnennoj shkol'noj programme : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.02. – Ros-tov n/D., 2002. – 123 s.
2. Demareva V. A., Polevaya S. A. Svjaz' mezdu funkcional'noj mezhpolutsharnoj asimmetrije i uspešnost'ju reshenija lingvističeskix zadax u učenikov 3-go klassa shkoly s uglublennym izučeniem anglijskogo jazyka // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. – 2014. – № 1–2. – S. 421–428.
3. Dobrohotova T. A., Bragina N. N. Funkcional'naja asimmetrija i psihopatologija ochagovyh poraženij golovnog mozga. – M. : Medicina, 1977. – 360 s.
4. Kabardov M. K. Rol' individual'nyh različij v uspešnosti ovladenija inostrannym jazykom (na materiale intensivnogo obučenija) : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.02. – M., 1983. – 211 s.
5. Leutin V. P., Nikolaeva E. I. Funkcional'naja asimmetrija mozga: mify i dejstvitel'nost'. – SPb. : Rech', 2008. – 368 s.
6. Mart'janova Ja. E. Lichnostnye i situativnye osobennosti povedencheskoj asimmetrii // Sovremennye napravlenija issledovanij funkcional'noj mezhpolutsharnoj asimmetrii i plastičnosti mozga: jeksperimentalnye i teoreticheskie aspekty nejroplastičnosti : materialy Vserossijskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. – M., 2010. – S. 195–198.
7. Marjutina T. M., Ermolaev O. Ju. Vvedenie v psihofiziologiju : učeбноe posobie. – M. : Infra-M, 1997. – 207 s.
8. Moskvina N. V. Lateral'nye profili i nekotorye osobennosti mnesticeskix i rečevykh funkcij čeloveka : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.02. – Ufa, 2002. – 189 s.
9. Polevaya S. A. Dinamika mezhpolutsharnykh otnošenij pri lateralizacii dihotičeskogo stimula // Strukturno-funkcional'nye, nejrohimičeskije i immunohimičeskije zakonomernosti asimmetrii i plastičnosti mozga : materialy Vserossijskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. – M., 2007. – S. 501–505.

© Demareva V. A., Polevaya A. V., Polevaya S. A., 2017

Demareva, Valeria Alekseevna – Junior Researcher of the Department of Psychophysiology, N. Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: kaleria.naz@gmail.com

Polevaya, Anna Valeryevna – Post-graduate Student, Department of Psychophysiology, N. Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: a.dostoevskaja@gmail.com

Polevaya, Sophia Aleksandrovna – Doctor of Biology, Head of the Department of Psychophysiology, N. Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Head of the Department of Neurophysiology of Central Research Laboratory, Nizhny Novgorod State Medical Academy, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: s453383@mail.ru

The article was contributed on July 24, 2017

10. Polevaja S. A. Integracija jendogennyh faktorov v sistemu obrabotki jeksteroceptivnyh signalov : dis. ... d-ra biol. nauk : 03.00.02; 03.00.13. – N. Novgorod, 2009. – 508 s.
11. *Sposob* issledovanija mezhpolutsharnoj sensornoj asimmetrii : pat. 2198589 Ros. Federacija / Shherbakov V. I., Sheromova N. N., Parenko M. K., Polevaja S. A. ; opubl. 20.02.03. Bjul. № 5.
12. *Sposob* issledovanija mezhpolutsharnoj sensornoj asimmetrii : pat. 2207041 Ros. Federacija / Shherbakov V. I., Parenko M. K., Sheromova N. N., Polevaja S. A. ; opubl. 27.06.2003. Bjul. № 18.
13. *Sposob* issledovanija mezhpolutsharnoj sluhovoj asimmetrii : pat. 2318430 Ros. Federacija / Shherbakov V. I., Parenko M. K., Ageeva E. L., Kuznecova I. A., Egorov A. A., Antipenko E. A. ; opubl. 10.03.2008. Bjul. № 7.
14. Tokareva T. I. Uchastie polusharij mozga v vosprijatii chelovekom rechevyh signalov raznoj slozhnosti : dis. ... kand. biol. nauk : 03.00.13. – SPb., 2002. – 113 s.
15. Fokin V. F. Dinamicheskaja funkcional'naja asimmetrija kak otrazhenie funkcional'nyh sostojanij // Asimmetrija. – 2007. – № 2. – S. 4–9.
16. Fokin V. F. Central'no-perifericheskaja organizacija funkcional'noj motornoj asimmetrii : dis. ... d-ra biol. nauk : 03.00.13. – M., 1982. – 470 s.
17. Fokin V. F., Ponomareva N. V. Dinamicheskie karakteristiki funkcional'noj mezhpolutsharnoj asimmetrii // Funkcional'naja mezhpolutsharnaja asimmetrija : hrestomatija / pod red. N. N. Bogolepova, V. F. Fokina. – M. : Nauchnyj mir, 2004. – S. 349–368.
18. Fokin V. F., Ponomareva N. V., Gorodenskij N. G., Ivashchenko E. I., Razygraev I. I. Funkcional'naja mezhpolutsharnaja asimmetrija i asimmetrija mezhpolutsharnykh otnoshenij // Sistemyj podhod v fiziologii. – 2004. – № 12. – S. 111–127.
19. Hohlova A. V. Psihofiziologicheskie determinanty jemocional'noj ustojchivosti i ih svjaz' s uspesnost'ju izuchenija inostrannogo jazyka : dis. ... kand. biol. nauk : 03.00.13. – Arhangel'sk, 2004. – 205 s.
20. Shherbakov V. I., Kosjuga Ju. I. Fiziologicheskie mehanizmy prostranstvennogo sluha // Zhurnal vysšej nervnoj dejatel'nosti im. I. P. Pavlova. – 1980. – T. 30, № 2. – S. 288.
21. Abutalebi J., Brambati S., Annoni J., Moro A., Cappa S., Perani D. The neural cost of the auditory perception of language switches: an event-related functional magnetic resonance imaging study in bilinguals // The Journal of Neuroscience. – 2007. – Vol. 27(50). – P. 62–69.
22. Abutalebi J., Green D. Bilingual language production. The neurocognition of language representation and control // Journal of Neurolinguistics. – 2007. – Vol. – 20. – P. 242–275.
23. Abutalebi J., Miozzo A., Cappa S. Do subcortical structures control «language selection» in polyglots? Evidence from pathological language mixing // Neurocase. – 2000. – Vol. 6. – P. 51–56.
24. Boles D. B., Barth J. M., Merrill E. C. Asymmetry and performance: toward a neurodevelopmental theory // Brain Cogn. – 2008. – Vol. 66(2). – P. 124–139.
25. Crinion J., Turner R., Grogan A., Hanakawa T., Noppeney U., Devlin J. T., Aso T., Urayama S., Fukuyama H., Stockton K., Usui K., Green D. W., Price C. J. Language control in the bilingual brain // Science. – Vol. 312. – P. 1537–1540.
26. Dehaene-Lambertz G. Electrophysiological correlates of categorical phoneme perception in adults // Neuro Report. – 1997. – Vol. 8. – P. 919–924.
27. Kim K. H., Relkin N. R., Lee K. M., Hirsch J. Distinct cortical areas associated with native and second languages // Nature. – 1997. – Vol. 388. – P. 171–174.
28. Klein C., Fischer B., Hartnegg K., Heiss W. H., Roth M. Optomotor and neuropsychological performance in old age // Exp. Brain Res. – 2000. – Vol. 135. – P. 141–154.
29. Kuhl P. K. Early linguistic experience and phonetic perception: Implications for theories of developmental speech perception // Journal of Phonetics. – 1993. – Vol. 21. – P. 125–139.
30. Nddtinen R., Tiitinen H. Auditory information processing as MMN to learned vowel contrasts indexed by the mismatch negativity. In M. Sabourin, F. I. M. Craik, M. Robert (Eds.), Advances in psychological science: Biological and cognitive aspects. – Hove, U.K.: Psychology Press. – P. 145–170.
31. Park H., Badzakova-Trajkov G., Waldie K. Language lateralisation in late proficient bilinguals: A lexical decision fMRI study // Neuropsychologia. – 2012. – V. 50(5). – P. 688–695.
32. Quaresima V., Ferrari M., van der Sluijs M. C. P., Menssen J., Colier W. N. J. M. Lateral frontal cortex oxygenation changes during translation and language switching revealed by non-invasive near-infrared multi-point measurements // Brain Res. Bull. – 2002. – Vol. 59. – P. 235–243.
33. Shimada K., Hirotania M., Yokokawaf H., Yoshidag H., Makitaa K., Yamazaki-Murasea M., Tanabea H. C., Sadatoa N. Fluency-dependent cortical activation associated with speech production and comprehension in second language learners // Neuroscience. – 2015. – Vol. 300. – P. 474–492.
34. Tan L. H., Chen L., Yip V., Chan A. H. D., Yang J., Gao J.-H., Sioka W. T. Activity levels in the left hemisphere caudate-fusiform circuit predict how well a second language will be learned // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – 2011. – Vol. 108. – P. 2540–2544.
35. Wanga Y., Xueb G., Chenc Ch., Xuea F., Donga Qi. Neural bases of asymmetric language switching in second-language learners: An ER-fMRI study // NeuroImage. – 2007. – Vol. 35(2). – P. 862–870.

УДК 81'37:1

С. Н. Васильева, Е. Ю. Федорова

К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ТЕРМИНА «ПРЕСУППОЗИЦИЯ» В ЛИНГВИСТИКЕ

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

Аннотация. В работе рассмотрен генезис термина «пресуппозиция» в лингвистике. В результате тщательного анализа теоретических источников по затрагиваемой проблеме с использованием различного категориального аппарата для описания и определения пресуппозиции авторы пришли к выводу, что в основу наиболее общей дефиниции данного термина в современной теории языка легли логико-философские учения. Сравнительно-сопоставительный подход к исследуемому материалу дает возможность утверждать, что понять скрытый компонент высказывания и установить его истинный смысл позволяет исключительно анализ пресуппозиций.

Ключевые слова: *концепт, денотат, истинностное значение, поверхностный НС-показатель, глубинный НС-показатель, грамматическая форма предложения, логическая форма предложения.*

Актуальность исследуемой проблемы. Термин «пресуппозиция» вошел в лингвистику в 1970-е гг. и очень быстро занял свое прочное место как одна из важнейших лингвистических категорий. «Короткий взгляд на последние работы в лингвистике обнаруживает, что центральную роль получило понятие пресуппозиции», – пишет Д. Купер [9, с. 32]. Т. Тодоров замечает, что «анализ пресуппозиций является самым значительным вкладом, который был сделан в лингвистическую семантику за последние годы» [12, с. 10]. Данное понятие не теряет своей актуальности и в настоящий период времени, являясь одним из приоритетных направлений научной деятельности в современной лингвистике, хотя необходимо отметить, что ее познавательная парадигма несколько изме-

© Васильева С. Н., Федорова Е. Ю., 2017

Васильева Светлана Николаевна – преподаватель кафедры иностранных языков Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия; e-mail: v_svetius@mail.ru

Федорова Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия; e-mail: eufedorova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 22.05.2017

нилась. Понятие «пресуппозиция» успешно применяется для решения ряда практических проблем филологических наук, а именно изучения роли пресуппозиций в различных речевых ситуациях и контекстах. Данный термин часто встречается в литературе по теории языка и считается достаточно разработанным. Однако в лингвистике нет единого критерия для выделения пресуппозиции и, соответственно, подхода к изучению данного явления, что позволяет трактовать его достаточно широко. «Понятие пресуппозиции, – говорит Е. Хайкова, – до сих пор еще принадлежит к одному из широко обсуждаемых понятий в современной лингвистической литературе» [10, с. 85]. «Очень часто это понятие относят к прагматическим аспектам предложения, – отмечает Ф. Кифер, – в других случаях пресуппозиции рассматривают как свойство лексических вхождений» [3, с. 336]. В связи со всем вышеизложенным представляется существенно важным выяснить, что же явилось отправной точкой появления интереса к понятию «пресуппозиция» в лингвистических исследованиях и легло в основу наиболее генерализированной дефиниции термина, которая сформулирована в Лингвистическом энциклопедическом словаре следующим образом: «Пресуппозиция (от лат. *prae* – впереди, перед и *suppositio* – предположение) (презумпция) – термин лингвистической семантики, обозначающий компонент смысла предложения, который должен быть истинным для того, чтобы предложение не воспринималось как семантически аномальное или неуместное в данном контексте» [4]. Цель исследования – выявить концепции, которые легли в основу наиболее общего современного определения термина «пресуппозиция» в филологии.

Материал и методика исследований. Авторами работы был проведен теоретический анализ по теме исследования, выявлены сходства и различия в подходах к пониманию термина, проведено сравнение полученных определений с его современной дефиницией.

Результаты исследований и их обсуждение. Интерес к пресуппозиции возник под непосредственным влиянием логико-философских концепций, авторы которых начали выделять данное явление еще в начале прошлого века [5]. Немецкий логик, философ и математик Фридрих Людвиг Готлоб Фреге (1848–1925) поднял массу проблемных вопросов, позднее занявших центральное место в разработке данного термина. В работе «Смысл и денотат», известной также под названием «О смысле и значении», он изложил свое представление о знаке и его пресуппозиционном аспекте. Главной его идеей является введение различия между предметным смыслом (концептом), предметным значением (денотатом) и знаком (словом/словосочетанием/предложением, если иметь в виду вербальную коммуникацию). Он писал: «Таким образом, становится ясно, что знак как таковой (будь то слово, словосочетание или графический символ) может мыслиться не только в связи с обозначаемым, то есть с тем, что можно было бы назвать денотатом знака [*Bedeutung*], но и в связи с тем, что мне хотелось бы назвать смыслом знака [*Sinn*]; смысл знака – это то, что отражает способ представления обозначаемого данным знаком» [8, с. 354]. В этом дуализме и заключается основное содержание концепции знака по Фреге. Созданная на основе данной концепции логическая модель функционирования знака, так называемый треугольник Фреге, демонстрирует зависимость знака как от денотата (объекта существующей действительности), так и от смысла или концепта (способа представления об объекте). Фреге считал: «В идеале соответствие между знаками, смыслами и денотатами должно быть устроено таким образом, чтобы всякому знаку всегда соответствовал один определенный смысл, а всякому смыслу, в свою очередь, всегда соответствовал один определенный денотат. Разумеется, в действительности указанное соответствие часто нарушается» [8, с. 355]. Это первое противоречие, на которое обращает

наше внимание Фреге. Приведенный в работе пример знака в виде словосочетания «наиболее удаленное от земли тело» представляет собой следующее противоречие, которое заключается в том, что «данное выражение имеет вполне определенный смысл, но вряд ли у него есть денотат» [8, с. 355], и с этим утверждением трудно не согласиться.

Несомненной заслугой Фреге является введение понятия «представление о знаке». Он писал: «Смысл и денотат знака следует отличать от соответствующего этому знаку представления» [8, с. 356]. Фреге полагал: «Представление (внутренний образ) всегда субъективно – оно меняется от человека к человеку» [8, с. 356]. В качестве доказательства он привел слово (знак) «Буцефал» и высказал следующую мысль: «У художника, наездника и зоолога с именем *Буцефал* будут связаны, вероятно, очень разные представления» [8, с. 356]. Кроме того, в своей работе Фреге исследовал взаимоотношения между денотатом, смыслом и представлением. «Между денотатом и представлением располагается смысл – не столь субъективный, как представление, но и не совпадающий с самой вещью, то есть с денотатом» [8, с. 357]. Данное умозаключение он наглядно продемонстрировал на примере Луны и телескопа, где Луна – это денотат, изображение Луны на телескопе – это смысл, а изображение Луны на сетчатке глаза наблюдателя – это представление.

Высказанное Фреге замечание о том, что «разные люди могут одинаково воспринимать один и тот же смысл, однако одинаковых представлений у разных людей быть не может» [8, с. 357], позволяет сделать следующий вывод: у смысла знака есть два аспекта, один – это представление о знаке, которое можно было бы назвать величиной переменной, и еще один аспект знака, в виде величины более постоянной, что позволяет определить его истинное значение.

Принимая во внимание вышеизложенные суждения, модель знака Фреге можно отобразить следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Соотношение понятий «значение – смысл» по Г. Фреге

Далее в своей работе Фреге обратился к анализу повествовательного предложения и провел четкое разграничение того, что в предложении утверждается, и того, что в пред-

ложении предполагается. «Если мы беремся утверждать что-либо, то мы всегда заранее предполагаем, что употребленные нами простые и сложные собственные имена без исключения имеют денотат» [8, с. 367]. Здесь необходимо обратить внимание на очень интересное замечание, сделанное переводчиком статьи с языка оригинала Е. Э. Разлоговой, о том, что «Г. Фреге пользуется словами *voraussetzen/Voraussetzung*, обозначающими понятие, близкое (или, может быть, даже тождественное) понятию пресуппозиции, широко используемому в современной лингвистике. В английском переводе данной статьи применен термин *presupposition*» [8, с. 368]. Проанализировав предложение «Кеплер умер в нищете», цитируемое практически во всех зарубежных и отечественных источниках по данной тематике, с точки зрения смысла и денотата Фреге умозаключил следующее: во-первых, наличие референта у имени собственного является обязательным условием для того, чтобы предложение в целом имело истинностное значение, т. е. рассматривалось либо как истинное, либо как ложное; во-вторых, пресуппозиции не меняются при отрицании. Говоря о значимости смысла и денотата в повествовательном предложении, Фреге вновь сделал два, в общем-то, взаимоисключающих утверждения: с одной стороны, «суждение теряет для нас всякую познавательную ценность, как только мы замечаем, что какая-нибудь из его частей не имеет денотата» [8, с. 360], с другой стороны, по его мнению, «истинность интересует нас далеко не всегда» [8, с. 360].

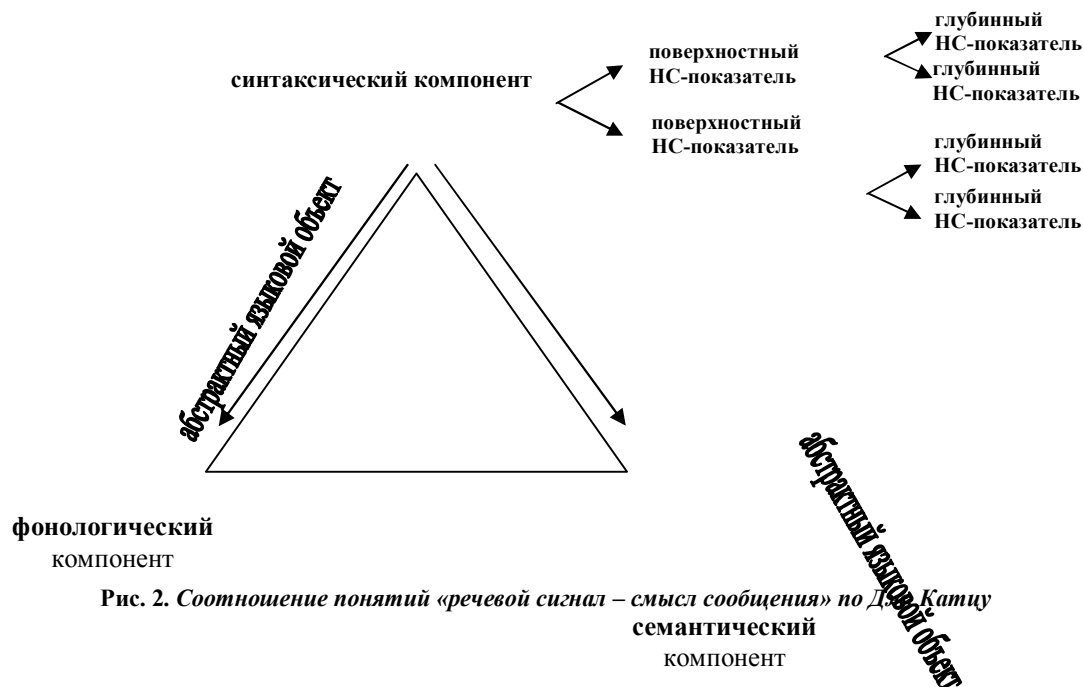
При рассмотрении придаточных предложений, являющихся частью сложноподчиненного, Фреге отметил, что они не способны выражать самостоятельный смысл (или суждение). Однако далее он заявил о том, что не все придаточные предложения укладываются в предложенную схему. «Бывает, впрочем, и так, что придаточное предложение все же выражает самостоятельное суждение» [8, с. 374]. Данное противоречие Фреге объяснил тем, «что не у всех придаточных смысл достаточно прост и прозрачен» [8, с. 374].

Впоследствии английские философы Бертрам Артур Уильям Рассел (1872–1970) и Питер Фредерик Стросон (1919–2006) предприняли попытку решить главную проблему в теории референтности, а именно объяснить тот факт, как предложения, в которых не было соответствующих референтов, могли иметь смысл. Однако они пришли к абсолютно разным выводам. В качестве решения данного вопроса Рассел предложил свою известную теорию дескрипций (работа «Дескрипции», 1905 г.), которая в течение сорока пяти лет доминировала в данной области научного познания. Предложения с пустыми дескрипциями, и, следовательно, с ложными пресуппозициями Рассел предлагал рассматривать как ложные [6]. Несомненной заслугой Рассела является тот факт, что предложенный им анализ позволял решать проблему, которую сегодня лингвисты называют «неоднозначностью сфер действия» [11, с. 171], или, говоря иными словами, рассматривать отрицательные пресуппозиции в широком и узком смыслах слова. Анализ предложений, предложенный Расселом, оставался практически неизменным до тех пор, пока Стросон в 1950 г. в своей работе «О референции» не выработал абсолютно другой подход. Многие затруднения, как утверждал Стросон, возникают из-за «неумения отличать предложения от сфер действия предложений» [11, с. 172]. С точки зрения Рассела, предложение всегда имеет однозначный смысл, т. е. является либо истинным, либо ложным. Однако, по мнению Стросона, это не всегда так. Приведенное в работе Рассела утверждение о короле Франции «могло быть истинным в 1670 году н. э. и ложным в 1770 году н. э., а в 1970 году о данном утверждении вообще нельзя говорить с точки зрения его истинности или ложности, поскольку в 1970 году король Франции вообще не существовал, и вопрос об истинности или ложности данного утверждения даже не возникает» [11, с. 172], т. е.

предложение становится бессмысленным. Иными словами, происходит, как писал У. Куайн, «истинностный провал». По этой причине Стросон заявил об особом виде связей между предложениями и на этой основе дал следующее определение пресуппозиции: «Предложение Р предполагает предложение S (то есть предложение S является пресуппозицией предложения Р), если истинность Р является необходимым условием для того, чтобы Р имело истинностное значение» [7]. Недостаток работы Стросона заключается в том, что он не смог объяснить отрицательные предложения, где сами пресуппозиции являются ложными, поскольку, в отличие от Рассела, не смог выделить два смысла или варианта отрицания, что является результатом их сложных логических форм.

Среди лингвистов одним из первых понятие «пресуппозиция» начал разрабатывать американский лингвист Джеральд Катц (1932–2002) [1, с. 86]. В работе «Философская релевантность языковой теории» им была предпринята попытка установить соотношение между звучанием и значением предложения при помощи компонентов языкового описания (фонологического, синтаксического и семантического). Данную необходимость он объяснил следующим образом: «Основная проблема, постоянно возникающая при языковом описании, заключается в экспликации единой системы правил, на базе которой разные носители одного языка могут связывать один и тот же речевой сигнал с одним и тем же смысловым сообщением» [2, с. 146]. Катц считал, что данная способность коммуникантов является следствием наличия общей системы правил, которая позволяет устанавливать правильные связи между звучанием и значением, в результате чего каждое грамматически правильно оформленное высказывание получает определенную или фиксированную семантическую интерпретацию. Катц писал, что для этого «фонетические и синтаксические представления предложений, задаваемые соответственно фонологическими и синтаксическими компонентами должны быть формально связаны с семантическим представлением предложения, заданным семантическим компонентом» [2, с. 146].

Отношения между речевым сигналом и смысловым сообщением можно представить на основе модели знака Г. Фреге следующим образом (рис. 2).



Синтаксический компонент располагается наверху треугольника, поскольку он представляет собой порождающий источник абстрактных языковых объектов, которые, в свою очередь, являются так называемым «входом» в фонологический и семантический компоненты, находящиеся на двух других вершинах треугольника. Выходами этих компонентов являются, соответственно, фонетическая и семантическая интерпретации. На выходе синтаксического компонента находится синтаксическое описание предложения, которое представляет собой множество НС-показателей. (НС-показатель – это размеченная скобка, внутри которой стоит составляющая предложения, которая обозначает ту или иную синтаксическую категорию). В свою очередь, множество НС-показателей состоит из подмножества глубинных НС-показателей и подмножества из одного поверхностного НС-показателя. Количество глубинных НС-показателей в синтаксическом описании предложения показывает степень его синтаксической неоднозначности. Иными словами, по мнению Катца, «глубинный НС-показатель описывает тот аспект синтаксиса предложения, функцией которого является его значение, а поверхностный НС-показатель описывает тот аспект синтаксиса предложения, который определяет его фонетический облик» [2, с. 147]. Использование правил трансформации в виде синтаксических правил порождает поверхностный НС-показатель из множества глубинных НС-показателей. Итак, Катц пришел к следующему выводу: «Языковое описание связывает фонологический и семантический компоненты предложения через трансформации в синтаксическом компоненте» [2, с. 147].

Катц считал необходимым различать грамматическую и логическую формы предложения. Он писал: «Давно известно, что фонетическая или орфографическая реализация многих предложений такова, что никакой их анализ в терминах традиционной таксономической грамматики не может вскрыть истинную концептуальную структуру выражаемых ими пропозиций» [2, с. 151]. Катц полагал, что очень часто случаются ситуации, когда логическая и грамматическая формы предложения не совпадают, и традиционная таксономическая теория грамматики, лежащая в основании философского учения о грамматической форме, оказывается слишком узкой, чтобы вскрыть глубинную структуру предложения, а следовательно, и установить правильное смысловое соотношение. Он предложил перейти от философской теории логической формы к лингвистической теории логической формы, поскольку она дает синтаксическое описание предложения не просто как составляющей той или иной грамматической категории, а выделяет его более глубокие сегменты.

В качестве доказательства своей теории Катц привел следующие предложения:

- (1) John is easy to leave. (Джону легко уйти.)
- (2) John is eager to leave. (Джону хочется уйти.)

В традиционном таксономическом описании эти предложения анализируются одинаково:

$(John)_{NP}((is) ([easy / eager])_A (to leave)_V)_{VP}S$,

где S – это предложение, NP – именная группа, VP – глагольная группа, V – глагол; A – прилагательное.

Однако, по мнению Катца, данное синтаксическое описание является для предложений (1) и (2) поверхностным НС-показателем и не раскрывает логического различия между этими двумя предложениями, которое заключается в том, что в предложении (1) John – это объект глагола leave, а в предложении (2) John – это субъект глагола leave. Глубинные НС-показатели дают возможность представить логическое различие между предложениями (1) и (2) следующим образом:

- (1) $((it)((one)_{NP}((leaves)_V(John)_{NP})_{VP}S)_{NP}((is)(easy))_{VP}S$.

(2) ((John)_{NP}((is)((eager)(John)_{NP}(leaves)_{VP})_S)_A)_{VP})_S.

Катц пришел к выводу о том, что данные предложения являются синтаксически неоднозначными, «однако в таксономическом описании такого рода неоднозначность отразить нельзя, так как один (поверхностный) показатель не может эксплицировать разные пропозициональные структуры, скрытые за терминами» [2, с. 152].

С точки зрения Катца недостатки традиционного таксономического подхода к синтаксическому описанию предложения нельзя преодолеть ни путем увеличения сложности поверхностного НС-показателя, ни более изощренной сегментацией предложения, ни более детальной классификацией составляющих. Тем не менее поверхностный НС-показатель выполняет свою роль, а именно он дает наиболее компактное представление той синтаксической информации, которая необходима для определения фонетического облика предложения. Анализ же глубинного НС-показателя содержит информацию о пропозициях, заложенных в предложении.

Из трех компонентов языкового описания на уровне глубинных НС-показателей действует семантический компонент, превращая их в семантически интерпретированные глубинные НС-показатели, которые формально представляют всю информацию о значении предложения. Далее каждая лексическая единица в составе глубинного НС-показателя получает подмножество лексических прочтений из своего словарного входа. Затем правила проекции объединяют лексические прочтения из множеств, приписанных разным лексическим единицам, чтобы образовать производные прочтения, которые, в свою очередь, объединяются для образования новых прочтений, и так далее. Каждое производное прочтение представляет сложную составляющую, чьи прочтения были объединены для образования производного прочтения. Таким образом, каждая составляющая в глубинном НС-показателе, включая целое предложение, получает множество прочтений, которые раскрывают ее смыслы, а в конечном итоге – смысловое сообщение всего предложения.

Итак, принимая все сказанное во внимание, Катц определил понятия «логическая форма» и «грамматическая форма» следующим образом: «Логическая форма предложения – это множество семантически интерпретированных глубинных НС-показателей, а грамматическая форма предложения – это поверхностный НС-показатель вместе со своим фонетическим представлением» [2, с. 157].

Резюме. Таким образом, огромный вклад в генезис термина «пресуппозиция» в лингвистике внесли логико-философские теории. Г. Фреге является одним из первых, кто привлек внимание лингвистов к выделению и изучению пресуппозиционного аспекта слова и предложения. Исследование предложений с отрицательными пресуппозициями, предпринятое Б. Расселом и П. Ф. Стросоном, навсегда разделило логиков и лингвистов на два противоположных лагеря: принимающих теорию «истинностного провала» (П. Ф. Стросон, У. Куайн, Дж. Остин, Д. Купер) и отрицающих ее (Б. Рассел, М. Даммет, Р. Ханкок). Определение пресуппозиции, сделанное П. Ф. Стросоном, легло в основу дефиниции, которая дается в Лингвистическом энциклопедическом словаре и, следовательно, является наиболее общей в теории языка на сегодняшний момент.

Сравнительно-сопоставительный анализ первых работ по определению понятия «пресуппозиция» в логике и лингвистике, представленный в работе в виде рисунков, предоставляет возможность умозаключить, что, исследуя, по сути, одни и те же отношения «значение – смысл» (Г. Фреге) и «речевой сигнал – смысл сообщения» (Дж. Катц), но используя разные подходы к описанию, оба ученых приходят к одному и тому же выводу о том, что пресуппозиция есть скрытый компонент знака, позволяющий установить его истинный смысл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Понятие пресуппозиций в лингвистике // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – 1973. – № 1, т. 32. – С. 84–89.
2. Катиц Дж. Философская релевантность языковой теории // Философия языка / ред.-сост. Дж. Р. Серл ; пер. с англ. Г. Е. Крейдлина. – 2-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2010. – С. 141–166.
3. Кифер Ф. О пресуппозициях // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8 / под общ. ред. Т. М. Николаевой ; пер. с англ. О. Г. Ревзиной. – М. : Прогресс, 1978. – С. 336–369.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 396 с.
5. Наумова Л. А. Пресуппозиции в логике и лингвистике // Философия: в поисках онтологии : сборник трудов Самарской гуманитарной академии. Вып. 5. – Самара, 1998. – С. 236–255.
6. Рассел Б. Дескрипции // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 13 / под общ. ред. Н. Д. Арутюновой ; пер. с англ. Н. Д. Арутюновой. – М. : Радуга, 1982. – С. 41–54.
7. Стросон П. Ф. О референции // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 13 / под общ. ред. Н. Д. Арутюновой ; пер. с англ. Л. Б. Лебедевой. – М. : Радуга, 1982. – С. 55–86.
8. Фреге Г. Смысл и денотат // Семиотика и информатика. Вып. 35 / пер. с нем. Е. Э. Разлоговой. – М. : ВИНТИ, 1997. – С. 351–379.
9. Copper D. Presupposition // Language. – 1970. – № 7. – P. 32.
10. Hajcova E. On Some Aspects of Presupposition of Questions // Question and answers. – Dordrecht, 1983. – P. 85.
11. Levinson S. Pragmatics. – Cambridge University Press, 1983. – P. 167–225.
12. Todorov T. Problemes de l'enonciation // Language. – 1970. – № 17. – P. 3–11.

UDC 81'37:1

S. N. Vasilyeva, E. Yu. Fedorova

ON THE ISSUE OF THE GENESIS OF «PRESUPPOSITION» TERM
IN LINGUISTICS

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

Abstract. The article considers the genesis of «presupposition» term in linguistics. According to the thorough analysis of theoretical sources on the above issue and the employment of various categorical framework for the description and definition of the term «presupposition», the authors concluded that logical and philosophical studies were the basis for the modern definition of this term in linguistic. Comparative approach proved that only presupposition analysis allows us to reveal the underlying component of the statement and comprehend its true idea.

© Vasilyeva S. N., Fedorova E. Yu., 2017

Vasilyeva, Svetlana Nikolaevna – Lecturer, Department of Foreign Languages, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia; e-mail: v_svetius@mail.ru

Fedorova, Elena Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia; e-mail: eufedorova@mail.ru

The article was contributed on May 22, 2017

Keywords: *concept, denotation, true meaning, surface IC-index, deep IC-index, grammatical form of sentence, logical form of sentence.*

REFERENCES

1. Arutjunova N. D. Ponjatie presuppozicij v lingvistike // Izvestija Akademii nauk SSSR. Serija literatury i jazyka. – 1973. – № 1, t. 32. – S. 84–89.
2. Katc Dzh. Filosofskaja relevantnost' jazykovoj teorii // Filosofija jazyka / red.-sost. Dzh. R. Serl ; per. s angl. G. E. Krejdlina. – 2-e izd. – M. : Editorial URSS, 2010. – S. 141–166.
3. Kifer F. O presuppozicijah // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 8 / pod obshh. red. T. M. Nikolaevoj ; per. s angl. O. G. Revzinoj. – M. : Progress, 1978. – S. 336–369.
4. *Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'* / pod red. V. N. Jarcevoj. – M. : Sovetskaja jenciklopedija, 1990. – 396 s.
5. Naumova L. A. Presuppozicii v logike i lingvistike // Filosofija: v poiskah ontologii : sbornik trudov Samarskoj gumanitarnoj akademii. Vyp. 5. – Samara, 1998. – S. 236–255.
6. Rassel B. Deskripcii // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 13 / pod obshh. red. N. D. Arutjunovoj ; per. s angl. N. D. Arutjunovoj. – M. : Raduga, 1982. – S. 41–54.
7. Stroson P. F. O referencii // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 13 / pod obshh. red. N. D. Arutjunovoj ; per. s angl. L. B. Lebedevoj. – M. : Raduga, 1982. – S. 55–86.
8. Frege G. Smysl i denotat // Semiotika i informatika. Vyp. 35 / per. s nem. E. Je. Razlogovoj. – M. : VINITI, 1997. – S. 351–379.
9. Copper D. Presupposition // Language. – 1970. – № 7. – P. 32.
10. Hajcova E. On Some Aspects of Presupposition of Questions // Question and answers. – Dordrecht, 1983. – P. 85.
11. Levinson S. Pragmatics. – Cambridge University Press, 1983. – P. 167–225.
12. Todorov T. Problemes de l'enonciation // Language. – 1970. – № 17. – P. 3–11.

ТРАНСФЕРЕНТНО-ИНТЕРФЕРЕНТНЫЕ ПРОЦЕССЫ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ТОПОНИМИИ ВОСТОЧНОГО ЗАБАЙКАЛЬЯ

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

Аннотация. Как результат языкового контактирования различных этносов в пределах определенной территории лингвистические факты закрепляются в языке, в частности в топонимах. В топонимическом субстрате Восточного Забайкалья достаточно примеров, иллюстрирующих трансферентно-интерферентные лингвистические процессы, которые неизбежно возникают в условиях длительного контактирования племен и народностей на определенной территории. Этнолингвистические процессы (смена языков, сознания) способствовали тому, что географические имена собственные, в основе которых содержится субстратный географический термин, прошли стадии фонетической, морфологической, семантической адаптации согласно нормам принимающего (русского) языка.

Ключевые слова: *трансференция, интерференция, топоним, языковая контактология, фонетическая адаптация, морфологическая адаптация.*

Актуальность исследуемой проблемы. При освоении аборигенной топонимии любого региона неизбежны процессы приспособления топонима к нормам языка-приемника. При изучении топонимов, функционирующих в условно русскоязычной среде, возникает проблема дифференциации лингвистических процессов в структуре топонима – явлений трансференции и интерференции.

Материал и методика исследований. В качестве языкового материала были отобраны географические имена собственные, извлеченные из топонимической картотеки Забайкалья, хранящейся в научно-исследовательской лаборатории «Концептуальная систематика современных и исчезающих языков» Забайкальского государственного университета. Были применены типологический, описательный методы, способствовавшие определению и описанию субстратного детерминанта в составе «русского» топонима; метод географических терминов, отражающий принцип номинации по физико-географическим реалиям природного объекта [6].

Результаты исследований и их обсуждение. Приход русскоязычного населения на территорию Забайкалья (начиная со второй половины XVII в.) обусловил начало формирования нового топонимического пласта в региональной топонимии – русского. Также часть топонимических названий можно отнести к условно русскоязычной топонимии региона. К этому пласту мы относим те топонимы, которые «приспособились» к нормам принимающего языка – русского, не являясь при этом русскими названиями.

Процессы межэтнического, межкультурного, языкового контактирования, безусловно, не проходят бесследно. Естественно, топонимический субстрат, попадая под влия-

© Дыжитова Е. Ч., 2017

Дыжитова Екатерина Чингисовна – лаборант кафедры европейских языков и лингводидактики Забайкальского государственного университета, г. Чита, Россия; e-mail: katty8003@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 01.11.2017

ние суперстрата, проходит этапы языковой адаптации согласно его правилам и законам. Исторически обусловленные процессы ассимилятивного характера влияют также и на становление топонимной стратиграфии. Одно население сменяет другое, меняются языки, что влечет за собой и смену языкового сознания.

Географические условия, природная среда, специфика материальной культуры, ее история, направление хозяйства порождают географическую терминологию, ее детализацию, специфичность. У каждого народа она своя. Так, у тюрко-монгольских народов отмечается богатство терминов, связанных с классификацией пастбищ или с элементами микрорельефа, имеющих значение при ориентировке на плоских равнинах во время кочевий; у жителей пустынь, живущих в условиях постоянного дефицита пресной воды, имеется детализированная терминология водных источников [11]. У народов, занимающихся орошаемым земледелием, развилась сложная специализированная ирригационная терминология. Лесные народы активно используют географическую терминологию, отражающую реалии номинирования низменных, болотистых местностей.

В корпусе географической терминологии развита система перехода родового термина в видовой. Примерно так название определенного места может плавно перейти в название урочища, затем стать названием горы, далее – названием возвышенности, реки, стекающей с горы, верховьем реки, озером у горы. Родовидовой сдвиг названий в достаточной степени отражает явления трансферентных и интерферентных процессов, возникающих в условиях языковых контактов.

Трансференция в топонимике отражает этнолингвистическую преемственность передачи из поколения в поколение не только географических имен собственных, но и географической терминологии, обладающей наибольшей устойчивостью по сравнению с названиями. Так, в топонимической системе исследуемого региона примерами трансференции, сопровождающейся родовидовым сдвигом, могут являться, по мнению Р. Г. Жамсарановой, названия *Дырендыканский хребет*, *Дырен*, *Тырин*, *Ердыю* и т. д. Данные географические имена собственные исследователь связывает с тунгусо-маньчжурскими языками или диалектами, в частности с эвенкийским *дырен* ‘река’ [5]. Этот гидронимический термин эвенкийского языка может быть разложен на ряд морфем, связанных с родовидовым разложением древнетюркской языковой основы в алтайских языках, отразившейся в ряду *дыр* < д’ь’ыр < /ыр/ер /древнетюркское/ ‘земля, место, урочище’ + *йенг(е)* = *дыр/дырен* – ‘река’ /эвенкийское/. Эти названия предположительно являются тунгусо-маньчжурскими с видовым орографическим термином в своей основе, то есть гидронимическими названиями или отгидронимными, что подтверждается полевым обследованием местности с этими названиями [4].

Считаем возможным добавить к данному топонимическому ряду следующие названия типа падь *Деринская* (Калганский район), гора *Дыринка*, (Приаргунский район), гора *Дырынкуй* (Нерчинский район) [ТКЗ], иллюстрирующие примеры родовидового разложения *дыр* < д’ь’ыр < /ыр/ер /древнетюркское/. Полагаем, приведенные выше названия являются примерами вторичного осмысления, возникшего в условиях языкового контактирования. Данные названия, изначально содержавшие в своей основе древнетюркский термин *ыр/ер*, оформлялись согласно фонетической и морфологической системе русского языка (*Дерин-ск-ая*, *Дырин-к-а*) или бурятского *Дырын-куй*, что повлекло за собой и семантическое переосмысление самого топонима.

Н. З. Гаджиева отмечает в тюркских языках устойчивую тенденцию к изменению, фонетической трансформации гласных первого слога. В значительной степени это связа-

но с передвижением ударения и безударностью первого слога. Фонетический процесс, связанный с оканьем, а также изменение $a > y$ отражают общую склонность a в неударной позиции к изменению [3]. Такая неустойчивость гласного a в безударном положении, проявляющаяся у него тенденция ко всякого рода фонетическим изменениям, вероятно, объясняют переход *jar* /древнетюркское/ в тунгусо-маньчжурское *дыр*, иллюстрируя тем явление трансферентно-конвергентного характера. Однако вопрос о возможности сопоставления *jar* /древнетюркское/ ‘земля, место, урочище’ → *дыр* /тунгусо-маньчжурское/ ‘река’ как лексикализации географического термина объясним соответствием интервокального древнетюркского $-j$ тунгусо-маньчжурскому $-d-$ (ср. заимствованное тюркское название скалы **qaja* и тунгусо-маньчжурское *kadāga, kadār* ‘скала’ из монгольского *qada* ‘скала’, где интервокальному $-j-$ в алтайских языках соответствует $-d-$) [8].

Следующий достаточно широко распространенный географический термин на территории Восточного Забайкалья – *Жанка* /эвенское/ ‘промежуток, щель, трясина, расселина’ [9]; *чэпкэ-ки* /эвенское/ ‘болото (во впадине, в ложине)’ [2]; *чэпкэ** /эвенкийское/ ‘яма, впадина’ [2]; *чонко~чэпки~чэпкэ* /эвенкийское/ ‘1. Яма, впадина, глубокая долина (между хребтами). 2. Лощина. 3. Болото (во впадине). 4. Глубокое ущелье’ [9], которому близок по структуре и семантике географический термин *sapqi* ‘ложбина, седловина’ [7] селькупского языка. Данные термины, обнаруживая типологическую близость, являются, тем не менее, географическими терминами неродственных языков – алтайских и уральских. Полагаем, что какие-то из этих терминов стали топонимической основой следующих микротопонимов, номинирующих низменные места. При этом очевидно, что субстратный детерминант был переосмыслен в языке-«приемнике» – русском. Например, падь *Беззубиха* (Сретенский район), падь *Зубаткина* (Шилкинский район), падь *Зубковицина* (Карымский район), село *Зубковицина* (Карымский район), *Жипковицина* (Читинский район), село *Шанка* (Сретенский район), река *Щепка* (Могочинский район) [ТКЗ] представляют собой субстратные топонимы. Однако эти русскоязычные топонимы стали таковыми вследствие переосмысления под влиянием русского языка. Считается, что в русской топонимии названия с формантом *-щина* обозначают какую-то площадь определенной территории и встречаются весьма редко.

Также на территории Восточного Забайкалья довольно широко распространены топонимы с тунгусо-маньчжурской основой **Жарка* ‘берег, граница (между сушей и водой); промежуток’, ‘щель’: падь *Жепкоша* (Балейский район), река *Жипкоша* – левый приток реки Онон, река *Жипковка* (Агинский район), падь *Жипкоша* (Агинский район), падь *Жипхесен* (Агинский район), село и падь *Зубковицина* (Карымский район), река *Жипкоша* – левый приток реки Ингода, река *Жипкоша* – левый приток реки Ульдурга, река *Жебкос* – правый приток реки Чонгол, река *Жибкос* – правый приток реки Алеур, *Джупкоша* – левый приток реки Нерча [ТКЗ] и другие, оформленные русскими суффиксами *-овк*, *-щин-*, *-ош(a)*.

Интересно порассуждать о названии пади *Беззубиха* в Сретенском районе. На первый взгляд, русское название с прозрачной семантикой, вероятно «народной этимологии», может иметь вид *Без+зуб+их(a)*, где *зуб* ← *Жанка* /эвенское/ ‘промежуток, щель, трясина, расселина’ // *sapqi* /селькупское/ ‘ложбина, седловина’, *их(a)* ← *ях(a)* /ненецкое/ ‘река’. Следует учесть то, что для рельефа Сретенского района характерно дугообразное расположение основных орографических единиц – Борщовочного, Шилкинского хребтов, разделенных долиной реки *Шилка*. Долины рек узкие, с крутыми склонами. Проблематично полагать о смысловой связи русского слова *зуб* и эвенского *Жанка*. Считаем, что русское *зуб* – это переосмысленное эвенское *зуб* ← *Жанка* ‘промежуток, щель, трясина, расселина’, которое ти-

пологически сопоставимо с селькупским *sarqi* 'ложбина, седловина'. Возможно, раньше в этой пади была речка и падь носила название типа *Зубиха*, но со временем эта речка могла пересохнуть, и отсюда и появилось название *Беззубиха*.

А. Е. Аникин, Е. А. Хелимский считают, что селькупское *sarqi* 'ложбина, седловина' < ? пратунгусо-маньчжурское **ǰarka* 'берег, граница (между сушей и водой); промежуток', 'щель', ср. эвенкийское, негидальское *ǰarka*, нанайское *ǰaḳpa*, сюда же относят эвенское *ǰaḳu*, *ǰoḳu* 'протока, канава', 'ложбина (между гор)' и др. В отношении семантики, по мнению исследователей, показательно также связанное с пратунгусо-маньчжурским **ǰarka* эвенкийское *ǰaḳar* 'ущелье, горная впадина'. Для тунгусо-маньчжурской лексемы указываются вполне надежные алтайские параллели: прамонгольское *ǰabsar* 'щель, промежуток' и др. Не исключена также связь **ǰarka* с эвенкийским *čonki* 'яма, впадина, глубокая долина' [1].

В условиях интерференции географические названия одного языка органично входят в топонимическую систему другого, оформляясь согласно правилам и законам принимающего языка, одновременно проходя стадии семантической адаптации и впоследствии приобретая деэтимологизированное значение, отличное от первоначального.

Явления интерферентного характера могут быть наглядно проиллюстрированы на примере бурятско-русского двуязычия, когда элементы структуры бурятского языка проникают в структуру русского. В структуре современных географических имен собственных, как описывалось выше, содержится субстратный географический термин. Например, таким может быть древнетюркское *каѣт* 'солнечная сторона отрога горного хребта (не покрытая лесом)' /тувинское/. Р. Г. Жамсаранова полагает, что названия типа падь *Катькина Падушка* (Улетовский район), падь 1-й *Хатькин*, падь 2-й *Хатькин*, падь 3-й *Хатькин*, падь *Хатьха*, падь *Хатькин* (Могойтуйский район) [ТКЗ] образованы, скорее всего, по названию хребта, с которого стекают [3], как результат трансонимизации. Языковой анализ этих субстратных топонимов обнаруживает моменты их адаптации нормами бурятского языка. Так, в соответствии с нормами языка начальная буква *к* произносится как *х*, и, таким образом, появляются топонимы типа *Хатьха* (в устной речи бурятского языка *хатьха* – 'нарыв; чирей'). Л. В. Шулунова отметила, что взрывной заднеязычный *к* в начале и в середине слова переходит в фриктивный *х*, например: *Кутанка* – *Хутаанха* (Боханский район), *Каменка* – *Хааминха* (Боханский, Заларинский районы) [10], как и в случае *Катькина* – *Хатьха*. В «Субстрате Восточного Забайкалья» приводится мнение, что в русском языке топоним с термином *каѣт* мог превратиться в *каѣ* + русский суффикс *-ки* + *ну* (падушка) вследствие переосмысления субстратного названия [5]. В условиях языкового контактирования русское *Катькина* адаптировалось в бурятское *Хатьха*, *Хатькин* и приобрело совершенно иное значение как, например, 'чирей, нарыв'.

Весьма примечательны случаи, когда довольно частотно распространенные на территории исследуемого региона топонимы типа река *Шевея* (Шелопугинский район), река *Шивия* (Могойтуйский район) [ТКЗ] могут легко стать названием, к примеру, пади *Швея 2* (Шелопугинский район). Звуковая близость данных слов *Шевея*, *Шивия* с русским *шевея* становится причиной переосмысления топонима.

При фонетико-морфологической адаптации топонимов село *Хохотуй* (Петровско-Заводский район), река *Кактуй*, падь *Кактуй* [ТКЗ], образованных от бурятского *хуһан* 'берега' + бурятского суффикса *-туй* в значении 'с чем-то' (например, 'с березами'), происходит его переосмысление на основе русского сознания, что приводит к появлению топонимов с прозрачной этимологией, не отвечающей основным принципам номинации в топонимике.

Резюме. Представленные в статье русскоязычные географические названия Восточного Забайкалья представляют собой примеры явлений трансференции и интерференции. Подобные процессы являются результатами языкового контактирования, отраженными в региональной топонимии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин А. Е., Хелимский Е. А. Самодийско-тунгусо-маньчжурские лексические связи. – М. : Языки русской культуры, 2007. – 255 с.
2. Василевич Г. М. Эвенкийско-русский словарь. – М. : ГИИНС, 1958. – 803 с.
3. Гаджиева Н. З. Тюркские языки [Электронный ресурс] // Языки мира. Тюркские языки. – М., 1997. – С. 17–34. – Режим доступа : <http://philology.ru/linguistics4/gadzhieva-97>.
4. Жамсаранова Р. Г. Субстрат в топонимии Восточного Забайкалья. – Чита : Изд-во РИО ЗабГУ, 2011. – 237 с.
5. Жамсаранова Р. Г., Шулунова Л. В. Топонимия Восточного Забайкалья. – Чита : ЗабГПУ, 2003. – 128 с.
6. Поспелов Е. М. Метод географических терминов в анализе субстратной топонимии Севера // Вопросы географии. – М. : Мысль, 1970. – С. 96–106.
7. Селькупско-русский диалектный словарь / под ред. проф. В. В. Быконя. – Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2005. – 348 с.
8. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика. – 2-е изд., доп. – М. : Наука, 2001. – 822 с.
9. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков : материалы к этимологическому словарю / под ред. В. И. Цинциус. – Л. : Наука, 1975. – 470 с.
10. Шулунова Л. В. Ономастика Прибайкалья. – Улан-Удэ : ИПК ВСГАКИ, 1995. – 207 с.
11. Шулунова Л. В. Топонимические свидетельства контактов тюркских и монгольских народов (на материале топонимии Прибайкалья) // Историко-культурные контакты народов алтайской языковой общности. Тезисы докладов XIX сессии постоянной Международной Алтаистической конференции (PIAC). – Ташкент ; М., 1986. – С. 133–134.

ИСТОЧНИКИ И МАТЕРИАЛЫ

ТКЗ – Топонимическая картотека Забайкалья. Забайкальский государственный университет.

UDC 81'373.21(1-925.16)

E. Ch. Dyzhitova

LINGUISTIC PROCESSES OF TRANSFERENCE AND INTERFERENCE NATURE IN THE RUSSIAN LINGUISTIC TOPONYMY OF EASTERN TRANSBAIKALIA

Transbaikal State University, Chita, Russia

Abstract. As a result of the linguistic contact of various ethnic groups within a certain territory, the facts of languages get «fixed» in the language, in particular, in toponymic names. There are some examples in the substrate toponymy of Eastern Transbaikalia to illustrate transference and interference linguistic processes arising under conditions of prolonged contact of the peoples and tribes living in the area.

© Dyzhitova E. Ch., 2017

Dyzhitova, Ekaterina Chingisovna – Assistant, Department of European Languages and Linguodidactics, Transbaikal State University, Chita, Russia; e-mail: katya8003@yandex.ru

The article was contributed on November 1, 2017

The ethnolinguistic shifts (in consciousness and languages) contributed to the fact that the changes of geographical proper names, containing a substrate geographical term, have passed the stages of phonetic, morphological, semantic adaptation in accordance with the norms of the accepting language (Russian).

Keywords: *transference, interference, toponym, linguistic contacts, phonetic adaptation, morphological adaptation.*

REFERENCES

1. Anikin A. E., Helimskij E. A. Samodijsko-tunguso-man'chzhurskie leksicheskie svjazi. – M. : Jazyki russkoj kul'tury, 2007. – 255 s.
2. Vasilevich G. M. Jevenkijsko-russkij slovar'. – M. : GIINS, 1958. – 803 s.
3. Gadzhieva N. Z. Tjurkskie jazyki [Elektronnyj resurs] // Jazyki mira. Tjurkskie jazyki. – M., 1997. – S. 17–34. – Rezhim dostupa : <http://philology.ru/linguistics4/gadzhieva-97>.
4. Zhamsaranova R. G. Substrat v toponimii Vostochnogo Zabajkal'ja. – Chita : Izd-vo RIO ZabGU, 2011. – 237 s.
5. Zhamsaranova R. G., Shulunova L. V. Toponimija Vostochnogo Zabajkal'ja. – Chita : ZabGPU, 2003. – 128 s.
6. Pospelov E. M. Metod geograficheskikh terminov v analize substratnoj toponimii Severa // Voprosy geografii. – M. : Mysl', 1970. – S. 96–106.
7. Sel'kupsko-russkij dialektnyj slovar' / pod red. prof. V. V. Bykonja. – Tomsk : Izd-vo Tomskogo gos. ped. un-ta, 2005. – 348 s.
8. Sravnitel'no-istoricheskaja grammatika tjurkskikh jazykov. Leksika. – 2-e izd., dop. – M. : Nauka, 2001. – 822 s.
9. Sravnitel'nyj slovar' tunguso-man'chzhurskikh jazykov : materialy k jetimologicheskomu slovarju / pod red. V. I. Cincius. – L. : Nauka, 1975. – 470 s.
10. Shulunova L. V. Onomastika Pribajkal'ja. – Ulan-Udje : IPK VSGAKI, 1995. – 207 s.
11. Shulunova L. V. Toponimicheskie svidetel'stva kontaktov tjurkskikh i mongol'skikh narodov (na materiale toponimii Pribajkal'ja) // Istoriko-kul'turnye kontakty narodov altajskoj jazykovoj obshhnosti. Tezisy dokladov XIX sessii postojannoj Mezhdunarodnoj Altaisticheskoy konferencii (PIAC). – Tashkent ; M., 1986. – S. 133–134.

SOURCES AND MATERIALS

TKZ – *Toponimicheskaja kartoteka Zabajkal'ja*. Zabajkal'skij gosudarstvennyj universitet.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ДИАЛЕКТИЗМОВ ЧУВАШЕЙ ШАРАНСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН ПО ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКИМ ГРУППАМ

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

Аннотация. В статье предпринята попытка тематической систематизации диалектных слов говора чувашей Шаранского района Республики Башкортостан. Используются лексические материалы диалектологических экспедиций, дополняющие фольклорно-диалектологический атлас чувашей этой республики. Определена типология диалектных соответствий. Данный научный вопрос представляет неотъемлемую часть той проблемы, трактовка которой позволит глубже понять общие закономерности лексической системы диалектов чувашского языка и определить специфические особенности говоров чувашской диаспоры, проживающей на территории Башкирии с XVII в. в тесном контакте с другими народами: башкирами, татарами, марийцами. Язык чувашей этих населенных пунктов испытал сильное влияние со стороны этих языков.

Ключевые слова: *ассимиляция, говор, интерференция, семантические пласты, синкретизация, систематизация группы слов, чувашский язык.*

Актуальность исследуемой проблемы определяется тем, что диалектный язык чувашей Шаранского района Республики Башкортостан принадлежит к малоисследованной области чувашского языкознания.

В географическом районе Приуралья сформировалась сложная система говоров чувашского языка. Образование и утверждение в данном регионе этой системы обусловлены историческими условиями. Между тем разработка многих важнейших проблем истории чувашского, родственных тюркских, в том числе татарского и башкирского, языков и некоторых общих и частных вопросов истории монгольских, финно-угорских, иранских, славянских и других языков затруднительна или даже невозможна без должного использования словарных богатств чувашской народной речи. Необходимость ввести в научный оборот основные запасы диалектной лексики чувашей Приуралья и остается одной из актуальнейших задач чувашского языкознания уже со времен Н. И. Ашмарина. Большим научно-теоретическим достоинством нашей работы является сравнительный анализ исследуемой лексики.

© Коротаева Л. В., Ботвинева Е. А., 2017

Коротаева Лариса Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры татарской и чувашской филологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия; e-mail: larisa20.74@mail.ru

Ботвинева Елена Алексеевна – магистрант 2 курса Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия; e-mail: alekseeva.elena.1993@mail.ru

Статья поступила в редакцию 02.10.2017

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-04-00383/17)

Материал и методика исследований. Источником материала для данной статьи послужили диалектные слова и фрагменты разговорной речи, зафиксированные в речи коренных жителей чувашских сел и деревень Шаранского района Республики Башкортостан. Основой исследования являются тематические группы бытовой лексики говора чувашей указанного региона.

Результаты исследований и их обсуждение. Результаты лингвогеографического изучения чувашских говоров Республики Башкортостан публиковались нами в виде отдельных статей и тезисов, учебно-методических пособий, словарей, монографий. На основе личных полевых наблюдений авторы описывают говор чувашей Шаранского района Республики Башкортостан. Дана ареальная характеристика собранного лексического материала в соответствии с нормативными словарями. Представленные в данной работе результаты исследования были оформлены нами в виде статей и сообщений на заседании кафедры татарской и чувашской филологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. В научный оборот вводится лексика, выявленная нами в экспедициях в Шаранском районе в 2015, 2017 гг. и не отмеченная словарями. Так, методом сплошной выборки извлечена 101 лексема.

Лексика чувашей Шаранского района богата и разнообразна, так как значительный слой ее составляют не только общенародные слова, но и много слов местных говоров, которые являются диалектизмами. Большинство чувашских деревень и сел этого района находятся в ближайшем соседстве с татарскими, поэтому язык испытал сильное влияние татарского языка. Например, в деревне Базгиево Шаранского района в результате татарско-чувашской языковой интерференции и синкретизации произошла полная ассимиляция чувашей, в настоящее время там живут отатарившиеся чуваша, считающие себя чувашами, но не сохранившие родной язык, языком не владеющие.

К сожалению, в настоящее время наблюдается исчезновение местных особенностей речи, т. е. говоров, и поэтому изучение и сохранение диалектов и говоров является особенно важным. Большое значение в нивелировке диалектных черт имеет и рост воздействия со стороны русского языка [1, с. 76]. В данной работе мы представим лексико-тематические группы чувашских диалектизмов деревень Шаранского района Республики Башкортостан. Для начала рассмотрим исторические сведения о некоторых чувашских деревнях этого района.

Шаранский район находится на западе Башкортостана, граничит с Республикой Татарстан. Образован в 1935 г. Районным центром является село Шаран. В районе 112 населенных пунктов. Чувашские населенные пункты: с. Дюртюли (Түртүллө), с. Новоюмашево (Хурамал), с. Юность, с. Васильевка, д. Покровка, п. Борисовка, д. Михайловка, д. Новопетровка (Тапканчәпүс), д. Рождественка (Ёрәкмен), д. Три-Ключа (Виҫе Ҙәл), д. Новотроицк, д. Наратасты (Наратастә), д. Укияз (Укьяс). По официальным данным переписи 2010 г., в Шаранском районе проживают 22514 человек, из них чуваша – 2180.

Деревня Дюртюли была известна еще до поселения в ней чувашских крестьян. 8 августа 1705 г. вотчинниками был оформлен договор на припуск на свои земельные угодья тептярей татарской национальности. Название деревни происходит от *дурт* 'четыре', *ей* 'дом', то есть 'с четырьмя домами'. 5 июня 1776 г. ясачные тептяри Абдугази, Мрадым и Абдюш Абдрахмановы продали земли чувашам-новокрещенам, выходцам из Цивильского уезда Казанской губернии Самойле Савельеву, Семену Афанасьевичу и Алексею Васильеву [5, с. 20]. Село долгое время было одноязычным, но в последние годы население смешалось с татарами, русскими, башкирами.

Жители деревень Дюртюли, Укияз, Наратасты свободно владеют татарским языком, поэтому язык чувашей этих населенных пунктов испытал сильное влияние этого языка. Таким образом, в язык чувашей данных населенных пунктов вошли татаризмы *кёскё* ‘зеркало’, *малай* ‘парень, юноша’, *бока* ‘лягушка’, *пәсрак* ‘грязь’, *тен* ‘тело’, *тирёс* ‘навоз’, *толтан* ‘клещ’, *уйла* ‘думать’, *чёрки* ‘комар’, *чёхёнтер* ‘свекла’, *шайма* ‘гладкий’, *эйнет* ‘хороший, славный’ и др. [8, с. 23].

Наблюдения над диалектной лексикой наиболее удобно вести по тематическим группам, в которые слова объединяются на основе общности, взаимосвязанности обозначаемых ими понятий, предметов, явлений. Лексико-тематические группы диалектных слов могут быть самыми разнообразными, мы в своей работе используем следующую классификацию: 1) бытовая лексика: а) названия домашней утвари и предметов быта; б) названия пищевых продуктов и напитков; в) названия жилых и хозяйственных построек, их частей; 2) лексико-тематическая группа «Человек»: а) лексика, называющая человека по его внешнему виду, состоянию; б) лексика, определяющая человека по положению в обществе; в) лексика, называющая качества человека; г) лексика, обозначающая части тела человека; 3) лексико-тематическая группа «Природа»: а) названия растений; б) названия животных и птиц; в) названия насекомых.

Рассмотрим тематические группы диалектных слов говора чувашей Шаранского района Республики Башкортостан.

1. Бытовая лексика.

А. Названия домашней утвари и предметов быта: *вйт* ‘дрова’: Мунчана *вйт* турттарса хунă (В баню завезли дрова) (Шар.: Н.); Шар.: У., Д., Н.ю., М., Б., Р. – *вутă* (лит.) [10]; *вйчав* ‘половник’: Аппа *вйчавна* яшка антарчё (Сестра разлила суп по тарелкам) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н., Н. ю.; *вёчев* тж ‘половник’: Пёр *вёчев* яшка кăна сйетёп эп (Я буду есть только один половник супа) (Шар.: Т. К.) – *çапала* (лит.); *геçит* ‘газета’: *Геçитре* манăн сăввăна пичетлесе кăларнă (В газете напечатали мое стихотворение) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. – *хаçат* (лит.); *гёл* ‘комнатный цветок’: Ешёл *гёл* ешёл пулать / Кёрен *гёл* кёрен пулать / Эсё юлташ аса ўксен, кунё те вăрăм пулать (Зеленый цветок бывает зеленым / Сиреневый цветок бывает зеленым / Если, друг мой, вспомню тебя, дни становятся длинными) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. (< тат. *гөл* ‘цветок’) – *кил чечекё* (лит.); *дару* ‘лекарство, снадобье, лечебное средство’: Пуç ыратсан *дару* ёç (Если болит голова, то прими лекарство) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н.; *тару*: Пуç ыратсассăн мёнле *тару* ёçмелле? (Если голова болит, то какое лекарство можно выпить?) (Шар.: М.); Шар.: Р., Б., Т. К. (< тат. *дару*, башк. *дарыу*) – *эмел* (лит.); *канфорккă* ‘конфорка, надставка на трубе самовара для подогревания чайника’ (Шар.: Н. ю.) (< рус. *конфорка* [3, с. 98]); *кетмен* ‘мотыга’: Кукасей *кетмен* аврине лартса пачё (Дедушка вставил черен мотыги) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н., Н. ю. (< тат. *китмән*, башк. *кәтмән*); *кăлтăрмаç* ‘колесо’: Велосипетăн *кăлтăрмаçё* шăтрё (Колесо велосипеда лопнуло) (Шар.: М.); Шар.: Р., Б., Т. К. – *кустăрма*, *урапа* (лит.); *келүш* ‘галоши’: Тулта çăмăр çăвать, *келүш* тăхăнса тух (На улице идет дождь – надевай галоши) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. – *калуш* (лит.); *кёскё* ‘зеркало’: Ваннă *кёскёрен* пăхма юрамас теçсё (В разбитое зеркало нельзя смотреться) (Шар.: Н.); Шар.: У., Н. (< тат. *көзге*, башк. *көзгө*) – *тёкёр* (лит.); *куçлăх*: Вăл *куçлăх* умёнче пёветёнсе тăрать (Она красится перед зеркалом) (Шар.: М.); Шар.: Р., Б., Т. К. – *тёкёр* (лит.); *кёсе* ‘карман’: Уçă *кёсерен* тухса ўкнё (Ключ из кармана выпал) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. (< тат., башк. *кесә* ‘карман’) – *кёсье* (лит.); *ола* ‘сито’: Аппа çăнăха *олапа* олласть (Сестра просеивает муку ситом) (Шар.: Д.); Шар.: Н. – *ала* (лит.); *пелүте* ‘пиала, круглая, расширяющаяся кверху чашка без ручки’: Эпё *пелүтерен* чей ёсме юрататăп (Я люблю пить чай из пиалы) (Шар.:

Т. К.), *тияла*: Аппа *тиялана* варинсе кларса лартрё (Сестра в пиале поставила варенье) (Шар.: Д.); Шар.: Н.; *текермес* ‘колесо’: Урапан хысалти *текермесё* шӑтса тухрё (Заднее колесо лопнуло) (Шар.: Д.); Шар.: Н., У. – *кустӑрма, урапа* (лит.) [9, с. 31]; *хупхас* ‘крышка’: Вёресе тӑракан чейникӗн *хупкасё* ташласах тӑрать (У кипящего чайника крышка подпрыгивает) (Шар.: Т. К.); Шар.: Н., У., Т. К. (соб. чув. имен. образов. на -кас от хуп ‘закрывать’; ср. тат. *капкач*, башк. *капкас* ‘крышка’, ‘покрышка’) – *витё, виткёч, хупӑ* (лит.); *хутас* ‘мешок’: Улма *хутассисене* кушаккайӑксем шӑтарса пётернӗ (Мыши прогрызли все мешки) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н., Т. К. – деминутив на -с от неупотребительного *ху(л)та* ‘сума’; ср. тат. *калта*, башк. диал. *калта* ‘кожаная сумка’ – *михё, мишук* (лит.) [4, с. 100]; *чӑрӑк* ‘трехлитровая банка’: Пиллӗк *чӑрӑк* сӗр сырли варинси турӑм (Пять трехлитровых банок варенья сварила из земляники) (Шар.: М.); *чирӗк*: Атте пасикӑран пӗр *чирӗк* пыл илсе килчӗ (Отец из пасеки принес одну трехлитровую банку меда) (Шар.: Д.); Шар.: Н. – *банка* (лит.); *читса* ‘ситец’: Шурӑ *читса* сине чекесем тӗрленӗ (На белом материале вышиты цветы) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. – *читсӑ* (лит.); *чоршоу* ‘занавеска, штора’: Чӑречесене матур *чоршоу* сӑкӑӑ (Окна красивыми занавесками занавешены) (Шар.: Д.) (< тат. *чаршау*) – *чаршав* (лит.); *чошкӑ* ‘чашка’: Ик *чошкӑ* йошка сисе ячӗ (Две тарелки супа съел) (Шар.: Д.) – *чаийӑк* (лит.); *чӑпрек* ‘тряпка’: Чӑречесене *чӑпрекне* сӑтӑрса тухрӑм (Окна протерла тряпкой) (Шар.: Н.); Шар.: Д., У., Н. ю., Р., Б., Т. К., М.) (< тат. *чӑпрӑк*, башк. *сепрӑк*) – *мунчала* (лит.) [7, с. 135]; *эптӗр* ‘шило’: Аста *эптӗре* чиксе хунӑ? (Куда дели шило?) (Шар.: Т. К.); Шар.: Д., Н., У., Т. К. – соб. чув. элизированная синтагма: *атӑ* ‘сапог’ + *пӑри* – притяжательная форма 3 лица на -и от *пӑра* ‘бурав’, букв. ‘сапожный буравчик’, ср. развитие фонетической структуры: *атӑ пӑри* > *ат пӑри* > *аптӑри* // *эптӗри* > *аптри* > *эптри* > *эптӗр* – чув. лит. *аптӑри* [4, с. 91].

Б. Названия пищевых продуктов и напитков: *ёкерчӗ* ‘блины’: Сӑмӗк кунне *ёкерчӗ* пӗсереҫсӗ (На Троицу пекут блины) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. – *икерчӗ* (лит.); *йошка* ‘суп’: Эпӗр товрӑнӑ сӗре анне тӑкмаҫ *йошки* пӗсереҫе хунӑ (К нашему приезду мама сварила суп из лапши) (Шар.: Д.); Шар.: Н., У. – *яшка* (лит.); *кӑстӑти* ‘пирожки’: *Кӑстӑти*е улмаран е чӗп кӗрпинчен пӗсереҫсӗ (Кыстыбый готовят из картофеля или из перловой крупы) (< тат. *кыстыбый*) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н., Н. ю.; *лапиу* ‘лапша’: *Лапиу* касса яшка пӗсערмелле (Суп надо варить с лапшой) (Шар.: Т. К.) – *салма, лапиа* (лит.); *пессук* ‘сахар’: Чей *пессукӑ* пулчӗ (Чай с песком сладким стал) (Шар.: М.); *тиссук* тж ‘сахар’: Эпӗ чее *тиссуксӑр* ёсеп (Я чай пью без сахара) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. – *сахӑр* (лит.); *пирашки* ‘пирожки’: Анне сӑхӑр, *пирашки* кӑмахара пӗсереҫчӗ (Мама хлеб, пирожки пекла в печи) (Шар.: Д., У., Н., М.) (< рус. *пирожки*); *премик* ‘пряник’: Коля *премик* хышласа сӑрет (Коля грызет пряники) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н., М.; *преник* тж ‘пряник’: Паян макасина *премик* килнӗ (Сегодня в магазин привезли пряники) (Шар.: Т. К.) – *пӗремӗк* (лит.).

В. Названия жилых и хозяйственных построек, их частей: *йом* ‘погреб’: *Йом-ран* улма кларман-ха (Из погреба картофель не вытащили) (Шар.: Н.); Шар.: Д., У. – *нӑхрен* (лит.) [2, с. 13]; *тӗпехуми* ‘потолок’: *Тӗпехуми* сине сурса ан вырт (Не плюй в потолок) (Шар.: Н.); Шар.: Д., У.; *тӗпне, тӗпнехӑмми* тж ‘потолок’: Сӗнӗ пӑртре *тӗпне* сӑеллӗ пулать (В новом доме потолок будет высоким) (Шар.: М.); Шар.: Р., Б., Т. К. – *мачча* (лит.); *урата* ‘дверной косяк’ (Шар.: Т. К.) – *алӑк сулли* (лит.).

2. Лексико-тематическая группа «Человек».

А. Лексика, называющая человека по его внешнему виду, состоянию: *олтастӑ* – в значении ‘девушка с распущенными, запутанными волосами’: *Олтастӑ* сӑсӑсене пуҫтарса хур (Распущенные волосы прибере) (Шар.: Д.) – от названия злого духа в чувашской народной религии – Алпастӑ; *сомӑр* ‘толстый, жирный, полный’: Мӗнле *сомӑр* ун арӑмӗ

(Какая толстая у него жена) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. – *мәнтәр* (лит.); *соккоу* ‘картавый, картаво’ (Шар.: Д.) (< тат. *сакау*, башк. *һакау*) – *селән* (лит.); *сонгроу* ‘глухой (человек)’: Эс мән *сонгроу-им*, илтместән те? (Ты что, глухой, что ли, не слышишь?) (Шар.: Д.) (< тат. *саңгырау*) – *хәлхасәр*, *начар илтекен* (лит.); *цветка* ‘ряженный’: Паян *цветкасем* кил тәрәх сүреңсә (Сегодня ряженные ходят по домам) (Шар.: М.); *эккемет* тж ‘ряженный’: Урамра *эккеметсем* сүреңсә (На улице ходят ряженные) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н., Т. К.; *усак* ‘хромой’: Вәрәй хысән ман асатте *усак* юлчә (После войны отец остался хромым) (Шар.: Д.); *усах* тж ‘хромой’: *Усах* бәлә ача ман паталла утса пыратчә (Хромой ребенок ко мне направлялся) (Шар.: М.); *ухсак* тж ‘хромой’ (Шар.: Т. К.) – *уксах* (лит.).

Б. Лексика, определяющая человека по положению в обществе: *корчак* ‘старуха, старушка’: Пирән скамейка сінче палламан *корчак* ларат (На нашей скамейке сидит незнакомая старушка) (Шар.: Д.) – *карчак* (лит.); *орсын* ‘мужчина’: *Орсынсем* хире кайма пуштарәнчәс (Мужчины собрались в поле на работу) (Шар.: Д.); Шар.: Н. – *арсын* (лит.); *ыткалахан* ‘нищий, собирающий подаяние’: Ку кәпепе эп *ыткалахана* ашанә (В этом платье я похожа на нищенку) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. – *кәлмәс*, *ыйткалакан* (лит.).

В. Лексика, называющая качества человека: *бирен* ‘обжора’: *Бирен* пек ситет (Ест как обжора) (Шар.: У.); Шар.: Д., Н., Н. ю. (< тат., башк. *бирән* – чув. лит. *çätkän*, *täranmi pyr*); *мәйәлтәк* ‘медлительный’: Пирән йысна *мәйәлтәк* (Наш зять медлительный) (Шар.: М.); *мәйәлтәк* ‘тж’: Күршә Петя *мәйәлтәк* ача (Сосед Петя очень медлительный) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н.; *месек* ‘странный’: *Месек* сын вәл (Странный он человек) (Шар.: М.); Шар.: У., Н., М. – *тәләнмелле*, *тәләнтермәш* (лит.); *непсә* ‘жадный, алчный’: Сав тери *непсә* вәл (Он очень жадный) (Шар.: Д.); Шар.: Н., У. – *çätkän*, *выскән* (лит.); *онгра* ‘тупой, глупый’: *Онгра* сурәхә пек ан хытлан (Не поступай как глупая овца) (Шар.: Д.); Шар.: Н. – *ухмах*, *әссәр* (лит.); *рәскаллә* ‘счастливый, удачливый, удачный’: Манән йәмәк *рәскаллә* сын (Моя сестренка – счастливый человек) (Шар.: Д.); Шар.: Н., У. – *телейлә*, *әнәсуллә* (лит.); *сурен*, *сәрен* ‘медленный, вялый, апатичный, равнодушный’: Вәл питә *сурен* сын (Он очень равнодушный человек) (Шар.: Д.) – *сүрәк*, *мәран*, *ленчешке* (лит.); *эйпет* ‘хороший, славный, милый’: *Эйпет* сын эсә, Микулай (Николай, ты хороший человек) (Шар.: Н.); Шар.: Д., У., Т. К. (< тат. *әйбәт*, башк. *һәйбәт*) – *лайәх*, *аван* (лит.).

Г. Лексика, обозначающая части тела человека: *капәрка* ‘ребро’: Сав тери япәх эс, *капәркусене* шутолса пулат (Ты очень худая, ребра можно посчитать) (Шар.: М.); Шар.: Р., Б., Т. К.; *копәрха* тж ‘ребро’: Йом әшне үксә *копәрхине* хуһна (Упал в погреб и сломал ребра) (Шар.: Д.); Шар.: Н., У. (< тат. *кабырга*) – *аяк пәрчи*, *хысак* (лит.); *карланк* ‘горло’: Сивә шыв әсә *карланк* шыһса кайрә (Пила холодную воду – теперь горло распухло) (Шар.: Т. К.); Шар.: М., Р., Б. – *пыр* (лит.); *корланхә* тж ‘горло’: Сивә шыв әһнә хысән манән *корланхә* ыратат (Пила холодную воду – теперь горло болит) (Шар.: Д.); Шар.: Н., У. – *пыр* (лит.); *мимикки* ‘мозг’: *Мимикки* сана мәншән? (Мозги тебе для чего?) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н., Н. ю., Р., Б., М., Т. К. – *миме* (лит.); *сомха* ‘лоб’: *Сомхинче* унан сырса хунә, усал сын у (На лбу написано, что он злой человек) (Шар.: Д.); Шар.: Н. – *самка* (лит.); *тен* ‘тело’: Мунчара *тенне* лайәхласа су (В бане тело хорошо мой) (Шар.: Н.); Шар.: Д., У., Т. К. (< тат., башк. *тән*) – *үт-пү* (лит.); *чәрхуиши* ‘колени’: Кукамай мана *чәрхуиши* сине лартрә (Бабушка меня посадила на колени) (Шар.: Д., Н.) – *чәркуһси* (лит.).

3. Лексико-тематическая группа «Природа».

А. Названия растений: *мек* ‘мак’: Сак онара *мек* лартнине астуатәп эп (Помню, что на этом поле садили мак) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н., Т. К. (< тат., башк. *мәк*) – *мәкән* (лит.); *метрешке* ‘душица’ (Шар.: М.); *метрүшке* тж ‘душица’: Йинке *метрүшке* чейне әһме юратат

(Сноха любит чай из душицы) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н., Т. К. – *матрушке куракё* (лит.); *олапата* ‘марь белая’: Пахча тулли *олапата* шатса тухнă (Огород зарос марью белой) (Шар.: Д.); Шар.: Н. – *маян* (лит.); *паранкă* ‘картофель’: *Паранкă* акашсё (Картофель сажают) (Шар.: М.); Шар.: М., Б., Т. К., Н. (< тат. *баранге*) – *сёр улми* (лит.); *сўп* ‘сорняк, сорное растение’ (Шар.: М.); Шар.: Н., У., М., Р., Б., Т. К. – *сум* (лит.); *тикенек* ‘репейник’ (Шар.: Т. К.); *тихенек* тж ‘репейник’ (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. – *куришанак* (лит.); *улма* ‘картофель’: Шурă, шурă *улмине*, Шурататпăр, ситепёр / Сак Түртеллĕ каччисене Юрататпăр каятпăр (из свадебной песни) (Белую, белую картошку чистим, едим. Парней дюртюлинских любим, выходим замуж) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. – *сёр улми* (лит.); *чешке* ‘цветы’ (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. – *чечек* (лит.); *чĕкĕнтĕр* ‘свекла’: Виç гиктар *чĕкĕнтĕр* паратчĕс, кунĕ-сĕрĕн саванта ёслеттĕмĕрчĕ (Давали три гектара свеклы, день и ночь там работали) (Шар.: М.); Шар.: Р., Б., Т. К.; *чĕхĕнтĕр* тж ‘свекла’: Вĕсем сынисене *чĕхĕнтĕр* пĕсерсе ситерессĕ (Они свиньям дают свеклу) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н. (< тат. *чөгендер*, башк. *сөгөлдөр*) – *кашман* (лит.).

Б. Названия животных и птиц: *бока* ‘лягушка’: Кўлĕ патĕнче *бокасем* кваклатассĕ (Возле озера квакают лягушки) (Шар.: Д.) (< тат. *бака*, башк. *бака* – чув. лит. *шапа*); *каймак* ‘крыса’ (Шар.: Д.); Шар.: У., Н., Т. К. (< тат. *кумак*, башк. *комак*) – *йёке хўре* (лит.) [6, с. 101]; *квахал* ‘утка’: Килхартне *квахалсем* кĕчĕс (Во двор зашли утки) (Шар.: Д.) – *кавакал* (лит.); *крыса* ‘крыса’ (Шар.: М.); Шар.: Р., Б., Т. К. (< рус. *крыса*) – *йёке хўре* (лит.); *кушак кайак* ‘мышь’: Кёпе саннине *кушак кайак* хышланă (Мыши сгрызли рукава платья) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н., Ю., М., Р., Б., Т. К. – *шйши* (лит.); *тоха* ‘баран’: Сан суралнă кунна *тоха* пусса шашлык туяпăр (На твой день рождения нарежем барана и сделаем шашлык) (Шар.: Д.); Шар.: Н. – *така* (лит.).

В. Названия насекомых: *вир-вир кукамай* ‘божья коровка’: *Вир-вир кукамай!* / Уяр пулсан вёссе кай / Сăмăр сусан лăп лар (Божья коровка! / Если будет ясно, то взлети высоко / Если дождь, то сядь) (Шар.: Д.); Шар.: У., Н., Т. К. – *уяр* (лит.); *ёнём* ‘комар’ (Шар.: М.); Шар.: Т. К. – *вйрăм туна* (лит.); *толпан* ‘клещ’ (Шар.: Н.); Шар.: Д., У., Т. К. (< тат. *талпан*, башк. *талпан*) – *сăвăс* (лит.) [10].

Резюме. В результате рассмотрения указанных лексико-тематических групп говоров чувашей Шаранского района Республики Башкортостан можно сделать следующие выводы:

1) в формировании говора чувашей Шаранского района существенную роль сыграли экстралингвистические факторы (то есть историческое прошлое народа, географическое положение населенных пунктов, бытовые и культурно-нравственные традиции, сложившиеся в результате многовекового контакта с другими народами);

2) словарный состав говора чувашей Шаранского района богат тюркизмами, заимствованиями из татарского языка, так как этот ареал находится на стыке с татарским языковым массивом;

3) в местной речи встречаются уникальные диалектные слова, представляющие научный интерес. Например: *гел* ‘всегда’, *ёстре* ‘тащить’, *кайă* ‘без ничего’, *соккоу* ‘картавый’, *файта* ‘польза, выгода’, *чишишара* ‘небольшие круглые колобки’, *шйма* ‘гладкий’.

Итак, изучение говоров и диалектов чувашского языка является своеобразным ключом для выявления языковых явлений и воссоздания событий в истории данного народа. По диалектной лексике можно судить об образе жизни чувашей, об их обычаях, традициях и предметах, которые окружают их в быту.

Условные сокращения

Б. – Борисовка; башк. – башкирский язык; д. – деревня; диал. – диалектный; др. – другие; Д. – Дюртюли; лит. – литературный; М. – Михайловка; Н. – Наратасты; Н. ю. – Новоюмашево; Р. – Рождественка; рус. – русский;

соб. чув. – собственно-чувашское слово; соб. чув. имен. образов. – собственно-чувашское именное образование; ср. – сравни; Т. К. – Три Ключа; тат. – татарский; тж – тоже; У. – Укияз; чув. – чувашский; Шар. – Шаранский район.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахвандерова А. Д. Современное состояние чувашских диалектов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 3(83). – С. 74–78.
2. Ботвинева Е. А. Лексические особенности говора чувашей Шаранского района Республики Башкортостан // Молодежь. Прогресс. Наука : сборник материалов XII межвузовской научно-практической конференции молодых ученых. – Sterlitamak, 2017. – С. 12–14.
3. Власова Л. В. Лексико-семантический словарь приуральских говоров чувашского языка (фрагмент) // Лексикографические штудии – 2013 / под ред. Н. В. Пятаевой. – М. : Изд-во Московского ун-та, 2013. – С. 91–106.
4. Власова Л. В. Фонетическая и лексическая системы говоров приуральских чувашей Башкортостана. Опыт сравнительно-исторического анализа. – Sterlitamak : Sterlitamak. gos. ped. akademiya im. Zaynab Biishevoy, 2009. – 244 с.
5. Тихонов А. Г. Наша малая родина (история наших деревень). – Октябрьский : ГУП РБ «ОГТ», 2006. – 64 с.
6. Учебно-справочные материалы по чувашской диалектологии и диалектологический словарь приуральских говоров чувашского языка : в 2-х ч. Ч. 1 / сост. Л. В. Власова, Н. И. Егоров. – Sterlitamak : СППА, 2004. – 200 с.
7. Учебно-справочные материалы по чувашской диалектологии и диалектологический словарь приуральских говоров чувашского языка : в 2-х ч. Ч. 2 / сост. Л. В. Власова, Н. И. Егоров. – Sterlitamak : СППА, 2004. – 224 с.
8. Чуваши Башкортостана. Язык, фольклор, культура : сборник научных трудов / отв. ред. И. С. Мансуров. – Sterlitamak, 2016. – 100 с.
9. Чувашская диалектология. Чувашское народное творчество. Лингвокультурология : учебно-методическое пособие / авт.-сост. Л. В. Коротаева, Л. А. Афанасьева, Н. С. Карпова. – Sterlitamak : Sterlitamak. филиал БашГУ, 2016. – 187 с.
10. Чувашско-русский словарь / сост. И. А. Андреев, А. Е. Горшков, А. И. Иванов и др. / под ред. М. И. Скворцова. – М. : Русский язык, 1985. – 712 с.

UDC 811.512.111'282.2(470.57)

L. V. Korotaeva, E. A. Botvineva

SYSTEMATIZATION OF LEXICAL DIALECTISMS OF THE CHUVASH PEOPLE OF SHARANSKY DISTRICT OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN IN LEXICAL-THEMATIC GROUPS

Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia

Abstract. The article makes an attempt to systematize the dialect words of the Chuvash dialect of Sharansky district of the Republic of Bashkortostan. It employs the lexical material of dialectological expeditions. This material supplements the folklore-dialect atlas of the Chuvash people in the Republic of Bash-

© Korotaeva L. V., Botvineva E. A., 2017

Korotaeva, Larisa Valeryevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Tatar and Chuvash Languages, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia; e-mail: larisa20.74@mail.ru

Botvineva, Elena Alekseevna – Second-year Master's Degree Student, Sterlitamak Branch of the Bashkir State University, Sterlitamak, Россия; e-mail: alekseeva.elena.1993@mail.ru

The article was contributed on October 2, 2017

kortostan. The work also determines the typology of dialect matches. This development of the scientific question is an integral part of the problem, the interpretation of which contributes to a deeper understanding of the general laws of the lexical system of the dialects of the Chuvash language and determining the specific features of the dialects of the Chuvash diaspora that has lived in Bashkiria since the 17th century in close contact with other peoples: Bashkirs, Tatars, Mari. The language of the Chuvash in these settlements was strongly influenced by the Bashkir, Tatar, Mari languages.

Keywords: *assimilation, dialect, interference, semantic strata, syncretization, systematization of a group of words, Chuvash language.*

REFERENCES

1. *Ahvanderova A. D.* Sovremennoe sostojanie chuvashskih dialektov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2014. – № 3(83). – S. 74–78.
2. *Botvineva E. A.* Leksicheskie osobennosti govora chuvashej Sharanskogo rajona Respubliki Bashkortostan // Molodezh'. Progress. Nauka : sbornik materialov XII mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh. – Sterlitamak, 2017. – S. 12–14.
3. *Vlasova L. V.* Leksiko-semanticheskij slovar' priural'skih govorov chuvashskogo jazyka (fragment) // Leksikograficheskie shtudii – 2013 / pod red. N. V. Pjataevoj. – M. : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 2013. – S. 91–106.
4. *Vlasova L. V.* Foneticheskaja i leksicheskaja sistemy govorov priural'skih chuvashej Bashkortostana. Opyt sravnitel'no-istoricheskogo analiza. – Sterlitamak : Sterlitamak. gos. ped. akademija im. Zajnab Biishevoj, 2009. – 244 s.
5. *Tihonov A. G.* Nasha malaja rodina (istorija nashih dereven'). – Oktjabr'skij : GUP RB «OGT», 2006. – 64 s.
6. *Uchebno-spravochnye materialy po chuvashskoj dialektologii i dialektologicheskij slovar' priural'skih govorov chuvashskogo jazyka : v 2-h ch. Ch. 1 / sost. L. V. Vlasova, N. I. Egorov.* – Sterlitamak : SGPA, 2004. – 200 s.
7. *Uchebno-spravochnye materialy po chuvashskoj dialektologii i dialektologicheskij slovar' priural'skih govorov chuvashskogo jazyka : v 2-h ch. Ch. 2 / sost. L. V. Vlasova, N. I. Egorov.* – Sterlitamak : SGPA, 2004. – 224 s.
8. *Chuvashi* Bashkortostana. Jazyk, fol'klor, kul'tura : sbornik nauchnyh trudov / otv. red. I. S. Mansurov. – Sterlitamak, 2016. – 100 s.
9. *Chuvashskaja dialektologija. Chuvashskoe narodnoe tvorcestvo. Lingvokul'turologija : uchebno-metodicheskoe posobie / avt.-sost. L. V. Korotaeva, L. A. Afanas'eva, N. S. Karpova.* – Sterlitamak : Sterlitamak. filial BashGU, 2016. – 187 s.
10. *Chuvashsko-russkij slovar' / sost. I. A. Andreev, A. E. Gorshkov, A. I. Ivanov i dr. / pod red. M. I. Skvorcova.* – M. : Russkij jazyk, 1985. – 712 s.

МЕТАФОРА И ДРУГИЕ СРЕДСТВА ОБРАЗНОСТИ В ТЕКСТАХ ПЕСЕН НЕМЕЦКИХ РОК-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Аннотация. В отечественной лингвистике тексты рок-поэзии, особенно западной, нечасто являются предметом исследований. В статье рассматриваются особенности лексических единиц в немецких рок-текстах, приводятся определение концептов и количественный анализ лексики, а также выявляются ее лингвокультурологическая специфика и прагматический потенциал. Корпус научного исследования состоит примерно из 100 рок-текстов (немецких и английских изданий), принадлежащих немецким группам Die Apokalyptischen Reiter, Oomph, Rammstein, Tanzwut, Subway to Sally и др. Разбираются авторские метафоры, характеризующиеся однократным употреблением, но при этом обладающие особенной поэтической образностью. В последнее время изучение метафоры перемещается в сферу изучения и создания концептуальных систем. При разборе немецких рок-текстов были выделены и проанализированы такие концепты, как «любовь», «ненависть», «жизнь», «смерть», «дружба», «вражда», «радость», «горе», «война», «мир». В статье приводятся многочисленные примеры авторских метафор как образцов субъективного понимания некоторых избранных аспектов жизни. Их можно назвать концептуальными в силу того, что они не входят в систему кодифицированного языка и не являются клише, чем представляют особенный интерес.

Все концепты, приведенные в статье, обладают метафорическим характером. И они позволяют определить высокую литературную ценность текстов, а также ценность концептов рок-лирики. Такая оценка рок-текстов как объектов лингвистического анализа доказывает необходимость рассмотрения этого пласта языка, его более тщательного изучения. Сегодня рок-поэзия – это уже не дискретное понятие, но интегрированное в систему языка, чем и обусловлен интерес исследования.

Ключевые слова: *немецкий язык, концепт, метафоры, тропы, лексический анализ, лингвокультурология, рок-тексты, рок-лирика, кодифицированный язык.*

Актуальность исследуемой проблемы. В последнее десятилетие появилось несколько научных трудов, в которых рок-поэзия как литературный жанр рассматривалась в основном на примерах текстов русскоязычных групп. Тексты западного рока в работах отечественных исследователей анализировались только в нескольких диссертациях. Сложившаяся ситуация определяет актуальность исследования, в котором рок-поэзия Германии рассматривается как язык молодежной субкультуры, отразивший систему ценностей и культурных реалий ее носителей.

Материал и методика исследований. Материалом исследования являются поэтические тексты более 20 немецкоязычных рок-групп. Корпус исследования состоит при-

© Соболев И. Д., 2017

Соболев Игорь Дмитриевич – аспирант кафедры германистики и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия; e-mail: igorjsobolev@mail.ru

Статья поступила в редакцию 24.05.2017

мерно из 100 текстов. Цель и задачи настоящей работы определили выбор необходимых методов исследования:

- описательно-аналитический метод, с помощью которого из рок-текстов извлекался материал для лексического анализа;
- контекстуальный анализ, предполагающий работу с метатекстами рок-поэзии;
- герменевтический подход к тексту, заключающийся в учете различных обстоятельств его создания;
- сопоставительно-количественный анализ, позволяющий получить количественную характеристику исследуемой лексики;
- метод выборки текстов из различных источников.

Результаты исследований и их обсуждение. Важнейшую роль в художественной речи играют тропы («bildl. Ausdruck, poet. Wendung, poet. Bild; Sy Tropos [zu grch. Tropos “Wendung, Wechsel”]» [12, с. 1299]) – слова и выражения, употребленные не в прямом, а в переносном значении. На феномен метафоричности мышления обращали внимание Д. Вико, Ф. Ницше, А. Ричардс, М. Бирдсли, Х. Ортега-и-Гассет, Э. Мак Кормак, П. Рикер, Э. Кассирер, М. Блэк, М. Эриксон и другие исследователи [3, с. 16]. Тропы создают в произведении иносказательную образность, когда образ возникает из сближения одного предмета или явления с другим. Наличие литературных тропов в тексте свидетельствует о высокой лексической ценности, которая представляет особый интерес с научной точки зрения.

Дж. Джейнс связывал эволюцию сознания со способностью к метафоризации и считал, что метафора – это способ расширения нашего понимания мира, экспансии человеческого сознания: «абстрактные концепты формируются с помощью конкретных метафор» [7, с. 50], но большинство людей не осознают метафоричности многих слов – «слова, обозначающие абстрактные понятия, как древние монеты, чье изображение стерлось от частого использования» [7, с. 51]. Крайне важно различать тропы общеязыковые, которые вошли в систему языка и употребляются всеми его носителями, и тропы авторские, которые однократно употреблены писателем или поэтом в конкретной ситуации. Только тропы второй группы способны создавать поэтическую образность.

Большой интерес теория концептуальной метафоры вызвала у исследователей психолингвистического направления. Основные сомнения психолингвистов касались сопровождения актуализации стертых метафор активными операциями над концептуальными доменами и отношения к подобным метафорам как к своеобразным клише, пассивно усваиваемым носителями языка [3, с. 18], [4, с. 178]. Общеязыковые тропы от частого и повсеместного употребления теряют свою образную выразительность, воспринимаются как штамп и в силу этого функционально тождественны лексике без всякого переносного значения.

Корпус статьи состоит из 100 рок-текстов, выбранных из немецких и английских музыкальных изданий немецких коллективов. Примеры, приведенные в работе, – авторские тропы, метафоры. С их помощью достигается эстетический эффект выразительности, нестандартности слова в художественной, ораторской и публицистической речи.

Количество тропов – их множественность, малочисленность или даже полное отсутствие в каком-либо тексте – не является показателем его художественности. Однако характер тропов, их частотность у любого автора существенны для изучения художественного мышления, так как составляют особенности его поэтики.

Метафора – «троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений, для характеристики или наименования

объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному, в каком-либо отношении» [1, с. 296].

В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова находим толкование слова метафора: «оборот речи, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основе какой-нибудь аналогии, сходства, сравнения» [6, с. 308]. В последние десятилетия центр тяжести в изучении метафоры переместился из филологии (риторики, стилистики, литературной критики), в которой превалировали анализ и оценка поэтической метафоры, в область изучения практической речи и в те сферы, которые обращены к мышлению, познанию и сознанию, к концептуальным системам [10, с. 56].

Можно выделить несколько видов метафоры:

- номинативная (перенос названия), состоящая в замене одного значения другим;
- образная, рождающаяся вследствие перехода идентифицирующего значения в предикатное и служащая развитию фигуральных значений и синонимических средств языка;
- когнитивная, возникающая в результате сдвига сочетаемости предикативных слов и создающая полисемию;
- генерализующая, стирающая в лексическом значении слова границы между логическими порядками и стимулирующая возникновение логической полисемии [2, с. 366].

Лингвистический анализ музыкальных текстов позволил выдвинуть гипотезу о том, что метафора является одним из наиболее частотных тропов в рок-лирике. Тенденция превалирования литературных тропов позволяет определить высокую литературную ценность текстов, а также концепты рок-лирики.

Анализ текстов позволил выделить такие концепты, как «любовь» и «ненависть», «жизнь» и «смерть», «дружба» и «вражда», «радость» и «горе». Й. Цинкен, отмечая значимость сенсомоторного опыта человека для метафорического осмысления действительности, подчеркивает, что при анализе метафор важно учитывать культурный, исторический опыт [13, с. 323]. Это подтверждает актуальность применения комплексного подхода в лингвистическом анализе.

Многие метафоры носят оценочный характер и имеют либо положительную, либо отрицательную коннотацию.

В некоторых метафорах присутствуют пейоративы «*Verschlechterung der Bedeutung eines Wortes*» [12, с. 977], которые придают речи образно-экспрессивную окраску, сочетающуюся с аффективностью. Некоторые слова приобретают негативную коннотацию в контексте. В статье приведены наиболее часто встречающиеся понятия/концепты.

Любовь (*die Liebe*).

Любовь – одна из фундаментальных, общих тем в мировой культуре и искусстве. Рассуждения о любви и ее анализ как явления восходят к древнейшим философским системам и литературным памятникам. Словарь Г. Варига предлагает следующую дефиницию данному концепту: «Сильное чувство эмоциональной привязанности» [12, с. 835].

В 34 текстах из 100 встречаются слова, описывающие любовь. Любовь – чувство, которое вызывает самые сильные эмоции – как печаль (*Qualen, verlorene Liebe*), так и радость (*Für die Ewigkeit, meines Lebens Licht*). Во многих текстах фигурирует образ жертвы: «Любовь без жертв невозможна. Тот, кто хочет выразить чувство любви, не размышляет о ней, а любит...» [11, с. 148]. Подобные образы жертвы фигурируют в текстах песен таких немецких групп, как Die Apokalyptischen Reiter, Oomph, Rammstein, Tanzwut, Subway to Sally.

В немецкой рок-музыке любовной лирике уделяется много внимания. Отношение музыкантов к этому чувству, приносящему не только радость, но и страдания и боль, неоднозначно. В одних песнях любовь восхваляется, в других музыканты проклинают ее.

Многочисленные примеры полифункциональных авторских метафор были разделены на две группы по принципу бинарной коннотации – негативной и позитивной. Рассматривая лирику в определенном контексте, мы можем судить о ее коннотации в субъективном ключе.

Негативное отношение:

Verlorene Liebe, sein Herz verlieren, Qualen, tödlich, schmerzhaft, Herzeleid, grausam, gnadenlos, in Flammen stehen, Liebeskrank sein, Krankheit, für jemanden brennen, den Verstand verlieren, wahnsinnig sein vor Liebe, verrückt nach jemandem sein, ein Insekt, ein Tier, jemanden durch eine rosa Brille sehen.

Verlorene Liebe, sein Herz verlieren – пример реализованной метафоры, предполагающий оперирование метафорическим выражением без учета его фигурального характера, то есть так, как если бы метафора имела прямое значение.

Примеры *wahnsinnig sein vor Liebe, verrückt nach jemandem sein* демонстрируют художественное обособление понятий с помощью конкретных представлений, и они являются аллегорией. Любовь сравнивают с болезнью *die Krankheit* и паразитом (насекомым) *ein Insekt*. Автор испытывает чувство мучения. Любовь приносит страдания, а не радость. Подобные образы часто встречаются в лирике группы Rammstein.

Фразеологизм *jemanden durch eine rosa Brille sehen* означает, как и в русском языке, иллюзорное, наивное восприятие объективной реальности.

Глаголы *verlieren, verbrennen, quälen, foltern, verrückt werden, hassen, umbringen, versengen, auffressen* приобретают в контексте негативную коннотацию также, как и прилагательные *tödlich, schmerzhaft, grausam, gnadenlos, erbarmungslos*. Глаголы *schweben, träumen, hoffen, glauben, schwärmen, verliebt sein, scheinen*, а также прилагательные *gemeinsam, verzaubert, rein, magisch, heilsam, sanft, heiß, langmütig* получают позитивную коннотацию в контексте.

В песне *Amour* из альбома *Reise, Reise* (2004) любовь сравнивается с диким, опасным зверем. В сравнении выделяют объект сравнения, предмет, с которым происходит сопоставление, и их общий сравнительный признак. Употребленные глаголы приобретают в контексте негативную коннотацию: *beißen, kratzen, treten, halten, zerren, fressen, würgen*, и их можно считать примерами антропоморфизма:

*Die Liebe ist ein wildes Tier
Sie beißt und kratzt und tritt nach mir
Hält mich mit tausend Armen fest
Zerrt mich in ihr Liebesnest
Frisst mich auf mit Haut und Haar
und würgt mich wieder aus nach Tag und Jahr
Lässt sich fallen weich wie Schnee
Erst wird es heiß dann kalt am Ende tut es weh.*

Положительное отношение:

Auf jemanden stehen, auf Wolken schweben, gemeinsam in die Zukunft gehen, von jemandem verzaubert sein, im Gleichklang mit jemandem stehen, Herzen schlagen im gleichen Takt, um jemanden kämpfen, rein, magisch, heilsam, das Feuer, ein sanfter Schein, mein Herz brennt, ein heißer Schrei, Ekstase, Energie, für die Ewigkeit, meines Lebens Licht, die Sehnsucht, langmütig.

Auf Wolken schweben является фразеологизмом и аналогом русского *витать/парить в облаках* – испытывать чувство влюбленности.

Herzen schlagen im gleichen Takt – пример современного фразеологизма *сердца бьются в унисон*.

Meines Lebens Licht – аллегория.

Группы Die Apokalyptischen Reiter и Rammstein сравнивают любовь с *ein sanfter Schein, ein heißer Schrei, das Feuer*. Любовь может вспыхнуть мгновенно или разгораться постепенно, как пламя костра.

Метафора *сердце горит* стертая, настолько привычная, что уже не замечается. В. В. Маяковский, чтобы оживить это поэтическое клише, изобразил пожарных, приехавших тушить «пожар сердца».

Der Wind für meine Segel – сравнение и фразеологизм.

Sie ist das Wasser in der Wüste und das Licht in der Dunkelheit – сравнение и аллегория.

Война (der Krieg).

Словарь С. И. Ожегова дает следующую дефиницию слову «война»: «Вооруженная борьба между государствами» [6, с. 84]. Тема войны и мира достаточно актуальна и болезненна, особенно для немцев, которые явно не хотят повторить опыт своих отцов.

Концепт *der Krieg* встречается 23 раза в 100 текстах. В этой группе можно выделить лексические конструкции, которые обладают огромным прагматическим потенциалом. Призыв *Soldaten dieser Erde streckt die Waffen auf, dass ihr zu Menschen werdet* провозглашает прекратить всякие военные действия, а иначе люди становятся «пушечным мясом» (*Zu Kanonenfutter werden*). Фразеологизм *пушечное мясо* (в оригинале *food for powder* ‘пища для пороха’, в современном английском языке *cannon fodder* ‘пушечный корм’) – шекспировское выражение [5, с. 403], буквально обозначающее солдат как человеческую массу, обреченную на бессмысленное уничтожение.

Свобода (die Freiheit).

Тема свободы, как уже было отмечено выше, – одна из самых важных в рок-музыке. «*Der Freiheit süßer Duft*» ‘Сладкий запах свободы’ – метафора выполняет экспрессивно-эмоциональную функцию. Автор воспекает свободу. Можно найти следующие описания свободы: *wild, grenzenlos, gross*. Свободу сравнивают с такими понятиями, как *der Wahnsinn, die Phantasie, die Revolution, der Glück, die Hoffnung*. Свобода часто ассоциируется с явлениями природы, стихиями – *frei wie der Wind*.

Правда (die Wahrheit).

В словаре С. И. Ожегова находим: «Правда – то, что соответствует действительности» [6, с. 511]. Концепт *Wahrheit* встречается 19 раз в 100 текстах, например:

Die Wahrheit ist wie ein Gewitter

Die Wahrheit ist ein Chor aus Wind.

Группа Rammstein сравнивает правду, как свободу, со стихией. Этот метафорический образ правды-грозы очень романтичен. Гроза, как и правда, ослепляет, гремит, а иногда несет и смерть. Перенос физических свойств грозы на гносеологическую характеристику мышления человека становится очень ярким и запоминающимся.

Die Lüge ist einfach zu tragen,

Realität schlägt auf den Magen!

‘Ложь легко держать в себе, в то время как реальность бьет под дых!’ Это пример «злой» метафоры, обладающей оценочно-экспрессивной функцией. Автор с сарказмом отмечает, как легко жить с обманом, но нельзя забывать, что правда все равно настигнет

лжеца. Идею *Realität schlägt auf den Magen* можно также интерпретировать как 'совесть, которая все равно дает о себе знать'. Rammstein описывает правду так: *Die Wahrheit ist wie ein Gewitter* 'Правда, как и гроза (такая же внезапная и потрясающе громкая)'.

Мораль (*die Moral*).

В словаре Ожегова мораль определяется как «нравственные нормы поведения, отношения с людьми, а также сама нравственность». В 100 песнях концепт *die Moral* встречается 13 раз.

Wahnsinn ist Phantasie – Moral ein trockener Schoss. Автор продолжает развивать идею о противостоянии морали и свободы. Это и метафора, и сравнение. Размышление о полете фантазии без границ – *grenzenlos* – и запретов противопоставляется суждению о морали как о категории изменчивой, противоречивой, ставшей почти синонимом ханжества. Поэтому оксюморон «засохший росток» довольно логично вписывается в контекст и философию песен. Мораль – росток, который только начал пробиваться сквозь почву к солнцу... и тут же засох. В истории человечества существует много примеров изменений моральных кодексов: то, что считалось много веков аморальным, в современном мире допускается как норма, и наоборот. Но, несмотря на это... *Trotzdem finden beide Platz im selben Bett* – пример аллюзии, где проводится аналогия с людьми, которые, несмотря на различия в характере, вероисповедании, мировоззрении, все же уживаются вместе. Этот контекст имеет сексуальную подоплеку со значением развращенности (*der Wahnsinn – die Moral*). Сумасшествие развращает мораль, делает ее слабой и продажной, несмотря на то, что она заключена в *eisernes Korsett* (который использовался Священной Инквизицией), – еще один из ярких примеров средневековой морали. *Eisernes Korsett* – историческая реальность, это словосочетание обладает негативным прагматическим потенциалом: речь идет о пыточном корсете.

Moral ist eine Hure – Und wechselt gern das Kleid

Der Wahnsinn ist der Bock, der sie zu weit besteigt.

Мораль изменчива и не является константой. Мораль сравнивается с «девкой, меняющей наряды». Это полифункциональная метафора с аддитивными функциями метонимии и олицетворения, имеет оценочный и выразительно-эмоциональный характер. Лексема *Hure* относится к стилистически сниженной лексике и не вписывается в общую концепцию кодифицированного языка. Лексико-стилистическая маркированность этого слова резко вырывает его из контекстного полотна песни, обозначая авторскую позицию к морали, которая постоянно меняется в зависимости от обстоятельств, являя собой противоречивый клубок правил. Безумие сравнивается с козлом, оседлавшим мораль. Конструкция *zu weit* переводится в данном контексте 'в то время как, пока'. Данное слово является архаизмом и не употребляется в современном немецком языке.

Und wird Moral zum Feind von Freiheit. Данный пример показывает переход из категории конкретики в категорию абстрактности, а также может рассматриваться как сравнение и олицетворение. Мораль олицетворяется как враг свободы. Параллель, проводимая между моралью и свободой, показывает антагонизм этих понятий. Мораль кодифицирует и закрепляет ограничения, уничтожая в своем стремлении само явление безграничной свободы, становясь ее врагом.

Революция (*die Revolution*).

Революция, по Ожегову, – «коренной переворот, резкий скачкообразный переход от одного качественного состояния к другому» [6, с. 599]. Концепт *die Revolution* встречается 11 раз в 100 текстах.

Die Apokalyptischen Reiter в песне Revolution призывает слушателя к революционным настроениям души и переменам в жизни. Речь идет не о вооруженном восстании, а о борьбе с самим собой, о попытке измениться к лучшему, о необходимости духовного роста. Припев объясняет, почему «личная революция» необходима.

*Fühle nur wie alles flieht
erbarmungslos saugt der Seelendieb
entmenscht trocknet dein schönes Wesen
ich kann aus dir die Zukunft lesen.*

Наречия *erbarmungslos* и *entmenscht* оценивают ситуацию, которая описана как очень жестокая и безжалостная.

Entmenscht trocknet dein schönes Wesen. Данный пример является полифункциональной метафорой, выполняющей роль метонимии. Автор обращает внимание слушателя на то, как скоротечно время, а также на роль духовного развития, без которого человек начинает постепенно усыхать.

Такие человеческие пороки, как алчность, жадность, лицемерие, зависть, высасывают душу: *erbarmungslos saugt der Seelendieb*. Здесь встречается сложный неологизм *der Seelendieb*, состоящий из двух слов: *die Seele* и *der Dieb*. В русском языке нет точного аналога этого слова, потому что русское «душегуб», например, имеет несколько другую коннотацию и этимологию. Наречия *erbarmungslos*, *entmenscht* усиливают негативную эмоциональность.

Das feige graue Heer von müden Allesfressern. Данное предложение содержит стилистически маркированную лексику. Серая масса называется трусливой, уставшей, готовой на самообман. Словосочетание *das feige graue Heer* (трусливое серое племя) лишь усиливает негативные эмоции слушателя к *Allesfresser*, жрущему все подряд, уставшему от жизни. Тут проводится параллель между людьми и животными. Нельзя отрицать, что это высказывание имеет определенную эстетику, свойственную риторическому пафосу, то есть форму повествования, вызывающую определенные эмоции у слушателей. Высказывание определенно имеет прагматический потенциал.

Blind vertrauen wir der Elite. Словосочетание *blind vertrauen* имеет негативную коннотацию. Слепая вера в авторитеты подразумевает отсутствие критики и сомнений, а также консерватизм мышления. Автор призывает слушателя отказаться от догм, ввергающих во тьму и лишаящих света прозрения. Догматизм ведет по пути наименьшего сопротивления: руководствуясь догмами, которые часто подменяются понятиями о вечных и неизменных ценностях, о невозможности их критики, ведет людей к лживым выводам и, как следствие, к слепоте духовной.

Жизнь (*das Leben*).

Концепт *Leben* встречается 20 раз в 100 текстах.

Denn das Leben ist wie eine große Autobahn. Данный пример является примером сравнения, но также имеет метафорический перенос образа дороги в значении нашей жизни. Берлинская группа Ohrbooten сравнивает жизнь с постоянным движением. Образ дороги ассоциируется с приключениями, с беспечным образом жизни и свободой.

*Halte aus des Lebens Bürde,
stehe aufrecht und mit Würde.*

‘Терпеть бремя жизни’ – одновременно метафора и эпитет. Метафорический прием, используемый здесь, – в данном случае сочетание *des Lebens Bürde* – звучит очень поэтично. Интересно отметить, что в стихах и прозе часто употребляется грамматическая

форма родительного падежа, что эксплицитно и при помощи аллитерации придает выражениям дополнительную эмоциональность и выделяет словосочетания в контексте как визуально, так и акустически. Призыв не просто к терпению, а к терпению с достоинством – *aufrecht und mit Würde*, – несомненно, обладает прагматическим потенциалом, это не упование на смирение, но надежда на выдержку и умение выстоять в трудное время.

Рок-культура является видом музыкально-поэтического жанра с форсированными интонациями, при которых музыка – не единственное содержание рока, а нравственная позиция носит экзистенциальный характер.

Через метафорическое значение слов и словосочетаний авторы немецких рок-текстов не только усиливают зримость и наглядность изображаемого, но и передают неповторимость, индивидуальность предметов и явлений, проявляя при этом глубину и характер собственного ассоциативно-образного мышления, видения мира.

Языковое выражение вторичного смысла в немецких рок-текстах осуществляется с помощью единиц вторичной номинации, метафор. В немецкой рок-лирике встречаются многочисленные примеры авторских метафор, названных нами концептуальными, потому что они выходят за пределы языковых норм и не являются языковыми штампами. Концепты «любовь» и «ненависть», «жизнь» и «смерть», «дружба» и «вражда», «радость» и «горе» – все обладают метафорическим описанием. Данные наблюдения позволяют говорить о системе концептов и литературной ценности немецкой рок-лирики. Авторские метафоры, которые встречаются в рок-лирике, обладают поэтической образностью, что свидетельствует о высокой лексической ценности текста. Часто метафоры имеют концептуальный подконтекст, который очевиден лишь при детальном анализе лирики. Каждая метафора интерпретируется в специфичном, уникальном коммуникативном контексте, и индивидуальные интерпретации могут значительно варьироваться [8], [9].

Резюме. Подводя итоги, следует отметить, что анализ рок-текстов позволяет четко выделить некоторые устойчивые концепты: «любовь», «ненависть», «война», «свобода», «мораль», «революция», «жизнь». Каждый из них раскрывает лингвокультурологические особенности немецкой рок-лирики, а также объясняет природу их возникновения в межязыковом пространстве. Можно говорить о концептуальности многих аспектов. Рок-культура представляет собой особый целостный мир, обладающий своими лингвистическими и экстралингвистическими особенностями. Основной экстралингвистической характеристикой немецких рок-текстов является, прежде всего, их соотнесенность с господствующей системой ценностей, которая определяет другие особенности рок-культуры. Необходимо отметить, что немецкая рок-лирика характеризуется обращением к подсознательному, чувственному, эмоциональному началу в человеке. Приведенные примеры из текстов подтверждают это предположение.

Данные лингвоанализа позволяют говорить о концептах в немецкой рок-лирике и их литературной ценности, о необходимости изучения рок-текстов и рассмотрения их как серьезного лингвистического источника, а не просто как временного явления современной субкультуры. Игнорирование изучения этого пласта языка не дает возможности для построения объективных выводов и противоречит идеям диахронии и синхронии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Метафора // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярица. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 296.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 895 с.

3. Будаев Э. В. Становление когнитивной теории метафоры // Лингвокультурология. – 2007. – Вып. 1. – С. 16–32.
4. Глазунова О. И. Логика метафорических преобразований. – СПб. : Питер, 2000. – 190 с.
5. Кунин А. В. Food for powder // Англо-русский фразеологический словарь. – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1955. – С. 403.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М. : Русский язык, 1983. – 816 с.
7. Jaynes J. The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1976.
8. Ritchie D. Common Ground in Metaphor Theory: Continuing the Conversation // Metaphor and Symbol. – 2004a. – Vol. 19, № 3.
9. Ritchie D. Metaphors in Conversational Context: Toward a Connectivity Theory of Metaphor Interpretation // Metaphor and Symbol. – 2004b. – Vol. 19, № 4.
10. Shibbes W. Metaphor: an annotated bibliography and history. Whitewater – Wisconsin : The Language, 1971. Theorie der Metapher (Hrsg. von A. Haverkamp. – Darmstadt, 1983).
11. Vonessen F. Metapher als Methode. – Würzburg : Königshausen & Neumann, 2001. – 200 с.
12. Wahrig. Lexikon der deutschen Sprachlehre. – München : Mosaik-Verl., 1986. – 1493 с.
13. Zinken J. Imagination im Diskurs. Zur Modellierung metaphorischer Kommunikation und Kognition. Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors im Fach Linguistik. – Bielefeld, 2002.

UDC 811.112.2'373.612.2:[82-192:785/789]

I. D. Sobolev

METAPHOR AND OTHER FIGURATIVE MEANS OF LANGUAGE IN LYRICS OF GERMAN ROCK MUSICIANS

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The Russian linguistics does not often analyze the lyrics of rock-poetry, the foreign one in particular. The article deals with the distinctive features of the lexical units of the German rock lyrics, the definition of concepts, and the quantitative analysis of the vocabulary, as well as reveals the linguocultural specifics and pragmatic potential. The basis of the scientific research is approximately 100 rock lyrics (published in German and English publications) – those of Die Apokalyptischen Reiter, Oomph, Rammstein, Tanzwut, Subway to Sally and others. The current article addresses the authors' metaphors, used no more than once, yet remarkable for their poetic imagery. The study of metaphor has recently been relocated to the sphere of conceptual systems' study and creation. While analyzing the German rock lyrics, the following concepts have been identified: «love», «hate», «life», «death», «friendship», «hostility», «joy», «sorrow», «war», «peace». The article provides the numerous examples of authors' metaphors serving as examples of the authors' subjective interpretation of some aspects of life. These metaphors can be characterized as conceptual due to the fact, that they are not a part of the codified language nor are they a cliché.

All the concepts stated in the article have a metaphorical nature. This identifies great literary value of the texts and also the great value of the rock lyrics concepts. Such interpretation of rock-lyrics as a

© Sobolev I. D., 2017

Sobolev, Igor Dmitrievich – Post-graduate Student, Department of Germanistics and Linguodidactics, Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia; e-mail: igorjsobolev@mail.ru

The article was contributed on May 24, 2017

target of linguistic analysis proves the necessity to examine these language units, to study them more thoroughly. Nowadays rock-poetry is not treated as a discrete concept, but rather as an integrated part of the language system, and that determines the motivation of the research.

Keywords: *German language, concept, metaphors, tropes, lexical analysis, linguoculturology, rock-texts, rock lyrics, codified language.*

REFERENCES

1. *Arutjunova N. D.* Metafora // Jazykoznanie. Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar' / gl. red. V. N. Jarceva. – M. : Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1998. – S. 296.
2. *Arutjunova N. D.* Jazyk i mir cheloveka. – M. : Jazyki russkoj kul'tury, 1998. – 895 s.
3. *Budaev Je. V.* Stanovlenie kognitivnoj teorii metafory // Lingvokul'turologija. – 2007. – Vyp. 1. – S. 16–32.
4. *Glazunova O. I.* Logika metaforicheskij preobrazovanij. – SPb. : Piter, 2000. – 190 s.
5. *Kunin A. V.* Food for powder // Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'. – M. : Gos. izd-vo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1955. – S. 403.
6. *Ozhegov S. I.* Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. – M. : Russkij jazyk, 1983. – 816 s.
7. *Jaynes J.* The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1976.
8. *Ritchie D.* Common Ground in Metaphor Theory: Continuing the Conversation // Metaphor and Symbol. – 2004a. – Vol. 19, № 3.
9. *Ritchie D.* Metaphors in Conversational Context: Toward a Connectivity Theory of Metaphor Interpretation // Metaphor and Symbol. – 2004b. – Vol. 19, № 4.
10. *Shibles W.* Metaphor: an annotated bibliography and history. Whitewater – Wisconsin : The Language, 1971. Theorie der Metapher (Hrsg. von A. Haverkamp. – Darmstadt, 1983).
11. *Vonessen F.* Metapher als Methode. – Würzburg : Königshausen & Neumann, 2001. – 200 s.
12. *Wahrig.* Lexikon der deutschen Sprachlehre. – München : Mosaik-Verl., 1986. – 1493 s.
13. *Zinken J.* Imagination im Diskurs. Zur Modellierung metaphorischer Kommunikation und Kognition. Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors im Fach Linguistik. – Bielefeld, 2002.

**ДОМИНАНТНЫЕ КОНЦЕПТЫ В КОНЦЕПТОСФЕРЕ
«РЕАЛЬНЫЙ/ВЫМЫШЛЕННЫЙ МИРЫ»
В РОМАНЕ Р. РИГГЗА «ДОМ СТРАННЫХ ДЕТЕЙ МИСС ПЕРЕГРИН»**

Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросу реализации доминантных концептов, принадлежащих художественному, созданному воображением автора многомерному пространству текста. В исследовании показано, как Ренсом Риггз, автор художественного текста «Miss Peregrine's Home for Peculiar Children», отражает в концептуальной структуре взаимодействие двух миров – мира₁ (возможного) и мира₂ (вымышленного, фантастического, в петле). Возможный мир₁, созданный воображением автора, приближен к реальному миру. Мир₂ отражает реальность, не существующую для автора как биосоциального существа, но существующую для героев его романа. При взаимодействии и переплетении миры выстраивают оппозицию доминантных концептов. Противопоставление реального и вымышленного миров выражается в фреймо-слотовой организации этих концептов. Так, в рамках исследуемого текста концепт real time (реальное время) включает фреймы linearity (линейность), discontinuity (дискретность), past (прошлое), а концепт time-loop (временная петля) – circularity (цикличность) и continuity (непрерывность). Оппозиция weird house (необычный дом) / peculiar children's home (дом странных детей) отображается во фреймах house (дом), weird (загадочный, странный, необычный) / home (дом), protection (защита). Доминантные концепты weird people (ненормальные люди) / peculiar people (странные люди) противопоставляются во фреймах weird / hollow gasts (пустые души), peculiar home's inhabitants (жители странного дома). Следовательно, взаимодействие концептов акцентирует различия между репрезентацией реального/вымышленного миров в канве художественного текста.

Ключевые слова: *концептосфера, концепт, концептуальная структура текста, фреймо-слотовая модель, вымышленный мир, реальный мир.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность темы статьи обусловлена повышенным интересом ученых к теории возможных миров, позволяющей трактовать текст как пространство для его множественной интерпретации. Изучение реализации возможных миров художественного произведения в непосредственной оппозиции реальному миру позволяет рассмотреть текст как пространство для оппозиции реального/возможного миров. Цель статьи – выявить и описать языковые средства выражения доминантных концептов real time / time-loop, weird house / peculiar children's home, weird people / peculiar people.

Материал и методика исследований. Работа выполнена в рамках активно развивающегося направления лингвистики – лингвоконцептологии (В. И. Карасик, И. А. Стер-

© Энгель Е. А., 2017

Энгель Елена Александровна – аспирант кафедры английской филологии и перевода Института филологии и журналистики Тюменского государственного университета, переводчик Лингвистического центра кафедры иностранных языков Института менеджмента и бизнеса Тюменского индустриального университета, г. Тюмень, Россия; e-mail: engelkind@mail.ru

Статья поступила в редакцию 28.04.2017

нин), а также теории возможных миров (Я. Хинтиikka). Материалом послужили лексемы, высказывания, микроконтексты и фотографии в количестве 2000 единиц из романа Р. Риггза «Miss Peregrine's Home for Peculiar Children». Для описания содержания доминантных концептов используется фреймо-слотовая модель, предложенная В. И. Карасиком, Г. Г. Слышкиным [4, с. 76].

Результаты исследований и их обсуждение. Текст как манифестация реально-го/вымышленного миров позволяет создать перспективу, в которой читатель переходит из одного мира в другой, пытаясь определить истинное предназначение того и другого мира. В лингвистике возможный мир трактуется как один из множества потенциальных миров художественного текста (К. А. Андреева, Н. Д. Арутюнова, А. П. Бабушкин, М. М. Бахтин, О. В. Емельянова, С. Д. Левина, М. Ф. Мисник, Тойн А. Ван Дейк и др.). Креативное мышление способно создать возможный мир в художественном тексте, существующий как бы в ином пространстве и времени и отличающийся по своему содержанию от реального мира, также существующего в пространстве текста.

Реализация возможного мира осуществляется на основе концепта как единицы ментальной системы человека. В случае возможного мира как производного от реального мира мы имеем дело с производным концептом, позволяющим, с одной стороны, увидеть тождество концептов мира₁ и мира₂, а с другой стороны – их полярность.

Взаимодействие концептов обуславливает сюжет и содержание произведения и образует его концептуальную структуру. Ввод в структуру художественного текста еще одного возможного мира не просто осложняет его концептуальную структуру, он дает тексту новое измерение – «мира в мире». Перед нами возникает сложная иерархия концептов – реального мира₁, возможного мира₂, существующих в воображаемом мире автора – мире₃. В дальнейшем последний опускается, и речь идет о противопоставлении мира₁ и мира₂ как наиболее релевантной оппозиции, значимой для автора текста. В работе рассматриваются доминантные, ключевые для автора и читателя концепты, несущие наиболее релевантные смыслы.

Философская основа теории возможных миров опирается на философские доктрины, в частности на понятие возможного мира Г. В. Лейбница, для обозначения фундаментальной идеи, способствующей организации мира [6, с. 410]. О возникновении и существовании мультивселенной, состоящей из возможных вселенных, пишут Л. М. Краузе [10], Р. Нозик [12], Б. Грин [3], Я. Хинтиikka [9, с. 26]. Д. Льюс (теория модального реализма) отличает реальный и возможные миры по содержанию, пространственно-временным взаимосвязям частей, изолированности друг от друга [11]. Возможные миры созданы нашим воображением – и поэтому они сосуществуют в структуре художественного произведения, преломляясь в концептуальной структуре текста.

В теории текста (Н. С. Болотнова) показано, что концептуальная структура, являющаяся прямым отражением творческого воображения автора, играет важную роль в структуре художественного текста. Она формируется взаимосвязями концептов и содержательной стороны произведения [2, с. 465]. При создании произведения автор обращается к концептам как к ментальным единицам сознания, отражающим опыт и знания об окружающем мире, тем самым воплощая свое видение мира. Авторское мышление способно создать и описать фрагменты несуществующей реальности на основе переноса, приращения или противопоставления существующих концептов. Так формируется индивидуальная авторская концептосфера [8], преломляющаяся в концептуальной структуре текста (Е. С. Кубрякова, Е. И. Трубаева, О. Н. Горюнова, М. Р. Проскуряков, Дж. Лакофф, Р. Джекендофф). Совмещение двух и более миров, представленное в концептуальной

структуре художественного текста, обогащает произведение, предоставляя пищу для его множественной интерпретации.

Для описания концептуальной структуры текста необходимо вычлениить и рассмотреть содержание концептов. Концепт структурируется в виде фреймов и слотов, где фрейм фиксирован и является «пакетом» информации, передающим знания о стереотипной ситуации [1, с. 27]. Слоты – структурные элементы фрейма, передают конкретную практическую ситуацию [7], [8, с. 53]. Количество слотов может быть разным в зависимости от количества элементов опыта. Фреймо-слотовая модель концепта (В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин) включает обязательные и факультативные признаки концепта, своеобразно представленные в концептосфере автора.

Концепты, являющиеся отражением реального мира, физической реальности, в которой живут автор и его читатели, близки к концептам возможных миров, создаваемых автором. Их взаимодействие позволяет автору создать текст, а читателю – прочувствовать и интерпретировать его (Е. Е. Анисимова, А. А. Бернацкая, В. М. Клюканов, Н. В. Кормилина [5], Ю. А. Колодная, И. В. Степанова, Л. Г. Столярова). Важно, что, несмотря на понятийное сходство реального и вымышленного миров, обуславливающее близость концептов в том и другом мире, структура и содержание концептов двух миров может кардинально отличаться. Отличие концептов и формирует базовое приращение смысла креативного текста, отсутствующее в реальной жизни.

Креативное изображение мира₁ и мира₂ – реального и вымышленного миров – представлено в дебютном романе Р. Ригтза «Miss Peregrine's Home for Peculiar Children», 2011 года издания [13]. Роман повествует о Джейкобе Портмене, который после смерти бабушки отправляется с отцом на остров в Уэльсе. Там он хочет найти подтверждение историй о странных детях с паранормальными способностями (левитация, оживление мертвых людей и предметов, получение огня с помощью рук, невидимость, суперсила) и чудовищах, охотящихся на этих детей. «Странные» дети живут в петле времени, каждый раз воспроизводящий события одного дня 1940 г. Вне петли, в реальности (также созданной воображением автора) детский дом был разрушен во время войны. Джейкоб попадает в эту петлю, знакомится со «странными» детьми и видит чудовищ, находя подтверждение истории бабушки.

Изображение реального мира и мира в петле осуществляется, на первый взгляд, одинаково. При более внимательном прочтении мы видим их кардинальные отличия. Реальные события исчисляются в минутах, часах, днях, годах и т. д. Время движется, не стоит на месте. В динамике протекает и жизнь Джейкоба. Он описывает важные события жизни в хронологической последовательности – когда ему было 5, 15 лет, до и после смерти бабушки, что подтверждает линейность протекания времени, при которой одно событие сменяет другое. Концепт **real time** реально существующего мира структурирован в романе фреймами *linearity*, *discontinuity* и *past*. Фрейм *linearity* представлен слотами *take a minute to connect, as a minute ticked by, the grueling thirty-six hours, a minute later, ten minutes later, a few years later* (занимать минуту для соединения, минуты тикали, изнурительные тридцать шесть часов, минутой позже, десять минут спустя, несколько лет спустя). Нарушение хронологии событий используется автором в том случае, когда всплывают воспоминания из прошлого, например годы, проведенные рядом с горячо любимым дедушкой, когда внук находит его чемодан, фотографии, письма.

Фрейм *discontinuity* структурирует восприятие времени как дискретного, для которого важен способ протекания действия, и характеристики совершения события или действия (долгота, краткость, одномоментность, повторяемость). Процесс взросления Джей-

коба, который исчисляется в месяцах, годах, характеризуется не быстротечностью протекания этого процесса, а наоборот, его продолжительностью. Продолжительная поездка до острова исчисляется не только в часах (36 мучительных часов), но и метонимически – в количестве транспортных средств, используемых для этой цели (3 самолета с 2 пересадками, паром). В этом случае фрейм репрезентирован слотами *a long time; it takes time; get this far – three airplanes, two layovers, shift-napping in grubby train stations; in no time; happen so quickly* (долгое время; это занимает время; сделать это на трех самолетах, с двумя пересадками на другой рейс, с ночевкой на грязных вокзалах; в кратчайшие сроки; происходить так быстро).

Отличительной чертой времени в реальном мире является частичная воспроизводимость событий, совершившихся в прошлом – несколько дней или лет тому назад. Для Джейкоба это детство, смерть бабушки, жизнь после смерти близкого человека. Сами действия не повторяются, а информация в сознании людей сохраняется. Благодаря этой характеристике времени Джейкоб воспроизводит события своей жизни, которые отложились у него в памяти, – детство, школьные годы, игры (реализация фрейма *past*, слоты *happened a long time ago, when I was six, when I was fifteen, at one time, at twelve, that afternoon, from time to time, for a few years, for years* (случилось давным-давно, когда мне было шесть лет, когда мне было пятнадцать, в свое время, в двенадцать, в тот день, время от времени, в течение нескольких лет, годами)).

В возможном – вымышленном – мире, являющемся вместе с тем совершенно реальным для главного героя романа, время в петле останавливается, перестает линейно исчисляться и двигаться (концепт **time-loop**). После взрыва фашистской бомбы в детском доме временная петля воспроизводит события только одного дня – 3 сентября 1940 г. Время теряет линейность и становится цикличным (фрейм *circularity*, слоты *time had stopped; no growling engines, no whistling bombs; September 1940; today is September third, 1940; also September third; only the one day; it repeats; all happened yesterday, the day before that; temporal isolation* (время остановилось; ни рычания двигателей, ни свиста бомб; сентябрь 1940 г.; сегодня третье сентября 1940 г.; также третье сентября; только один день; он повторяется; все происходило вчера, позавчера; временная изоляция)). Дети переживают этот день на протяжении 70 лет, весьма продолжительного по меркам реального мира периода. Повторяемость одного и того же дня, с одной стороны, отражается в отсутствии изменений внешности, умственного развития обитателей, хода событий. Счет времени осуществляется, но осуществляется приблизительно. Так, Горацию 83 года, Оливии – 75, Еноху – 117 или 118 лет, а Милларду – 87. Внешне же эти странные дети похожи на 13–16-летних подростков. Одни и те же события становятся в петле предсказуемыми, поскольку дети видели их сотни раз: приступ кашля у женщины, причитания рыбака о подводных субмаринах, мешающих ловить рыбу, и т. д. Сравните фрейм *continuity* и его слоты *every day; every time; every evening; happens every night; the days never changed; the sun shined; children died every evening only to be resurrected by the loop; nobody ever got sick or died; live indefinitely* (каждый день; каждый раз; каждый вечер; происходит каждую ночь; дни никогда не менялись; светило солнце; дети умирали каждый вечер, чтобы возродиться в петле; никто никогда не болел и не умирал; жить бесконечно).

Время в реальном мире линейно и требует смены событий и действий. Время в петле статично и мифологически циклично, воспроизводит один и тот же день – 3 сентября 1940 г.

Реальность такова, что дом, который главный герой видит на острове, не равен дому в мире₂ (концепты **weird house / peculiar children's home**). Его воспоминания о дет-

ском доме, полные радости и тепла, сменяются реальностью увиденного. Пространство в хронотопе₁ – это не большое, уютное и светлое здание, расположенное на холме и окруженное деревьями и цветами, а странный дом, заброшенный и унылый, разрушенный фашистской бомбой, покрытый плесенью, выющимися растениями (фрейм *house*, слоты *a doorless doorway; bearded with vines; in dust; broken windows; skins of scabrous vine gnawed, like antibodies attacking a virus; all broken tile and rotting wood; No one's lived there; ancient-looking cottages stood abandoned and roofless; broken glass* (дверной проем без дверей; опоясанный плющом; в пыли; разбитые окна; вездесущий плющ полз подобно антителам, атакующим вирус; разбитая кафельная плитка и гниющая древесина; там никто не жил; древнего вида коттедж стоял заброшенный и без крыши; разбитые стекла)). Разбросанные игрушки и газеты, разорванные куски ковра, покосившиеся и сломанные полки, предметы мебели – печальная картина разрушения. Дом покинут много десятиков лет назад (ср. слоты *pieces of torn carpet plastered here and there like scraps of desiccated meat; scattered toys; black and furry walls; splattering the wall with evil-looking stains; the shelves into crooked smiles; broken furniture* (куски рваного ковра тут и там, подобно клочкам усохшего мяса; разбросанные игрушки; черные и покрытые мхом стены; забрызганные зловещего вида пятнами стены; полка криво улыбается, сломанная мебель)). Недоступность детского дома из-за густого тумана, морозящего или ливневого дождя, а также болота, его странность вызывают панику и страх (фрейм *weird*, слоты *a house cloaked in fog, a weed-choked hill, barmy weather* (дом, окутанный туманом; заросший сорняками холм; чокнутая погода)).

Прямая противоположность этому – хронотоп₂, изображающий детский дом во временной петле (концепт **peculiar children's home**). Это большой, просторный и светлый дом с обустроенными комнатами и библиотекой (фрейм *home*, слоты *a big house; big and rambling; seemed unkillable; an enchanted place; a modest library; a few old desks; freshly painted steps; a long wooden table ringed by chairs; everything had been restored to order; there was wallpaper and wainscoting and cheerful shades of paint; always a bright, happy place, full of light and laughter; sunlight streamed through high windows; lived in an orphanage; life in the Welsh children's home* (большой дом; большой и бессвязный; казался неистребимым; заколдованное место; скромная библиотека; несколько старых столов; свежеразкрашенные ступени; длинный деревянный стол, окруженный стульями; все было в порядке; были обои, плинтусы и жизнерадостные оттенки красок; всегда светлое, счастливое место, полное света и смеха; солнечный свет струился через высокие окна; жил в детском доме; жизнь в Уэльском детском доме)). Все здесь в идеальном порядке, это скорее домашний очаг, в котором горит огонь, а не дом. Именно таким детский дом и предстает перед глазами Джейкоба, сумевшего проникнуть в петлю.

Существование петли держится в секрете, чтобы обеспечить мирную жизнь и прекрасное детство этих детей. Внешне дом огражден деревьями и туманом, что способствует защите от любопытных взглядов людей. Это место, где обитатели защищены, счастливое райское место, наполненное теплом, заботой и уютом (фрейм *protection*, слоты *feel at home; stop leaving the house; keep kids safe from the monster; be refuge from monsters; protect; be protected by a wise old bird; enclaves; keep kids safe from the monster* (чувствовать себя как дома; не выходя из дома; держать детей в безопасности от монстров; быть убежищем от монстров; защищать; быть защищенным старой мудрой птицей; анклав; держать детей в безопасности от монстра)).

Реальный мир, в котором живет Джейкоб, на самом деле очень странный и непонятный по своим чудовищным законам (концепт **weird people**). В нем преследуют инакомыслие, издеваются, убивают. Здесь смеются над сверстниками, загоняют в газовые камеры, уничтожают народы. И это делают обычные люди. В военные годы дети, проживающие в реальном детском доме, тоже воспринимаются как чужие, странные, дети войны. Здесь виной их происхождение и национальность – это евреи, сироты, которым удалось избежать гетто и газовой камеры (фрейм *weird*, слоты *look the other way; cannot speak the King's English; have not time for a chat never; seemed to smile; children's weird haircuts; be Jewishness; be orphans of war; escape the ghettos and gas chambers* (выглядеть по-другому; не говорить по-английски; никогда нет времени для беседы; казалось, улыбались; странные детские стрижки; быть евреем; быть сиротами войны; бежать от гетто и газовых камер)). Джейкоб тоже странный. Именно таким видят его окружающие люди. Они считают, что странное поведение, проявляющееся в отклонениях психики и видении несуществующих предметов и чудовищ, порой вызывающее неконтролируемую агрессию, является признаком психической болезни. Дедушка рассказывает Джейкобу истории о детях со странными способностями и охотящихся за ними чудовищах. Это и монстры-пустоты, которых не видят другие, ощущение смерти, бессонные ночи. Маленький мальчик с пристальным вниманием слушает эти истории, но, взрослея и отгораживаясь от насмешек, сам перестает в них верить. Все это требует медицинского вмешательства в виде препаратного лечения, дома для умалишенных, психотерапевта (ср. слоты *suffer from nightmares, be twitchy and paranoid, see the monsters, bad enough at interacting with other people, take years of therapy and metabolism-wrecking medications, take pills, put somebody in a home, grandfather's fantasies, incurable dreaminess, trouble falling asleep, believed in fairies, signs of mental decline, delusion, paranoia* (страдать от ночных кошмаров, быть нервным и параноиком, видеть монстров, достаточно плохо взаимодействовать с другими людьми, требуются годы на терапию и лекарства от метаболизма, принимать таблетки, определить кого-то в дом, фантазии дедушки, неизлечимая мечтательность, проблемы со сном, верить в сказки, признаки психического упадка, бред, паранойя)).

Мир в петле вроде бы тоже странный. Но странный он по-особому. С одной стороны, это настоящая жестокая странность, воплотившаяся в чудовищных пустотах, пожирающих время и судьбы, а с другой стороны, это понимаемая и разделяемая странность обитателей детского дома, которая фактически перестает быть таковой (концепт **peculiar people**, фрейм *hollow gasts / peculiar home's inhabitants*).

Пустоты в романе убивают, преследуют, трансформируются (фрейм *hollow gasts*, слоты *killed in mysterious circumstances, consume enough peculiar souls, become wights* (убит при загадочных обстоятельствах, употреблять достаточно странных душ, становиться тварями)). Напротив, в детском доме, где хозяйка – необычный персонаж, птица, странность граничит с защитой и любовью (фрейм *peculiar home's inhabitants*, слоты *headmistress of the children's home; Peregrine, a kind of hawk; a big hawk who smoked a pipe; kids; children; peculiar children* (директриса детского дома; сапсан, вид ястреба; большой ястреб, который курил трубку; дети; странные дети)).

Джейкоб знакомится со странными детьми задолго до встречи с ними, по фотографиям. Здесь и невидимый мальчик в видимом костюме, пес с мальчишеским лицом, парень с пчелами во рту, девочка со страшной пастью на затылке. Они лишь поначалу вызывают ужас, становясь впоследствии единой дружной семьей. Эмма выпускает огненные шары, Оливия летает, Фиона выращивает цветы, овощи и даже целые деревья за счи-

танные секунды, Гораций видит пророческие сны. В реальном мире такие уникальные способности не находят разумного объяснения. Дети выполняют действия, не свойственные им и невозможные в реальном мире, – они поднимают валуны, предсказывают будущее, левитируют (слоты *a suit of clothes with no person in them; a scrawny boy lifting a boulder; a dog with a boy's face; young man whose upper body appeared to be swarming with bees; bees living in his stomach; beneath golden hair was a set of sharp-toothed jaws; the levitating girl; levitate; fly; read thoughts; manipulate time; a tiny ball of flame above the palm; the boulder tucked under one arm; grow besides bushes and flowers, whole trees; prophetic dreams; nightmares, which have a disturbing tendency to come true; see the monsters; be unseen; the boulder lifter; eat under a large mosquito net* (костюм без человека в нем; тощий мальчик, поднимающий валун; собака с мальчишеским лицом; молодой человек, чья верхняя часть тела окружена роем пчел; пчелы, живущие в желудке; под золотистыми волосами были зубастые челюсти; левитирующая девочка; левитировать; летать; читать мысли; управлять временем; крошечный шар пламени чуть выше ладони; валун, поднятый одной рукой; выращивать кусты и цветы, целые деревья; вещие сны; кошмары, которые имеют тревожную тенденцию сбываться; видеть монстров; быть невидимым; поднимающий валун; кушать под большой москитной сеткой)).

Необычная внешность и сверхъестественные способности всегда вызывали подозрение. Таких людей преследовали и уничтожали (ср. слоты *the Muslims drove out, the Christians burned as witches, the pagans eventually decided that we were all malevolent faeries and shape-shifting ghosts* (мусульмане выгоняли, христиане сжигали как ведьм, язычники принимали за злых фей и оборотней)). Именно такие люди смотрят на нас со страниц романа. Реальные фотографии странных людей, собранные по всему миру, воссоздают колорит давно ушедшего странного прошлого, позволяют читателю поверить в подлинность миров, изображенных в романе. Это не фейковые фотографии, это один из способов населить возможные миры действующими персонажами и приблизить их к читателю.

Резюме. Итак, текстовое многомирие анализируемого романа представлено взаимодействующими и переплетающимися оппозициями доминантных концептов, противопоставляющих реальный и вымышленный миры. Концепты содержат базовую, фактуальную, онтологическую информацию о мирах и несут дополнительную аксиологическую информацию, призывая читателя проследить и интерпретировать нравственный императив романа. Возможный мир₁, созданный воображением автора, приближен к реальному миру, в котором живут автор и его читатели. Мир₂, второй из возможных миров, отражает вторую реальность, не существующую для автора как биосоциального существа, но существующую для героев его романа.

Обращение автора к потенциальным *другим мирам* – миру читателя и слушателя – продолжает их вечный диалог. Взятые как единое целое, возможные миры продолжают оставаться художественными, вымышленными мирами, для которых задана версия мироустройства в виде возможности существования, а для других эта возможность только потенциальна, но от того не менее вероятна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н. Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2001. – С. 25–36.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учебное пособие. – Изд. 4-е. – М. : Флинта ; Наука, 2009. – 520 с.

3. Грин Б. Скрытая реальность. Параллельные миры и глубинные законы космоса. – М. : УРСС, 2012. – 400 с.
4. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2001. – С. 75–81.
5. Кормилина Н. В., Шугаева Н. Ю. Лингвокогнитивная репрезентация концепта «redneck» в англоязычных анекдотах // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 3(91). – С. 37–47.
6. Лейбниц Г. В. Начала природы и благодати, основанные на разуме // Лейбниц Г. В. Сочинения : в 4 т. Т. 1. – М. : Мысль, 1982. – С. 404–412.
7. Минский М. Фреймы для представления знаний / пер. с англ. – М. : Энергия, 1978. – 151 с.
8. Новикова А. В. Лингвистический анализ реализации возможных миров в художественном тексте : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Пермь, 2010. – 170 с.
9. Хинтиikka Я. Логико-эпистемологические исследования. – М. : Прогресс, 1980. – 448 с.
10. Krauss L. M. A Universe from Nothing: Why there is Something Rather than Nothing. – New York : Atria Books, 2013. – 210 с.
11. Lewis D. On the Plurality of Worlds. – Blackwell, 1986 (rev. ed. Blackwell, 2011). – 288 с.
12. Nozick R. Philosophical Explanations. – Cambridge, MA : Belknap Press, 1981. – 210 с.
13. Ransom Riggs. Miss Peregrine's home for peculiar children. – Philadelphia : Quirk Books, 2011. – 352 p.

UDC 811.111'42:82-312.9Риггз

E. A. Engel

**DOMINANT CONCEPTS IN THE SPHERE OF CONCEPTS
«REAL WORLD/IMAGINARY WORLD»
IN R. RIGGS'S NOVEL «MISS PEREGRINE'S HOME FOR PECULIAR CHILDREN»**

Tyumen State University, Tyumen, Russia

Abstract. The article is devoted to the issue of dominant concepts of fictional multidimensional environment of the author's text. It also shows how Ransom Riggs, the author of the novel «Miss Peregrine's Home for Peculiar Children», reflects two fictional worlds in the conceptual structure of the novel – world (possible) and other world world (fictional, in the loop). The possible world is close to the world the author and his/her readers live in. It is the world not less real than the real world itself as we perceive it. The fictional world is imaginary. This imaginary reality does not exist for the author as a bio-sociological being. It exists, though, for the characters are revived by the author. By interaction and interweaving two worlds form the opposition of several dominant concepts. The opposition of real and fictional worlds is expressed in frame-slot organization of these concepts. So in the study of the text concept real time includes frames «linearity», «discontinuity», «past» and the concept of time-loop – «circularity» и «continuity». The opposition «weird house»/«peculiar children's home» is displayed in frames «house», «weird»/«home», «protection». Dominant concepts of the weird people/peculiar people opposed in frames «weird»/«hollow gasts», «peculiar home's inhabitants». Consequently, the interaction of concepts draws the distinction between the representations of real/fictional worlds in the literary text.

© Engel E. A., 2017

Engel, Elena Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of English Philology and Translation, Institute of Philology and Journalism, Tyumen State University, Interpreter of the Department of Foreign Languages, Institute of Management and Business, Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia; e-mail: engelkind@mail.ru

The article was contributed on April 28, 2017

Keywords: *sphere of concepts, concept, conceptual structure, frame-slot model, imaginary world, real world.*

REFERENCES

1. *Boldyrev N. N.* Koncept i znachenie slova // Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki / pod red. I. A. Sternina. – Voronezh : Voronezh. gos. un-t, 2001. – S. 25–36.
2. *Bolotnova N. S.* Filologicheskij analiz teksta : uchebnoe posobie. Izd. 4-e. – M. : Flinta ; Nauka, 2009. – 520 s.
3. *Grin B.* Skrytaja real'nost'. Parallelnye miry i glubinye zakony kosmosa. – M. : URSS, 2012. – 400 s.
4. *Karasik V. I., Slyshkin G. G.* Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovanija // Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki. – Voronezh : Voronezh. gos. un-t, 2001. – S. 75–81.
5. *Kormilina N. V., Shugaeva N. Ju.* Lingvokognitivnaja reprezentacija koncepta «redneck» v anglojazychnyh anekdotah // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 3(91). – S. 37–47.
6. *Lejbnic G. V.* Nachala prirody i blagodati, osnovannye na razume // Lejbnic G. V. Sochinenija : v 4 t. T. 1. – M. : Mysl', 1982. – S. 404–412.
7. *Minskij M.* Frejmy dlja predstavlenija znaniy / per. s angl. – M. : Jenergija, 1978. – 151 s.
8. *Novikova A. V.* Lingvisticheskij analiz realizacii vozmozhnyh mirov v hudozhestvennom tekste : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – Perm', 2010. – 170 c.
9. *Hintikka Ja.* Logiko-jepistemologicheskie issledovanija. – M. : Progress, 1980. – 448 s.
10. *Krauss L. M.* A Universe from Nothing: Why there is Something Rather than Nothing. – New York : Atria Books, 2013. – 210 s.
11. *Lewis D.* On the Plurality of Worlds. – Blackwell, 1986 (rev. ed. Blackwell, 2011). – 288 s.
12. *Nozick R.* Philosophical Explanations. – Cambridge, MA : Belknap Press, 1981. – 210 s.
13. *Ransom Riggs.* Miss Peregrine's home for peculiar children. – Philadelphia : Quirk Books, 2011. – 352 p.

УДК 796.323.2:612

И. В. Аксарин, И. Ю. Аксарина

МОДЕЛЬ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ С УЧЕТОМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ

Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия

Аннотация. В статье представлена модель технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии, важность которой – в равновесии оптимального уровня развития спортсмена и его индивидуальных способностей и возможностей. Научный поиск позволил определить и обосновать содержание четырех взаимосвязанных блоков данной модели: целевого, содержательного, организационно-деятельностного и оценочно-результативного.

Ключевые слова: *техническая подготовка, модель, функциональная асимметрия, юные баскетболисты.*

Актуальность исследуемой проблемы. В системе спортивной подготовки одной из основных задач является достижение спортсменами максимально высоких спортивных результатов. Для решения этой задачи спортсмен должен обладать высоким уровнем физической, психологической, технической и тактической подготовленности. При этом к 14 годам у юных баскетболистов уже должна быть сформирована основная техническая база, необходимая для игровой деятельности.

© Аксарин И. В., Аксарина И. Ю., 2017

Аксарин Иван Владимирович – аспирант кафедры теории и методики физического воспитания Югорского государственного университета, главный специалист аналитического отдела информационно-аналитического управления Службы по контролю и надзору в сфере охраны окружающей среды, объектов животного мира и лесных отношений Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, г. Ханты-Мансийск, Россия; e-mail: aksarinivan@bk.ru

Аксарина Ирина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, Россия; e-mail: aksarinai@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.09.2017

В трудах известных ученых Н. Г. Озолина и А. Д. Новикова отмечается, что для управления спортивной тренировкой применяют модели, являющиеся главным инструментом в управлении сложными системами [7], [8], [10].

Актуальность нашего исследования очевидна, так как от уровня технической подготовленности игроков с учетом функциональной асимметрии зависят составление учебно-тренировочного процесса и его эффективность в повышении уровня технической подготовленности. Применение моделей в спортивной подготовке юных спортсменов является как эффективным инструментом познания, так и имитацией долгосрочных планов в науке [1].

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать модель технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии.

Материал и методика исследований. Педагогический эксперимент проводился в течение 2014–2016 гг. на базе бюджетного учреждения дополнительного образования г. Омска «Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва имени заслуженного тренера России В. Н. Промина». В нем приняли участие 40 юных спортсменов 10–12 лет, занимающихся в спортивной школе. Исследование проводилось в три этапа.

Использовались следующие методы: обзор, теоретический анализ и обобщение научно-методической и специальной литературы, метод моделирования, анкетирование, педагогическое наблюдение, антропометрические исследования и динамометрия, тестирование индивидуального профиля асимметрии, контрольные испытания (тестирование), метод экспертных оценок, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

По итогам проведенных исследований была разработана теоретическая модель технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии. Были выделены уровни технической подготовленности и рациональности и эффективности владения техникой юными баскетболистами.

Результаты исследований и их обсуждение. Успешность игровой деятельности баскетболиста определяется многими факторами. Одним из таких факторов является умение выполнять технические приемы игры как удобной, так и неудобной рукой [2], [4], [6]. Чаще всего к потере мяча приводит выполнение какого-либо приема техники игры (передача мяча, ведение, бросок мяча в кольцо) неведущей рукой. Согласно специальной научно-методической литературе при подготовке баскетболистов используют единый подход к обучению и тренировке. Зачастую юных спортсменов готовят на результат, который можно достичь, овладев техническими приемами игры ведущей рукой, при этом игнорируют либо уделяют мало внимания неведущей руке. Такой подход, конечно, позволяет быстро прогрессировать, но к моменту перехода в спорт высших достижений эти спортсмены в игровой ситуации применяют неведущую руку нерационально. Проблема заключается в том, что в старшем возрасте намного сложнее развивать технику владения мячом неведущей рукой для рационального использования, по этой причине такие игроки менее востребованы в профессиональном спорте.

Поэтому выявление профиля функциональной асимметрии на ранних этапах позволит максимально точно определить и использовать способности игрока и внести изменения в тренировочный процесс. Индивидуализация и дифференциация технической подготовки с учетом особенностей профиля функциональной асимметрии позволят баскетболистам максимально эффективно реализовать свои способности в игре.

Необходимость дифференциации тренировочного процесса в области спортивной тренировки неоднократно отмечалась такими специалистами, как В. П. Губа, П. В. Квашук, Р. Н. Дорохов [3], [5].

Все вышеизложенное обуславливает необходимость создания модели технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии.

Каждый тренер в процессе подготовки спортсмена должен оценивать его состояние и создавать воображаемую модель желаемого состояния, а также планировать организацию будущих тренировок, направленных на достижение такого состояния. В. Н. Платонов считает, что применение моделей способно оптимизировать управление тренировкой. Такие модели он разделяет на две группы – модели состояния спортсмена и модели организации тренирующих воздействий [9].

Во второй группе моделей при построении этапов многолетней подготовки, макроциклов и периодов круглогодичной тренировки необходимо учитывать основные закономерности развития организма человека, а также становления спортивного мастерства. Для построения моделей тренировочных этапов необходимо использовать знания о закономерностях воздействия нагрузки и восстановления, а также о механизмах адаптации организма спортсмена.

Разработанная нами модель технической подготовки юных баскетболистов 10–12 лет с учетом функциональной асимметрии относится ко второй группе – модели организации тренирующих воздействий (рис. 1). Модель рассматривается нами с позиции системного и личностно-деятельностного подходов. Это позволяет выделить блоки (целевой, содержательный, деятельностный, оценочно-результативный), которые обеспечивают возможность более четкого представления процесса технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии.

Целевой блок модели.

Цель модели – совершенствование процесса технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии.

Содержательный блок модели.

Содержательный блок обусловлен задачами и принципами технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии.

Достижение цели предполагает решение следующих *задач*:

- расширение диапазона двигательных умений и навыков техники баскетбола;
- освоение рациональной техники баскетбола (правильная структура и способ движений);
- создание индивидуальных форм техники движений, которые в полной мере соответствуют возможностям юных баскетболистов;
- совершенствование техники за счет преобразования и обновления форм и усложнения технических приемов;
- повышение надежности и результативности технических действий баскетболистов, составляющих содержание игровой деятельности.

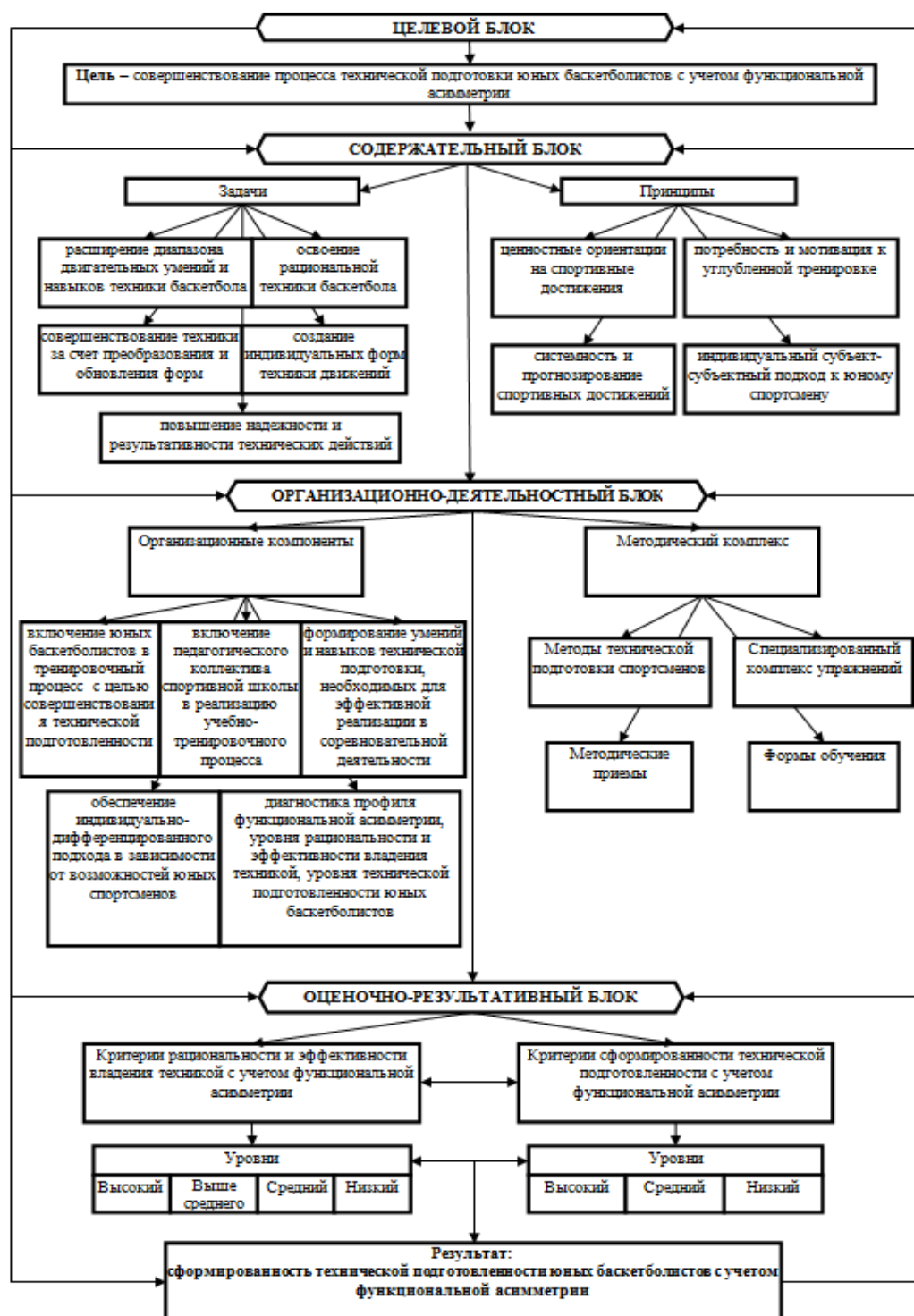


Рис. 1. Модель технической подготовки юных баскетболистов 10–12 лет с учетом функциональной асимметрии

Принципы реализации модели технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии:

- ценностные ориентации на спортивные достижения. В процессе спортивной деятельности происходит формирование ценностных ориентаций баскетболистов-подростков. К приоритетным ценностным ориентациям юных игроков относятся стремление к самовыражению и самоутверждению, уверенность в себе, ценность активной деятельности, моральное удовлетворение, сама спортивная деятельность с ее эмоциональными моментами;

- потребность и мотивация к углубленной тренировке. Устойчивый интерес к определенному виду спорта, выявление способностей к нему проявляются на этапе начальной спортивной подготовки. Кроме удовольствия от процесса занятий спортом, целью становится достижение спортивных результатов. Высокие результаты невозможны без тщательной спортивной подготовки, включающей в себя физическую, техническую, тактическую и другие виды. Стремление к самоутверждению, к высоким спортивным результатам ведет к необходимости более глубокого включения в тренировочный процесс, изучения новых технических приемов, совершенствования физических и психических качеств и т. д.;

- системность и прогнозирование спортивных достижений. С первых шагов юных баскетболистов в спорте в непрерывном процессе их спортивной подготовки применяется системный подход. Тренировочный процесс на начальном этапе проводится с расставленными приоритетами, с перспективой на индивидуальные спортивные результаты. Современные подходы в прогнозировании индивидуальных спортивных достижений и соответствующих им параметров подготовленности спортсмена осуществляются на основе установления целей спортивной подготовки, выявления эффективных путей и средств их достижения, а также возможностей, необходимых для достижения поставленной цели;

- индивидуальный субъект-субъектный подход к юному спортсмену. Личность каждого юного спортсмена – это результат взаимодействия социальных и биологических факторов, определенных форм его деятельности в жизни и в спорте. Поэтому средства и методы спортивной тренировки, воспитательного воздействия необходимо постоянно приспосабливать к индивидуальным особенностям юных игроков. Тренирующее воздействие на основе адекватных средств и методов всегда должно быть индивидуально ориентированным. Содержание субъект-субъектного общения является материальным процессом, поскольку в нем происходят реальные действия его участников. Отношения сотрудничества в спорте напрямую связаны с высокой результативностью совместной деятельности тренера и спортсмена. Оба участника взаимодействия – одновременно объекты и субъекты тренировочного процесса.

Организационно-деятельностный блок модели.

Организационно-деятельностный блок модели реализуется через организационные компоненты и методический комплекс технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии.

Организационные компоненты:

- включение юных баскетболистов в тренировочный процесс с целью повышения технической подготовленности с учетом функциональной асимметрии;

- включение педагогического коллектива спортивной школы в реализацию учебно-тренировочного процесса технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии;

- формирование умений и навыков технической подготовки с учетом функциональной асимметрии, необходимых для эффективной реализации в соревновательной деятельности;
- обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода в зависимости от возможностей юных спортсменов с учетом функциональной асимметрии;
- диагностика профиля функциональной асимметрии, уровня рациональности и эффективности владения техникой, уровня технической подготовленности юных баскетболистов.

Методический комплекс мы рассматриваем как совокупность взаимодополняющих методов, форм, средств и методических приемов, обеспечивающих достижение поставленной цели – совершенствования процесса технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии.

Методы технической подготовки спортсменов делятся на:

- направленные на овладение, исправление и закрепление техники целостного двигательного действия или отдельных его частей, фаз, элементов (метод целостно-конструктивного упражнения, метод расчлененно-конструктивного упражнения);
- направленные на овладение и стабилизацию техники владения мячом (равномерный, переменный, повторный, интервальный, игровой, соревновательный).

Специализированный комплекс упражнений технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии. Для повышения эффективности процесса обучения техническим приемам целесообразно применение специализированного комплекса упражнений, направленных на сглаживание имеющейся функциональной асимметрии. Специализированный комплекс упражнений с учетом количества занятий, последовательности выполнения упражнений, адекватных содержанию занятий, их продолжительности в сочетании с другими упражнениями позволяет в более короткий срок повысить уровень технической подготовленности юных баскетболистов, эффективность овладения техническими приемами владения мячом неведущей (слабой) рукой и способствует достижению высокого спортивного мастерства.

Продолжительность основной части учебно-тренировочных занятий составляет в среднем 70–75 мин. Длительность выполнения специализированного комплекса в основной части равна примерно 35 мин. Остальную часть тренировочного занятия (примерно 40 мин) юные баскетболисты тренируются по традиционной системе.

В основной части занятия ведущая роль принадлежит обучению базовым техническим действиям (передаче и ловле мяча, ведению мяча, броску мяча). Выполнение асимметричных технических приемов, таких как передача мяча одной рукой, ведение мяча одной рукой, бросок мяча одной рукой на месте и в движении, осуществляется как ведущей, так и неведущей рукой, причем правши начинали выполнять задание с правой стороны, а левши – с левой, после чего выполняется смена рук. Такое чередование ведущей и неведущей руки проходит с повышением нагрузки на неведущую сторону на 15 %.

Специализированный комплекс содержит стандартные и специальные упражнения, направленные на обучение юных баскетболистов основам двигательных действий в баскетболе ведущей и неведущей рукой, развитие координационных способностей при выполнении технических приемов игры и улучшение зрительно-моторного сопряжения для ведущей и неведущей руки. Все упражнения выполняются по определенной схеме распределения количества выполнения технических приемов для ведущей и неведущей руки (табл. 1).

Таблица 1

**Примерное распределение количества выполнения технических приемов
для ведущей и неведущей руки**

Рука при выполнении упражнения	Повторения																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Ведущая рука	+	+				+	+	+					+	+	+	+	+					
Неведущая рука			+	+	+				+	+	+	+						+	+	+	+	+

Использование такого распределения для коррекции функциональной асимметрии способствует совершенствованию техники владения мячом. Применяя попеременное выполнение упражнения ведущей и неведущей рукой, мы исключаем появление утомления и мотивируем юных баскетболистов к углубленной тренировке по технике владения мячом.

Методические приемы. Для достижения конкретного результата тренировочный процесс необходимо осуществлять в усложненных или облегченных условиях с применением следующих методических приемов:

- изменение площади взаимодействия игроков при выполнении игровых действий;
- выполнение игровых действий с наложенными ограничениями (уменьшение времени владения мячом, ограничение ведения мяча, выполнение определенного количества передач ведущей и неведущей рукой, выполнение бросков только указанным способом и т. д.);
- усложнение или упрощение условий выполнения технических приемов (применение разных по весу и размеру мячей при выполнении передач, изменение высоты кольца, использование ограничителя кольца, затрудняющего попадание мяча в корзину);
- включение дополнительной специальной информации для быстрого переключения от одних действий к другим (выполнение технических приемов ведущей и неведущей рукой в ответ на звуковые и зрительные сигналы тренера или партнера).

Оценочно-результативный блок модели.

Оценочно-результативный этап заключается в определении объективных и субъективных критериев и уровней технической подготовленности юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии.

В ходе исследования были выделены критерии и уровни рациональности и эффективности владения техникой, оцениваемые экспертами и представленные качественными показателями (табл. 2).

Таблица 2

Уровни рациональности и эффективности техники владения мячом юными баскетболистами

Критерии	Уровни рациональности и эффективности владения техникой		
	Высокий («5»)	Средний («4»)	Низкий («3»)
Ведение мяча	Ведение мяча выполнено правильно (заданным способом), точно в надлежном темпе, легко и четко	Ведение мяча выполнено в основном правильно, но допущены одна грубая или несколько мелких ошибок, приведших к неуверенному или напряженному выполнению	Ведение мяча выполнено с грубыми нарушениями техники или многочисленными мелкими ошибками
Передача мяча	Передача мяча выполнена правильно (заданным способом), точно в надлежном темпе, легко и четко	Передача мяча выполнена в основном правильно, но допущены одна грубая или несколько мелких ошибок, приведших к неуверенному или напряженному выполнению	Передача мяча выполнена с грубыми нарушениями техники или многочисленными мелкими ошибками
Бросок мяча	Бросок мяча выполнен правильно (заданным способом), точно в надлежном темпе, легко и четко	Бросок мяча выполнен в основном правильно, но допущены одна грубая или несколько мелких ошибок, приведших к неуверенному или напряженному выполнению	Бросок мяча выполнен с грубыми нарушениями техники или многочисленными мелкими ошибками

Также были выделены критерии и уровни сформированности технической подготовленности юных баскетболистов (контрольные испытания), которые имеют четкие количественные показатели (табл. 3).

Таблица 3

Уровни сформированности технической подготовленности юных баскетболистов

Контрольные испытания	Уровни технической подготовленности					
	Высокий («5»)		Средний («4»)		Низкий («3»)	
	Ведущей рукой	Неведущей рукой	Ведущей рукой	Неведущей рукой	Ведущей рукой	Неведущей рукой
Броски мяча с ближней дистанции (%)	57 и более	32 и более	51–56	26–31	45–50	20–25
Передача мяча в стену (кол-во раз / 30 сек)	26 и более	23 и более	21–25	17–22	15–20	11–16
Ведение мяча на месте (кол-во раз / 30 сек)	52 и более	37 и более	46–51	31–36	40–45	25–30
Челночный бег с ведением мяча (сек)	менее 48	менее 50	49–51	51–53	более 54	более 55
Жонглирование мячами (кол-во раз)	6 и более	5 и более	5	4	4 и менее	3 и менее

По каждому параметру нормативных требований определяется количество баллов за выполнение исходного норматива, с учетом основных ошибок при выполнении элемента. Сумма всех баллов составляет показатель, который должен быть достигнут юным баскетболистом. На основе комплексных оценок всех показателей устанавливают интегральный уровень оценки сформированности технической подготовленности, рациональности и эффективности техники владения мячом.

Резюме. В результате теоретического исследования нами разработана модель технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии, в основу которой заложены теоретические положения системного, индивидуально-дифференцированного подходов и специфические принципы спортивной подготовки. Выявленные организационные компоненты формирования технической подготовленности юных игроков и методический комплекс, состоящий из взаимодополняющих методов, форм, средств и приемов, способствуют совершенствованию процесса технической подготовки с учетом функциональной асимметрии.

Перспективой дальнейших исследований является внедрение модели технической подготовки юных баскетболистов 10–12 лет с учетом функциональной асимметрии в учебно-тренировочный процесс СДЮШОР в группах начальной подготовки для повышения уровня технической подготовленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00. – М., 2006. – 171 с.
2. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом. – М. : Политиздат, 1977. – 348 с.
3. Губа В. П., Квасиук П. В., Никитушкин В. Г. Индивидуализация подготовки юных спортсменов. – М. : Физкультура и спорт, 2009. – 276 с.
4. Давыденко Т. М. Теоретические основы рефлексивного управления школой : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.00. – М., 1996. – 406 с.
5. Дорохов Р. Н., Губа В. П. Интегративная антропология в подготовке спортсмена // Актуальные проблемы совершенствования системы подготовки спортивного резерва : материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. – М., 1999. – С. 122–124.
6. Лебединский М. С. Праворукость // Большая медицинская энциклопедия : в 35 т. Т. 26. – М. : Медгиз, 1962. – С. 509–510.
7. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
8. Озолин Н. Г. Настольная книга тренера: наука побеждать. – М. : Астрель, 2002. – 864 с.
9. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения : учебник тренера высшей квалификации. – М. : Советский спорт, 2005. – 820 с.
10. Теория и методика физического воспитания : учебник для институтов физической культуры : в 2 т. Т. 2 / под общ. ред. Л. П. Матвеева и А. Д. Новикова. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – 256 с.

UDC 796.323.2:612

I. V. Aksarin, I. Yu. Aksarina

**MODEL FOR TECHNICAL TRAINING OF YOUNG BASKETBALL PLAYERS
TAKING INTO ACCOUNT FUNCTIONAL ASYMMETRY**

Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia

Abstract. The article presents the model of technical training of young basketball players taking into account the functional asymmetry, the importance of which is in the balance of the appropriate level of development of an athlete's individual abilities and capabilities. The scientific research provided and justified the content of the four interconnected blocks of this model: target, content, organizational and activity, evaluative and productive.

Keywords: *technical training, model, functional asymmetry, young basketball players.*

© Aksarin I. V., Aksarina I. Yu., 2017

Aksarin, Ivan Vladimirovich – Post-graduate Student, Department of Theory of Methods of Physical Education, Institute of Humanities, Yugra State University, Chief Specialist of the Analytical Department of the Information and Analytics Office of the Environment, Wildlife and Forest Protection Services, Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra, Khanty-Mansiysk, Russia; e-mail: aksarinivan@bk.ru

Aksarina, Irina Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Theory of Methods of Physical Education, Institute of Humanities, Yugra State University, Khanty-Mansiysk, Russia; e-mail: aksarinai@mail.ru

The article was contributed on September 12, 2017

REFERENCES

1. *Aksarina I. Ju.* Pedagogicheskie uslovija adaptacii vypusnikov shkol na jetape perehoda ot obshhego k vysshemu professional'nomu obrazovaniju : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.00. – M., 2006. – 171 s.
2. *Afanas'ev V. G.* Chelovek v upravlenii obshhestvom. – M. : Politizdat, 1977. – 348 s.
3. *Guba V. P., Kvashuk P. V., Nikitushkin V. G.* Individualizacija podgotovki junyh sportsmenov. – M. : Fizkul'tura i sport, 2009. – 276 s.
4. *Davydenko T. M.* Teoreticheskie osnovy refleksivnogo upravlenija shkolaj : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.00. – M., 1996. – 406 s.
5. *Dorohov R. N., Guba V. P.* Integrativnaja antropologija v podgotovke sportsmena // Aktual'nye problemy sovershenstvovanija sistemy podgotovki sportivnogo rezerva : materialy HVI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii. – M., 1999. – S. 122–124.
6. *Lebedinskij M. S.* Pravorukost' // Bol'shaja medicinskaja jenciklopedija : v 35 t. T. 26. – M. : Medgiz, 1962. – S. 509–510.
7. *Novikov A. M., Novikov D. A.* Metodologija. – M. : SINTEG, 2007. – 668 s.
8. *Ozolin N. G.* Nastol'naja kniga trenera: nauka pobezhdat'. – M. : Astrel', 2002. – 864 s.
9. *Platonov V. N.* Sistema podgotovki sportsmenov v olimpijskom sporte. Obshhaja teorija i ee prakticheskie prilozhenija : uchebnik trenera vysshej kvalifikacii. – M. : Sovetskij sport, 2005. – 820 s.
10. *Teorija i metodika fizicheskogo vospitanija : uchebnik dlja institutov fizicheskoi kul'tury : v 2 t. T. 2 / pod obshh. red. L. P. Matveeva i A. D. Novikova.* – M. : Fizkul'tura i sport, 1976. – 256 s.

УДК [378.016:373.5.018.8]:006

В. В. Алексеев, Е. Г. Шаронова

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ФГОС

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

Аннотация. В статье рассматриваются требования ФГОС ООО второго поколения к организации и проведению внеклассной и внеурочной воспитательной работы со школьниками. Даны определения, раскрыты сущность и содержание понятий «внеклассная» и «внеурочная» работа, «профессиональная» и «методическая» подготовка будущего учителя. На примере педагогической практики выявлены недостатки и затруднения, которые испытывают студенты при организации и проведении внеклассной и внеурочной воспитательной деятельности. Обнаруженные проблемы позволили определить возможные пути повышения уровня профессиональной, в частности методической, подготовки студентов.

Ключевые слова: *методическая подготовка, профессиональная подготовка, педагогическая практика, внеклассная работа, внеурочная работа, затруднения и недостатки.*

Актуальность исследуемой проблемы. Нормативно-правовые документы современного образования, в частности федеральный государственный образовательный стандарт ООО второго поколения, наряду с формированием универсальных учебных действий в процессе обучения регламентируют процесс организации внеурочной и внеклассной воспитательной работы со школьниками. Она определяется ценностными, целевыми, содержательными, процессуальными и результативными аспектами реализации ФГОС общего образования, при этом учитываются социокультурные, национально-региональные особенности, традиции образовательного учреждения и интересы учащихся определенной ступени образования. Учет данных требований и особенностей предполагает обновление целей, проблематики, форм, технологий и результатов внеурочной деятельности учащихся, что предъявляет новые требования к профессионализму педагогов [1], [2], [3]. Целью исследования явились изучение уровня подготовки студентов педагогического вуза к организации и проведению внеурочной и внеклассной воспитательной работы со школьниками в условиях ФГОС ООО второго поколения и разработка методических рекомендаций по повышению уровня профессиональной готовности будущего учителя.

© Алексеев В. В., Шаронова Е. Г., 2017

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

Шаронова Евгения Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой биологии и основ медицинских знаний Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: evgenija-sharonova@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 12.04.2017

Материал и методика исследований. Материалами исследования явились педагогические труды по разработанной проблематике Л. В. Байбородовой [1], М. П. Воющиной [2], Н. Г. Гавриловой и Е. Г. Хрисановой [3], Н. В. Жулиной [5] и др. Использовались методы теоретического анализа нормативных документов, психолого-педагогической, методической литературы и эмпирические: опрос субъектов образовательного процесса, экспериментальное обучение, наблюдение, анализ и интерпретация продуктов деятельности студентов.

Результаты исследований и их обсуждение. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Стратегия развития воспитания до 2020 года, федеральные государственные образовательные стандарты ООО второго поколения [10] ставят перед системой образования ряд приоритетных задач. В рамках ФГОС общего образования уделяется большое внимание вопросам организации воспитательного процесса в школе с позиции духовно-нравственного развития и воспитания, предусматривающего системность в реализации. Системообразующие направления (гражданское, патриотическое, нравственное, экологическое и др.), определенные в программе, должны «пронизывать» учебный процесс, выходя во внеурочную и внеклассную деятельность, создавая тем самым воспитательное пространство, в котором гармонично развивается личность ребенка. При этом необходимо учитывать уже имеющийся опыт работы общеобразовательной организации [10]. В современной педагогической науке существует ряд подходов к определению понятий *внеурочная* и *внеклассная работа*.

Внеурочная работа понимается преимущественно как деятельность, организуемая с классом во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге, их участия в самоуправлении, общественно полезной деятельности. Она выполняется вне урока всеми учащимися по заданию учителя, ее содержание тесно связано с уроками и программами, данная работа оценивается учителем. Внеурочными видами деятельности являются домашние задания практического характера, проведение опытов и наблюдений, летние задания. И. Н. Пономарева определяет внеурочную работу как форму организации учащихся для выполнения вне урока обязательных, связанных с изучением курса практических работ по индивидуальным или групповым заданиям учителя [11]. Внеурочная работа играет особую роль в обеспечении достижения планируемых результатов освоения обучающимися основной программы на всех ступенях общего образования, особенно тех, которые отражают запросы участников этого процесса. Она определяется различными аспектами реализации ФГОС общего образования.

Внеклассная воспитательная работа – это организация педагогом разных видов деятельности воспитанников во внеурочное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка. Внеклассная работа организуется во внеурочное время и не обязательна для всех учеников, а только для тех, кто интересуется отдельным направлением. Содержание работы не ограничивается рамками школьной программы. Она позволяет учащимся расширить и углубить свои знания, умения и навыки по определенным дисциплинам, а педагогам – осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы. Особенность внеклассной работы заключается в том, что она строится с учетом интересов и потребностей учащихся, дает неограниченные возможности для развития их творческой активности. Внеклассная работа представляет собой совокупность различных видов деятельности и обладает широкими возможностями воспитательного воздействия на ребенка.

Внеклассная и внешкольная работа понимается как воспитательная деятельность и является основой формирования воспитательного пространства образовательного учреж-

дения, фундаментом гармоничного развития ребенка. В этой связи расширяется диапазон профессиональной подготовки будущего учителя, которая включает в себя «совокупность общих и специальных компетенций, обеспечивающих успешную работу по определенной специальности, направлению подготовки» [5]. В профессиональной подготовке учителя выделяют несколько составляющих (методологическую, предметную, психолого-педагогическую, методическую), однако методическая занимает одно из ведущих мест. Она сочетает систему специально-научных, психологических, педагогических знаний и умений по построению преподавания определенной учебной дисциплины и имеет ярко выраженный прикладной характер [8]. В соответствии с проблемой исследования мы определяем методическую подготовку как процесс овладения студентами системой форм, методов, средств и приемов обучения и воспитания школьников, усвоения и применения на практике педагогических технологий, позволяющих эффективно вести образовательно-воспитательную деятельность. Методическая подготовка, являясь составной частью профессиональной подготовки, становится важнейшим компонентом, который реализуется в соответствии с ФГОС ООО по следующим основным направлениям: усиление внимания к предметной подготовке учителя, к междисциплинарному взаимодействию, к личности учителя [2]. Она реализуется через определенный набор организационных форм обучения и воспитания, одной из которых является педагогическая практика студентов.

Практика представляет собой важнейшее звено в системе профессиональной подготовки учителя и призвана обеспечивать достаточный фундамент для закладки основных педагогических умений и навыков. Она помогает формировать в условиях естественного педагогического процесса методическую рефлексию, когда для учителя предметом его размышлений становятся средства и методы собственной деятельности, процессы выработки и принятия практических решений [2], [5], [6], [7], [9].

Основными задачами педагогической практики являются подготовка студентов к практической профессионально-педагогической деятельности, актуализация теоретических знаний и умений, полученных в процессе изучения дисциплин специального, психолого-педагогического циклов, формирование на этой основе практических умений, навыков, профессионально-педагогических качеств, ценностного отношения к выбранной профессии, педагогического мышления.

Современная педагогическая наука предъявляет все более серьезные требования к учителю как личности и профессионалу. Это овладение практическими (организаторскими, коммуникативными, мобилизационными и др.) и теоретическими (аналитическими, проективными, прогностическими, рефлексивными) умениями, творческая деятельность на основе самоанализа, критического отношения к организации и проведению учебно-воспитательного процесса.

Для реализации цели исследования нами был проведен анализ программ педагогической практики студентов 3–5 курсов факультета естественнонаучного образования направления подготовки «Педагогическое образование», профилей «Биология и химия» и «Биология и география», а также анкетирование студентов до и после прохождения практики. Базой исследования явились СОШ № 12, 35, 40, 41, 59, 61, 62, гимназии № 2, 4, 46, лицей № 2 г. Чебоксары и СОШ № 18, 19 г. Новочебоксарска, образовательные учреждения Чувашской Республики: Абашевская СОШ и Кугесинский лицей-интернат Чебоксарского района, Токаевская СОШ Комсомольского района. В исследовании приняли участие 162 студента. Период проведения исследования – 2015–2017 гг.

Анализ программы педагогической практики показал, что внеклассная и внеурочная воспитательная работа осуществляется студентами через различные виды деятельности. Во время педагогической практики 100 % студентов были привлечены к проверке тетрадей, самостоятельных и контрольных работ, 78,3 % участвовали в организации и проведении внеклассных и внеурочных мероприятий школьного уровня, 98,4 % были задействованы в проведении предметных недель, 87,1 % помогали учителю в подготовке дидактического материала к урокам и внеурочным занятиям, 76,3 % студентов оказывали учащимся консультационную помощь по подготовке к урокам, работе над рефератами, исследованиями, проектами. Индивидуальные занятия с учащимися проводили только 8,0 % студентов, это в основном занятия с детьми, находящимися на домашнем обучении. Принимали участие в работе методического объединения учителей, семинарах, обсуждениях 7,4 % студентов.

Однако результаты опроса студентов и учителей школ гг. Чебоксары, Новочебоксарск и районов Чувашской Республики показали, что сегодня существует ряд затруднений и недостатков в организации внеурочной и внеклассной воспитательной работы в школе. Прежде всего, свободное время учащихся иногда оказывается недостаточно управляемым процессом, что снижает возможности его использования в развитии личности. Учителя школ ссылаются на то, что учащихся невозможно оставить после уроков, многие занимаются в платных клубах, кружках, объединениях по интересам, ходят к репетитору. Другой причиной снижения количества воспитательных мероприятий в школе являются трудности, которые испытывают сами педагоги при организации различных форм внеурочной работы. Как правило, они отмечают недостаточный уровень умений планирования и проектирования воспитательных мероприятий, однообразие форм и технологий. По результатам опроса студентов мы выяснили, что часть учителей практически не проводят внеклассные и внеурочные воспитательные мероприятия. Выполняя функции помощника классного руководителя, некоторые студенты вообще не проводили мероприятий с классом, ссылаясь на то, что учителя, классные руководители не требуют этого. В результате можно сделать выводы о том, что существует противоречие между требованиями ФГОС ООО второго поколения к организации и проведению внеклассной и внеурочной воспитательной работы и реальной практикой в школе.

Для выявления недостатков и затруднений в организации и проведении воспитательной работы в период педагогической практики студентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Что дала Вам педпрактика в плане приобретения профессиональных качеств, умений и навыков?
2. Какие формы организации внеклассных воспитательных мероприятий были использованы Вами?
3. С какими трудностями Вы столкнулись в ходе организации и проведения внеклассных воспитательных мероприятий?
4. Какие темы теоретической и практической подготовки необходимо включить на занятиях по педагогике и психологии?

В результате анализа ответов студентов выяснилось, что они все понимают важность педагогической практики в профессиональной подготовке. Большая часть студентов (88,46 %) отметили, что в результате практики они освоили умения по конструированию содержания внеклассных занятий и их проведению: «Педпрактика научила меня отбирать материал для проведения занятий, логично его излагать». 11,5 % студентов написали, что педпрактика дала возможность убедиться в «наличии способностей к преподавательской деятельности». Студенты отмечают, что основными формами организации внеклассной

воспитательной работы были беседа, КВН, викторина, экскурсия, диспут. Анализ педагогической практики показал, что студенты проводят в основном внеклассные мероприятия по профилю (биологии, химии, географии). Кроме того, практически каждый студент провел воспитательное мероприятие, например беседу «Хорошие манеры в рисунках и примерах», КВН «Мальчики – девочки», конкурсы, посвященные знаменательным датам.

Многие студенты, попробовав себя в роли учителей-предметников, на личном примере убедились, насколько сложна выбранная профессия, что проведение занятия требует серьезной подготовки: «Мне практика дала почувствовать, как непросто вести урок, что для этого требуется концентрация сил и энергии», «Практика дала возможность понять, как надо выступать перед большой аудиторией. Теперь я лучше понимаю преподавателей». Трудности в организации и проведении внеклассных мероприятий отметили 86,3 % студентов. Основные недостатки проведения внеклассных воспитательных мероприятий – это неумение «держат аудиторию», добиваться дисциплины вне урока, правильно распределять время, заполнять свободное время на мероприятии. Студенты подбирают материал (вопросы, аудиозаписи), который не соответствует возрасту учащихся (загадки для дошкольников в викторине для 7 классов). Чувство страха перед аудиторией, неуверенность стали для 76,9 % практикантов препятствиями, осложнившими их общение с учащимися на занятиях. В беседе студенты признались, что проводить внеклассное воспитательное мероприятие интереснее, но значительно сложнее.

Результаты опроса показали, что для повышения эффективности прохождения практики в программу курса педагогики, психологии, методики обучения студенты рекомендуют включить практикумы по организации и проведению внеклассных мероприятий, занятия по использованию ИКТ в учебно-воспитательном процессе, методы саморегуляции педагога, занятия по формированию умений владеть аудиторией и налаживать дисциплину в классе. Согласно их точке зрения руководитель прежде всего должен помочь студенту соответствующим образом настроиться на проведение занятия, оказать позитивное влияние на его эмоциональное состояние: «Хочу, чтобы на занятиях нас учили приобретать уверенность в себе», «Жду от руководителя помощи в решении организационных вопросов: как организовать класс на творческую деятельность».

Мы считаем, что при оценке педагогической практики студентов имеет место некоторый формализм. Решающее значение зачастую приобретают исключительно контрольный компонент (выставление отметки, присутствие в школе и т. д.), авторитарные меры по отношению к педагогической деятельности студента в школе, и, как следствие, при оценке практики учитываются только проведение (либо непроведение) внеклассного воспитательного мероприятия и наличие (отсутствие) дневника и конспекта проведенного мероприятия. Преподаватели вуза вынуждены также ориентироваться в большей степени на оценку, данную студенту учителем, которая не всегда бывает достаточно объективной, а также на самооценку студентом своей деятельности, представленную в дневнике педагогических наблюдений. Но и дневник не всегда может быть средством связи теории с практикой. Зачастую студенты не фиксируют в дневнике какие-либо интересные наблюдения, ситуации, опыт. Это может быть вызвано их недостаточной педагогической зоркостью, несформированностью необходимых для этого умений и навыков (выделить явление из целостного педагогического процесса, правильно провести наблюдение в естественной обстановке на уроке, в классе, во время игры и т. д.). Отсутствие аналитического подхода к своей деятельности не позволяет студенту объективно оценить самого себя, свой уровень, увидеть динамику саморазвития от одной педагогической практики к другой.

Основным условием оценивания практики должно стать осуществление наблюдения за умениями студентов применять полученные знания на практике, видеть основы целей и задач своей деятельности и, исходя из целевых установок, выбирать средства, методы, формы взаимодействия с учащимися, а также руководство процессом формирования профессиональных умений и навыков у будущих учителей. Начинаться такое оценивание должно не в период педпрактики и не в конце ее, а еще до нее, в ходе учебного процесса в вузе, на занятиях и лекциях, при решении педагогических задач и ситуаций, разборе проблемных вопросов теоретического материала и т. д. Только при таких условиях критериями правильной оценки студента за практику могут быть объективность, всесторонний учет выполненного объема работы и анализ ее качества, единство требований руководителей практики, учет индивидуальных особенностей каждого студента.

Поэтому целесообразно было бы, с одной стороны, увеличить продолжительность педагогической практики: это позволит преподавателю несколько раз посетить внеклассные воспитательные мероприятия всех студентов, которых он курирует, оценить деятельность, осуществляемую студентами в школе, посетить уроки практикантов, адекватно оценить педагогическую практику в целом, провести на высоком уровне анализ внеклассных воспитательных мероприятий и всей деятельности студента в школе при активном сотрудничестве с самим будущим учителем. Кроме того, педагог тогда сможет высказать свое мнение о прохождении студентами практики, в полной мере реализовать личностный подход к ним. Адекватному оцениванию педагогической практики студентов может способствовать и проведение наряду с итоговой конференцией такой формы контроля, как дифференцированный зачет в форме собеседования. На старших курсах зачет может носить форму педагогического консилиума, в котором принимают участие методисты по предмету, педагогике, психологии. Они на основе собеседования с каждым студентом выставляют общую единую отметку по педагогической практике. Такая форма оценивания позволит студенту увидеть допущенные ошибки, просчеты, неразвитость каких-либо умений, недостаточный уровень тех или иных знаний и, соответственно, в дальнейшем спланировать работу над собой. Следовательно, такие формы оценивания усилят рефлексию студента-практиканта, будут стимулировать его к самовоспитанию и самообразованию, выработке необходимых для педагогической деятельности умений.

Резюме. Требования ФГОС ООО второго поколения направлены на систематизацию и развитие в образовательной среде внеклассной и внеурочной воспитательной работы, что влечет за собой новый уровень профессиональной подготовки будущего учителя. Практика показывает, что в процессе организации и проведения данного вида деятельности у студентов педагогического вуза имеются затруднения. Это прежде всего недостаточный уровень практической готовности к проведению внеурочных и внеклассных воспитательных мероприятий, сложности в выборе форм, методов и технологий их проведения, низкий уровень психолого-педагогических умений работы с группой детей. Выявленные недостатки и затруднения требуют пересмотра содержания занятий психолого-педагогического, методического блока, системы руководства и контроля студенческой практики, отчетности по ее результатам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л. В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах. – М. : Просвещение, 2014. – 176 с.
2. Воюшина М. П. Методическая подготовка учителя новой школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-podgotovka-uchitelya-novoy-shkoly>.

3. Гаврилова Н. Г., Хрисанова Е. Г. К вопросу об организации внеурочной деятельности учащихся сельской школы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 2(90). – С. 115–123.

4. Горенкова Л. В. Организация внеурочной деятельности в рамках федерального государственного образовательного стандарта // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования : материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. – Челябинск, 2014. – С. 126–130.

5. Жулина Н. В. К вопросу об оценке воспитательного блока педагогической практики студентов // Педагогическая практика в системе подготовки современного учителя : материалы региональной научно-практической конференции. – Арзамас, 2005. – С. 101–105.

6. Малащенко А. С. Внеклассная работа по биологии. – Волгоград : Корифей, 2006. – 96 с.

7. Маленкова Л. И. Работа классного руководителя : учебное пособие. – М. : Народное образование, 2009. – № 6. – 575 с.

8. Малихин А. Н. Методическая подготовка учителя технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.info-library.com.ua>.

9. Никишов А. И. Теория и методика обучения биологии. – М. : Колос, 2007. – 304 с.

10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/55170507/>.

11. Шаронова Е. Г., Емельянова М. В. Организация внеклассной воспитательной работы со школьниками по экологическому направлению : учебно-методическое пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 123 с.

UDC [378.016:373.5.018.8]:006

V. V. Alekseev, E. G. Sharonova

TEACHING TRAINING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS FOR WORKING WITH SCHOOLCHILDREN IN TERMS OF FSE

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the requirements of FSES BGE of the second generation for organization and implementation of extracurricular and non-school educational work with schoolchildren; gives the definitions, reveals the essence and content of concepts «extracurricular» and «non-school» work, «professional» and «teaching» training of a teacher-to-be; also reveals the shortcomings and difficulties experienced by students in organization and implementation of extracurricular and non-school educational activities as exemplified by teaching practice. The problems identified contribute to giving some teaching recommendations of increasing the level of professional teaching training of students.

Keywords: *teaching training, professional training, pedagogical practice, extracurricular work, non-school work, difficulties and shortcomings.*

© Alekseev V. V., Sharonova E. G., 2017

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

Sharonova, Evgenia Gennadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Acting Head of the Department of Biology and Basics of Medical Knowledge, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: evgenija-sharonova@rambler.ru

The article was contributed on April 12, 2017

REFERENCES

1. *Bajborodova L. V.* Vneurochnaja dejatel'nost' shkol'nikov v raznovozrastnyh gruppah. – M. : Prosveshhenie, 2014. – 176 s.
2. *Vojushhina M. P.* Metodicheskaja podgotovka uchitelja novoy shkoly [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-podgotovka-uchitelya-novoy-shkoly>.
3. *Gavrilova N. G., Hrisanova E. G.* K voprosu ob organizacii vneurochnoj dejatel'nosti uchashhihsja sel'skoj shkoly // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 2(90). – S. 115–123.
4. *Gorenkova L. V.* Organizacija vneurochnoj dejatel'nosti v ramkah federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta // Vneurochnaja dejatel'nost' obuchajushhihsja v uslovijah realizacii FGOS obshhego obrazovaniya : materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii / pod red. A. V. Kisljakova, A. V. Shherbakova. – Cheljabinsk, 2014. – S. 126–130.
5. *Zhulina N. V.* K voprosu ob ocenke vospitatel'nogo bloka pedagogicheskoy praktiki studentov / Pedagogicheskaja praktika v sistema podgotovki sovremennogo uchitelja : materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Arzamas, 2005. – S. 101–105.
6. *Malashenkov A. S.* Vneklassnaja rabota po biologii. – Volgograd : Korifej, 2006. – 96 s.
7. *Malenkova L. I.* Rabota klassnogo rukovoditelja : uchebnoe posobie. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2009. – № 6. – 575 s.
8. *Malihin A. N.* Metodicheskaja podgotovka uchitelja tehnologii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.info-library.com.ua>.
9. *Nikishov A. I.* Teorija i metodika obuchenija biologii. – M. : Kolos, 2007. – 304 s.
10. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya» (s izmenenijami i dopolnenijami)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/55170507/>.
11. *Sharonova E. G., Emel'janova M. V.* Organizacija vneklassnoj vospitatel'noj raboty so shkol'nikami po jekologicheskomu napravleniju : uchebno-metodicheskoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2011. – 123 s.

УДК 378.018.4:004.89

А. А. Бельчусов, Т. Н. Копышева, Т. В. Митрофанова

**МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА
«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА»
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ИНФОРМАТИКА»**

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

Аннотация. За свою недолгую историю курс информатики вобрал в себя несколько новых технологий: офисных, затем коммуникационных. Сейчас назрел вопрос о необходимости появления предмета «Робототехника» в школьном курсе. Использование элементов робототехники во внеурочной деятельности показало высокий интерес учащихся к данному направлению.

«Робототехника» не отображается напрямую в федеральных государственных образовательных стандартах среднего образования. Анализ государственных стандартов высшего образования показывает, что курса «Робототехники» нет и у будущих учителей информатики. Таким образом, сформировалась ситуация, в которой и ученики, и их учителя находятся в данном вопросе фактически в одном и том же положении. Для ликвидации этого противоречия авторы предлагают активно использовать дистанционные курсы, которые позволят будущим учителям познакомиться с таким новым направлением информатики, как образовательная робототехника [2], [5], [6], [7].

Ключевые слова: дистанционные курсы, робототехника, учитель, информатика, методика.

Актуальность исследуемой проблемы. Высокий интерес к робототехнике продиктован сегодня объективными изменениями, протекающими в науке и производстве. По прогнозам известного ученого-футуролога Рэя Курцвейла, роботы станут настолько же привычными, как домашние животные. Уже сейчас ученые создают роботов-муравьев, роботов-бабочек. Ученые, работающие на нужды ВМФ США, создали робота-акулу, который решает проблему сбора информации в глубинах океана. В быту появляются универсальные домашние роботы, например робот Patin со сменными функциональными модулями.

Роботы проникли даже в сферу искусства: осенью 2012 г. состоялась премьера андронид-версии пьесы А. П. Чехова «Три сестры» в необычной постановке (совместный проект

© Бельчусов А. А., Копышева Т. Н., Митрофанова Т. В., 2017

Бельчусов Анатолий Александрович – кандидат технических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: belchusov@mail.ru

Копышева Татьяна Николаевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tn_pavlova@mail.ru

Митрофанова Татьяна Валерьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: mitrofanova_tv@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.09.2017

физика и лирика, известного изобретателя роботов Хироси Исигуро и известного японского театрального новатора Оризы Хираты). Смелый театрально-научный проект заключается в том, что на сцене, помимо живых актеров, играют два робота – Геминиоид F и Robovie R3.

Интерес к робототехнике подогревается проведением Всемирной олимпиады роботов World Robot Olympiad (WRO) – международной олимпиады по робототехнике для школьников и студентов с двенадцатилетней историей, целью которой является развитие творческих навыков и способностей решать технические задачи. Таким образом, мы видим формирование социального запроса общества на изучение робототехники в школе и в вузе [10].

Материал и методика исследований. Изучены федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профилю «Информатика», проведен теоретический анализ педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы.

Результаты исследований и их обсуждение. Сконцентрируемся на методике изучения вопросов образовательной робототехники в педагогических вузах. В Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева преподавание робототехники ведется с 2016 г. для профиля «Информатика» по разработанной рабочей программе дисциплины, ориентированной на 108 часов и 3 зачетных единицы соответственно. Теоретико-методической основой для данной программы послужили труды А. С. Злаказова [5] и Д. Г. Копосова [6], [7]. Программа предусматривает изучение следующих разделов:

История развития робототехники. Предыстория робототехники. Возникновение и развитие современной робототехники. Развитие отечественной робототехники.

Устройство роботов. Состав, параметры и классификация роботов. Манипуляционные системы. Системы передвижения мобильных роботов. Сенсорные системы. Устройства управления роботов. Особенности устройства других средств робототехники. Постановка задачи. Общая схема управления движением человека. Динамические уровни управления движением. Тактический уровень управления движением. Стратегический уровень управления движением. Интеллект и творчество.

Приводы роботов. Классификация приводов. Пневматические приводы. Гидравлические приводы. Электрические приводы. Микроприводы. Искусственные мышцы. Рабочие органы манипуляторов.

Математическое описание роботов. Основные принципы организации движения роботов. Математическое описание манипуляторов. Математическое описание механической системы манипуляторов. Взаимное влияние степеней подвижности манипуляторов. Учет упругости звеньев манипулятора. Математическое описание приводов. Математическое описание манипулятора с приводами. Математическое описание систем передвижения роботов. Математическое описание человека-оператора. Моделирование роботов на ЭВМ. Классификация способов управления роботами.

Моделирование и конструирование роботов (NXT, WEDO, EV3). Конструкция. Основные свойства конструкции при ее построении. Ознакомление с принципами описания конструкции. Понятие о простых механизмах и их разновидностях. Конструирование рычажных механизмов. Виды передач (ременная, зубчатая, червячная), передаточное число. Волчок. Редуктор. Подключение, интерфейс и основное меню программного обеспечения. Создание программ. Датчики. Интерактивный сервомотор. Одномоторная тележка (передне-задне-приводная). Двухмоторная тележка (четыре колеса, полный привод). Шагающий робот.

Программирование для управления роботами. Команды действия, команды ожидания, управляющие структуры, модификаторы, контейнеры. Подпрограммы и П-регуляторы, релей-

ный регулятор, пропорциональный регулятор. Простейшие алгоритмы «Квадрат». Простейшие алгоритмы «Бесконечность». Простейшие алгоритмы «Движение по комнате». Простейшие алгоритмы «Движение в круге». Движение по линии с одним датчиком. Движение вдоль стенки. Движение по линии с двумя датчиками. Подсчет перекрестков при включенном регуляторе.

Использование робототехники в процессе обучения технологии. Основные формы и методы использования робототехники в процессе обучения физике учащихся образовательных учреждений. Использование роботов при организации детского технического творчества.

Чтобы расширить охват обучающихся и привлечь студентов профилей «Физика и информатика», «Математика и информатика» и дополнительной образовательной программы «Теория и методика обучения информатике», а также чтобы использовать элементы смешанного обучения для профиля «Информатика», было принято решение разработать дистанционный курс «Робототехника в школе» [4].

При этом учитывались характерные черты дистанционного обучения: гибкость (обучаемые в основном не посещают регулярных занятий в виде лекций и семинаров, а работают в удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе; обучаемый имеет возможность организовать свое обучение во временном ритме, необходимом для освоения им предмета), модульность (в основу дистанционных курсов положен модульный принцип), самостоятельность (при дистанционной форме обучения от слушателя требуется больше самостоятельности, ответственности и организованности), активность (студент должен проявлять большую активность; практика показала, что некоторым проще работать под руководством преподавателя, чем заставить себя организовать регулярные самостоятельные занятия: подготовить рабочее место, поставить себе учебную задачу, выполнить намеченные упражнения, самостоятельно разобраться с возникающими трудностями); обратная связь (к решению задач преподаватель дает комментарии, студенты видят, как справились с заданием, какие оценки получили; если были допущены ошибки, то в комментариях указывается на это, предлагается вернуться к заданию и исправить ошибки), мониторинг (преподаватель может проанализировать, как студент справился с предложенным тестом, какое время он затратил на выполнение всего теста и каждого задания в отдельности, какие темы и задания оказались трудными) и документирование (процесс обучения полностью документируется: работы, сданные студентом, оценки за них и за тесты, комментарии преподавателя, электронная переписка преподавателя и студента, время, проведенное за изучением курса, и т. д.).

Материал дистанционного курса просматривается студентом на экране компьютера, планшета или смартфона [8], поэтому к его оформлению должны предъявляться следующие требования:

- текст должен располагаться по ширине листа;
- междустрочный интервал – одинарный, между строками не должно быть пробелов;
- шрифт Arial 14;
- текст нужно располагать на каждом экране таким образом, чтобы основная мысль текстового материала была закончена, а в случае если количество знаков превышает 700, а мысль не закончена, то необходимо разбить текст на 2 экрана;
- в тексте не должно быть переносов слов;
- каждый абзац должен начинаться с отступа;
- текст не должен содержать орфографические и стилистические ошибки;
- знаки препинания (точки, запятые, двоеточия) должны писаться сразу после слова, т. е. без дополнительных пробелов;
- на каждом экране, где используются таблицы, диаграммы, необходимы название и 1–2 строки текста для пояснения;

- каждая тема должна состоять не менее чем из трех экранов текста;
- гиперссылки необходимо выделять жирным шрифтом и синим цветом;
- видео в курс включать не нужно, его надо размещать на видеохостинге (например, YouTube) и вставлять только ссылку.

Содержание дистанционного курса должно органично соединять материал, необходимый для изучения студентами, с ограничениями, отражающими характерные черты дистанционного обучения [1], [3], [9].

В дистанционном курсе должна быть представлена информация об авторах, описаны целевая аудитория, предназначение курса, цели и задачи, компетенции, планируемые результаты изучения – приобретаемые знания, умения, навыки и пр. При необходимости может быть приложена презентация в соответствующем формате. Затем следует дать ссылку на программу и учебный план дисциплины. Программа дисциплины определяет круг основных компетенций, подлежащих усвоению по каждому отдельно взятому учебному предмету, логику изучения основных идей с указанием последовательности тем, их раскрытия, вопросов и времени на их изучение. Учебный план дисциплины представляет собой перечень и объем учебных разделов, сводные данные по бюджету времени, график и план учебного процесса, темы лабораторно-практических занятий и др.

Каждый модуль должен содержать методические указания, руководство по изучению. Объем материала курса рассчитывается из того, что один академический час приблизительно соответствует 2–4 стандартным страницам текста формата А4 (3000 символов). Сюда не входит время, отведенное на практические занятия, контрольный блок и др. Каждый модуль должен содержать контрольный блок. Это могут быть тестовые вопросы с вариантами ответов, входной тест и итоговый тест (экзамен), контрольные задания. Рекомендуемое количество тестовых вопросов в промежуточном контроле по теме (разделу) – 25, рекомендуемое количество вопросов для итогового теста (зачета/экзамена) – 50.

В заключении курса должны быть представлены такие разделы, как информационное обеспечение (библиография, ссылки), глоссарий, сокращения и аббревиатуры.

Желательно сделать обратную связь со слушателями курса, хотя бы в виде анкеты или тематического форума.

Время освоения курса составляет 72 часа (или 2 зачетных единицы). Возможно интенсивное изучение курса по следующей схеме (табл. 1).

Таблица 1

Схема интенсивного изучения курса «Образовательная робототехника»

Недели	ПН	ВТ	СР	ЧТ	ПТ	СБ	ВС	В неделю
1	2	2	2	2	2	2	2	14
2	2	2	2	2	2	2	2	14
3	2	2	2	2	2	2	2	14
4	2	2	2	2	2	2	2	14

Исходя из приведенной схемы, срок интенсивного обучения составит чуть больше одного месяца, притом что обучаемый будет тратить в день примерно 2 астрономических часа.

Таким образом, в месяц выходит 56 астрономических часов или 70 академических часов (28 учебных дней) плюс 2 часа на итоговый контроль по курсу, итого 72 академических часа.

В учете часов следует выделить время для самостоятельной работы обучаемого, по крайней мере, со списком приведенной литературы. При выделении времени на промежу-

точный контроль (тест по модулю) нужно учесть, что обучаемый не всегда пройдет его с первого раза, т. е. ему могут потребоваться две и более попыток. В традиционном обучении студентов контрольные редко переписываются. В дистанционном обучении сразу после первого прохождения теста видны ошибки и возникает естественное желание их исправить, т. е. изучить те вопросы, на которые был дан ошибочный ответ, и пройти тест еще раз, что также требует дополнительного времени. Эта же ситуация возникает при выполнении заданий. Получив замечания преподавателя, обучаемый должен их исправить. Кроме того, при дистанционном обучении нет возможности видеть, что делает обучаемый в процессе работы, преподавателю доступен только результат выполнения задания, а значит, он не сможет вмешаться в процесс на ранней стадии и помочь, если студент пошел по ошибочному пути. Это приводит к тому, что время выполнения будет больше, чем обычно планируется при очном обучении.

За основу для разработки данного курса была взята уже описанная выше программа. В качестве среды для разработки данного курса была выбрана система электронного обучения Moodle. Такой выбор был обусловлен бесплатностью данной системы и продолжительным опытом ее использования на кафедре информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

В дистанционном курсе рассматриваются 10 тем: характеристики робота, создание и запуск первого проекта; начало программирования, движения; работа с экраном; работа с подсветкой кнопок и звуком; программные структуры; работа с данными; работа с датчиками; кнопки управления модулем; создание подпрограмм; проекты.

Курс содержит три теста и двенадцать заданий, заканчивается разработкой проектов: «Верная собачка», «Спортивное табло», «Автофиниш», «60 секунд», «Упрямый робот» и «Поймай снежок». Имеются глоссарий основных робототехнических терминов, проекты, рассчитанные на использование роботов Lego Mindstorms EV3, которые представляют третье поколение роботов, выпущенных компанией Lego.

Курс был оценен экспертами по шести критериям, по пятибалльной шкале (табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценки курса «Образовательная робототехника»

№ п/п	Критерии	Баллы (по 5-балльной шкале)
1	Поддержка учащихся и ресурсы	4
2	Организация и дизайн электронного курса	5
3	Педагогический дизайн и поставка	4
4	Оценка эффективности обучения студентов	5
5	Инновационные технологии в обучении и преподавании	4
6	Использование обратной связи, получаемой от студентов	4
	Итого	4,33

Резюме. Таким образом, в результате анализа передового опыта использования робототехники во внеурочной деятельности и дополнительном образовании школьников, обзора существующей методической и учебной литературы по образовательной робототехнике авторам удалось создать сбалансированный учебный курс, который будет одинаково полезен как учителям информатики для повышения своей квалификации, так и студентам, интересующимся робототехникой. Данный курс был достаточно высоко оценен экспертами по всем предложенным критериям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М. : Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Бельчусов А. А. Методические рекомендации к организации дистанционного обучения в системе дополнительного образования педагогов : методические указания. – Чебоксары : Изд-во Чувашского республиканского института образования, 2005. – 94 с.
3. Бельчусов А. А. Проблемы образовательной робототехники // Мониторинг образовательной робототехники и ИТ-образования города Москвы. – М. : АНО «АИР», 2017. – С. 80–81.
4. Бельчусов А. А., Миронова А. А. Оценка эффективности дистанционного обучения студентов вузов // Коммуникативные и образовательные возможности современных технологий : сборник материалов и докладов IV Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2016. – С. 108–111.
5. Злаказов А. С. Уроки Лего-конструирования в школе : методическое пособие. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2013. – 120 с.
6. Копосов Д. Г. Первый шаг в робототехнику : рабочая тетрадь для 5–6 классов. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2012. – 87 с.
7. Копосов Д. Г. Технология. Робототехника. 6 класс : учебное пособие. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2017. – 128 с.
8. Кудрявцев А. В. Мобильные устройства как средство визуализации лекционного материала // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 1(89). – С. 108–114.
9. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. Ю. Теория и практика дистанционного обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
10. Софронова Н. В. Современное состояние и перспективы в обучении робототехнике школьников // Информационные технологии в образовании : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Саратов, 2015. – С. 93–98.

UDC 378.018.4:004.89

A. A. Belchusov, T. N. Kopysheva, T. V. Mitrofanova

**METHODS OF DEVELOPMENT OF DISTANCE TRAINING COURSE
ON «EDUCATIONAL ROBOTICS» FOR INFORMATICS STUDENTS**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. For its short history the course of Informatics has absorbed several new technologies. They are office technologies and communication technologies. Now there has arisen the problem of in-

© Belchusov A. A., Kopysheva T. N., Mitrofanova T. V., 2017

Belchusov, Anatoly Aleksandrovich – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: belchusov@mail.ru

Kopysheva, Tatyana Nikolaevna – 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: tn_pavlova@mail.ru

Mitrofanova, Tatyana Valeryevna – 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: mitrofanova_tv@mail.ru

The article was contributed on September 6, 2017

roduction of «Robotechnics» discipline into school curriculum. Employing «Robotechnics» in extracurricular activities demonstrated great interest of students in this discipline.

«Robotechnics» is not directly reflected in the federal state educational standards of secondary education. The analysis of the state standards of higher education shows that there is no «Robotechnics» in the curriculum of future Informatics teachers. Thus, both students and their teachers are actually in the same situation on this issue. To eliminate this contradiction, the authors are encouraged to actively use distance training courses that will allow future teachers to get acquainted with such a new direction of informatics as educational robotechnics [2], [5], [6], [7].

Keywords: *distance training courses, robotechnics, teacher, informatics, methodology.*

REFERENCES

1. *Andreev A. A., Soldatkin V. I.* Distancionnoe obuchenie: sushhnost', tehnologija, organizacija. – M. : Izdatel'stvo MJeSI, 1999. – 196 s.
2. *Bel'chusov A. A.* Metodicheskie rekomendacii k organizacii distancionnogo obuchenija v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija pedagogov : metodicheskie ukazanija. – Cheboksary : Izd-vo Chuvashskogo respublikanskogo instituta obrazovanija, 2005. – 94 s.
3. *Bel'chusov A. A.* Problemy obrazovatel'noj robototekhniki // Monitoring obrazovatel'noj roboto-tehniki i IT obrazovanija goroda Moskvy. – M. : ANO «AIR», 2017. – S. 80–81.
4. *Bel'chusov A. A., Mironova A. A.* Ocenka jeffektivnosti distancionnogo obuchenija studentov vuzov // Kommunikativnye i obrazovatel'nye vozmozhnosti sovremennyh tehnologij : sbornik materialov i dokla-dov IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Ekaterinburg, 2016. – S. 108–111.
5. *Zlakov A. S.* Uroki Lego-konstruirovaniya v shkole : metodicheskoe posobie. – M. : Binom. Labora-torija znaniy, 2013. – 120 s.
6. *Koposov D. G.* Pervyj shag v robototekniku : rabochaja tetrad' dlja 5–6 klassov. – M. : Binom. Labo-ratorija znaniy, 2012. – 87 s.
7. *Koposov D. G.* Tehnologija. Robototekhnika. 6 klass : uchebnoe posobie. – M. : Binom. Laboratorija znaniy, 2017. – 128 s.
8. *Kudrjavcev A. V.* Mobil'nye ustrojstva kak sredstvo vizualizacii lekcionnogo materiala // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 1(89). – S. 108–114.
9. *Polat E. S., Buharkina M. Ju., Moiseeva M. Ju.* Teorija i praktika distancionnogo obuchenija : uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. – M. : Akademija, 2004. – 416 s.
10. *Sofronova N. V.* Sovremennoe sostojanie i perspektivy v obuchenii robototekhnike shkol'nikov // Informacionnye tehnologii v obrazovanii : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Saratov, 2015. – S. 93–98.

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

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

Аннотация. В статье рассмотрены возможные трудности при обучении иностранному языку курсантов военных вузов и причины их появления, описана и приведена классификация учебных трудностей, рассмотрены дефиниция термина «трудность» и его содержание как педагогического явления. Работа является попыткой описать возможности появления причин потенциальных учебных трудностей в овладении иностранным языком и сформулировать обоснование значимости педагогической поддержки курсантов, испытывающих трудности в освоении иностранного языка, как категории педагогики высшей школы.

Ключевые слова: *иностраннный язык, трудности обучения, учебная деятельность, классификация трудностей, причины учебных трудностей.*

Актуальность исследуемой проблемы. Учитывая прогрессивное развитие российского общества и быструю интеграцию России в мировое сообщество, изменился и статус английского языка. Данные факторы объясняют стремительно возросший интерес к его изучению на сегодняшний день. При изучении любого иностранного языка возникает ряд препятствий, которые бывает непросто преодолеть. Несмотря на актуальность проблемы нахождения и преодоления трудностей в изучении иностранного языка, мы считаем, что выявление причин, обусловивших их появление при изучении английского языка у курсантов военных вузов, недостаточно. Одной из сложных задач для преподавателя является выявление учебных трудностей и нахождение путей их преодоления для более успешного и эффективного изучения иностранного языка.

Материал и методика исследований. Для достижения поставленных целей был проведен анализ научно-методической литературы и нормативно-правовых документов в аспекте данной проблемы. Основное внимание авторы уделили анализу основных причин возникновения учебных трудностей у курсантов и значимости педагогической поддержки обучающихся.

Результаты исследований и их обсуждение. Целенаправленное наблюдение за ходом учебного процесса при изучении иностранного языка курсантами военных вузов показало, что оно характеризуется множеством трудностей различного характера. Исследованием данной проблемы занимались такие лингвисты-ученые и психологи, как У. Вайнрайх,

© Бурлакова О. П., Федорова Е. Ю., 2017

Бурлакова Ольга Павловна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия; e-mail: burlakowa.o@yandex.ru

Федорова Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия; e-mail: eufedorova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 22.05.2017

Е. М. Верещагин, Л. В. Щерба, Н. С. Трубецкой, А. А. Реформаторский, С. И. Бернштейн, С. Л. Рубинштейн.

Первым источником возникновения трудностей является родной язык. И. А. Зимняя считает, что язык – «это сложное системное уровневое образование, посредством которого формируется понятийное (вербальное) мышление человека и опосредуется развитие всех его высших психических функций и которое является основным средством человеческого общения» [6, с. 32]. Влияние родного языка на овладение иностранным проявляется в таком явлении, как интерференция.

Учитывая историю происхождения термина «интерференция», следует отметить, что свое обширное применение он приобрел после публикации работы У. Вайнрайха «Языковые контакты». Лингвист У. Вайнрайх под интерференцией понимает «те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают языков больше, чем один» [4, с. 22].

Более широкое объяснение термина можно найти в Лингвистическом энциклопедическом словаре: «Интерференция – результат взаимодействия языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковых контактах, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием первого» [16, с. 197].

Л. В. Щерба не использовал термин «интерференция», хотя ему была присуща мысль о влиянии первого языка при смешанном двуязычии.

Лингвист Н. С. Трубецкой также исследовал проблемы двуязычия. Он обращал внимание не только на инерцию органов восприятия, но и на связь между элементами языковых систем контактируемых языков: «Слушая чужую речь, мы при анализе слышимого произвольно используем привычное нам “фонологическое сито” своего родного языка. А поскольку наше “сито” оказывается неподходящим для чужого языка, постольку и возникают многочисленные ошибки, недоразумения. Звуки чужого языка получают у нас неверную фонологическую интерпретацию, так как они пропускаются через “фонологическое сито” нашего родного языка» [12, с. 106].

С. Л. Рубинштейн характеризует интерференцию как «тормозящее взаимодействие навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых либо снижают их эффективность» [11, с. 559].

Исследования в области интерферирующих влияний не только делают возможными преодоление и решение учебных трудностей, но и позволяют прогнозировать потенциальные затруднения у обучающихся в процессе овладения иностранным языком.

Сравнивая дисциплину «Иностранный язык» с другими учебными дисциплинами в вузе, невозможно не отметить их отличия друг от друга. И. А. Зимняя определяет иностранный язык как «языковую систему общественно-исторического продукта, в которой находит отражение история народа, его культура, его система социальных отношений, традиций и др. Язык существует, живет и развивается в общественном сознании народа, говорящего на нем. Он обладает также и силой обособливать и соединять народы, сам по себе придавая единый национальный характер человеческим общностям, даже когда они по своему происхождению гетерогенны» [6, с. 33].

Изучение иностранного языка невозможно без применения родного, но пути их овладения являются абсолютно противоположными. Л. С. Выготский определяет путь овладения родным языком как «снизу вверх», в то время как путь овладения иностранным языком – «сверху вниз». «Родной язык ребенок усваивает неосознанно, а иностранный –

начиная с осознания и намеренности» [5, с. 43]. Так, гражданам России и других славянских культур в изучении английского языка представляется сложным понять неопределенный и определенный артикли, систему времен, отличающуюся от их временной системы, постпозиционные предлоги глагола, от которых зависит значение глагола. Англоговорящие обучаемые, в свою очередь, испытывают трудности с падежными окончаниями в русском языке. Русским же свойственны «русизмы», т. е. буквальный перевод словосочетаний [8, с. 9].

Нельзя не учитывать и отличия артикуляционной базы. Звук [ɹ] в английском языке отличается от русского [p] и произносится иначе. Особую сложность вызывает произношение межзубных звуков, которые многие курсанты просто стесняются произносить правильно в силу их особенностей [10].

Такие односложные фразы в русском языке, как «Смеркалось», «Холодало», «Вечерело» и т. д., не переводятся одной фразой в английском языке. Синтаксис английского языка требует строгого наличия и четкого порядка подлежащего и сказуемого. Соответственно русское «Вечерело» по-английски будет Night was falling [10].

Прежде чем описывать классификацию трудностей, необходимо уточнить понимание термина «трудность» в педагогической литературе.

По определению В. С. Цетлина, «трудность – это переменный фактор подготовленности учащихся к преодолению сложности» [15, с. 267]. «Трудность в определенной степени зависит от сложности, но она зависит также от особенностей процесса обучения, темпа изучения материала, от предшествующего опыта познавательной деятельности, запаса знаний и т. д.» [14, с. 31].

Ю. К. Бабанский определяет трудность содержания учебного материала степенью соответствия содержания учебного процесса запасу знаний обучающихся, их познавательной и практической деятельности, их потребностям и интересам. Трудность также зависит и от имеющегося на усвоение учебного материала времени: чем меньше у обучающегося времени, тем больше затруднений он будет испытывать в усвоении одного и того же материала [3, с. 148].

В педагогической литературе можно встретить и такой термин, как «затруднение», которое применимо в качестве синонима к термину «трудность». С. И. Высоцкая рассматривает «затруднение как препятствие, преграды, возникающие в процессе деятельности в результате недостатка, несоответствия знаний, средств и способов их применения, противоречия в знаниях и ряда других причин» [7, с. 135].

Многие авторы и методисты, изучающие проблему учебных трудностей, не дают четких определений терминов. Все это приводит к неясности и нечеткости при попытке классификации учебных трудностей. Л. И. Аронина разделяет понятия «учебная трудность», «источник возникновения учебной трудности» и «результат возникновения учебной трудности» [2, с. 30]. По ее мнению, причиной возникновения учебных трудностей можно считать противоречие между требуемым уровнем развития определенных навыков у обучающегося и реальным развитием этих навыков, а источником – сам материал, противоречие между сложностью данного материала и знаниями и умениями обучающегося [2, с. 31]. Она считает, что причинами трудностей могут быть различного рода помехи в учебной деятельности, свойства языкового материала, уровень умственного развития учащихся с учетом их возрастных особенностей, а также методы и приемы преподавания. Результатом возникновения трудностей исследователь считает ошибки, невыполнение упражнений, несформированность навыков и умений, негативное отношение к предмету

«Английский язык». Мы согласны с автором, но считаем, что к учебным трудностям следует также отнести их характер. Для того чтобы разобраться в характере учебных трудностей курсантов учебных военных вузов, необходимо определить характер их учебной деятельности.

В педагогической литературе учебная деятельность соотносится с любым другим видом деятельности, имеющим структуру, осознанность, активность и субъективность. Структура деятельности включает в себя пять компонентов. Это учебные задания; учебные действия; навыки контроля, сводящиеся к самоконтролю; умение оценивать с последующей самооценкой; мотивация. Учебная мотивация играет важную роль при учении, а при анализе преодоления учебных трудностей и характера данных трудностей важно учитывать мотивы, влияющие на интерес курсантов к изучению иностранного языка.

Мотивы учебной деятельности могут быть внешние и внутренние. Опрос 300 курсантов младших курсов путем анкетирования показал доминирование внешних мотивов над внутренними. Лишь у 30 % курсантов существует внутренняя мотивация к изучению иностранного языка, следовательно, обучающиеся не ощущают внутренних противоречий в ходе учебного процесса и все их усилия направлены на преодоление внешних препятствий, таких как дефицит времени, загруженность по другим учебным дисциплинам. Преодоление трудностей для них не является внутренним сопротивлением самим себе, их учебная деятельность выражается в проявлении интереса к самим знаниям, любознательности, желании повысить уровень владения иностранным языком.

Результат опроса остальных 70 % показал, что у данных курсантов присутствуют внешние стимулы к изучению английского языка, такие как похвала родителей и преподавателя, хорошая отметка, как следствие влияющая на картину успеваемости группы и курса в целом. В данном случае изучение дисциплины «Иностранный язык» носит скорее принудительный характер и служит лишь средством для достижения цели.

Опрос курсантов первого курса позволил выявить ряд факторов, влияющих на возникновение учебных трудностей. Это, прежде всего, состояние здоровья, болезни и стресс, обусловленные переходом выпускников школ к другой системе обучения. У курсантов первого курса возрастает объем учебной нагрузки, возникает сложность при восприятии и усвоении новых дисциплин; появляется сложность взаимоотношений в новом коллективе, в частности соблюдение субординации и подчинения; возрастает необходимость построения системы отношений с преподавателями военного вуза.

Описанные выше результаты анкетирования и обуславливают характер учебных трудностей у курсантов. Л. И. Аронина считает, что причина трудностей может совпадать с конкретной трудностью и эти два понятия смешиваются в ходе учебной деятельности. В качестве наглядного примера проанализируем следующий случай. Например, при чтении незнакомого текста причиной трудности у курсантов может служить количество незнакомых слов, а трудность может проявиться при их произношении в процессе чтения текста. Характер же трудности, как мы полагаем, будет проявляться в желании курсанта получить хорошую отметку, несмотря на присутствующие трудности, чтобы не испортить картину успеваемости свою и своей группы, так как среди учебных групп курсантов на курсе постоянно проводятся анализ их успеваемости и подведение итогов по всем дисциплинам за конкретный промежуток времени, что не может не влиять на внутренний дискомфорт, сопровождающийся сомнением, тревожностью, иногда заниженной самооценкой.

Дополнительным примером может послужить ситуация, когда причина опережает характер самой трудности. Например, отсутствие курсанта на занятиях в течение некото-

рого времени в силу болезни, нарядов, командировок или других причин, характеризующих условия обучения и проживания на казарменном положении в стенах военного вуза, может служить причиной слабой проработки и тренировки форм причастия и, как следствие, неправильного их употребления и применения. На данном примере видно, что причиной является недостаточный уровень владения знаниями и навыками употребления форм причастия, а самой трудностью является употребление правильных форм причастий в предложениях при выполнении упражнений. Эта причина может повлечь за собой и ряд других. Характер причины может проявиться в желании восполнить пробелы данной темы либо в полном отсутствии мотивации и заниженной самооценке собственных умений и навыков в данном предмете.

Различные проблемы противоречий в педагогике решаются дидактами. Эта проблема широко обсуждалась в педагогической литературе (В. И. Загвязинский, Н. К. Травинин, М. А. Данилов, Г. С. Костюк).

М. А. Данилов раскрывает внутренние источники процесса обучения, его движущие силы и основные противоречия.

Г. С. Костюк указывает на противоречия как на источник развития обучаемого и выделяет следующие противоречия между:

- новыми противоречиями, запросами, стремлениями и достигнутым уровнем развития возможностей личности;
- новыми познавательными задачами и сложившимися ранее способами мышления и деятельности;
- достигнутым уровнем развития личности и образом ее жизни, занимаемым ею местом в системе общественных отношений, выполняемыми функциями;
- стремлением к успехам и боязнью трудностей;
- стремлением к самостоятельности и недостатком личного опыта;
- свободой действий личности и общественно необходимой деятельностью [13].

Как считает Г. С. Костюк, знание противоречий в развитии личности позволяет достаточно умело строить программу педагогических действий, помогая обучающимся найти формы и методы проявления своего стремления к самостоятельности, самоутверждения.

При неумелом педагогическом руководстве противоречие не разрешается, а загоняется в тупик, что нередко приводит к острым конфликтам, часто называемым кризисами. Противоречие, возникшее внутри одного явления, разрешается не в нем самом, а через его связи с другими явлениями более высокого порядка, то есть через образование новой, более сложной формы развития (Э. В. Ильенков) [13].

Обобщая все вышесказанное, мы склонны полагать, что противоречия различного характера являются основой учебных трудностей и могут влиять на учебный процесс. Следует отметить, что возникающие при обучении курсантов английскому языку трудности не представляют затруднений исключительно социально-психологического характера. В ходе изучения иностранного языка обучаемые сталкиваются с разными аспектами языка: чтением и письмом, говорением. Однако необходимо признать, что самым трудным аспектом является аудирование.

Выявление трудностей при обучении аудированию описывает в своей работе Н. Ю. Абрамовская, которая утверждает, что изучение опыта преподавания аудирования в языковом вузе показало, что преподаватели чаще всего используют тексты книжного стиля (короткие рассказы, лекции, статьи). Разговорный стиль используется в учебном процессе

мало, отчасти из-за отсутствия необходимых фономатериалов, и в методике все еще бытует мнение, что «данная разновидность текстов всегда сложна из-за невозможности их адаптации и из-за индивидуальных особенностей речи говорящих» [1, с. 3].

В работе Г. И. Богина, посвященной трудностям употребления лексики и основным путям их преодоления, рассматривается типология трудностей лексической интерференции под влиянием норм родного языка, что является причиной неправильного употребления лексики в устной и письменной речи.

Над фонетическими трудностями усвоения английского языка учениками хакасской школы и основными путями их преодоления работал М. Е. Килижеков. Учитывая наблюдения и анализ трудностей у обучаемых при восприятии звуков английского языка, мы согласны с М. Е. Килижековым, что большинство учащихся-хакасов должны обладать большим филологическим опытом, а в нашем случае это курсанты дружественных республик из Киргизии, Монголии, Узбекистана, Таджикистана и Казахстана, так как английский язык для них является третьим изучаемым языком после русского. Однако большинство курсантов данных республик воспринимают звуки через призму их родного языка и сравнивают грамматические структуры английского языка с грамматическими структурами в родном языке.

Известно, что в современной методической литературе цель обучения иностранному языку предполагает практическое овладение языком и использование его как средство общения, коммуникации между людьми в устной и письменной формах.

Н. В. Виденев выделяет следующую характеристику трудностей коммуникативного плана:

- социальные трудности (статус и роли коммуникантов);
- гносеологические трудности (отсутствие, недостаток знаний и опыта);
- психологические трудности (имеющиеся в сознании коммуникантов социальные установки, мнения, предрассудки, привычки).

Сама личность обучающегося может стать причиной возникновения косвенных затруднений в процессе овладения иностранным языком. Е. И. Пассов пишет, что «личность всегда индивидуальна, т. е. характеризуется неповторимым сочетанием особенностей, проявляющихся в характере, в способностях, в протекании психических процессов, в чувствах» [9, с. 20].

Анализ вышеизложенных причин позволяет выявить классификацию трудностей – объективных и субъективных.

Объективные трудности характеризуются большой учебной нагрузкой и дефицитом времени, затруднениями, связанными с адаптацией в вузе. Эти противоречия создают эмоциональное напряжение, которое может негативно отразиться на состоянии здоровья обучающихся.

Субъективные трудности обусловлены особенностями личности обучающихся, которые являются препятствием в обучении иностранному языку. К субъективным трудностям можно отнести неправильную организацию самостоятельной работы, пробелы в знаниях по предмету, черты характера и свойства нервной системы курсантов.

Резюме. Теоретическое исследование показало, что все курсанты сталкиваются с трудностями различного характера при изучении иностранного языка. Одни в состоянии преодолеть их самостоятельно, а у других это не получается. Именно на этапе возникновения учебных трудностей преподавателю следует оказать педагогическую поддержку обучающимся с целью успешного продвижения в обучении. Идея

педагогической поддержки курсантов является актуальной на сегодняшний день. Ее целью являются выявление и диагностика трудностей в обучении с последующим их преодолением и осознанием обучающимися учебной деятельности как осознанной потребности в изучении иностранного языка. Это позволяет использовать данный вид поддержки как еще один способ, препятствующий отчислению курсантов по причине учебных затруднений, связанных с учебой, и способствует субъектным проявлениям у курсантов в ходе учебного процесса, обеспечивает действенное основание для их развития.

Педагогическая поддержка осуществляется при оказании практической помощи преподавателем в ходе аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку. В процессе обеспечения педагогической поддержки преподаватель может прибегнуть к использованию совместной проектной деятельности курсантов, созданию языковой среды на учебных занятиях, применению ролевых игр по тематике. Данные методы педагогической поддержки, несомненно, повышают мотивацию к изучению английского языка и помогают развивать учебную деятельность, а она, в свою очередь, способствует развитию у обучаемых способности преодолевать учебные трудности, что подтверждает одну из главных задач педагога – научить учиться, – отражающую истину древней китайской пословицы: «Дайте человеку одну рыбу – и он получит пропитание на день, научите его ловить рыбу – и он получит пропитание на всю жизнь».

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовская Н. Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов. На материале английского языка для младших курсов языкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2000. – 15 с.
2. Аронина Л. И. Выявление учебных трудностей у учащихся первого года обучения, изучающих английский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 1990. – 168 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы). – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Жлуктенко. – Киев : Вища школа, 1979. – 263 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
7. Качество знаний, учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
8. Линн Виссон. Русские проблемы в английской речи. – М. : Р. Валент, 2005. – 193 с.
9. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М. : Русский язык, 1977. – 216 с.
10. Почему русским трудно выучить английский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lingvotutor.ru/pochemu-russkim-trudno-vyuchit-anglijskij-yazyk>.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М. : Просвещение, 1946. – 704 с.
12. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. – М. : Высшая школа, 1960. – 372 с.
13. Целостный педагогический процесс как предмет педагогики и объект деятельности учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://studopedia.ru/15_36316_tselostniy-pedagogicheskiy-protsess-kak-predmet-pedagogiki-i-obekt-deyatelnosti-uchitelya.html.
14. Цетлин В. С. Дидактические требования к критериям сложности учебного материала // Новые исследования в педагогических науках. – 1980. – № 1(35). – С. 30–31.
15. Цетлин В. С. Критерии трудности единиц содержания образования // Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – С. 256–276.
16. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 709 с.

UDC [378.016:811.11]:378.635.5

O. P. Burlakova, E. Yu. Fedorova

DIFFICULTIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT MILITARY UNIVERSITY

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

Abstract. The article deals with some difficulties in teaching cadets a foreign language and potential causes of these difficulties; cites the classification of academic difficulties; considers the definition of the term «difficulty» as pedagogical phenomenon. This article also makes an attempt to describe the possibilities of the origin of potential difficulties in teaching a foreign language and to formulate the importance of pedagogical support as a category of high school pedagogy for cadets experiencing difficulties in studying a foreign language.

Keywords: *foreign language, difficulties in teaching, academic activity, classification of difficulties, causes of academic difficulties.*

REFERENCES

1. Abramovskaja N. Ju. Vyjavlenie trudnostej pri obuchenii audirovaniju, obuslovlennyh stilevoj pri-nadlezhnost'ju zvuchashhih tekstov. Na materiale anglijskogo jazyka dlja mladshih kursov jazykovogo vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – M., 2000. – 15 s.
2. Aronina L. I. Vyjavlenie uchebnyh trudnostej u uchashhihsja pervogo goda obucheniya, izuchajushhih anglijskij jazyk : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – M., 1990. – 168 s.
3. Babanskij Ju. K. Optimizacija uchebno-vospitatel'nogo processa (metodicheskie osnovy). – M. : Prosveshhenie, 1982. – 192 s.
4. Vajnrakh U. Jazykovye kontakty: sostojanie i problemy issledovaniya / per. s angl. i komment. Ju. A. Zhuktenko. – Kiev : Vishha shkola, 1979. – 263 s.
5. Vygotskij L. S. Psihologija razvitiya cheloveka. – M. : Smysl ; Jeksmo, 2005. – 1136 s.
6. Zimmaja I. A. Psihologija obucheniya nerodnomu jazyku. – M. : Russkij jazyk, 1989. – 219 s.
7. Kachestvo znanij, uchashhihsja i puti ego sovershenstvovaniya / pod red. M. N. Skatkina, V. V. Kraevskogo. – M. : Pedagogika, 1978. – 208 s.
8. Linn Visson. Russkie problemy v anglijskoj rechi. – M. : R. Valent, 2005. – 193 s.
9. Passov E. I. Osnovy metodiki obucheniya inostrannym jazykam. – M.: Russkij jazyk, 1977. – 216 s.
10. Pochemu russkim trudno vyuchit' anglijskij [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://lingvotutor.ru/pochemu-russkim-trudno-vyuchit-anglijskij-jazyk>.
11. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii. – M. : Prosveshhenie, 1946. – 704 s.
12. Trubeckoj N. S. Osnovy fonologii. – M. : Vysshaja shkola, 1960. – 372 s.
13. Celostnyj pedagogicheskij process kak predmet pedagogiki i ob'ekt dejatel'nosti uchitelja [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://studopedia.ru/15_36316_tselostnyj-pedagogicheskij-process-kak-predmet-pedagogiki-i-ob-ekt-deyatelnosti-uchitelya.html.
14. Cetlin V. S. Didakticheskie trebovaniya k kriterijam slozhnosti uchebnogo materiala // Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah. – 1980. – № 1(35). – S. 30–31.
15. Cetlin V. S. Kriterii trudnosti edinic sodержaniya obrazovaniya // Teoreticheskie osnovy sodержaniya obshhego srednego obrazovaniya / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ja. Lerner. – M. : Pedagogika, 1983. – S. 256–276.
16. Jarceva V. N. Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'. – M. : Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 2002. – 709 s.

© Burlakova O. P., Fedorova E. Yu., 2017

Burlakova, Olga Pavlovna – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia; e-mail: burlakova.o@yandex.ru

Fedorova, Elena Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia; e-mail: eufedorova@mail.ru

The article was contributed on May 22, 2017

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ К ЧЕМПИОНАТУ WORLDSKILLS (МОЛОДЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЫ)

Казанский государственный институт культуры, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье исследованы условия успешного участия дизайнеров в международных соревнованиях учащихся WorldSkills (Молодые профессионалы). Приведены примеры методов развития креативности дизайнеров с использованием следующих педагогических технологий: активного обучения, технического творчества Г. С. Альтшуллера и творческого проектирования. Составлена программа упражнений для подготовки графических дизайнеров к соревнованиям WorldSkills в рамках дисциплины «Дизайн-проектирование».

Ключевые слова: *WorldSkills (Молодые профессионалы), педагогические технологии, креативность, графические дизайнеры.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема несоответствия квалификации выпускников вузов требованиям работодателей всегда была и остается одной из самых актуальных. Так или иначе, основной идеей современного образования является создание такой системы, которая будет максимально соответствовать требованиям кадрового рынка нашей страны, и поэтому программы обучения и контроль полученных компетенций должны быть максимально приближены к условиям будущей профессиональной деятельности [7].

В то же время необходимо обучать графических дизайнеров, компетенции которых будут соответствовать высоким международным профессиональным стандартам. Для повышения статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации, популяризации рабочих профессий, 12 мая 2012 г. Российская Федерация вошла в состав участников международной некоммерческой ассоциации WorldSkills International, миссией которой являются «развитие профессиональных компетенций, повышение престижа высококвалифицированных кадров, демонстрация важности компетенций для экономического роста и личного успеха» [8]. В WorldSkills развитие профессионального образования происходит путем обеспечения взаимного соответствия лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире с помощью организации и проведения конкурсов профессионального мастерства как внутри страны, так и во всем мире в целом. Участие в международных соревнованиях повышает уровень профессиональных компетенций ди-

© Галиуллина Э. Р., 2017

Галиуллина Эльмира Ринатовна – преподаватель кафедры дизайна и музеологии Казанского государственного института культуры, г. Казань, Россия; e-mail: galiullina_er@kazgik.ru; elka.mira@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 04.07.2017

зайнеров, способствует популяризации профессии и знакомит участников с современными профессиональными методиками выполнения дизайн-проектов.

Одним из основных показателей успешного участия дизайнеров в соревнованиях WorldSkills является креативность. Целью исследования явилось определение педагогических технологий и методов развития креативности дизайнеров при подготовке к международным соревнованиям WorldSkills.

Материал и методика исследований. Изучение проблемы развития креативности дизайнеров при подготовке к соревнованиям WorldSkills осуществлялось такими методами, как анализ педагогических трудов, анализ основных понятий и терминов исследования, построение гипотез и мысленного эксперимента, моделирование педагогического опыта организации учебной деятельности при развитии креативности дизайнеров, педагогический эксперимент, беседа, наблюдение.

Результаты исследований и их обсуждение. Среди субъективных требований к оценке работ участников соревнований WorldSkills по компетенции «графический дизайн» отмечены следующие характеристики: креативность, уникальность, современность, адекватность, запоминаемость, смысловая законченность, стилистическая целостность, функциональность и эргономичность, художественная образность и выразительность, соответствие теме, целям и задачам, целостность восприятия проекта. Одной из важнейших характеристик работы участника соревнований является креативность. Это же качество графических дизайнеров отмечено работодателями нашей страны как самое основное [6]. Поэтому нам интересно развитие креативности при подготовке графических дизайнеров к чемпионату WorldSkills. В данном исследовании мы остановимся на определении креативности Джо Пола Гилфорда как способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

В своей работе мы хотим выделить педагогические технологии, которые развивают креативность и являются актуальными в подготовке графических дизайнеров к участию в соревнованиях WorldSkills. Термин «педагогическая технология» (др.-греч. *technē* – «искусство», «мастерство», *logos* – «учение») означает, по мнению Б. Т. Лихачева, совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств. При этом под объектом педагогической технологии понимаются структура и логика конструирования педагогического процесса, способы его организации по реализации педагогических целей в соответствии с теми или иными принципами и условиями [5].

Для нашего исследования мы воспользуемся определением «педагогической технологии» В. П. Беспалько, который трактует ее как содержательную технику реализации учебного процесса [2].

В профессиональном обучении студентов специальности «Графический дизайн» используются следующие технологии развития креативности:

– технология активного обучения, включающая в себя методы, которые стимулируют познавательную деятельность обучающихся и активизируют мыслительную и поведенческую активность каждого студента. Она направлена на развитие познавательности обучающихся, сознательное осмысление и усвоение ими полученной информации. Среди видов технологии активного обучения отметим групповую дискуссию, метод синектики, мозговой штурм и его виды, метод морфологического анализа, деловые, дидактические или учебные игры, имитационные модели, метод шести шляп Эдварда де Боно и др.;

– технология технического творчества (ТРИЗ – теория решения изобретательских задач) Г. С. Альтшуллера. Целью данной технологии является обучить студентов творческой деятельности, познакомить с приемами генерации идей, научить решать изобретательские задачи, показать, как может быть использована получаемая информация. Приемы, которые используются при решении изобретательских задач: «сделать наоборот», «посредник», «дробление», «объединение»;

– технология творческого проектирования, направленная на психофизическое, нравственное и интеллектуальное развитие студента, стимулирование его задатков и способностей, вовлечение в успешную трудовую деятельность с внимательным отношением к общечеловеческим ценностям, создание условий для самоопределения, творческого самовыражения и непрерывного образования [4].

Все перечисленные технологии, используемые в учебной деятельности графических дизайнеров, развивают креативность и формируют у будущего участника WorldSkills умения применять свои творческие способности в разработке продукта дизайна.

При подготовке участников необходимо учесть то, что студент обязан уметь выбирать идею и воспроизводить ее в отведенное время; работать с фирменными цветами, связанными с оригинальной идеей и целевой аудиторией продукта дизайна; использовать и размещать элементы графики в гармонизированной композиции; переносить идею в эстетический и креативный дизайн; создавать специальные элементы дизайна. Среди не перечисленного, но необходимого множество умений, которые связаны с технической подготовкой графического дизайнера. Эти навыки должны быть получены в рамках дисциплин «Проектирование», «Фирменный стиль», «Web-дизайн» и т. д.

Теоретические знания отмечаются организаторами как необходимые для выполнения заданий, но отдельно они не тестируются. Практическое задание на соревнованиях представлено в виде модулей, которые реализуются поэтапно в течение 3 конкурсных дней.

Приведем пример упражнений для подготовки графических дизайнеров к соревнованиям WorldSkills в рамках дисциплины «Дизайн-проектирование». Данное задание подготовлено на основе материалов открытого Всероссийского чемпионата WSR, прошедшего в Санкт-Петербурге в 2015 г., и отборочных соревнований полуфинала Национального чемпионата России «WorldSkills Сибирь» 2015 г.

Тема задания: «2018 год – год единства народов России».

Модуль 1. Студентам предлагается разработать информационно-графическое обеспечение проведения 2018 г. как Года единства народов России. В соответствии с темой задания студенты должны сформулировать общую концепцию, разработать графический образ мероприятия, сформировать оптимальное количество полиграфической и сувенирной продукции, необходимой для наилучшего профессионального обеспечения данного мероприятия, и создать на этой основе серию из 4 уличных плакатов для билборда размерами 3,2 x 6,1 м. Окончательный состав работы первого модуля должен быть представлен в виде 4 листов с концепцией информационно-графического обеспечения мероприятия в текстовой форме, графический образ, шрифтовые гарнитуры, цветовая гамма, слоганы, графические изображения, используемые в плакатах, схемы и фотомонтажи с расположением плакатов в городской среде, 4 листов тематических плакатов, электронной версией разработок.

При разработке уличных плакатов студентам необходимо учитывать то, что они будут размещаться в городской среде и должны хорошо считываться с большого расстояния. Презентационная часть работы должна быть выполнена в программах Adobe

Illustrator, Adobe Photoshop. На выполнение задания первого модуля отведено 12 академических часов.

При выполнении задания первого модуля можно воспользоваться несколькими видами педагогических технологий. Например, при разработке общей концепции можно использовать технологии активного обучения, которые активизируют мыслительную деятельность. При создании графического образа продуктивно воспользоваться технологией технического творчества, для того чтобы сгенерировать несколько идей и затем из них выбрать наиболее эстетическую и соответствующую общей концепции. Как и технология технического творчества, технология творческого проектирования дает возможность заниматься поиском идей. Кроме того, данная технология отлично подходит для дальнейшей реализации идеи, то есть для доработки графического образа и разработки плакатов.

Модуль 2. Студентам предлагается разработать оригинальную тематическую сувенирную продукцию, элементы оформления городской среды и городского транспорта для информационной поддержки мероприятий Года единства народов России. Состав материалов должен быть представлен в виде 2 листов сувенирной продукции, 2 листов оформления городских улиц и городского транспорта и подкреплен электронной версией разработок. На выполнение задания второго модуля отведено 12 академических часов.

При выполнении задания второго модуля целесообразнее всего воспользоваться технологией технического творчества либо технологией творческого проектирования. Использование технологии технического творчества поможет создать интересную концепцию оформления городской среды и городского транспорта, а технология творческого проектирования поможет воспроизвести идею в графике.

Модуль 3. Участникам конкурса предлагается разработать тематический буклет формата 100 x 300 мм с интересными фактами, касающимися народов Российской Федерации, которых, согласно последней переписи населения в России, проживает 193 национальности [3]. В буклете придерживаться разработанной в первом модуле общей концепции и использовать разработанный графический образ. Обязательный текстовый и иллюстративный материал для буклета предоставляется студентам в качестве исходной заготовки. Состав материалов должен быть представлен в виде буклета в одно сложение и подкреплен электронной версией разработок.

Презентационная часть работы должна быть выполнена в программах Adobe Illustrator, Adobe Photoshop, Adobe InDesign. На выполнение задания третьего модуля отведено 10 академических часов.

При выполнении задания третьего модуля наиболее уместно использовать технологию творческого проектирования. Создание макета буклета можно назвать более «спокойной» работой, потому что он выполняется с использованием готовой концепции, графических образов и текста и заключается в компоновке материалов на листе.

При выполнении задания можно пользоваться любыми педагогическими технологиями, но использование технологии творческого проектирования является обязательным. Студенты также могут смешивать несколько видов педагогических технологий для достижения наилучшего результата. При этом следует отметить, что коллективные творческие методики не могут быть использованы на соревнованиях WorldSkills, но могут быть использованы в рамках подготовки участников, так как развивают их комплексно.

В заключение отметим, что выполнение подобных заданий с использованием рассмотренных педагогических технологий подготовит графических дизайнеров к участию в соревнованиях WorldSkills, ближайшие из которых пройдут в Казани в 2018 г. на финале VI Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). Эти соревнования будут своего рода подготовкой к Международному чемпионату WorldSkills Championship, который пройдет в 2019 г. в Казани [1], [10].

Проведение данного чемпионата в России является важным событием и способствует повышению престижа рабочих профессий, мотивирует молодежь на достижение профессиональных успехов, актуализирует компетенции в соответствии с требованиями работодателей. Цель соревнований, по словам А. С. Никитина, генерального директора Агентства стратегических инициатив, «в масштабах страны поднять уровень профессиональной подготовки молодых кадров до мирового и вырастить из учащихся профессионалов...», которые будут соответствовать уровню мировых стандартов и отвечать запросам работодателей, при этом развивая и улучшая качество работы для процветания нашей страны [9].

Резюме. Креативность как творческую способность дизайнеров можно тренировать сознательными усилиями. Наиболее продуктивно использование следующих педагогических технологий: активного обучения, технического творчества Г. С. Альтшуллера и творческого проектирования. В рамках данных технологий нами были разработаны упражнения, выполняемые с использованием методов генерации идей: групповой дискуссии, метода синектики, мозгового штурма и его видов, метода морфологического анализа, деловых, дидактических или учебных игр, имитационных моделей, метода шести шляп Эдварда де Боно и др. Результаты педагогического эксперимента показали, что разработанные нами упражнения для подготовки дизайнеров к участию в соревнованиях WorldSkills развивают профессиональные компетенции и повышают уровень креативности дизайнера.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Агентство стратегических инициатив*. Инициативы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://asi.ru/staffing/worldskills/>.
2. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогических технологий. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. *Годом единства народов России может быть объявлен 2018 или 2019 год*. РИА «Новости». Россия сегодня. Региональные новости. 2016. 01 января [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://ria.ru/region_news/20161101/1480451910.html.
4. *Деревенцова С. И.* Сущность понятия проектной деятельности [Электронный ресурс] // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2013. – № 7. – С. 32–35. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-proektnoy-deyatelnosti>.
5. *Современные педагогические технологии*. Технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pedtehn.ru/content/tehnologiya>.
6. *Шелестова Е. С.* Повышение общего культурного уровня студентов-дизайнеров с целью усиления культурной составляющей профессиональной компетентности // Научное ведение. – 2014. – № 6(25). – С. 98.
7. *Шелестова Е. С.* Технология формирования креативности студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2015. – 231 с.
8. *WorldSkills Russia*. Молодые профессионалы. Миссия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://worldskills.ru/home/missiya/>.
9. *WorldSkills Russia*. Молодые профессионалы. Техническая дирекция [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://worldskills.ru/wpcontent/uploads/2016/06/ws_in_russia_2016_NEW_07062016.
10. *WorldSkills Russia*. О чемпионате [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://2016.finalwsr.ru/o-chempionate/>.

UDC [378.016:74.012]:159.954.4

E. R. Galiullina

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY
WHEN TRAINING GRAPHIC DESIGNERS
FOR THE WORLDSKILLS CHAMPIONSHIP («YOUNG PROFESSIONALS»)**

Kazan State Institute of Culture, Kazan, Russia

Abstract. The article deals with pedagogical technologies that develop the creativity of designers for successful participation in the international competition «Young Professionals» (WorldSkills). It provides the examples of the methods of developing creativity at designers. These methods employ the following pedagogical technologies: technologies of active training, technical creativity by G. Altshuller and creative design. The author presents the exercises for training graphic designers for the WorldSkills competition within «In-house Design» discipline.

Keywords: *WorldSkills («Young Professionals»), pedagogical technologies, creativity, graphic designers.*

REFERENCES

1. *Agentstvo strategicheskikh iniciativ. Iniciativy* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://asi.ru/staffing/worldskills/>.
2. *Bespal'ko V. P. Slagaemye pedagogicheskikh tehnologij.* – M. : Pedagogika, 1989. – 192 s.
3. *Godom edinstva narodov Rossii mozhet byt' ob"javlen 2018 ili 2019 god.* RIA «Novosti». Rossiya segodnja. Regional'nye novosti. 2016. 01 janvarja [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://ria.ru/religion_news/20161101/1480451910.html.
4. *Derevencova S. I. Sushhnost' ponjatija proektnoj dejatel'nosti* [Elektronnyj resurs] // *Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike.* – 2013. – № 7. – S. 32–35. – Rezhim dostupa : <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-proektnoy-deyatelnosti>.
5. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii. Tehnologii* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://pedtehn.ru/content/tehnologiya>.
6. *Shelestova E. S. Povyshenie obshhego kul'turnogo urovnya studentov-dizajnerov s cel'ju usileniya kul'turnoj sostavljajushhej professional'noj kompetentnosti* // *Naukovedenie.* – 2014. – № 6(25). – S. 98.
7. *Shelestova E. S. Tehnologija formirovaniya kreativnosti studentov-dizajnerov v processe professional'noj podgotovki : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08.* – M., 2015. – 231 s.
8. *WorldSkills Russia. Molodye professionaly. Missija* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://worldskills.ru/home/missiya/>.
9. *WorldSkills Russia. Molodye professionaly. Tehnicheskaja direkcija* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://worldskills.ru/wpcontent/uploads/2016/06/ws_in_russia_2016_NEW_07062016.
10. *WorldSkills Russia. O chempionate* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://2016.finalwsr.ru/o-chempionate/>.

© Galiullina E. R., 2017

Galiullina, Elmira Rinatovna – Lecturer, Department of Design and Museology, Kazan State Institute of Culture, Kazan, Russia; e-mail: galiullina_er@kazgik.ru; elka.mira@rambler.ru

The article was contributed on July 4, 2017

О ЦЕЛЯХ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ПРИОРИТЕТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ В. И. АНДРЕЕВА

Поволжский государственный технологический университет, г. Йошкар-Ола, Россия

Аннотация. Автором статьи осуществлен анализ педагогического наследия академика РАО В. И. Андреева, чьи инновационные идеи, новые подходы к поиску и реализации целей и ценностно-смысловых ориентаций, способствующие формированию человека XXI века, в значительной степени обогащают систему педагогического образования. В работе конкретизируются приоритетные цели, прогнозируемые В. И. Андреевым для педагогического образования, ценностно-смысловые ориентации, дается их обоснование, представлена необходимая обществу в XXI веке идеальная модель личности, вбирающая в себя достоинства творчески саморазвивающейся, самоактуализирующейся, самодостаточной, высокопрофессиональной, высоконравственной, интеллигентной, трудолюбивой и конкурентоспособной личности.

Ключевые слова: *цели, ценности, смыслы, ценностно-смысловые ориентации, педагогическое образование, творческое саморазвитие, духовно-нравственная культура, конкурентоспособная личность, идеальная модель личности, педагогическое наследие В. И. Андреева.*

Актуальность исследуемой проблемы обосновывается тем, что высшее педагогическое образование должно развиваться и совершенствоваться более быстрыми и опережающими темпами, так как от педагога зависит то, какими будут образование и, следовательно, человек в XXI веке. Для решения проблемы повышения качества подготовки современного педагога, на наш взгляд, полезно обратиться к системе В. И. Андреева, которая определяет наиболее значимые и актуальные, приоритетные цели и ценностно-смысловые ориентации педагогического образования.

Целью исследования является выделение основных идей, теоретических положений, концептуальных основ в системе В. И. Андреева по прогнозированию целей, смыслов и приоритетных ценностей применительно к высшему педагогическому образованию в быстро изменяющемся современном мире.

В. И. Андреев, актуализируя проблему необходимости переосмысления целей, смыслов и ценностей применительно к высшему педагогическому образованию, среди которых нравственные смыслообразующие основы бытия являются наиболее значимыми и приоритетными, обосновывает это тем, что в последние годы:

– изменение социально-политической и экономической ориентации России на демократическое общество, с одной стороны, и на рыночные отношения, с другой, повлияло на изменение целей и ценностей как среднего, так и высшего образования; происходят

© Голикова Т. В., 2017

Голикова Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Поволжского государственного технологического университета, г. Йошкар-Ола, Россия; e-mail: gtvgtv@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.10.2017

размывание российских духовно-нравственных ценностей, падение общей культуры учащейся молодежи, нравственное саморазрушение человека вследствие неудержимого стремления к материальному обогащению любой ценой и ложно понимаемой свободы как вседозволенности [7, с. 3];

- активно проявляет себя весьма размытая, многовекторная, но по своей сущности чаще всего либерально-деструктивная идеология, которая не столько создает, сколько разрушает цели, ценности и смыслы созидательной деятельности человека [3, с. 6.];

- катастрофическое ухудшение здоровья нации, происходящее в области духовно-нравственного воспитания, проявляется в чудовищной деформации и деградации духовно-нравственных ценностей и идеалов значительной части населения, и особенно молодежи, а также в низкой духовно-нравственной культуре самого педагога [2, с. 121–122];

- выпускники общеобразовательных школ, ссузов, вузов, соприкасаясь с деструктивной, а иногда криминальной средой, становятся невосприимчивыми к таким духовно-нравственным ценностям, как честность, гражданственность, интеллигентность, патриотизм [2, с. 79];

- бездуховность, грубость, стяжательство, эгоизм, половая распущенность, алкоголизм, наркомания, преступность ежедневно, ежечасно разрушают жизнь, калечат психическое и физическое здоровье нации и порой сводят на нет усилия педагогов по воспитанию подрастающего поколения [5, с. 394];

- в педагогическом сообществе все более осознается, что цели, задаваемые знание-центристской и даже компетентностной моделью высшего педагогического образования, далеки от идеала и не отвечают тем прогностическим ожиданиям, которые соответствовали бы современным вызовам, современной социокультурной ситуации в мире и российском обществе [8, с. 13];

- нравственные ценности и ориентации молодежи во многом определяются социокультурной и образовательно-воспитательной средой школы, вуза, то есть в значительной степени зависят от духовно-нравственной культуры самих педагогов, но ни вузовское профессионально-педагогическое образование, ни послевузовское самообразование не нацеливают педагога на саморазвитие и непрерывное духовно-нравственное самосовершенствование [7, с. 4];

- не осуществляется целенаправленная подготовка ни учителей средней школы, ни преподавателей вузов к глубокому и системному духовно-нравственному воспитанию учащейся молодежи [5, с. 394].

Материал и методика исследований. Материалом для исследования стали монографии, учебники, учебные пособия, статьи, выступления В. И. Андреева на организованных им научно-практических конференциях (1993–2015 гг.). В процессе исследования использованы методологические подходы (системный, аксиологический, акмеологический, герменевтический, синергетический) и методы теоретического уровня (анализ и синтез, индукция и дедукция, систематизация и обобщение идей, теоретических положений, концептуальных основ).

Результаты исследований и их обсуждение. В. И. Андреев выявляет и обосновывает наиболее значимые и актуальные, приоритетные цели и ценностно-смысловые ориентации для образования. Цели образования автор представляет как «...некоторые идеальные модели качеств личности, которые содержательно могут быть заданы и представлены в понятиях, характеризующих типы личности, их субъектные особенности, а также другие качества и способности личности, формируемые знания, умения, компетенции, особенности мировоззрения и характера, ценностно-смысловые ориентации и другие свойства и качества человека, на развитие и саморазвитие которых ориентировано обучение и воспитание учащихся (студентов)». Под ценностями, на которые ориентирует современная образова-

тельная деятельность, понимаются «все те материальные объекты, которые имеют высокий уровень социальной значимости и которые в процессе обучения и воспитания должны стать для учащихся (студентов) лично значимыми, то есть иметь высокий рейтинг личной значимости». Автор считает, что «смыслы определяют глубину и характеризуют индивидуальные особенности понимания той или иной ценности и даже самой жизнедеятельности человека». Для лучшего осмысления этого понятия автор приводит в пример понимание такой ценности, как здоровье, которое для одних людей – это отсутствие болезней, для спортсменов – отличная физическая подготовка в определенном виде спорта [3, с. 135].

Ученый отмечает, что в педагогическом сообществе недостаточно внимания обращается не только прогнозированию приоритетных целей высшего образования, но и ценностно-смысловым ориентациям и педагогов, и студентов в контексте выше сформулированных целей высшего образования. Автор характеризует ценностно-смысловую ориентацию как ориентацию субъектов образовательной деятельности на соответствующие ценности на основе глубокого и всестороннего постижения, понимания смыслов соответствующей ценности [8, с. 17].

В. И. Андреев определяет следующие цели для развития высшего педагогического образования XXI века в нашей стране на ближайшие годы:

1. Ориентация образования на развитие духовно-нравственной культуры человека.
2. Формирование творческой и одновременно творчески саморазвивающейся личности.
3. Развитие и саморазвитие конкурентоспособной личности [8, с. 15–16].

Реализация первой приоритетной цели, связанной с развитием духовно-нравственной культуры, то есть с воспитанием человека как человека культуры, по мнению ученого, должна стать механизмом совершенствования, повышения качества образования XXI века и выхода России из кризисных ситуаций. Причем данная цель рассматривается автором как системообразующая. В. И. Андреев считает, что нравственная культура педагога изменяется, саморазвивается и должна интегрировать и профессиональные, и личностные его качества. Автор определяет нравственную культуру преподавателя как «сложную интегральную систему личностных и профессиональных качеств педагога, характеризующих степень развития и саморазвития его нравственных качеств (мотивов, ценностей, убеждений, знаний, умений, чувств и способностей), которые он проявляет в различных ситуациях нравственного выбора и нравственной деятельности в сравнении с теми высокогуманными ценностями, принципами, правилами, которые в социокультурной среде и профессиональной деятельности принято считать нормативными и (или) идеальными» [2, с. 123].

Ученый считает, что ценностные ориентации в процессе обучения и воспитания и в школе, и в вузе должны быть смещены на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности, ее культуры, интеллигентности. В. И. Андреев утверждает, что для педагогических вузов и университетов страны необходимо создание целостного, научно обоснованного, концептуального и эффективного учебного курса «Педагогическая этика». Ученым разработан и апробирован данный курс в Казанском государственном университете, издано учебное пособие «Педагогическая этика» [7]. Педагогическая этика разрабатывалась автором как наука о закономерностях развития, саморазвития и самореализации нравственной культуры педагога, которая проявляется в различных ситуациях нравственного выбора и нравственной деятельности в процессе решения педагогических задач [3, с. 221]. Инновационный курс ориентирован на студентов педагогических вузов и педагогов, проявляющих интерес к нравственному саморазвитию, самосовершенствованию. В нем представлена новая авторская концепция развития и саморазвития духовно-нравственной культуры педагога на рефлексивной и диагностической основе. Автор уверен, что «...активное, рефлексивное освоение

ние предлагаемого содержания спецкурса “Педагогической этики”, продуктивные учебные дискуссии на нравственные темы, вовлечение студентов в проведение микроисследований по разрешению нравственных вопросов и нравственных ситуативных задач и заданий будут, несомненно, способствовать тому, что у каждого изучающего этот курс сработает необходимый российским педагогам камертон совестливости, сострадания, сочувствия, сопричастности, ответственности к собственному нравственному росту» [7, с. 6].

В. И. Андреев обосновывает значимость второй прогнозируемой приоритетной цели развития образования XXI века, которая, по мнению автора, «...детерминирована современной социокультурной ситуацией, вытекает из кризисной ситуации, связана с выходом человечества из этой ситуации». Автор убежденно говорит, что «...выйти из современного системного кризиса человечество может не иначе как на основе поиска оригинальных, творческих, инновационных подходов в решении сложных и сверхсложных проблем во всех областях и сферах человеческой деятельности, что, в свою очередь, требует высокого уровня развития творческого потенциала как человечества в целом, так и творческого саморазвития отдельно взятого человека» [8, с. 15–16].

Наиболее полно концепция и идеология творческого саморазвития личности представлена автором в учебном пособии «Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития», в котором реализуется идея ориентации всего курса на творческое саморазвитие будущего учителя, включенного в инновационные процессы [4], и в сборнике статей «Педагогика творческого саморазвития личности. Научная школа академика РАО В. И. Андреева» [10]. В монографии «Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости» автор более подробно останавливается на теоретико-методологических основаниях педагогической эвристики для творческого саморазвития [6]. По определению В. И. Андреева, «творческое саморазвитие личности – это процесс и результат субъект-субъектной деятельности, системообразующими компонентами которой являются самопознание, самоактуализация, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности». По мнению ученого, идея творческого саморазвития образовательно-воспитательных систем, ориентированная на творческое саморазвитие и учителя, и учащихся, может быть национальной педагогической идеей [6, с. 51–52].

Представляет интерес идея смещения ценностно-смысловых ориентаций на творческое саморазвитие педагогической мудрости педагогов, которое, по мнению автора, будет способствовать получению гарантированного качества образования. В. И. Андреев утверждает, что педагогическая мудрость – это процесс и результат творческого саморазвития педагога, она является наивысшим проявлением педагогических свойств и качеств, характеризующимся акмеоквалитологическим уровнем. Автор определяет педагогическую мудрость как «...интегральную характеристику личностных и профессиональных качеств педагога, системообразующими элементами которых являются профессионально-педагогическое мышление, включающее системное, творческое, критическое и прогностическое мышление, нравственные качества и ценностно-смысловые ориентации, высокий уровень профессиональных знаний, умений (компетенций), опыта профессионально-творческой деятельности, которые интегративно проявляются в решении наиболее сложных педагогических задач и проблем, в результате чего педагог достигает “акме”, то есть устойчиво высоких и наивысших результатов профессиональной деятельности» [3, с. 213–214]. Более основательно обоснована эта идея в монографии «Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеоквалитология образования)» [3].

В. И. Андреев обращает внимание на то, что реализация третьей цели – развитие и саморазвитие конкурентоспособной личности – будет способствовать повышению качества подготовки высокопрофессиональной личности, но при этом отмечает, что для этого и в России, и в мире потребуются концептуально новые подходы и решения. Автор обращает внимание на то, что в ориентации образовательной деятельности на саморазвитие конкурентоспособной личности заложено противоречие, так как конкурентоспособность может быть как конструктивной, так и деструктивной. При этом приводит пример, связанный со спортивными достижениями конструктивного типа конкурентоспособной личности, когда спортсмен достигает успеха в честной спортивной борьбе, максимально проявляя свое мастерство и лидерские качества, и деструктивного типа конкурентоспособной личности, достигающей успеха с помощью допинга. Автор считает, что ценностно-смысловые ориентации в формировании конкурентоспособной личности лежат не только в плоскости повышения знаний, умений, компетенций, но и в развитии и саморазвитии нравственной культуры.

Под конкурентоспособной личностью понимается личность, для которой характерны стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами [1, с. 26]. Необходимо отметить, что профессор Казанского университета разработал и успешно апробировал спецкурс «Конкурентология», способствующий развитию и саморазвитию конкурентоспособной личности [1].

Хотелось бы заметить, что для многих педагогов труды В. И. Андреева стали настольными книгами, теоретико-методологической базой для решения проблем современного образования. На сегодняшний день, по их мнению, одними из лучших учебников педагогики, отвечающих запросам современности, являются «Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития» и «Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс». Именно в этих изданиях педагоги образовательных учреждений, студенты (будущие учителя), вузовские преподаватели находят ответы на многие поставленные вопросы по улучшению качества школьного и вузовского образования [9, с. 55–59].

Реализацию приоритетных целей высшего образования с позиции субъектно-личностного подхода ученый представляет в виде многомерной модели личности, гармонически сочетающей в себе духовно-нравственную, творческую, высокопрофессиональную, конкурентоспособную и творчески саморазвивающуюся личность [5, с. 93–94].

Размышляя о ценностях образования и воспитания применительно к развитию современных педагогических теорий, автор приходит к выводу, что универсальной ценностью на земле был и остается человек как мера всех вещей, и в связи с этим считает, что педагог XXI века должен в каждом своем воспитаннике видеть человека как уникальную ценность, человека, которого он должен ввести в мир культуры, создать ему условия для свободного саморазвития, для духовного самосозидания [3, с. 43–44].

Руководствуясь системой ценностей, предложенной философом В. Франклом, В. И. Андреев считает наиболее важными универсальными ценностями для педагогов и студентов следующие:

- творчество во всех его видах и уровнях для развития и саморазвития человека создающего;
- любовь к своей профессии, к своим студентам и взаимная любовь студентов к своему преподавателю;
- совесть и связанную с ней осознанную ответственность, проявляющуюся и развивающуюся в целостном единстве с другими нравственными качествами личности;

– свободу – одну из категорий универсальных человеческих ценностей для совершенствования современной системы образования, обучения и воспитания, раскрепощающую и высвобождающую созидательные силы и вузовского преподавателя, и студента;

– Родину, Отечество, гордость за свою историю, свою Родину, свое Отечество.

Хотелось бы остановиться на значимости двух универсальных ценностей – совести и свободы, которые еще не стали настоящими ценностями для педагогов. Автор считает, что «...в координатах целей, ценностей и смысла жизни совесть человека играет особую роль», что «...совесть помогает человеку всякий раз даже на уровне подсознательного и интуитивного выйти к истинным ценностям и смыслам на основе своего внутреннего морального выбора». Далее автор сетует, что «...применительно к педагогической деятельности современного педагога, преподавателя совесть еще не стала той приоритетной способностью, значимость и ценность развития которой в процессе обучения и воспитания достаточно высока». Ученый отмечает, что совесть и связанная с ней ответственность проявляются и развиваются в целостном единстве с другими нравственными качествами личности. Далее он утверждает, что если бы педагог XXI века руководствовался в своей профессионально-педагогической деятельности принципом свободы, то удалось бы избежать множество бед тоталитарной педагогики. В то же время В. И. Андреев предупреждает о том, что свободу нельзя воспринимать как вседозволенность, как освобождение от обязанностей и обязательств, нравственных норм и элементарных этических правил взаимоотношений между людьми, что может привести к разгулу преступности, распространению порнографии и насилия, как это произошло в 90-е гг.

Ученый определяет приоритетные ценности педагогической деятельности:

– социальные: значимость педагогического труда, ответственность вузовского преподавателя и студентов перед обществом, расширение возможностей творческой самореализации и вузовского преподавателя, и студентов;

– психологические: возможность для сотворчества вузовского преподавателя с коллегами и студентами, самоутверждение в педагогическом общении, возможность самореализации своих творческих замыслов, раскрытия своей индивидуальности;

– профессионально-педагогические: возможность овладения новыми методами и технологиями обучения и воспитания, неограниченного профессионального роста и самосовершенствования педагогического мастерства.

Далее он обращает внимание на ценности, которые в реальной педагогической практике слабо задействованы и связаны с:

а) содержательным расширением духовности и культуры личности, проведением досуга и свободного времени (клубы по интересам, возможность путешествовать и общаться с природой, посещать выставки, музеи, театры);

б) удовлетворением полноценного человеческого общения (создание доброжелательного психологического климата в коллективе, расширение возможностей содержательного общения в процессе специально организованных встреч с интересными людьми);

в) профессиональным ростом (расширение возможностей для профессионального самоутверждения, для участия в конкурсах профессионального мастерства, для непрерывного образования и самообразования);

г) мотивацией и ориентацией и педагогов, и учащихся, и студентов на развитие и саморазвитие творческого потенциала, инновационной культуры во всех доступных видах и формах [3, с. 39–43].

Резюме. Анализ педагогического наследия казанского ученого, академика РАО В. И. Андреева позволил автору представить в статье современную концепцию, связанную с целеполаганием и ценностно-смысловыми приоритетами педагогического образования. Самопознание, самоактуализация, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование, творческая самореализация, саморазвитие духовно-нравственной культуры и саморазвитие конкурентоспособной личности должны стать ресурсом качества образования XXI века, приоритетной ценностью и смыслом образовательной деятельности на ближайшую перспективу. Педагогические идеи, теоретические положения, концептуальные основы целеполагания, развития ценностно-смысловых ориентаций педагогов и учащейся молодежи в педагогической системе В. И. Андреева представляют интерес для вузовских преподавателей, сотрудников курсов повышения квалификации и всех тех, кто управляет системой непрерывного педагогического образования, то есть тех, кто стремится повысить качество подготовки педагога XXI века.

Хотелось бы заметить, что при прогнозировании основных целей и приоритетных ценностно-смысловых ориентаций в системе педагогического образования необходимо обратить внимание на обеспечение преемственности между всеми этапами подготовки педагогов. Мы считаем, что постановка целей и развитие ценностно-смысловых ориентаций имеют свои особенности на каждом этапе непрерывного педагогического образования и требуют разработки адекватных и эффективных концепций, программно-методического обеспечения данного процесса, педагогических технологий, отбора содержания, форм, методов работы для достижения поставленных целей на каждом этапе подготовки учителя (довузовском, вузовском, послевузовском).

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 468 с.
2. Андреев В. И. Концептуальная педагогическая прогностика. – Казань : Центр инновационных технологий, 2010. – 220 с.
3. Андреев В. И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеокавалитология образования). – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 296 с.
4. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
5. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
6. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости. – Казань : Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.
7. Андреев В. И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. – Казань : Центр инновац. технологий, 2012. – 272 с.
8. Андреев В. И. Социокультурный и концептуальный подходы к прогнозированию приоритетных целей и ценностно-смысловых ориентаций педагогического образования для XXI века // Ценности и цели современного образования: проблемы и перспективы : материалы XIV Международной научно-практической конференции : в 2 ч. Ч. 1 / отв. ред. Н. Ю. Никулина. – Калининград, 2014. – С. 13–20.
9. Голикова Т. В. Роль педагогического наследия В. И. Андреева в творческой самореализации педагогов // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности : сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Казань, 2017. – С. 53–59.
10. Педагогика творческого саморазвития личности. Научная школа академика РАО В. И. Андреева. – Казань : Центр инновационных технологий, 2017. – 196 с.

UDC [371.132:316.752]:371.4Анд

T. V. Golikova

ON THE GOALS AND AXIOLOGICAL PRIORITIES OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE SYSTEM BY V. I. ANDREEV

Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia

Abstract. The author of the article analyses the pedagogical legacy of the academician V. I. Andreev, whose innovative ideas and new approaches to the search and realization of goals and axiological orientations contributing to the formation of the person of the 21st century, and significantly enrich the system of pedagogical education. The article dwells on prioritized goals of the pedagogical education system as projected by V. I. Andreev, axiological orientations, and their substantiation. It also presents an ideal model of the person of the society of the 21st century. This model comprises the strong points of creative self-development, self-actualization, self-reliance, high professionalism, morality, intelligence, hardworking, and competitiveness of a person.

Keywords: *goals, values, meanings, axiological orientations, pedagogical education, creative self-development, spiritual and moral culture, competitive person, ideal model of a person, pedagogical legacy by V. I. Andreev.*

REFERENCES

1. *Andreev V. I.* Konkurentologija. Uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija konkurentosposobnosti. – Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2013. – 468 s.
2. *Andreev V. I.* Konceptual'naja pedagogicheskaja prognostika. – Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2010. – 220 s.
3. *Andreev V. I.* Konceptcija, zakony i ideologija garantirovannogo kachestva obrazovanija na osnove tvorcheskogo samorazvitija cheloveka (akmeokvalitologija obrazovanija). – Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2013. – 296 s.
4. *Andreev V. I.* Pedagogika. Uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija. – 3-e izd. – Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2012. – 608 s.
5. *Andreev V. I.* Pedagogika vysshej shkoly. Innovacionno-prognosticheskij kurs : uchebnoe posobie. – Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2013. – 500 s.
6. *Andreev V. I.* Pedagogicheskaja jevristika dlja tvorcheskogo samorazvitija mnogomernogo myshlenija i mudrosti. – Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2015. – 288 s.
7. *Andreev V. I.* Pedagogicheskaja jetika: innovacionnyj kurs dlja npravstvennogo samorazvitija. – Kazan' : Centr innovac. tehnologij, 2012. – 272 s.
8. *Andreev V. I.* Sociokul'turnyj i konceptual'nyj podhody k prognozirovaniu prioritetnyh celej i cennostno-smyslovnyh orientacij pedagogicheskogo obrazovanija dlja XXI veka // Cennosti i celi sovremennogo obrazovanija: problemy i perspektivy : materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii : v 2 ch. Ch. 1 / otv. red. N. Ju. Nikulina. – Kaliningrad, 2014. – S. 13–20.
9. *Golikova T. V.* Rol' pedagogicheskogo nasledija V. I. Andreeva v tvorcheskoj samorealizacii pedagogov // Andreevskie chtenija: sovremennye koncepcii i tehnologii tvorcheskogo samorazvitija lichnosti : sbornik statej uchastnikov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. – Kazan', 2017. – S. 53–59.
10. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitija lichnosti. Nauchnaja shkola akademika RAO V. I. Andreeva.* – Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2017. – 196 s.

© Golikova T. V., 2017

Golikova, Tatyana Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia; e-mail: gtvgtv@mail.ru

The article was contributed on October 6, 2017

**ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ «УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ»**

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

Аннотация. В статье раскрыта сущность тестирования как наиболее эффективного средства контроля знаний в системе высшего образования, даны определения понятий «тест», «тестовое задание» и «тестирование», рассмотрены основные типы тестовых заданий для проверки знаний у магистрантов, обучающихся по программе «Управление социальной и психолого-педагогической деятельностью». Автором приведены требования и правила создания тестовых заданий в зависимости от их типа, проанализированы рациональные и иррациональные приемы их выполнения.

Ключевые слова: *тест, тестовое задание, тестирование, рациональные и иррациональные приемы.*

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе развития системы высшего образования приоритетными направлениями являются обеспечение качества и контроль результатов обучения. Государственно-общественный контроль качества высшего образования на всех его ступенях (в том числе в магистратуре) осуществляется на основе еще не устоявшейся системы критериев и диагностических процедур, многие из которых не прошли систему научно обоснованной стандартизации. В связи с этим проблема контроля качества подготовки магистрантов, особенно по новым, востребованным современным обществом направлениям профессиональной подготовки, особенно актуальна на сегодняшний день. Цель исследования – изучить потенциал тестирования при подготовке магистрантов.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось нами на базе психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева». В нем приняли участие магистранты 1 и 2 курсов (15 человек), обучающиеся по программе «Управление социальной и психолого-педагогической деятельностью».

В ходе исследования применялись следующие методы: теоретические (анализ философской, психологической, педагогической и социально-педагогической литературы), эмпирические (наблюдение, тестирование, интервью, беседа) и общенаучные (систематизация, обобщение).

© Горбунова Т. В., 2017

Горбунова Татьяна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: mishinatatyana@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.06.2017

Результаты исследований и их обсуждение. Практика внедрения в учебный процесс вуза тестирования, как считают многие исследователи, позволяет стимулировать учебно-познавательную деятельность, оценивать эффективность учебного процесса, повышать качество усвоения материала [3], [4], [5], [6], [8]. Метод тестов является одним из основных в образовательной и профессиональной диагностике [10]. Прежде чем приступить к анализу вышеизложенной проблемы, выясним сущность изучаемого явления и последовательно уточним смысл основополагающих категорий «тестирование», «тест», «тестовое задание».

В научной литературе широко рассмотрено понятие «тестирование». Наш анализ позволил сделать вывод о том, что тестирование – это метод, позволяющий выявить уровень знаний обучающихся, а также их соответствие определенным нормам путем выполнения специальных заданий. В нашем исследовании под тестированием мы также понимаем выполнение заданий стандартных форм для оценки качества полученных магистрантами знаний. Тестирование по своей объективности и скорости получения результата превосходит многие другие формы контроля [9]. Под набором определенных заданий стандартных форм для выявления уровня усвоения учебного материала по дисциплине понимается тест – стандартизированное испытание, которое позволяет количественно выразить результат [7]. Наиболее полно, на наш взгляд, данное понятие определено А. Н. Майоровым: «Тест – инструмент, состоящий из квалитетически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенный для измерения качеств и свойств личности» [5].

Основные составляющие теста – инструкция для обучающегося, тестовые задания, варианты верных и неверных ответов. Инструктирование перед выполнением тестов – самый важный и ответственный момент. Оно должно содержать указания о том, что и каким образом обучающийся должен сделать, где и как делать пометки и т. п.

В практике подготовки магистрантов мы используем пять типов тестовых заданий: с одним правильным ответом, с точным ответом, со множественным выбором, на нахождение соответствия и на упорядочение.

На примере дисциплины «Система социальной и психолого-педагогической деятельности работников образования и социальной службы» рассмотрим основные типы тестовых заданий, рациональные и иррациональные приемы их выполнения. Процесс изучения данной дисциплины направлен на формирование следующей компетенции: готовности изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа.

Наиболее часто применяемый тип заданий в тестах – с одним правильным ответом. Обучающийся должен выбрать один из предложенных вариантов ответов, например:

Какой фактор относится к мезофакторам социализации?

- а) религиозные организации;*
- б) микросоциум;*
- в) субкультура;*
- г) детские и молодежные общественные организации.*

Задания второго типа представляют наибольшую трудность в выполнении, так как в данном случае обучающийся должен знать четкое определение того или иного понятия, а не просто иметь представление, о чем идет речь. Например:

Процесс включения инвалида в социальные отношения, в результате которого он усваивает и активно воспроизводит социальный опыт, – это ...

Задания третьего типа аналогичны заданиям первого типа, однако обучающемуся нужно выбрать из имеющихся вариантов более одного правильного ответа, например:

Что является этапом социализации?

- а) долгожительство;*
- б) отрочество;*
- в) ранняя молодость;*
- г) старший подростковый возраст [2].*

В заданиях множественного выбора количество правильных ответов не ограничивается.

Задания четвертого типа – на соответствие, где обучающемуся необходимо установить соответствие между элементами двух списков, например:

Составьте соответствие между трудовой функцией и трудовыми действиями социального педагога.

а) планирование мер по социально-педагогической поддержке обучающихся в процессе социализации;

б) организация социально-педагогической поддержки обучающихся в процессе социализации;

в) организационно-методическое обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся;

1) организация социально-педагогической поддержки обучающихся в трудной жизненной ситуации;

2) анализ ситуации жизнедеятельности обучающихся;

3) организация и методическое обеспечение контроля результатов деятельности по социально-педагогической поддержке обучающихся.

Задания пятого типа направлены на упорядочение или на восстановление последовательности. Такого типа задания используются нечасто, хотя это очень качественная форма, так как низка вероятность угадывания правильного ответа, например:

Расставить по порядку этапы психологического консультирования:

- а) подготовительный;*
- б) диагностический;*
- в) настроечный;*
- г) контрольный;*
- д) рекомендательный.*

Необходимо отметить, что все тестовые задания, используемые в практике подготовки магистрантов, имеют закрытую форму. Конечно, в этом есть некоторые преимущества:

– объективное оценивание (отсутствуют факторы, связанные с субъективными оценками);

– легкость обработки и тестирования (итоги тестирования легко обрабатываются и оцениваются в соответствии с балльно-рейтинговой системой);

– простота в использовании;

– возможность охвата всего содержания дисциплины.

Однако практика показывает, что увлечение тестированием может привести к снижению коммуникативных навыков обучающихся, они начинают плохо формировать свои ответы в устной или письменной формах. Э. П. Головкин в своем исследовании также задается вопросом: возможно ли воспитать умение размышлять, спорить, искать истину при выборе примитивных ответов на дисплее компьютера? [1]. В тесте могут использоваться только вопросы, предполагающие выбор готового варианта ответа. В результате

обучающийся не может показать, каким образом сделал выбор того или иного варианта ответа и чем при этом руководствовался. В большинстве видов тестовых заданий даются 4–5 различных вариантов ответов на одно тестовое задание. Главной мыслительной операцией становится зрительное узнавание текстового материала. Очевидным является то, что обучающийся может интуитивно угадать правильный ответ.

В результате беседы с целью изучения мыслительных стратегий выполнения тестовых заданий нами были выявлены рациональные и иррациональные приемы выполнения тестовых заданий, используемые магистрантами во время тестирования.

1. Прием интуитивного правдоподобия по ассоциации.

Пример. *Требования к профессиональной деятельности специалиста определяются*

а) профессиональным стандартом.

б) должностными обязанностями.

в) трудовым договором.

г) коллективным договором.

Ответ «а» выбирается исходя из кажущейся рядоположенности понятий «профессиональная деятельность» и «профессиональный стандарт».

2. Прием выбора среднего значения.

Если дается несколько числовых значений, то обучающийся предполагает, что логика заключается в том, чтобы скрыть правильный ответ большим и меньшим числами. Он считает менее вероятным, что правильный ответ может быть крайним.

Пример: *В каком году была написана первая книга «Социальная педагогика»?*

а) в 1865 г.;

б) в 1875 г.;

в) в 1891 г.;

г) в 1845 г. [2].

В данной ситуации большинство обучающихся, не знающих, что книга была написана в 1891 г., склонны выбирать вариант «б» в качестве правильного ответа.

3. Прием выбора более развернутого и аргументированного ответа, который учитывает частные случаи.

Для того чтобы нивелировать эту тенденцию, следует давать правильный ответ в выглядящей более просто формулировке, а ложный – в более развернутом виде.

Пример. *Чем характеризуется традиционный механизм социализации:*

а) усвоение человеком норм, эталонов поведения, характерных для его семьи и ближайшего окружения;

б) усвоение человеком норм и правил, традиционных для его народа;

в) усвоение человеком норм и правил, характерных для субъективно значимых для него людей;

г) усвоение человеком эталонов поведения, норм и правил, традиционных для его народа и общества в целом.

Обучающиеся, незнакомые со значением термина, более склонны выбирать в качестве правильного ответ «г» из-за его развернутой формулировки.

4. Прием выбора ответа, содержащего иностранные и малопонятные слова.

Пример. *Какой механизм социализации относится к социально-педагогическому?*

а) импринтинг;

б) подражание;

в) экзистенциальный нажим;

г) межличностный.

Обучающиеся, недостаточно хорошо подготовленные к тесту, игнорируют вариант ответа «г».

5. Прием выбора ответа, напоминающего нечто знакомое из прошлого опыта или более соответствующего стереотипным ожиданиям здравого смысла.

Пример. *Расставить по порядку уровни общего образования в Российской Федерации:*

а) начальное общее;

б) дошкольное;

в) среднее общее;

г) основное общее.

С помощью метода интервью нами было исследовано отношение обучающихся к процедуре тестирования. Основной проблемой, с которой сталкиваются магистранты, является избавление от страха перед и во время тестирования. Некоторые обучающиеся (7 %) отметили, что боятся тестов так же, как и медицинских обследований. Причина страха заключалась в том, что результат теста представляется ими как диагноз или приговор.

В ходе работы с магистрантами мы старались выделить интуитивно или осознанно применяемые ими способы повышения результатов выполнения тестовых заданий. Одним из основных способов улучшить показатели является тщательное знакомство обучающихся с процедурой проведения тестирования. В нашей практике мы многократно фиксировали, что те, кто был хорошо знаком с его процедурой, показывали более высокие результаты, чем неопытные. Мы пришли к выводу, что тренировка в выполнении тестовых заданий и разбиение процесса ответа на элементарные операции позволяют повысить результативность. Значимое преимущество дает магистрантам знание типичных шаблонов тестовых заданий, что позволяет экономить время на процессе знакомства с инструкцией. Опытные обучающиеся по внешней композиции задания определяют, к какому типу оно относится, и могут быстрее актуализировать требуемое умственное действие.

Входной контроль проводился до начала изучения дисциплины, рубежный – после прохождения теоретического курса, итоговый – после прохождения производственной (педагогической) практики. Для определения уровня сформированности компетенции по дисциплине «Система социальной и психолого-педагогической деятельности работников образования и социальной службы» мы в обеих группах использовали одинаковые тестовые задания, но различные для каждого уровня контроля (табл. 1).

Таблица 1

Уровень сформированности компетенции по дисциплине «Система социальной и психолого-педагогической деятельности работников образования и социальной службы»

Группа	Входной контроль (в %)	Рубежный контроль (в %)	Итоговый контроль (в %)
Экспериментальная	17,6	89,8	100
Контрольная	17,8	79,8	96

Таким образом, по каждой дисциплине магистерской программы «Управление социальной и психолого-педагогической деятельностью» нами разработаны тестовые задания, которые регулярно используются в процессе профессиональной подготовки магистрантов.

Резюме. Практика показала, что для качественного выполнения тестовых заданий важное значение имеют не только высокий теоретический уровень подготовки магистрантов по той или иной дисциплине, но и сам процесс проведения тестирования, когда

созданы комфортные условия и обучающиеся психологически настроены на выполнение работы. Систематическая тренировка по решению тестовых заданий во время практических и самостоятельных занятий способствует формированию навыков их выполнения.

В заключение отметим, что тестирование является эффективным средством контроля, обеспечивающим надежную и объективную оценку учебных достижений магистрантов, дающим возможность статистически точно анализировать процесс образования, искоренять недочеты и видеть перспективы развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головкин Э. П. Тесты и тестирование в сфере общественных наук в вузе (некоторые замечания) // Лесной вестник. – 2010. – № 2. – С. 78–80.
2. Горбунова Т. В. Общие основы социальной педагогики : учеб.-метод. пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 37 с.
3. Ильина И. И., Володина Е. В., Тимофеева Н. Н. Тестирование как перспективный метод контроля усвоения материала по высшей математике // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 3(91). – С. 88–94.
4. Козлов В. В. Контроль самостоятельной работы студента с помощью тестирования // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Строительные технологии : сборник статей. – Самара, 2015. – С. 498–503.
5. Майоров А. Н. Теория и практика образовательного тестирования. – М. : Логос, 2010. – 96 с.
6. Овчаренков Э. А. Методика применения тестирования как одного из видов контроля и проверки знаний студентов вузов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14967>.
7. Сухорукова Н. В. Определение понятий «тест», «тестирование», «тестовое задание» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 2. – С. 160–162.
8. Чупрова Л. В., Еришова О. В., Муллина Э. Р., Мишурина О. А. Тестирование как метод контроля качества учебных достижений студентов технического университета [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13669>.
9. Чурина К. В., Зиминова Е. К. Тестирование как форма контроля результатов обучения // Молодой ученый. – 2015. – № 9(89). – С. 1214–1217.
10. Шумакова Н. В. Использование инновационных технологий и методов обучения как условие повышения качества подготовки студентов колледжа // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 9, ч. 1. – С. 188–192.

TESTING IN TRAINING OF MASTERS STUDYING «MANAGEMENT OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY» PROGRAM

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article reveals the essence of testing as the most effective means of academic performance rating in the system of higher education; gives the definitions of the concepts «test», «test assignment» and «testing»; considers the basic types of test assignments used to rate the academic performance of masters studying «Management of Social and Psychological-pedagogical activity» program. The authors present the requirements and rules of making up test assignments depending on their type; analyzes the rational and the irrational methods of implementation of test assignments.

Keywords: *test, test assignments, testing, rational and irrational methods.*

REFERENCES

1. Golovko Je. P. Testy i testirovanie v sfere obshchestvennyh nauk v vuze (nekotorye zamechanija) // Lesnoj vestnik. – 2010. – № 2. – S. 78–80.
2. Gorbunova T. V. Obshhie osnovy social'noj pedagogiki : ucheb.-metod. posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2010. – 37 s.
3. Il'ina I. I., Volodina E. V., Timofeeva N. N. Testirovanie kak perspektivnyj metod kontrolja usvoenija materiala po vysshej matematike // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 3(91). – S. 88–94.
4. Kozlov V. V. Kontrol' samostojatel'noj raboty studenta s pomoshh'ju testirovanija // Tradicii i innovacii v stroitel'stve i arhitekture. Stroitel'nye tehnologii : sbornik statej. – Samara, 2015. – S. 498–503.
5. Majorov A. N. Teorija i praktika obrazovatel'nogo testirovanija. – M. : Logos, 2010. – 96 s.
6. Ovcharenkov Je. A. Metodika primeneniya testirovanija kak odnogo iz vidov kontrolja i proverki znanij studentov vuzov [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2014. – № 5. – Rezhim dostupa : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14967>.
7. Suhorukova N. V. Opredelenie ponjatij «test», «testirovanie», «testovoe zadanie» // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2011. – № 2. – S. 160–162.
8. Chuprova L. V., Ershova O. V., Mullina Je. R., Mishurina O. A. Testirovanie kak metod kontrolja kachestva uchebnyh dostizhenij studentov tehničeskogo universiteta [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2014. – № 3. – Rezhim dostupa : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13669>.
9. Churina K. V., Zimina E. K. Testirovanie kak forma kontrolja rezul'tatov obuchenija // Molodoj uchenyj. – 2015. – № 9(89). – S. 1214–1217.
10. Shumakova N. V. Ispol'zovanie innovacionnyh tehnologij i metodov obuchenija kak uslovie povysenija kachestva podgotovki studentov kolledzha // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. – 2014. – № 9, ch. 1. – S. 188–192.

© Gorbunova T. V., 2017

Gorbunova, Tatyana Valeryevna – Candidate of Pedagogies, Associate Professor, Department of Pedagogics and Methods of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: mishinatatyana@mail.ru

The article was contributed on June 15, 2017

УДК 373.5.016:811.1

Е. Н. Григорьева

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема реализации дифференцированного (разноровневого) подхода к обучению иностранным языкам в школе в условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта второго поколения. В статье приводятся его основные теоретические положения, а также практические результаты проведенной экспериментальной работы по реализации данного подхода на уроках иностранного языка и их анализ.

Ключевые слова: *дифференцированный подход, обучение иностранным языкам, разноровневое обучение, дифференциация учебных групп.*

Актуальность исследуемой проблемы. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения требует пересмотра форм и методов обучения. Согласно ему «школа должна готовить ученика, умеющего ставить перед собой учебные задачи на основе известной ему информации, определять последовательность промежуточных целей для достижения конечного результата, составлять план и последовательность действий, прогнозировать результат, контролировать результат, вносить необходимые дополнения и коррективы в план и способ действий, делать выбор в ситуации мотивационного конфликта и преодолевать препятствия» [2, с. 176]. При переходе на новый образовательный стандарт необходим учет возрастных, психологических и физиологических особенностей учащегося, а также разнообразия индивидуальных образовательных траекторий и ценности развития каждого ученика [6], [7], [9]. То есть в условиях реализации требований нового стандарта особое значение приобретает дифференцированный подход к обучению иностранному языку. Его исследованию посвящены труды таких ученых, как А. А. Бударный, Б. И. Кабанова-Миллер, И. Д. Бутузов, И. Э. Унт, М. А. Мельников, Н. А. Менчинская, Н. К. Гончаров, Ю. К. Бабанская и др. Вопросами организации дифференцированного подхода к обучению иностранному языку в школе занимались многие советские, российские и зарубежные методисты: А. А. Кирсанов, В. М. Шаповалова, И. Л. Бим, И. М. Чередов, К. А. Жиркова, Н. Д. Гальскова, Н. Н. Алиев, Т. В. Штатская и др.

Несмотря на наличие в психологической и педагогической литературе работ, посвященных данному подходу к обучению иностранному языку, эта проблема остается нерешенной [1], [3], [5], [8], [10].

© Григорьева Е. Н., 2017

Григорьева Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elnic82@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 28.03.2017

С целью определения современного состояния исследованности проблемы обучения иностранным языкам на основе дифференцированного подхода нами был проведен опрос учителей МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 59 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Чебоксары. Как показали его результаты, педагогический потенциал дифференцированного подхода используется на сегодняшний день в школах далеко не полностью. Проведенный нами анализ трех имеющихся учебно-методических комплексов (УМК) («Английский язык – 6» В. П. Кузовлева и др., «Spotlight» для 6 класса Ю. Е. Ваулиной и др., «Английский язык – 6» И. Н. Верещагиной и др.) также выявил недостаточную разработанность данной проблемы и показал, что в них недостаточно упражнений для реализации дифференцированного подхода к обучению.

Материал и методика исследований. Нами были использованы 2 комплекса взаимодополняющих методов психолого-педагогического исследования:

- теоретический: изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы, федерального государственного образовательного стандарта, рабочих учебных программ, УМК по иностранному языку для школы, вузовских учебников по методике обучения иностранным языкам и педагогике, а также анализ, синтез, сравнение и обобщение результатов исследования;

- эмпирический: анализ и обобщение опыта преподавателей, анкетирование и интервьюирование преподавателей вузов, школьных учителей, студентов, наблюдение, педагогический эксперимент и др.

Результаты исследований и их обсуждение. В условиях реализации требований нового стандарта дифференцированный подход к обучению иностранному языку приобретает особое значение [4].

Под дифференцированным обучением мы понимаем процесс, который предполагает глубокое изучение индивидуальных особенностей учащихся, их классификацию по типологическим группам и организацию работы этих групп над выполнением специфических учебных заданий, которые способствуют их умственному и нравственному развитию.

Целью данного исследования являются разработка и апробирование комплекса грамматических упражнений на основе дифференцированного подхода к обучению иностранному (английскому) языку.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- изучение сущности дифференцированного подхода;
- рассмотрение возможных способов дифференциации учебных групп;
- изучение особенностей реализации дифференцированного подхода в процессе изучения иностранного языка в школе;
- анализ УМК по английскому языку для 6 класса на предмет реализации основных положений дифференцированного подхода;
- разработка и апробирование комплекса упражнений по английскому языку;
- подведение итогов экспериментальной работы и результатов исследования.

Нами была выдвинута гипотеза, согласно которой мы предположили, что применение дифференцированного подхода к обучению иностранного языка в школе позволит повысить эффективность формирования у учеников грамматических навыков и умений при следующих условиях:

- при регулярном и систематизированном применении комплекса дифференцированных упражнений на уроке;
- при соответствующей методической подготовке учителя и его готовности к реализации данного подхода;

– при психологической готовности и мотивации учеников к дифференцированному обучению иностранному языку.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу, мы провели экспериментальную работу в МБОУ «СОШ № 59 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Чебоксары, где в качестве испытуемых выступили подгруппы 6 «Г» (контрольная группа) и 6 «М» (экспериментальная группа) классов.

Диагностика уровня сформированности грамматических навыков учеников на предварительном этапе показала, что в контрольной группе он выше по сравнению с экспериментальной.

На формирующем этапе эксперимента нами был разработан и апробирован целый комплекс упражнений к УМК «Spotlight» для 6 класса, направленных на повышение уровня грамматических навыков при использовании дифференцированного подхода.

Работа в экспериментальной группе была основана на максимально полном учете особенностей учащихся (исходного уровня сформированности грамматических навыков, темперамента и интересов) и предполагала вариативность темпа изучения материала, дифференциацию учебных заданий, выбор разных видов деятельности, определение характера и степени дозировки помощи со стороны учителя. Использовалась дифференциация групп на основе разных критериев: по уровню умственного развития (уровню достижений), типу мышления (предметно-действенное, абстрактно-символическое, словесно-логическое, наглядно-образное), темпераменту (холерики, сангвиники, флегматики, меланхолики), по полу (мужской, женский).

Такой дифференцированный подход позволил избежать чрезмерных нагрузок и боязни у детей с низким и средним уровнями языковых навыков, а сильным ученикам – проявить самостоятельность и творчество.

Так, например, при изучении раздела 6а «Free time» этого учебника ученики экспериментальной группы были разделены по уровню на 3 подгруппы: А (низкий), В (средний), С (высокий). Цель данного раздела – формирование у учащихся грамматических навыков по теме «Present Continuous and Present Simple».

В подгруппе А были предложены следующие упражнения:

1. Choose the correct verb form.

She ... (works / is working) for a big company. Water always ... (boils / is boiling) at 100 degrees. I ... (wait / am waiting) for my doctor at the moment. John, stop! You ... (eat / are eating) too fast. He ... (has / is having) four brothers. Switch off the radio, please. You ... (don't listen / aren't listening) to it.

2. Write in am/are/do/don't/does/doesn't.

Our grandma ... live with us. She has her own little house. What time ... you usually wake up? Why ... they looking at us? I can't talk to you now. I ... working. ... your father shave every morning? We ... want to move at all.

3. Give short answers to the questions.

Example: Is she talking to the phone? – Yes, she is. / No, she isn't.

Do you wash your car every Sunday? Is he reading a book? Do they often go dancing? Are you going to the restaurant tonight? Does she always do her homework?

Упражнения для подгруппы В были следующие:

1. Put the verbs in the correct form: to stay – to eat – to play – to wait – to start – to ride.

Every Thursday they ... fish. Hurry up! The children ... for you. Helen is in France now. He ... at a 5-star hotel. Normally Molly ... to work at 9 a. m. They ... billiards at weekends. She ... a bike right now.

2. Put the verbs in brackets into the Present Simple or the Present Continuous.

Dear John, I ... (write) to you from Spain. I ... (be) here on holiday with my friend Helen. We ... (visit) her parents in Barcelona. It ... (be) very hot today and the sun ... (shine). We ... (be) very busy these week. There is a big family dinner on Monday and we ... (try) hard to have everything ready. Now Helen ... (listen) to music and I ... (swim) at the sea. We ... (have) a good time here. See you soon. Best wishes, Alex.

Для подгруппы С были подготовлены упражнения:

1. Correct the mistakes.

Mary goes shopping tomorrow. Jack brush his teeth twice a day. I am learning French every day. Bob looks for a new flat these days. She eats a banana at the moment. Do you cook lunch often? She doesn't writes e-mails very often.

2. Translate from Russian into English.

Мои родители любят ходить в художественную галерею. Ты любишь фотографировать? Ты постоянно едешь на велосипеде в школу? Мы играем на компьютере в выходные дни. Сегодня мы будем заниматься виндсерфингом. У Тома нет сестер. Почему ты вступаешь в клуб?

Применение дифференцированных упражнений, разработанных нами для проведения опытной работы, способствовало повышению уровня грамматических навыков и умений, а также помогло повысить интерес учащихся к изучению английского языка.

Для того чтобы сделать итоговый вывод об экспериментальной работе, нами был проведен сравнительный анализ результатов тестов, проведенных в опытной и контрольной группах до и после нее. Сравнительный анализ среднего балла диагностик на констатирующем и итоговом этапах исследования показал, что у учащихся экспериментальной группы после проведения нашей работы уровень владения грамматическим материалом повысился на 3,31, а в контрольной группе – на 0,61 балла (рис. 1).

Таким образом, можно сделать вывод, что в группе, где мы использовали упражнения на основе дифференцированного подхода, уровень сформированности грамматических навыков значительно повысился, что свидетельствует о том, что данные уроки являются эффективными и способствуют лучшему усвоению грамматического материала. В группе, где не был внедрен дифференцированный подход, также наблюдается повышение уровня сформированности грамматических навыков, но оно не носит столь ярко выраженного характера. Это доказывает то, что применение дифференцированного подхода позволяет повысить эффективность обучения грамматике.

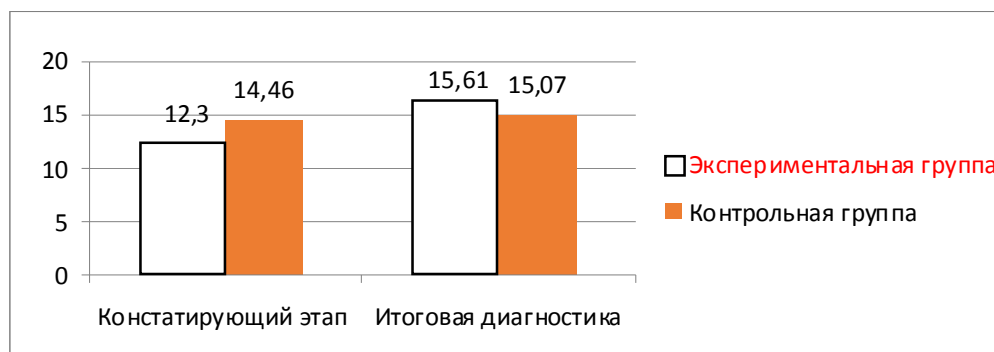


Рис. 1. Средний балл уровня сформированности грамматических навыков на констатирующем и итоговом этапах исследования в экспериментальной и контрольной группах

Резюме. Применение разработанных нами дифференцированных упражнений способствовало повышению уровня сформированности грамматических навыков у учащихся, их интереса к изучению английского языка. Гипотеза исследования, выдвинутая нами, была подтверждена, а поставленная цель – разработать и апробировать комплекс грамматических упражнений на основе дифференцированного подхода к обучению иностранному языку – достигнута.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вальцева Ю. В. Дифференцированный подход в обучении иностранному языку // Проблемы педагогики. – 2014. – № 1. – С. 34–39.
2. Григорьева Е. Н., Семенова Е. С. Технологии Web 2.0 как средство формирования регулятивных универсальных учебных действий у учеников в процессе обучения иностранному языку // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 2(86). – С. 176–181.
3. Жиркова К. А. Дифференцированный подход и его реализация в процессе изучения иностранного языка в школе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия : Педагогика и психология. – 2012. – № 2. – С. 30–32.
4. Копотева Л. Г. Организация урока в соответствии с требованиями ФГОС [Электронный ресурс] // Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования». – 2014. – Режим доступа : <http://www.myshared.ru/slide/391657/>.
5. Коптелова В. С., Стукаленко В. С. Дифференцированный подход при обучении иностранному языку // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2. – С. 141–142.
6. Молчанова О. Н. Подготовка педагогов среднего звена к работе по введению ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2013/03/31/podgotovka-uchiteley-srednego-zvena>.
7. Орлова Е. А. Вопросы подготовки опытных педагогов к внедрению ФГОС ООО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://center-imc.ucoz.ru>.
8. Розерберг Н. В. Дифференцированный подход в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 12. – С. 55.
9. Рыжкова И. Н. Технологические основы реализации ФГОС на первой ступени. Современный урок. Урок развивающего контроля [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uchmet.ru/events/item/142082/>.
10. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

UDC 373.5.016:811.1

E. N. Grigoryeva

REALISATION OF DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article deals with the problem of realisation of differentiated approach to teaching foreign languages in implementing the new federal state educational standard. It considers the general issues of differentiated approach to teaching foreign languages, the practical results of the experimental work at foreign language classes.

© Grigoryeva E. N., 2017

Grigoryeva, Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: elnic82@rambler.ru

The article was contributed on March 28, 2017

Keywords: *differentiated approach, teaching foreign languages, differentiated teaching, differentiation of study groups.*

REFERENCES

1. Val'ceva Ju. V. Differencirovannyj podhod v obuchenii inostrannomu jazyku // Problemy pedagogiki. – 2014. – № 1. – S. 34–39.
2. Grigor'eva E. N., Semenova E. S. Tehnologii Web 2.0 kak sredstvo formirovanija reguljativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij u uchenikov v processe obuchenija inostrannomu jazyku // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2015. – № 2(86). – S. 176–181.
3. Zhirkova K. A. Differencirovannyj podhod i ego realizacija v processe izuchenija inostrannogo jazyka v shkole // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholohova. Serija : Pedagogika i psihologija. – 2012. – № 2. – S. 30–32.
4. Kopoteva L. G. Organizacija uroka v sootvetstvii s trebovanijami FGOS [Elektronnyj resurs] // Informacionnyj centr «MCFJeR Resursy obrazovanija». – 2014. – Rezhim dostupa : <http://www.myshared.ru/slide/391657/>.
5. Koptelova V. S., Stukalenko V. S. Differencirovannyj podhod pri obuchenii inostrannomu jazyku // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. – 2015. – № 2. – S. 141–142.
6. Molchanova O. N. Podgotovka pedagogov srednego zvena k rabote po vvedeniju FGOS [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2013/03/31/podgotovka-uchiteley-srednego-zvena>.
7. Orlova E. A. Voprosy podgotovki opytnyh pedagogov k vnedreniju FGOS OOO [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://center-imc.ucoz.ru>.
8. Rozerberg N. V. Differencirovannyj podhod v obuchenii anglijskomu jazyku // Inostrannye jazyki v shkole. – 2011. – № 12. – S. 55.
9. Ryzhkova I. N. Tehnologicheskie osnovy realizacii FGOS na pervoj stupeni. Sovremennyj urok. Urok razvivajushhego kontrolja [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.uchmet.ru/events/item/142082/>.
10. Unt I. Je. Individualizacija i differenciacija obuchenija. – M. : Pedagogika, 1990. – 192 s.

УДК 376.1-056.264-053.4

Г. П. Захарова, Т. Н. Семенова

РАЗВИТИЕ МЕЛОДИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

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

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования по актуальной для логопедии проблеме развития мелодико-интонационной стороны речи у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи, посещающих дошкольную образовательную организацию общеразвивающего типа и получающих коррекционную помощь в логопедическом пункте как форме реализации инклюзивных практик. Раскрыты особенности развития мелодико-интонационной стороны речи у таких детей, представлены содержание и результаты формирующей коррекционной работы по ее развитию в условиях инклюзии.

Ключевые слова: мелодико-интонационная сторона речи, общее недоразвитие речи, дошкольный логопункт, инклюзивное образовательное пространство.

Актуальность исследуемой проблемы. Ребенок с общим недоразвитием речи (ОНР), попадая в обычный детский сад, включается в среду группы общеразвивающей направленности. Однако, чтобы такой ребенок не просто осваивал образовательную программу, но и получал своевременную коррекционную помощь, во многих дошкольных образовательных организациях открываются логопедические пункты, или логопункты, как частный пример внедрения инклюзии в деятельность современного детского сада, где ведется целенаправленная логопедическая работа по коррекции нарушений различных сторон речи детей [8].

При общем недоразвитии речи наряду с фонетико-фонематическими нарушениями, ограниченностью словаря, аграмматизмом, трудностями построения фразы у дошкольников наблюдается недоразвитие слухового восприятия, слуховой памяти, смысловой стороны речи, что является одной из причин монотонной и эмоционально невыразительной речи.

Расстройства интонационной стороны речи могут проявляться в нарушениях мелодики речи, силы и тембра голоса, темпа, ритма, акцентуации, паузации и др. Это оказыва-

© Захарова Г. П., Семенова Т. Н., 2017

Захарова Галина Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: fdiso@mail.ru

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 13.06.2017

ет отрицательное влияние на состояние других компонентов речевой системы, письменной речи [1], на развитие социально-коммуникативной компетентности детей с ОНР. Развитие языковой способности в дошкольном детстве осуществляется исключительно в процессе речевого общения, поэтому необходимо учитывать высокую значимость интонации в ходе восприятия и порождения речи в целях коммуникации [3], [4].

Имеющиеся на сегодняшний день в отечественной науке (Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, В. П. Глухов, Е. Ф. Соботович, Н. В. Серебрякова, Э. Я. Сизова и др.) исследования проблемы расстройств устной речи у дошкольников с ОНР преимущественно отражают состояние звукопроизношения, особенности употребления лексико-грамматических средств. Наиболее широко освещено в литературе состояние просодических компонентов при речевых расстройствах органического характера, таких как дизартрия (Е. Ф. Архипова, Г. В. Бабина, Е. Н. Винарская, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова и др.), ринолалия (Т. Н. Воронцова, И. И. Ермакова, А. Г. Ипполитова и др.) и заикание (Л. И. Белякова, Е. В. Оганесян, Н. А. Рычкова, В. И. Селиверстов и др.). Таким образом, недоразвитие мелодико-интонационной стороны речи, тесно связанное с фонетико-фонематическими характеристиками звуковых единиц, освещено в психолого-педагогических исследованиях недостаточно, фактические данные об интонационных особенностях детей с ОНР малочисленны.

В связи с вышеизложенным определена проблема исследования: каковы педагогические условия, способствующие эффективному развитию мелодико-интонационной стороны речи у детей 5–6 лет с ОНР? В соответствии с обозначенной целью была выдвинута следующая гипотеза: мы предполагаем, что развитие мелодико-интонационной стороны речи у них будет наиболее эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: использование специальных приемов по развитию мелодико-интонационной стороны речи, основанных на развитии у детей творческого воображения, навыков подражательности, слухового внимания; применение элементов логопедической ритмики; закрепление полученных в логопункте умений и навыков в совместной деятельности хорошо говорящих детей и детей с ОНР под руководством воспитателя в условиях инклюзивной группы.

Материал и методика исследований. Нами использовались такие методы, как изучение психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; обобщение передового педагогического опыта; педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий, контрольный этапы; математическая обработка данных.

Результаты исследований и их обсуждение. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному развитию детей № 40 «Радость»» г. Новочебоксарска Чувашской Республики.

В эксперименте приняли участие 12 детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Целью этапа констатации являлось определение уровня развития мелодико-интонационной стороны речи и ее особенностей. Опираясь на исследования Е. Е. Шевцовой и Л. В. Забродиной [10], мы предложили испытуемым 6 серий диагностических заданий, выявляющих у них способность различать повествовательную, вопросительную и восклицательную интонацию сначала в импрессивной, а затем и в экспрессивной речи; понимание выделения главного по смыслу слова во фразе и умение самостоятельно выделять голосом нужное либо главное по смыслу слово во фразе с помощью логического ударения; умение определять и интонировать постепенное движение мелодики снизу вверх, сверху вниз на материале звукоподражаний и картинок с изображением животных и их детены-

шей; способность воспринимать и изменять громкость голоса на материале звукоподражаний и картинок с изображением транспорта, расположенного близко и далеко.

Полученные в результате констатирующего эксперимента количественные данные свидетельствуют о том, что распределение детей 5–6 лет с ОНР в контрольной и экспериментальной группах по уровню развития мелодико-интонационной стороны речи относительно одинаково: подавляющее большинство детей находятся на низком и среднем уровне. Меньше всех было выявлено детей с высоким уровнем развития мелодико-интонационной стороны речи: в контрольной группе они составили всего лишь 10 %, а в экспериментальной отсутствуют. Качественный анализ результатов констатации показал, что испытуемым были свойственны нарушения восприятия и дифференциации интонационных различий, характерных для оформления фраз различной коммуникативной направленности, переданных с помощью мелодических модуляций. Наиболее нарушенными процессами у детей являются опознание и воспроизведение восклицательной интонации. Анализ характера ответов при выполнении заданий показал, что они допускали ошибки в определении слов, несущих логическое ударение, не замечали отличия в звучании фразы в зависимости от смещения интонационного центра. Трудности распознавания логического ударения свидетельствуют о недостаточном понимании детьми с ОНР смысловозначительной функции интонации. Интонационная выразительность их высказываний характеризовалась монотонностью, трудностями передачи мелодики основных коммуникативных типов. По данным исследования, наибольшие затруднения дети испытывали в процессе самостоятельного продуцирования различных мелодико-интонационных конструкций при модуляции голоса по силе и высоте, что проявлялось в незначительных мелодических изменениях при произнесении фразы.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные об особенностях нарушений мелодико-интонационной стороны речи детей определили необходимость разработки программы формирующей работы по коррекции этих расстройств. При создании системы мы опирались на исследования Л. А. Поздняковой [6], Т. В. Поповой [7], Л. А. Копачевской [5], В. А. Сорокиной [9], Т. С. Гусевой [2]. Логопедическая работа с детьми 5–6 лет с ОНР экспериментальной группы началась с интонационной пропедевтики: в воображаемых ситуациях проводилась артикуляционно-мимическая гимнастика на развитие подвижности органов речевого аппарата и эмоциональной выразительности: «Плакса» – зажмуривание глаз, «Гномик удивился» – приподнимание надбровных дуг, «Мишка разозлился» – опускание бровей, «Надуем шарик» – надувание щек без сопротивления и с надавливанием, «Тигренок» – оскалывание зубов, «Упрямые бараны» – нахмуривание мышц лба, «Веселый клоун» – улыбка и т. д. Следующей задачей было формирование представлений детей с ОНР об интонационной выразительности импрессивной речи. Логопед объяснял, что человеческая речь обладает разнообразием интонаций, которое достигается изменениями голоса, что придает речи эмоциональную окраску и помогает выразить чувства. Для лучшего понимания он дважды читал один и тот же текст: сначала монотонно, невыразительно, а затем интонационно окрашенно, эмоционально. Несомненно, детям больше понравился второй вариант прочтения, поскольку было понятно, какие чувства испытывают герои. Параллельно проводилась работа по ознакомлению детей с различными видами интонации и средствами их обозначения (точкой, восклицательным и вопросительным знаками).

В целях формирования восприятия и понимания основного тона высказывания использовались приемы: интонационно-выразительное оречевление ситуаций, изображенных на сюжетных картинках либо предложенных логопедом; пиктограммы, символизир-

рующие наиболее яркие по проявлениям эмоциональные состояния (радость, гнев, печаль, страх, удивление); слушание фрагментов сказок с последующим рассказом о том, какие чувства они вызвали; выделение в тексте ключевых слов, помогающих определить основной тон высказывания. Также детям предлагалось прослушать текст, определить, от чьего лица – братца «Ох!» или «Ах!» – он был произнесен, и обосновать свой выбор; определить соответствующий предъявленной речевой ситуации основной тон высказывания; прослушать два одинаковых фрагмента текста (партитура чтения первого – радостный тон с положительной эмоциональной оценкой, второго – осуждающий тон, с негативной эмоциональной оценкой), подобрать соответствующую основному тону пиктограмму, объяснить свой выбор.

Обучение передаче эмоциональных состояний с помощью изменения основного тона высказывания осуществлялось через произнесение детьми междометий заданным тоном. Логопед показывал картинку, на которой изображена ситуация, вызывающая однозначную эмоциональную реакцию, а ребенок произносил междометия «Ах!», «Эх!», «Ох!» так, чтобы передать эмоциональное состояние героев. Также детям предлагалось произнести одну и ту же фразу разным тоном, соответствующим передаче эмоциональных значений радости, гордости, удивления, жалости, обиды, печали, гнева. Если задание вызывало трудности, логопед помогал ребенку образно представить ситуацию. В качестве усложнения работы над передачей эмоциональных состояний с помощью мелодико-интонационной стороны речи детям предлагалось произнести стихотворения с интонацией, выражающей различные эмоциональные значения. При этом широко использовались элементы логоритмики, когда эмоционально-выразительное произнесение текстов сопровождалось движениями в умеренном темпоритме с соблюдением речевых пауз и логических ударений. Проявляя фантазию и выдумку, ребенок мог действовать самостоятельно или следовать образцу исполнения, который предлагал ему взрослый. В ходе занятий логоритмикой дети также учились использовать мелодико-интонационные средства выразительности путем произвольного изменения темпа речи. Двигаясь и чередуя движения в заданном темпе, дети сочетали их с проговариванием речевого материала. Затем они учились использовать мелодико-интонационные средства выразительности, выполняя игровые упражнения на модуляцию силы голоса: воспроизведение стихотворений-колыбельных (тихо); выбор подходящей громкости голоса для стихотворения с последующим его прочтением голосом соответствующей силы; рассказ о веселом, радостном (например, праздник Новый год) либо грустном, печальном событии (например, заболел друг) голосом, громкость которого соответствует ситуации, и др.

Обучение использованию мелодико-интонационных средств выразительности путем произвольного изменения темпа речи осуществлялось в следующих играх: продолжить рассказ, начатый медленным (быстрым) темпом; воспроизвести рассказ в темпе, отражающем скорость протекания событий; произнести текст стихотворения с изменением темпа речи (от лица двух персонажей: Торопыжки и Увальня); передать определенную ситуацию (например, «черепашка-почтальон», «медведь, спящий зимой в берлоге») с помощью темпа речи, отражающего замедленность происходящих событий; воспроизвести скороговорки; прочитать считалки, произвольно изменяя темп речи.

Следующей задачей формирующей работы являлось обучение детей экспериментальной группы продуцированию высказываний различных коммуникативных типов. Испытуемые составляли предложения с опорой на демонстрацию действия, выделяя голо- сом существенное с точки зрения данной ситуации слово, а затем отвечали на вопросы с

использованием логического ударения (Кто это? Что делает? Делает что?); составляли предложения по графическим схемам, на которых обозначено местоположение слова, подлежащего выделению логическим ударением; совместно с логопедом трансформировали предложение, меняя местоположение выделяемого логическим ударением слова, и анализировали, как меняется значение каждого варианта; проговаривали чистоговорки, стихотворения, выделяя логическим ударением нужное слово.

Отработка воспроизведения вопросительной интонации начиналась с приема «Послушай и повтори»: отрабатывался навык резкого повышения тона голоса сначала в словах разной слоговой структуры, а затем и в предложениях. Также осуществлялась отработка повышения тона на ударном гласном при произнесении вопросительных слов (Кто? Что? Как? Чем? Зачем? Когда? Сколько? Какой?). Логопед предлагал составить как можно больше вопросительных предложений с этими словами по картинкам либо по представлению. Затем дети разбивались на пары, задавали друг другу вопросы по сюжетным картинкам (при этом использовался прием дирижирования – движение руки вверх в интонационном центре высказывания) и отвечали на них. Проводились игровые упражнения на трансформацию повествовательного предложения в вопрос. Навыки расстановки логического ударения отрабатывались в сопряженном с логопедом проговаривании сначала вопроса с заданным местоположением логического ударения, затем возможных подходящих по смыслу вариантов ответа. Кроме того, детям предлагалось произнести пословицу с повествовательной интонацией, последовательно перемещая логическое ударение на каждое слово. При этом логопед обращал внимание детей, что при смещении акцентуации на другие слова фразы меняется и смысл пословицы.

Отработка восклицательной интонации начиналась на материале междометий, затем речевой материал усложнялся (отрабатывалось повышение силы и высоты голоса на ударных гласных с сопровождением движения руки вверх в словах, словосочетаниях, предложениях) и, наконец, – при выразительном чтении стихов, содержащих восклицательные высказывания положительной или негативной оценочной направленности. Затем логопед предлагал детям преобразовать повествовательное высказывание в восклицательное со значением положительной, отрицательной оценки, со значением удивления, восхищения. Либо каждый ребенок должен был представить ситуацию и сказать, что он или недоволен чем-то, или, наоборот, очень рад, используя соответствующую интонацию.

На заключительном этапе формирующей работы по коррекции нарушений мелодико-интонационной стороны речи дети экспериментальной группы предварительно учили наизусть, а затем выразительно декламировали сначала сопряженно с логопедом, затем отраженно и, наконец, самостоятельно небольшие по объему стихотворения и потешки, параллельно закрепляя навыки акцентуации логического ударения. Главное, чтобы тексты этих произведений содержали высказывания разной коммуникативной направленности. В процессе всей работы опосредованно решались задачи активизации словаря детей, развития грамматической стороны речи, ее связности благодаря богатому речевому материалу. Представления постепенно трансформировались в понятия; значения и смысл слов усваивались за счет образования связей между образами предметов, явлений и словами, их обозначающими. Закрепление полученных в логопункте умений и навыков продолжалось и на занятиях с воспитателем в условиях инклюзивной группы хорошо говорящих детей и детей с ОНР. По рекомендации логопеда в ходе совместной организованной деятельности со всеми детьми проводились творческие этюды на разыгрывание диалогов, сочетающих восприятие и воспроизведение интонации, логического ударения в рамках определенных лексических тем. На занятиях с воспитателем и вне их широко использовались вопросно-

ответная форма речи, диалоги в процессе инсценировок, драматизаций с использованием разных видов театра (пальчикового, плоскостного, кукольного и т. д.).

С целью выявления динамики уровня развития и качественных изменений мелодико-интонационной стороны речи у детей 5–6 лет с ОНР на контрольном этапе исследования осуществлен сравнительный анализ выполнения заданий испытуемыми экспериментальной и контрольной групп. В экспериментальной группе количество детей с высоким уровнем мелодико-интонационной стороны речи увеличилось на 20 %, а с низким уровнем уменьшилось на 30 %. В контрольной же группе динамика высокого уровня развития интонационной стороны речи у детей не превышает 10 %, низкого – 15 %.

Резюме. Таким образом, результаты проведенного экспериментального исследования показывают эффективность выявленных педагогических условий для коррекции нарушений мелодико-интонационной стороны речи. Было доказано, что использование средств логоритмики, игровых упражнений на развитие эмоциональной подражательности, творческого воображения, слухового внимания, а также на закрепление интонационных средств выразительности в процессе коммуникации с нормально развивающимися детьми в инклюзивном образовательном пространстве повышает эффективность логопедической работы по развитию мелодико-интонационной стороны речи детей 5–6 лет с ОНР.

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. 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.
3. 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.
4. 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.
5. Копачевская Л. А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. – М., 2000. – 182 с.
6. Позднякова Л. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. – СПб., 2004. – 349 с.
7. Попова Т. В. Формирование интонационной выразительности речи у старших дошкольников с дизартрией : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. – М., 2009. – 185 с.
8. Смирнова И. В. Формирование у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 3(91). – С. 154–162.
9. Сорокина В. А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников с церебральным параличом : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. – М., 2004. – 199 с.
10. Шевцова Е. Е., Забродина Л. В. Технологии формирования интонационной стороны речи. – М. : АСТ ; Астрель, 2009. – 222 с.

UDC 376.1-056.264-053.4

G. P. Zakharova, T. N. Semenova

**DEVELOPMENT OF MELODY AND INTONATION ASPECT OF SPEECH
AT 5-6-YEAR-OLD CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT
OF SPEECH IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article presents the results of experimental studies on the relevant issue in logopedia – the issue of development of melody and intonation aspect of speech at 5-6-year-old children with general underdevelopment of speech attending preschool educational special needs organization and receiving special help as a form of implementation of inclusive practices at a medical-logopedic centre. It reveals the features of development of melody and intonation aspect of at 5-6-year-old children with general underdevelopment of speech, presents the content and the results of the forming correctional work on its development in conditions of inclusion.

Keywords: *melody and intonation aspect of speech, general underdevelopment of speech, preschool medical-logopedic centre, inclusive educational space.*

REFERENCES

1. Vasil'eva N. N. Korrekciya trudnostej formirovaniya navyka chteniya u mladshih shkol'nikov v processe razvitiya binokuljarnyh zritel'nyh funkciy // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2011. – № 2(70), ch. 1. – S. 19–25.
2. 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.
3. 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.
4. Ivanova N. V. Nauchnye aspekty professional'noj podgotovki studentov k formirovaniyu bilingval'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.
5. Kopachevskaja L. A. Formirovanie intonacionnoj vyrazitel'nosti u detej s rečevymi narushenijami : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. – M., 2000. – 182 s.
6. Pozdnjakova L. A. Logopedičeskaja rabota po preodoleniju narushenij intonacionnoj vyrazitel'nosti reči u doshkol'nikov so stertoj dizartričej : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. – SPb., 2004. – 349 s.
7. Popova T. V. Formirovanie intonacionnoj vyrazitel'nosti reči u starshih doshkol'nikov s dizartričej : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. – M., 2009. – 185 s.
8. Smirnova I. V. Formirovanie u budushhih pedagogov gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti v uslovijah doshkol'nogo inkluzivnogo obrazovaniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 3(91). – S. 154–162.
9. Sorokina V. A. Korrekcionno-pedagogičeskaja rabota po formirovaniyu melodiko-intonacionnoj storony reči u doshkol'nikov s cerebral'nym paralichom : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. – M., 2004. – 199 s.
10. Shevcova E. E., Zabrodina L. V. Tehnologii formirovaniya intonacionnoj storony reči. – M. : ACT ; Astrel', 2009. – 222 s.

© Zakharova G. P., Semenova T. N., 2017

Zakharova, Galina Pavlovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Dean of the Faculty of Correctional Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: fdiso@mail.ru

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 Juny 13, 2017

**ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ
НАПРАВЛЕНИЯ «ПРИБОРОСТРОЕНИЕ»**

¹Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия

²Филиал Южно-Уральского государственного университета (Национального
исследовательского университета) в г. Нижневартовске, г. Нижневартовск, Россия

³Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования у бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Приборостроение», компетентности в области информационных и коммуникационных технологий в процессе прохождения ими производственной практики. Выявлены особенности данной практики, а также принципы ее организации (взаимосвязи теоретических дисциплин с практикой, целостности, вариативности и доступности, наглядности, методического и делового взаимодействия, соответствия). Материал исследования имеет поисковый характер, предполагает дискуссии и дальнейшее развитие.

Ключевые слова: компетентность, ИКТ-компетентность, производственная практика, принципы организации производственной практики, приборостроение.

Актуальность исследуемой проблемы. Приоритетным направлением экономической политики России является развитие отрасли приборостроения, рассматриваемое как непереносимое условие обеспечения экономической и оборонной безопасности страны. Без широкого использования современных приборов, средств автоматизации и автоматизированных систем управления невозможно реализовать какие бы то ни было инновации ни в области науки, ни в сфере производства. Анализ запроса работодателей к компетентности бакалавров приборостроения показал, что одним из главных требований, предъявляемых к выпускникам, является наличие опыта работы, в том числе и в области использования информационных и коммуникационных технологий

© Зверева Е. А., Лавина Т. А., 2017

Зверева Елена Александровна – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; старший преподаватель кафедры «Информатика» филиала Южно-Уральского государственного университета (Национального исследовательского университета) в г. Нижневартовске, г. Нижневартовск, Россия; e-mail: elena.zvereva@mail.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

Статья поступила в редакцию 23.06.2017

(ИКТ). Такой опыт в период обучения в вузе может быть получен только в процессе прохождения производственной практики.

Цель исследования – выявить особенности и принципы организации производственной практики бакалавров приборостроения, реализация которых способствует формированию их ИКТ-компетентности.

Материал и методика исследований. Для достижения поставленной цели была изучена психолого-педагогическая и специализированная литература, нормативно-правовые документы (профессиональные стандарты, ФГОС ВО, примерная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки «Приборостроение»), требования работодателей и др.; проведены анализ, сравнение и обобщение полученной информации.

Результаты исследований и их обсуждение. В настоящее время развитие компетентностного подхода в образовании переносит акценты с академического профессионального образования, ориентированного на передачу готовых знаний, на контекстное, которое учит находить эти знания и применять их в ситуациях, имитирующих реальные профессиональные ситуации [3], [7]. В этих условиях значительный интерес в области формирования профессиональной компетентности в процессе производственной практики представляют работы Н. А. Литвиновой, Н. Д. Кондарчук, Л. В. Плуженской, Т. А. Крюковой, Н. В. Львовой, А. В. Ефанова и др. Также сложно переоценить труды В. И. Байденко, А. А. Кирсанова, В. М. Жураковского и др., где отмечено, что практика является важным этапом в профессиональном становлении обучающихся инженерных и технических направлений. Поэтому, на наш взгляд, важным является определение роли и актуальных аспектов организации и проведения производственной практики с целью формирования ИКТ-компетенций бакалавров в области приборостроения.

В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 12.03.01 «Приборостроение» (уровень бакалавриата) блок 2 «Практики» включает в себя учебную и производственную практики, в том числе и преддипломную, и в полном объеме относится к вариативной части образовательной программы. В ФГОС также указано, что после выбора направленности (профиля) программы практик становятся обязательными для освоения обучающимся [10]. В соответствии с учебным планом подготовки бакалавров данного направления в филиале Южно-Уральского государственного университета (Национального исследовательского университета) в г. Нижневартовске производственная практика проводится на II курсе очной формы обучения в 4-м семестре, трудоемкость которой соответствует учебной нагрузке в 3 зачетные единицы. Производственная практика формирует следующие компетенции: ОПК-2, ОПК-4, ОПК-7, ОПК-8, ОПК-9, ПК-1, ПК-14, среди которых значительное место занимают компетенции, так или иначе связанные с использованием ИКТ: ОПК-2, ОПК-7, ОПК-9 и ПК-1.

Производственная практика проводится на предприятиях, в учреждениях, организациях в условиях реального производства. Для руководства практикой обучающимся назначаются руководители практики от вуза и от предприятия (учреждения, организации). Таким образом, производственная практика состоит из совокупности следующих элементов: ресурсов предприятия, ресурсов вуза, ресурсов практиканта, которые при правильной организации и проведении производственной практики будут способствовать формированию профессиональных компетенций обучающихся при ее прохождении.

Производственная практика бакалавров, состоящая из взаимосвязанных элементов, является системой, входящей в состав общей системы образования. Применяя системный

подход как средство и метод анализа образовательного процесса [4], выделим особенности производственной практики.

Первая особенность: целостность.

Использование ресурсов производственной практики должно быть направлено на выполнение ее целей и задач.

Производственная практика обучающегося – будущего бакалавра приборостроителя – имеет целью «формирование у обучающихся цельной системы практических навыков работы, закрепляющих и углубляющих полученные теоретические знания, а также приобретение практических навыков и компетенций в сфере профессиональной деятельности предусмотренных ОП по направлению “Приборостроение”» [9]. Для ее реализации должны быть выполнены следующие задачи:

- углубление, расширение, систематизация и закрепление теоретических знаний, полученных студентами при изучении профессиональных дисциплин, на основе изучения реальной деятельности предприятия, где организована практика;

- изучение прав и обязанностей сотрудников (работников) организации (предприятия), документации, действующих стандартов, технических условий, положений и инструкций, основ безопасности жизнедеятельности на предприятии, в организации и планирования производства, системы материально-технического обеспечения;

- выполнение (дублирование) функций сотрудников (работников) организации (предприятия);

- формирование у студента целостной картины будущей профессии;

- развитие профессиональной рефлексии.

Вторая особенность: взаимодействие.

Тенденции развития современной образовательной теории и практики в системе высшего образования свидетельствуют о том, что формирование профессионального самосознания обучающихся во многом реализуется через педагогическое взаимодействие [8]. В процессе производственной практики такое взаимодействие элементов организуется между субъектами производственной практики: «руководитель (наставник) от предприятия – руководитель от вуза – практикант». Выходя на практику, обучающийся (практикант) погружается в трудовую деятельность. В процессе любой трудовой деятельности между людьми выстраиваются определенные взаимоотношения, в ходе которых результаты деятельности одного человека (опыт руководителя или наставника практики от предприятия) передаются другому лицу (практиканту). Руководитель от вуза должен следить за процессом прохождения практики обучающихся и согласовывать ее тонкости с руководителями практики от предприятия. При этом создаются условия интеллектуального развития личности практиканта, приобретения им знаний, навыков, умений, необходимых в профессиональной деятельности.

Третья особенность: взаимосвязь.

Очевидно, что интеграция учебного процесса является одним важнейших факторов оптимизации процесса обучения [5], [6]. Практика базируется на знаниях, которые получены обучающимися в ходе изучения предшествующих практике теоретических дисциплин и должны находить практическое применение в процессе производственной практики.

Анализ ФГОС ВО, учебных планов по направлению подготовки «Приборостроение» показал, что использование бакалаврами информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности затрагивается рядом дисциплин (модулей), относящихся к базовой и вариативной частям программ блока 1 «Дисциплины (модули)» [10]. Все они на-

правлены на приобретение знаний и навыков, необходимых для уверенного использования современной вычислительной техники и технологий в будущей профессиональной деятельности.

Анализ аннотаций рабочих программ и учебного плана бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Приборостроение» в филиале ЮУрГУ (НИУ) в г. Нижневартовске, показал, что дисциплинами в области ИКТ, предшествующими производственной практике, являются дисциплины [2], представленные в таблице 1.

Таблица 1

Предшествующие производственной практике в области ИКТ дисциплины

Перечень предшествующих дисциплин, видов работ	Требования к входным знаниям, умениям, навыкам студента, полученным в результате изучения дисциплины
Информатика и программирование	- знать: основы теории информации (общие характеристики процессов сбора, передачи, обработки и накопления информации); технические и программные средства реализации информационных технологий, базы данных; современные языки программирования, программное обеспечение и технологии программирования, глобальные и локальные компьютерные сети; - уметь: использовать возможности вычислительной техники и программное обеспечение (работать на персональном компьютере, пользоваться операционной системой и основными приложениями Microsoft Office); составлять алгоритм решения поставленной задачи; реализовывать алгоритм в VBA; оценивать правильность полученных результатов; - владеть: основными методами работы на ПЭВМ с прикладными программными средствами (методами практического использования современных компьютеров для обработки текстовой, числовой и графической информации; основами численных методов решения инженерных задач, а также различных профессиональных задач применения современных информационных систем)
Компьютерная графика	- знать: основы компьютерной инженерной графики, правила оформления технической документации; основы проектирования и конструирования типовых деталей и узлов с использованием стандартных средств компьютерного моделирования; - уметь: разрабатывать и оформлять проектно-конструкторскую и технологическую документацию для изделий приборостроительной отрасли; - владеть: методами решения проектно-конструкторских задач с использованием современных программных продуктов
Теоретические основы измерительных и информационных технологий	- знать: основные тенденции развития техники и технологий в области приборостроения; основы метрологии, основные понятия теоретической метрологии; основные операции измерений и средства их реализации; основы теории точности измерений; математические модели измерительных каналов средств измерения, их статистические метрологические характеристики; - уметь: анализировать измерительные цепи; использовать по назначению измерительную и вычислительную технику; рассчитывать метрологические характеристики средств измерений; обосновывать выбор средств измерения для решения конкретных задач; - владеть: методами информационных измерительных технологий; навыками самостоятельного обучения новым методам исследования в профессиональной области; методами решения проектно-конструкторских и технологических задач с использованием современных программных продуктов
Основы проектирования баз данных	- знать способы и методы проектирования баз данных; - уметь работать с приборными базами данных; - владеть навыками работы с базами данных
Учебная практика	стандарты организации: оформление программно-технической, конструкторско-технической и отчетной документации; информационные технологии для решения задач профессиональной деятельности: обработка, хранение и представление данных в требуемом виде

Таким образом, в результате прохождения производственной практики обучающийся должен получить прочные знания, умения и навыки применения информационных и компьютерных технологий для поиска, хранения, обработки и анализа информации из различных источников и баз данных; уметь представлять ее в требуемом формате; приобрести навыки оформления конструкторской и технологической документации с использованием современных программных средств разработки конструкторско-технологической документации; освоить методику, аппаратуру и программное обеспечение для поверки и аттестации контрольно-измерительных приборов и систем, определения их статистических характеристик; владеть навыками работы с информационно-измерительной техникой и технологиями.

Четвертая особенность: способность к восприятию.

Важным познавательным процессом является восприятие. Огромную роль в восприятии играет желание (интерес) человека воспринимать те или иные знания, осознание необходимости или обязанности воспринимать их. По мнению психологов (Дж. Гибсона, Ф. Этнива, И. Колер и др.), при формировании восприятия психика индивида интерпретирует полученную информацию на основе его опыта и знаний.

Ж. В. Богатырева и Т. Г. Везилов отмечают, что психологические знания в области восприятия помогут эффективно организовать образовательный процесс, с использованием индивидуального подхода к обучающимся [1]. Чтобы учебные материалы были доступны для восприятия, ученые рекомендуют использовать и сочетать такие формы и методы обучения, как словесные, наглядные, проблемно-поисковые методы, работа в группах, интервью, беседа и т. д.

Следовательно, производственная практика будет эффективнее, если при ее организации, проведении, сопровождении будут учтены личностные (индивидуальные) особенности практикантов к восприятию информации, знаний, новых технологий.

Пятая особенность: мощность.

Потенциал производственной практики отражает ее возможности, а значит, может быть измерен количественно. А полученные значения можно использовать для оценки эффективности ее использования. К средствам оценки эффективности относятся отчет по практике, отражающий выполнение индивидуального задания, дневник практики, характеристика работы практиканта организацией.

С целью повышения эффективности производственной практики и привития обучающимся необходимых знаний, умений и навыков каждый обучающийся получает индивидуальное задание. Результаты выполнения задания с собственным внутренним анализом полученного опыта отражаются в отчете по практике.

Все виды работ, выполняемые обучающимся в процессе производственной практики (посещение лекций, экскурсий, производственная работа и т. д.), записываются в дневник практики. Он ведется в течение всего периода практики, проверяется и подписывается руководителем практики от предприятия не реже одного раза в неделю.

Характеристика работы практиканта составляется на основе его работы и должна содержать оценку выполнения программы практики – «отлично», «хорошо», «удовлетворительно»; умение практиканта применять полученные в процессе теоретического обучения знания на практике; перечень практических навыков, связанных с работой на штатной должности или стажером; участие обучающегося в общественной жизни предприятия. Характеристика также отражает степень освоения компетенций по направлению

подготовки практиканта в процессе производственной практики, подписывается руководителем практики от предприятия и удостоверяется печатью.

Исходя из рассмотренных особенностей производственной практики, можно выделить педагогические принципы [8] ее организации:

Принцип взаимосвязи теоретических дисциплин с практикой. Данный принцип заключается в актуализации ранее усвоенных знаний, которые необходимы для реализации поставленных перед практикантами практических задач (программа практики, индивидуальное задание).

Принцип целостности. Он заключается в единстве подходов для достижения целей и задач практики через создание единых учебно-методических комплексов: единый подход к организации практики на всех базах практики, обеспечение единых требований к работе практикантов в процессе прохождения практики, определение единых критериев оценки деятельности практикантов (методическое и информационное сопровождение практики, отчетная документация; процесс организации практики).

Принцип вариативности и доступности заключается в вариативности выбора содержания и форм деятельности практиканта. Выбор продиктован индивидуальными возможностями, знаниями, интересами и потребностью практикантов (выбор базы практики, индивидуальное задание).

Принцип наглядности. Реализуется в предоставлении учебно-методического материала (методическое и информационное сопровождение практики).

Принцип методического и делового взаимодействия. Данный принцип заключается во взаимодействии вуза и базы практики (процесс организации практики).

Принцип соответствия заключается в соответствии программы практики требованиям ФГОС, профессиональным стандартам, требованиям работодателей, развития науки, техники и технологий в области приборостроения (методическое сопровождение, индивидуальное задание).

Резюме. Таким образом, нами выявлены особенности (целостность, взаимодействие, взаимосвязь, способность к восприятию, мощность), а также принципы организации производственной практики (взаимосвязи теоретических дисциплин с практикой, целостности, вариативности и доступности, наглядности, методического и делового взаимодействия, соответствия). Реализация перечисленных принципов способствует формированию ИКТ-компетентности у обучающихся по направлению подготовки «Приборостроение» и повышению удовлетворенности работодателей выпускниками в аспекте наличия опыта работы со средствами автоматизации производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Везилов Т. Г., Богатырева Ж. В. Учет репрезентативной системы организации информационно-коммуникативной среды вуза в подготовке специалистов // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6(55). – С. 69–70.
2. Зверева Е. А. Педагогические технологии формирования ИКТ-компетентности бакалавров в процессе производственной практики // Молодой ученый. – 2016. – № 18. – С. 440–443.
3. Кондракова Э. В., Бурсова А. П. Компетентностный подход в дискуссиях о проблемах и путях модернизации российского образования [Электронный ресурс] // Концепт. – 2014. – № 30. – С. 21–25. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2014/14885.html>.
4. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике. – Хабаровск, 2001. – 152 с.
5. Лавина Т. А. Формирование компетентности в области информационных и коммуникационных технологий бакалавра педагогического образования // Педагогическая информатика. – 2011. – № 6. – С. 56–59.

6. Лавина Т. А. Формирование у учителя-предметника ИКТ-компетентности в условиях непрерывного педагогического образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2008. – № 2. – С. 67–70.

7. Лавина Т. А., Таерова И. А. Формирование ИКТ-компетентности преподавателей вуза // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 4(65). – С. 141–143.

8. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для вузов. – М. : Владос-пресс, 2004. – 365 с.

9. Рабочая программа производственной практики студентов направления 12.03.01 «Приборостроение» / сост. Е. А. Зверева. – Нижневартовск : ф-л ЮУрГУ, 2015. – 13 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 12.03.01 «Приборостроение» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/120301.pdf>.

UDC [378.147.88:004.9]:681.2

E. A. Zvereva^{1, 2}, T. A. Lavina³

ON-THE-JOB TRAINING AS CONDITION OF FORMATION OF ICT-COMPETENCE FOR INSTRUMENT ENGINEERING BACHELOR'S DEGREE STUDENTS

¹I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

²Branch of South Ural State University (National Research University), Nizhnevartovsk, Russia

³I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of ICT-competence formation at Instrument Engineering bachelor's degree students during on-the-job training. It reveals some specific characteristics of the on-the-job training, principles of organizing it (the principle of interrelation of theoretical disciplines with practice, the principle of integrity, the principle of variability and availability, the principle of visualization, the principle of methodical and business interaction, the principle of compliance). This research is exploratory and discussion- and development-provoking.

Keywords: *competence, ICT-competence, on-the-job practice, principles of organizing on-the-job practice, instrument engineering.*

© Zvereva E. A., Lavina T. A., 2017

Zvereva, Elena Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; Senior Lecturer, Department of Informatics, Branch of South Ural State University (National Research University), Nizhnevartovsk, Russia; e-mail: elena.zvereva@mail.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

The article was contributed on June 23, 2017

REFERENCES

1. *Vezirov T. G., Bogatyreva Zh. V.* Uchet reprezentativnoj sistemy organizacii informacionno-kommunikativnoj sredy vuza v podgotovke specialistov // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. – 2015. – № 6(55). – S. 69–70.
2. *Zvereva E. A.* Pedagogicheskie tehnologii formirovaniya IKT-kompetentnosti bakalavrov v processe proizvodstvennoj praktiki // *Molodoj uchenyj*. – 2016. – № 18. – S. 440–443.
3. *Kondrakova Je. V., Bursova A. P.* Kompetentnostnyj podhod v diskussijah o problemah i putjah modernizacii rossijskogo obrazovaniya // *Koncept [Elektronnyj resurs]*. – 2014. – № 30. – S. 21–25. – Rezhim dostupa : <http://e-koncept.ru/2014/14885.html>.
4. *Kuznecova A. G.* Razvitie metodologii sistemnogo podhoda v otechestvennoj pedagogike. – Habarovsk, 2001. – 152 s.
5. *Lavina T. A.* Formirovanie kompetentnosti v oblasti informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya // *Pedagogicheskaja informatika*. – 2011. – № 6. – S. 56–59.
6. *Lavina T. A.* Formirovanie u uchitelja-predmetnika IKT-kompetentnosti v uslovijah nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva*. – 2008. – № 2. – S. 67–70.
7. *Lavina T. A., Taerova I. A.* Formirovanie IKT-kompetentnosti prepodavatelej vuza // *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2015. – № 4(65). – S. 141–143.
8. *Podlasyj I. P.* Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov : uchebnoe posobie dlja vuzov. – M. : Vladospres, 2004. – 365 s.
9. *Rabochaja programma proizvodstvennoj praktiki studentov napravlenija 12.03.01 «Priborostroenie» / sost. E. A. Zvereva*. – Nizhnevartovsk : f-I JuUrGU, 2015. – 13 s.
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniju podgotovki 12.03.01 «Priborostroenie» (uroven' bakalavriata) [Elektronnyj resurs]*. – Rezhim dostupa : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/120301.pdf>.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

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

Аннотация. В статье актуализируется проблема роста количества подростков с агрессивным поведением, работа с которыми носит специфический характер. Педагоги не всегда умеют и могут справиться с таким поведением подростков. Подготовка будущих психологов к работе с этими подростками является необходимой и актуальной потребностью. В связи с этим в статье рассматривается проблема подготовки студентов педагогического вуза к работе с подростками с агрессивным поведением. В качестве наиболее продуктивных направлений работы предлагаются использование эффективных методов обучения при преподавании различных дисциплин и участие студентов в научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: агрессивное поведение, подготовка, конфликты, трудновоспитуемость, коррекция, диагностика, социальная компетентность.

Актуальность исследуемой проблемы определяется тем, что социальная ситуация в России приводит к тому, что растет количество подростков с различными отклонениями в развитии, а также с агрессивным поведением. Агрессия проявляется в особой жестокости и циничности, подростки совершают очень дерзкие поступки. Агрессивные дети вызывают особую сложность в работе педагогов, администрации школы. Поэтому проблемой исследования становится подготовка будущих педагогов-психологов к работе с подростками с агрессивным поведением. Целью исследования является раскрытие некоторых особенностей этой подготовки.

Материал и методика исследований. Нами применялся метод теоретического анализа педагогической, психологической литературы по изучаемой проблеме, а также собственного опыта работы.

Результаты исследований и их обсуждение. Проблема изучения подростковой агрессии не нова, ею занимались социологи В. А. Луков, Е. М. Рыбинский и др., медики Н. А. Ковалев, А. Е. Личко и др., психологи С. Н. Ениколопов, Л. М. Семенюк и др., педагоги С. А. Беличева, Н. Д. Левитов, Д. И. Фельдштейн и др. В настоящее время есть много исследований, посвященных проблеме подготовки к работе с трудными детьми. За рубежом данной проблеме посвящены монографии и значительное число экспериментальных

© Иванова И. П., Терентьева Л. П., 2017

Иванова Ираида Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: Iraarxipova@yandex.ru

Терентьева Лариса Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: larekntho@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 30.06.2017

работ А. Бандуры, Л. Берковица, Р. Бэрона, К. Бютнера, К. Лорэнца, Э. Эриксона и др. Тем не менее многие проблемы эффективной деятельности с подростками, проявляющими агрессивное поведение, еще не раскрыты.

Общая проблема профессиональной подготовки психологов к профессиональной деятельности включает в себя и готовность к работе с агрессивными подростками. Нас интересуют некоторые аспекты подготовки будущих педагогов-психологов к диагностической, коррекционной, консультативной работе с подростками, проявляющими агрессивное поведение.

Одной из важнейших проблем в работе с агрессивными подростками является коррекционная работа, которая призвана помочь в их социальной адаптации, сформировать их социальную компетентность [8]. Поэтому необходимо раскрыть некоторые особенности эффективной работы с подростками с агрессивным поведением.

На современном этапе произошли серьезные количественные и качественные изменения в структуре агрессии современных подростков, и они, на наш взгляд, не изучены в свете этих изменений. Подростковый возраст сам по себе очень трудный: происходит обесценивание всех прежних интересов, ценностей, дети стремятся стать взрослее, но они чаще подражают внешним деструктивным формам взрослости. Внешняя бравада, грубость, «маска тигра» им кажутся атрибутами взрослости. Еще одной особенностью возраста становится то, что интересы сконцентрированы за пределами школы. Учеба становится не важным видом деятельности. Их привлекает общение со сверстниками, учителя не авторитетны, родителей подростки тоже перестают уважать, конфликтуют с ними. Проблема агрессивного поведения изучается разными отраслями наук [1], [2].

Будущий педагог-психолог должен знать особенности агрессивного поведения современных подростков, которые агрессией пытаются решить свои проблемы, продемонстрировать свою индивидуальность, значимость своего «я», своей личности.

Изменившиеся социальные условия, культура способствуют тому, что подростки агрессивные образцы поведения считают нормой, которая признается в обществе, в повседневной жизни, а средства массовой информации это каждый день демонстрируют [3].

Еще одной стороной, которую должны знать будущие педагоги-психологи, является то, что агрессивное поведение подростков имеет выраженные гендерные и возрастные различия. Так, младшие подростки демонстрируют более выраженную физическую агрессию. У старших подростков, девочек, явно выражена вербальная агрессия, которая с возрастом усиливается, свои конфликты они пытаются разрешить, используя агрессивные способы, которые зачастую носят жестокий характер. У подростков-мальчиков с возрастом агрессия снижается [1]. Проанализировав составляющие агрессивного поведения, можно сказать, что оно определяется и внутренней позицией человека.

Педагог-психолог должен быть готов работать с подобной категорией подростков, количество которых с каждым годом увеличивается. Школьные психологи должны также помогать и учителям, и родителям в работе с такими детьми.

Студенты, обучаясь в вузе, должны быть готовы к профилактике, диагностике и коррекции агрессивного поведения. Студент должен, во-первых, четко различать типологию агрессивного поведения; во-вторых, уметь выявлять социально-педагогические, психологические детерминанты, приводящие к такому поведению; в-третьих, владеть диагностическим материалом для своевременной комплексной диагностики; в-четвертых, научиться составлять и реализовывать профилактические и коррекционно-развивающие программы [6].

Во время прохождения практик студенты отмечают, что они испытывают страх, неумение общаться с такими детьми, с которыми не могут найти контакта также и некоторые учителя.

В подготовке будущих педагогов-психологов в вузе наблюдается разрыв между теоретической и практической составляющими обучения. Насыщенная теоретическая подготовка выпускников не всегда помогает в практической деятельности, они не могут проявить быстрых и квалифицированных реакций. Пробуя, совершая ошибки, выпускник постепенно адаптируется к профессиональной деятельности. А некоторые, испугавшись этих трудностей, уходят из школы.

Зачастую теоретические знания, не подкрепленные практикой, подзабываются. Всем известно, что теория без практики мертва, а практика без теории слепа. Теоретические знания, только связанные с определенной конкретной ситуацией, актуализируются. Компетентностно-ориентированное обучение предполагает обучение и проверку результатов при решении нестандартных задач. Агрессивное поведение всегда неожиданно, непредсказуемо, психолог должен уметь с этим справляться.

Особенностью профессиональной подготовки в системе высшего образования, в том числе и будущих психологов, является следование федеральным государственным образовательным стандартам, в основе которых лежит компетентностный подход. Компетентным, на наш взгляд, является студент, который наряду с традиционными знаниями, умениями, навыками овладели еще и компетенциями. Компетентностный подход носит междисциплинарный характер.

Наиболее эффективным направлением подготовки студентов к работе с агрессивными подростками является формирование заявленных компетенций: общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных; эта проблема решается при изучении психологии подросткового возраста, клинической психологии детей и подростков, конфликтологии, психолого-педагогической коррекции.

Студенты знакомятся с психологическими и возрастными особенностями подростков, с теориями агрессивности и агрессивного поведения, детерминантами, обуславливающими агрессивное поведение, методами диагностики, профилактики и коррекции, что способствует формированию компетенций.

При изучении этих дисциплин огромное внимание уделяется практической работе, разбираются различные ситуации, определяются пути их разрешения. Студенты сами ищут проблемные моменты в этой работе. Каждый случай неповторим и уникален, но постепенно отрабатываются механизмы работы с такими подростками, а во время практик все это апробируется и закрепляется. Когда у студентов-практикантов получается достичь каких-то результатов в работе с подростками, у них закрепляется профессиональная мотивация. Они начинают осознавать, что психолого-педагогическое сопровождение таких детей может дать положительные результаты. Изучение различных теорий агрессивности, подбор диагностических методик, составление коррекционно-развивающих программ вызывают интерес студентов. Анализ продуктов деятельности, интерпретация проективных методик, разработка рекомендаций для подростков и их родителей, педагогов – всему этому студент учится на семинарских занятиях, а в дальнейшем реализует это на практике. Особенно сложной является практика в социальных учреждениях, где воспитываются трудные дети, у многих из которых преобладает агрессивное поведение. Весь этот опыт студенты могут применить в дальнейшей профессиональной деятельности.

Готовя студентов к профилактической и коррекционной деятельности с агрессивными подростками, мы учим их использовать и проводить социально-психологические тренинги. Составление программы тренинга для учеников, родителей и педагогов, подбор упражнений для тренинговых занятий – все это осваивается студентом.

Коррекционная работа требует не только деятельности педагога-психолога с самим подростком, но и изучения, иногда и работы с его социальным окружением. Подготовка к работе с родителями агрессивных подростков является важной стороной деятельности психолога. Современные родители часто не знают своих детей. Диагностика детско-родительских отношений показывает, что во многих семьях преобладают авторитарность, эгоистичность и, как следствие, агрессивность. Подростки обладают диктаторским, депотичным характером. У них наблюдаются самовлюбленность, расчетливость и заносчивость. Их агрессивность может доходить до асоциального поведения [4].

Родители очень восприимчивы к состояниям подростков, но в то же время не способны к сопереживанию собственным детям. У взрослых наблюдаются расхождения между реальным и знаемым отношением к своим детям, поэтому во время тренингов переигрывание ситуаций дает положительный результат. Родители не используют в воспитании элементарных естественных средств общения, не могут обнять, приласкать, поговорить по душам со своим ребенком, что для подростков очень важно. Поэтому тренинги для родителей, например «Тренинг родительской компетентности», бывают очень эффективными.

Повышение уровня профессиональной компетентности учителей при общении с агрессивными подростками тоже входит в обязанности школьного психолога. Особенностью подготовки к работе с подростками с агрессивным поведением является проведение научных исследований, в которых студенты принимают активное участие во время прохождения различных практик. Проводя экспериментальную работу, они выявляют причины агрессивного поведения. Чаще всего у подростков с таким поведением неразвита социальная компетентность. Трудные жизненные ситуации даже взрослых людей ставят в тупик, тем более детей, у которых не развиты социальные умения, что проявляется в неумении общаться, конструктивно разрешать конфликты, налаживать контакты. Социальная компетентность является интегративным личностным образованием, которая формируется в процессе социализации и помогает адаптироваться в обществе, быть ответственным, отвечать за свои поступки. Поэтому формирование социальной компетентности является важным фактором профилактики агрессивного поведения [9], [10].

Результаты научно-исследовательской работы обсуждаются на семинарах и круглых столах, научно-практических конференциях, конкурсах. Полученные данные студенты отражают в статьях, курсовых и выпускных квалификационных работах. Они разрабатывают различные темы, могут этот материал применить в профессиональной деятельности. Вот некоторые из них: «Как справиться со своим гневом», «Как научиться постоять за себя», «Влияние наказаний на агрессивное поведение», «Личностно-развивающий ресурс семьи», «У агрессивных учителей агрессивные ученики – так ли это?» и т. д. Студенты разрабатывают темы, которые обсуждаются в научных кружках, на студенческих конференциях.

При такой работе у студента формируются компетенции, необходимые в его дальнейшей профессиональной деятельности. Наряду с общепрофессиональными знаниями, умениями, навыками приобретаются компетенции, без которых невозможно грамотное осуществление профилактики, диагностики и коррекции агрессивного поведения подростков. Студенты перестают бояться агрессивных подростков, так как владеют необходимыми средствами и приемами работы, умело подбирают психодиагностический материал, составляют рекомендации для подростков, родителей, учителей, достаточно грамотно ведут себя при проявлении агрессивности в поведении учеников на уроках и переменах при прохождении практик, быстро и правильно реагируют на неожиданные агрессивные реакции.

На наш взгляд, готовность педагога-психолога к эффективной работе с подростками, проявляющими агрессивность, формируется при анализе различных телепередач, кинофильмов, сюжетов, репортажей [5], [7]. Анализ ситуаций подготавливает студентов к проведению с подростками и их родителями конструктивных психологических консультаций, так как консультативная работа является одним из направлений деятельности педагога-психолога. При этом студент осуществляет следующие действия:

- выявляет особенности внутреннего психического состояния, наблюдая за речью (темпом, громкостью, интонацией, словарным запасом, возгласами и т. д.), за невербальными средствами общения (жестикულიцией, мимикой, позой);
- характеризует участников конфликта (составить психолого-педагогическую характеристику);
- анализирует, что предшествовало возникновению этой ситуации, условия личностного развития подростка, изучить историю развития агрессивного поведения;
- раскрывает, как развивался конфликт, как менялось поведение подростков;
- просмотрев и изучив фрагмент, пытается спрогнозировать развитие событий, персонажей;
- выявляет и описывает ошибки, которые проявляют конфликтующие стороны, кто спровоцировал конфликт, чем, что было бы, если бы не было этих ошибок, можно ли было избежать конфликта;
- представляет себя в роли одного из участников конфликта, сравнивая собственное поведение с поведением персонажей;
- проигрывает роль свидетеля, который наблюдал конфликтную ситуацию, но не вмешивался в ход событий, описывают, как бы они поступили, если бы оказались в такой ситуации;
- обосновывает свои действия как психолога в продемонстрированных ситуациях.

Всегда можно просмотреть, прослушать, перечитать фрагмент, нет ограничения во времени. Таким образом, эти технологические приемы способствуют развитию у студентов аналитической рефлексии. Выслушав, сопоставив множество мнений, позиций, они вырабатывают алгоритм действий по коррекции агрессивного поведения подростков. У студента развивается аналитическая практика. Эти алгоритмы постепенно переходят во внутренний план (происходит интериоризация действий), формируется когнитивная схема.

Резюме. В своем исследовании мы попытались раскрыть некоторые особенности подготовки будущих психологов к работе с подростками, демонстрирующими агрессивное поведение. Эффективной подготовке будущих педагогов-психологов способствуют знание возрастных и психологических особенностей агрессивного поведения подростков, разбор различных психолого-педагогических ситуаций, анализ телепередач с использованием определенного алгоритма действий, способствующих развитию рефлексии, проведение социально-психологических тренингов. Также научно-исследовательская деятельность студентов в рамках проблемной группы способствует их подготовке к работе с подростками с агрессивным поведением. Данная проблема требует дальнейшей разработки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюшина Л. О. Психологическая профилактика агрессивного поведения школьников-подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. – Тверь, 2003. – 202 с.
2. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.

3. Емельянова Т. В., Иванова И. П. Влияние СМИ на формирование ценностных ориентаций в подростковом возрасте // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2017. – С. 147–150.
4. Иванова И. П. Компьютерная игровая зависимость как фактор формирования агрессивного поведения подростков // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2016. – С. 104–112.
5. Иванова И. П., Патеева О. В. Арт-терапия как метод коррекции негативных эмоциональных состояний подростков // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2015. – С. 43–51.
6. Иванова И. П., Патеева О. В. Подготовка будущих психологов к работе с агрессивными подростками // Вопросы повышения эффективности профессионального образования в современных условиях : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2014. – С. 281–285.
7. Иванова И. П., Патеева О. В. Подготовка студентов к использованию сказок в коррекционно-развивающей деятельности с учащимися // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 349. – Режим доступа : <https://science-education.ru/pdf/2012/6/475.pdf>.
8. Кириллова Т. В., Шубникова Е. Г. Жизнеспособность личности как основа первичной профилактики зависимого поведения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1, ч. 2. – С. 79–83.
9. Терентьева Л. П., Картошкина И. М. Формирование здорового образа жизни (ЗОЖ) как фактора профилактики наркомании в подростковой среде // Государственная политика Российской Федерации в сфере борьбы с терроризмом, коррупцией и наркотизацией общества : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2016. – С. 85–89.
10. Шубникова Е. Г., Подзорова М. И., Напеденина Е. Ю. Формирование у специалистов социальной сферы профессиональной готовности к социоквалиметрической деятельности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2009. – № 3–4. – С. 168–173.

UDC [378.016:159.9.019.43]-053.6

I. P. Ivanova, L. P. Terentyeva

FEATURES OF TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGY TEACHERS TO WORK WITH AGGRESSIVE ADOLESCENTS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article actualizes the problem of the growing number of adolescents with aggressive behavior, with whom the work is specific. Teachers are not always able to cope with aggressive behavior of adolescents. Training of future psychologists for working with aggressive adolescents is an urgent need at present. The article is devoted to the problem of training of students of a pedagogical university for working with adolescents with aggressive behavior. The article considers the use of effective training methods when teaching various disciplines and participation of students in research activities as the most effective and productive areas of student training.

© Ivanova I. P., Terentyeva L. P., 2017

Ivanova, Iraida Pavlovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Social Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: Iraarxipova@yandex.ru

Terentyeva, Larisa Pavlovna – 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: larekntho@rambler.ru

The article was contributed on June 30, 2017

Keywords: *aggressive behavior, training, conflicts, difficulties in education, correction, diagnosis, social competence.*

REFERENCES

1. *Andrjushina L. O.* Psihologicheskaja profilaktika agressivnogo povedenija shkol'nikov-podrostkov : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.03. – Tver', 2003. – 202 c.
2. *Berkovic L.* Agressija. Prichiny, posledstvija i kontrol'. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2001. – 512 s.
3. *Emel'janova T. V., Ivanova I. P.* Vlijanie SMI na formirovanie cennostnyh orientacij v podrostkovom vozraste // Psihologija i social'naja pedagogika: sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija : sb. nauch. st. – Cheboksary, 2017. – S. 147–150.
4. *Ivanova I. P.* Komp'juternaja igrovaja zavisimost' kak faktor formirovanija agressivnogo povedenija podrostkov // Psihologija i social'naja pedagogika: sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija : sb. nauch. st. – Cheboksary, 2016. – S. 104–112.
5. *Ivanova I. P., Pateeva O. V.* Art-terapija kak metod korrekcii negativnyh jemocional'nyh sostojanij podrostkov // Psihologija i social'naja pedagogika: sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija : sb. nauch. st. – Cheboksary, 2015. – S. 43–51.
6. *Ivanova I. P., Pateeva O. V.* Podgotovka budushhih psihologov k rabote s agressivnymi podrostkami // Voprosy povyshenija jeffektivnosti professional'nogo obrazovanija v sovremennyh uslovijah : sb. nauch. st. – Cheboksary, 2014. – S. 281–285.
7. *Ivanova I. P., Pateeva O. V.* Podgotovka studentov k ispol'zovaniju skazok v korrekcionno-razvivajushhej dejatel'nosti s uchashhimisja // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2012. – № 6. – S. 349. Rezhim dostupa : <https://science-education.ru/pdf/2012/6/475.pdf>.
8. *Kirillova T. V., Shubnikova E. G.* Zhiznesposobnost' lichnosti kak osnova pervichnoj profilaktiki zavisimogo povedenija // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2012. – № 1, ch. 2. – S. 79–83.
9. *Terent'eva L. P., Kartoshkina I. M.* Formirovanie zdorovogo obraza zhizni (ZOZh) kak faktora profilaktiki narkomanii v podrostkovoj srede // Gosudarstvennaja politika Rossijskoj Federacii v sfere bor'by s terrorizmom, korupciej i narkotizaciej obshhestva : sb. nauch. st. – Cheboksary, 2016. – S. 85–89.
10. *Shubnikova E. G., Podzorova M. I., Napedenina E. Ju.* Formirovanie u specialistov social'noj sfery professional'noj gotovnosti k sociokvalimetrichejskoj dejatel'nosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2009. – № 3–4. – S. 168–173.

УДК 316.477-057.87(470.344)

М. Ю. Куприянова, Е. Г. Шаронова

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)

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

Аннотация. Проанализированы теоретические аспекты проблемы исследования, рассмотрены подходы к определению понятия «жизненные стратегии», дана характеристика феномена «учащаяся молодежь». Выявлены национально-региональные особенности, рейтинг социально-экономического развития Чувашской Республики, оказывающего влияние на процесс формирования жизненных стратегий учащейся молодежи. Определены противоречия между достаточно высокими притязаниями молодых людей и объективными возможностями их реализации в условиях республики. Проведены исследования и представлены результаты, демонстрирующие особенности выбора жизненных стратегий и приоритетов молодежью Чувашии.

Ключевые слова: *жизненные стратегии, учащаяся молодежь, Чувашская Республика, образовательные организации, ценностные ориентации.*

Актуальность исследуемой проблемы. Изменения, происходящие в социально-экономической и политической сфере современного российского общества, определяют выбор молодыми людьми способов конструирования собственной жизни. Именно учащаяся молодежь, со своей еще не окрепшей психикой, недостаточной социальной адаптацией, оказывается в предельно сложных и противоречивых условиях. Внешние объективные обстоятельства, как правило, негативно влияют на процесс формирования жизненных стратегий личности, построения долговременных жизненных планов и перспектив.

Материал и методика исследований. Изучение жизненных стратегий учащейся молодежи Чувашской Республики проводилось по схеме, предложенной Е. Н. Шаровой и Е. В. Недосекой [10], с помощью анкетного опроса.

© Куприянова М. Ю., Шаронова Е. Г., 2017

Куприянова Марина Юрьевна – кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой биоэкологии и химии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sofmar@bk.ru

Шаронова Евгения Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой биологии и основ медицинских знаний Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: evgenija-sharonova@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 05.09.2017

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 17-16-21601-ОГОН «Жизненная стратегия молодежи Чувашской Республики в условиях современных вызовов России (социально-экологический аспект)»)

Результаты исследований и их обсуждение. Понятие «жизненные стратегии» достаточно хорошо проанализировано в социологической (Т. Е. Резник, О. В. Рудаков и др.) и психологической (К. А. Абульханова-Славская, Е. П. Варламова, Е. А. Демченко и др.) науке. Социологи, как правило, рассматривают характеристики жизненных стратегий различных социальных групп населения, изучают социальные ориентации, механизмы формирования и реализации жизненных планов. На психологическом уровне рассматриваются психологические механизмы формирования жизненных стратегий личности, характеризуются типы жизненных стратегий.

Педагогические исследования также рассматривают «жизненные стратегии» различных категорий обучающихся и воспитанников, их формирование в целостном педагогическом процессе образовательных организаций [2], [3], [4], [7]. Педагогические исследования все шире используют понятие «формирование жизненных стратегий» применительно к различным уровням образования и типам образовательных организаций.

Существует ряд подходов к определению понятия «жизненные стратегии», данных социологами, психологами, педагогами (Е. Н. Бондаренко, А. А. Волокитина, Г. В. Иванченко, Т. Е. Резник, Ю. М. Резник). В своем исследовании мы придерживаемся определения, данного К. А. Абульхановой-Славской, которая рассматривает жизненные стратегии как способ сознательного конструирования собственной жизни (способ жизненного самоопределения и самореализации), базирующийся на смысловых и ценностных ориентациях развивающейся личности, ее планах и прогнозах самоосуществления [1].

Анализ научной литературы позволяет нам говорить о многообразии подходов к определению такой социальной группы, как «молодежь». Одни исследователи рассматривают данный феномен как носитель психофизических свойств молодости (Ш. Бюлер, З. Фрейд), другие воспринимают его как объект и субъект процесса преемственности и смены поколений (Л. С. Выготский, И. М. Ильинский), М. Мид, Ш. Эйзенштадт характеризуют молодежь как феномен культуры.

В педагогическом словаре понятие «учащийся» определяется как «лицо, занятое организованной учебной деятельностью. Термин употребляется в двух значениях: а) социальный статус, предшествующий статусу работника; б) всякий субъект учебной деятельности» [8]. Обычно к данной категории относят молодых людей дневной формы обучения в возрасте от 14–16 до 29–31 года. Различные аспекты изучения проблем учащихся и студенческой молодежи, в том числе формирования ценностных ориентаций и жизненных позиций, рассмотрены в трудах чувашских ученых А. М. Еруслановой [5], О. В. Кирилловой [6], Е. Г. Хрисановой [9] и др. Учащаяся молодежь – это наиболее активная демографическая группа, которая обладает определенными социально-психологическими особенностями и в силу недостаточной социальной зрелости и субъектности нуждается в целенаправленном конструировании своего жизненного пути, своего будущего.

Социальная среда, находящаяся в состоянии динамического хаоса, способствует изменению целевых установок как каждой отдельно взятой личности, так и системы образования в целом. Образовательные организации, основной целью которых является реализация образовательных программ разного уровня, играют основополагающую роль в становлении личности, ее самоопределении и самореализации, формировании ее жизненных установок. Образовательная организация является одним из социальных институтов контролируемой социализации личности (В. А. Мудрик), она выполняет социальный заказ, способствует формированию жизненных ценностей, ориентаций и установок, не-

обходимых для адаптации и дальнейшего успешного развития личности, необходимой данному обществу. Целенаправленно организованный целостный педагогический процесс способствует формированию жизненных стратегий личности.

Формирование жизненных стратегий учащейся молодежи в различных регионах страны приобретает свою специфику. Национально-региональные условия Чувашской Республики включают социальные, экономические, природные, национальные, демографические условия, влияющие на построение жизненных планов и перспектив молодежи. По данным РИА «Рейтинг» [11], уровень социально-экономического развития Чувашской Республики на I квартал 2017 г. среди 85 субъектов Российской Федерации определяется следующими показателями: ранжирование по индексу промышленного производства – 66 место, по индексу выполненных работ в строительстве – 77 место, по динамике реальных денежных доходов населения – 69 место, по отношению денежных доходов населения к стоимости фиксированного набора товаров и услуг – 80 место, по уровню безработицы – 35 место (1 место – самый низкий уровень безработицы), по доступности приобретения жилья – 57 место, по уровню жизни семей – 65 место. Представленные данные демонстрируют невысокий социально-экономический уровень развития Чувашской Республики, что не может не отражаться на процессе формирования жизненных стратегий учащейся молодежи.

Исследование жизненных стратегий молодежи Чувашской Республики проводилось в период 2016–2017 гг., было опрошено 1369 учащихся образовательных организаций в возрасте от 14 до 24 лет. Выборочная совокупность репрезентативна по таким критериям, как пол, возраст и тип населенного пункта (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика выборочной совокупности

Тип населенных пунктов Чувашской Республики	Пол	Возрастная группа (лет), кол-во		
		14–19	20–24	Итого
Столица ЧР (г. Чебоксары)	мужской	94	88	182
	женский	102	115	217
	всего	196	203	399
Крупные города, свыше 30 тыс. чел. (Новочебоксарск, Алатырь, Канаш)	мужской	92	42	134
	женский	89	58	147
	всего	181	100	281
Средние города, от 10 до 30 тыс. чел. (Шумерля, Цивильск)	мужской	76	54	130
	женский	82	63	145
	всего	158	117	275
Малые города, до 10 тыс. чел. (Козловка, Мариинский Посад, Ядрин) и районные центры	мужской	87	94	181
	женский	105	128	233
	всего	192	222	414
Всего	мужской	349	278	627
	женский	378	364	742
	всего	727	642	1369

В ходе исследования выявлялись продолжительность, содержание и интенсивность проявлений целевых установок молодежи республики. Анализ жизненных стратегий включал в себя эмпирические показатели, предложенные Е. Н. Шаровой и Е. В. Недосекой.

1. *Темпоральное измерение жизненных стратегий молодежи Чувашской Республики.* Необходимой категорией для понимания жизненных стратегий молодежи является время, под которым подразумевается период планирования своего жизненного пути (табл. 2).

Период планирования будущего жизненного пути

Варианты ответов		% по отдельным вариантам	% по блокам
Живут настоящим, не строят планов		20	20,0
Строят планы на краткосрочную перспективу	не более чем на 6 месяцев	7,3	27,0
	не менее чем на 1 год	19,7	
Строят планы на среднесрочную перспективу	не более чем на 2 года	4,7	23,0
	не более чем на 5 лет	18,3	
Строят планы на долгосрочную перспективу	не более чем на 10 лет	9,3	30,0
	более чем на 10 лет	20,7	

Доля молодежи, которая не планирует свое будущее и предпочитает жить настоящим, составляет одну пятую часть (20,0 %) от всех опрошенных, это значительно меньше доли молодых людей, которые планируют свое будущее на долгосрочную перспективу (30,0 %). Половина опрошенных строят планы на краткосрочную (0,5–1 год) либо среднесрочную (2–5 лет) перспективу (27,0 % и 23 % соответственно).

Если говорить о периоде планирования у мужчин и женщин, а также у представителей различных возрастных групп и типов населенных пунктов, то он статистически варьируется (взаимосвязь проверялась по критерию Пирсона (хи-квадрат), уровень значимости не более 0,05). Женщины относительно чаще, чем мужчины, живут настоящим и не строят каких-либо планов (13,9 против 4,7 %) или наоборот – строят планы на долгосрочную перспективу (22,1 против 6,9 %). Мужчины намного чаще женщин предпочитают строить краткосрочные планы (39,6 против 31,2 %).

Исследования показали, что вариант «живу настоящим и не строю планов» чаще выбирают представители возрастной группы от 19 до 24 лет – 21,6 % (против 16,4 % до 19 лет). Если говорить о планировании будущего у молодежи – представителей разных типов населенных пунктов, – то у жителей крупных городов (Чебоксар, Новочебоксарска) чаще отсутствуют планы (11,6 %) по сравнению с жителями небольших населенных пунктов: средних городов до 30 тыс. чел. – 6,9 % и малых городов, сельских поселений до 10 тыс. чел. – 8,2 %. Кроме того, жители крупных городов реже строят планы на долгосрочную перспективу (15,6 %). В целом абсолютное большинство респондентов (80,0 %) планируют свое будущее, несмотря на широко распространенное мнение о ветрености и легкомыслии современной молодежи.

2. *Горизонтальное измерение жизненных стратегий учащейся молодежи Чувашской Республики.* В исследовании важным является вопрос о направлениях самореализации молодежи Чувашии, который раскрывает содержание целевых установок в структуре жизненных стратегий (табл. 3). Как свидетельствуют результаты опроса, в структуре ценностей у учащейся молодежи значимыми остаются такие базовые направления самореализации, как образование и культура (39,1 %), профессия (41,9 %), достаток (37,2 %), семья (42,7 %). По мнению ряда авторов, это достаточно традиционные для российского общества ценности, своего рода «необходимый минимум» самореализации.

Таблица 3

Желаемые направления самореализации

Направления самореализации	%
Повышать свой образовательный и культурный уровень (получать новое образование, изучать языки)	39,1
Реализовывать себя в профессии, расти как специалист	41,9
Повышать уровень своего материального благополучия (покупка жилья, машины и пр.)	37,2
Расти как менеджер, управленец, сделать карьеру (на работе, службе)	10,9
Создать семью и реализовывать себя в семье (растить детей)	42,7
Реализовывать себя в общественной и политической сферах	5,3
Посвятить себя творческой деятельности (спорту)	15,5
Создать и развивать собственный бизнес	23,5
Выстроить систему отношений, связей (дружеских, деловых)	15,7
Наполнить свою жизнь отдыхом, путешествиями, развлечениями	32,0
Жить в гармонии с природой	12,1
Посвятить жизнь защите Отечества (карьера военного)	7,9
Нет определенных планов	1,2
Другое (укажите, что именно)	0,7

Каждый четвертый опрошенный планирует повышать свой образовательный и культурный уровень (39,1 %), реализовывать себя в профессии (41,9 %) и не менее важной считает необходимость создать семью и растить детей; чуть меньшая доля респондентов хотят наполнить свою жизнь отдыхом, путешествиями, развлечениями (32,0 %). Стоит обратить внимание на то, что такая целевая установка, как создание и развитие собственного бизнеса, присутствует у каждого пятого опрошенного (23,5 %). Считаем, что данный показатель отражает инновационный потенциал Чувашской Республики. Интересно, что доля молодых людей, имеющих своей целью карьерный рост, уступает тем, кто стремится к творческой и спортивной самореализации (10,9 и 15,5 % соответственно). Не привлекают молодежь перспективы карьеры в военно-патриотической и общественно-политической сферах (7,9 и 5,3 % соответственно). Преобладание традиционных ценностных ориентиров – работа, семья, материальное благополучие, – с одной стороны, может свидетельствовать в целом о социальной адаптированности и конформности молодежи в отношении существующего общественного уклада. С другой стороны, в условиях трансформирующегося общества, кризиса многих социальных институтов, отсутствия устойчивых образцов и гарантий обращение к базовым сферам самореализации – это своего рода самосохранительная стратегия жизни, направленная на удовлетворение первичных потребностей личности.

3. Вертикальное измерение жизненных стратегий молодежи Чувашской Республики. Для анализа образовательных, социально-профессиональных и материальных притязаний молодых людей республики им было предложено ответить на вопросы о том, какой уровень образования их устраивает, на какую должность они претендуют в перспективе, какая месячная зарплата для них приемлема, если бы они уже сейчас достигли желаемой квалификации.

Как видно из таблицы 4, подавляющее большинство опрошенных претендуют как минимум на вузовскую подготовку (90,2 %), из них почти половину устроит одно высшее образование (46,2 %), и половину – два и более высших образования (44 %). Данные результаты свидетельствуют о понимании молодежью значимости образования в условиях современных вызовов России и региона.

Таблица 4

Устраиваемый уровень образования

Уровень образования	%
Среднее общее образование (11 классов школы)	3,5
Среднее профессиональное образование (техникум, колледж)	4,8
Одно высшее образование (бакалавриат, специалитет)	46,2
Два и более высших (в т. ч. магистратура как второе высшее)	44
Послевузовское образование (получение ученой степени)	1,5

Исследование показало, что программы подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре, ординатуре и адъюнктуре как стратегия самореализации для учащейся молодежи Чувашии непривлекательны (1,5 %). С одной стороны, эти данные говорят о невысоком интересе к научно-исследовательской деятельности среди молодежи, с другой – являются показателем экстенсивной образовательной стратегии. Как девушки, так и юноши в одинаковой степени проявляют больший интерес к образовательной стратегии, особенно к программам высшей профессиональной подготовки. Среднее общее и среднее профессиональное образование мало привлекают современную молодежь Чувашии (соответственно 3,5 и 4,8 %). Девушек в меньшей степени интересует перспектива получения образования по программам аспирантуры, ординатуры и адъюнктуры, чем юношей (1,6 против 4,7 %).

Интересно, что в регионе почти нивелирована дифференциация образовательных притязаний молодежи из разных типов населенных пунктов. Так, молодые жители малых городов (до 10 тыс. чел.) и районных центров, а также крупных и средних городов в одинаковой степени ориентированы на получение двух и более высших образований (соответственно 41,2 %, 43,3 % и 40,8 %). Интересно, что считает для себя достаточным получение одного высшего образования в основном молодежь из крупных городов (42,9 % против сельской молодежи – 46 %), а молодежь из районных центров и сельских поселений более других вовлечена в образовательную деятельность.

Высокие образовательные амбиции воплощаются соответственно в карьерных притязаниях молодежи (табл. 5). Лишь 2,3 % опрошенной молодежи ориентированы на должность рядового работника, специалиста средней квалификации. Почти треть (26,7 %) молодежи Чувашии претендуют на должность специалиста высокой квалификации. Подавляющее большинство (71 %) претендуют на руководящие должности.

Таблица 5

Ожидаемая должность

Должность	%
Рядовой работник, специалист средней квалификации	2,3
Специалист высокой квалификации	26,7
Руководитель небольшого коллектива	22,2
Руководитель подразделения на предприятии, в учреждении	14
Руководитель предприятия, учреждения	15
Руководитель более высоких звеньев управления	19,8

Юноши не желают довольствоваться должностью рядового, в отличие от девушек, доля которых составила 3,2 %. В то же время парни в большей степени, чем девушки, претендуют на должность специалиста высокой квалификации (29,2 против 25,8 %). Ру-

ководить небольшим коллективом планируют 25,8 % девушек, что в два раза больше доли парней, претендующих на такую должность (12,5 %). Юноши в подавляющем большинстве претендуют на позиции так называемых топ-менеджеров (руководителей подразделений, предприятий, более высоких звеньев управления) – 58,2 %. Возраст респондентов существенно влияет на карьерные притязания. Так, самые юные представители (14–19 лет) обладают относительно более высокими амбициями, чем зрелая молодежь (старше 20–24 лет). Совсем юная молодежь чаще претендует на высшие ступени руководства (12,4 % против 6,1 %). Зрелая молодежь, столкнувшаяся с рынком труда, чаще претендует на средние ступени руководства. Молодежь из малых городов и сельских поселений относительно чаще ориентируется на должность рядового работника, специалиста средней квалификации (12,8 %), чем молодые жители более крупных населенных пунктов (3,6 %). В целом молодежь как больших, так и малых городов и сельских поселений имеет достаточно серьезные карьерные амбиции.

Достаточный уровень материального благополучия был выявлен с помощью вопроса о достойной зарплате (табл. 6). Большая часть опрошенных (39,5 %) называли цифры в 40–59 тыс. руб. при определении достойного заработка, что превышает средний уровень зарплат в регионе, который, по последним официальным данным, составляет 24309,2 руб. [12].

Таблица 6

Достойная зарплата

Зарплата	%
19000 и менее	1,2
20000–39000	23,3
40000–59000	39,5
60000–79000	15,1
80000 и более	20,9

Относительно более реалистичные материальные амбиции имеют 23,3 % опрошенной молодежи, назвавшей сумму в 20–39 тыс. руб. Менее 20 тыс. руб. согласны получать лишь 1,2 %. На наш взгляд, финансовые потребности молодежи направлены на возможный максимум. Выступая активным участником «общества потребления», молодое поколение в наибольшей степени нуждается в привлечении обширных финансовых ресурсов и вместе с тем испытывает наибольшую фрустрацию при столкновении с реальной ситуацией оплаты труда на рабочем месте.

Мужчины чаще, чем женщины, имеют повышенные амбиции по оплате труда – 80 тыс. руб. и более (25,0 % против 19,3 %) и не согласны на зарплату менее 20 тыс. руб. Женщины, напротив, относительно более реалистично оценивают уровень достойного заработка, ориентируясь на зарплату от 20 до 39 тыс. руб. (25,8 % против 16,7 %). Молодежь малых городов и сельских поселений относительно чаще других довольствуется доходом в 19 тыс. руб. и менее. Среди жителей крупных городов нет ни одного, кто бы довольствовался зарплатой в 19 тыс. руб. и менее, и они значительно чаще претендуют на 80 тыс. и более (26,5 % против 13,5 % в других группах).

Таким образом, жизненные стратегии молодежи Чувашской Республики имеют высокую вертикальную планку во всех трех измерениях. Приоритетным стремлением моло-

дежи является большой заработок, причем объективно оценивают экономическую ситуацию в регионе 70 % молодежи, считая необходимым для достижения планируемого уровня материального достатка переезд в другие регионы. При этом желание иметь высокий доход подкреплено высокими образовательными и социально-профессиональными амбициями.

4. *Оценочное измерение жизненных стратегий молодежи Чувашской Республики.* По мнению Е. Н. Шаровой, Е. В. Недосеки, оценка результативности целевых установок может вестись в двух направлениях: анализ прошлого опыта целедостижения и прогнозирование будущего. Первое направление характеризует успешность жизненной стратегии, второе – ее потенциал. Низко оценивают свои успехи в реализации планов лишь 5,8 % молодежи. Достаточно большое количество молодежи (45,4 %) отмечают, что чаще или почти всегда им удается реализовать задуманное, что свидетельствует об успешности их жизненных стратегий. Тех, у кого в одинаковой степени получается и не получается реализовывать задуманное, – почти половина, 48,8 % опрошенных.

Уверенность в осуществлении жизненных планов присутствует у большей части учащейся молодежи. Пессимистично настроенной молодежи всего 4,6 %. Подавляющее большинство в той или иной степени уверены, что смогут реализовать свои планы (60,5 %). Около трети (34,5 %) затруднились с ответом, испытывая в одинаковой степени уверенность и неуверенность в осуществлении своих планов.

В целом учащаяся молодежь Чувашской Республики позитивно оценивает свой опыт целедостижения и с уверенностью смотрит вперед. При этом настораживает тот факт, что свое будущее с Чувашией связывают только 30 % учащихся, объективно оценивая сложившуюся ситуацию в регионе. Для того чтобы молодежь осталась в Чувашии и реализовала свой потенциал на благо региона, необходимы, как указали респонденты в 90 % случаев, высокая (достойная) зарплата и социальная поддержка (в качестве приоритетов выделялись жилье, детский сад).

Резюме. Таким образом, изучение жизненных стратегий учащейся молодежи Чувашии показало, что в основном преобладает долгосрочное планирование. Молодые люди ориентированы на профессиональный рост, создание семьи и повышение образовательного и культурного статусов. В ходе анализа у молодых людей выявлены высокая социальная значимость высшего образования, ориентация на руководящие должности и значительные материальные притязания. Подавляющее большинство учащихся уверены в том, что они реализовывают задуманное, что свидетельствует об успешности их жизненных стратегий. Социологический опрос показал, что они с уверенностью смотрят в будущее, но только треть их планируют остаться в регионе. Возникает противоречие между достаточно высокими притязаниями молодых людей и объективными возможностями их реализации в условиях республики. Это приводит к усилению миграционных тенденций в их стратегии. В целях привлечения молодежи в республику необходимо обратить внимание на создание новых рабочих мест и уровень вознаграждения за труд, соответствующих квалификации и характеру и содержанию самого труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991. – 158 с.
2. Анасова С. В. Формирование жизненных стратегий учащихся в учреждении дополнительного образования детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Самара, 2007. – 21 с.
3. Баймяшкина Е. Ю. Формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций студенческой молодежи средствами народного искусства // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4(80), ч. 3. – С. 7–10.

4. Волокитина А. А. Жизненные стратегии молодежи в условиях профессионального выбора [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zpu-journal.ru/zpu/contents/2010/4/Volokitina>.
5. Ерусланова А. М. Политическая социализация молодежи и ее факторы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. Серия : Гуманитарные и общественные науки. – 2010. – № 3(67), т. 1. – С. 40–46.
6. Кириллова О. В., Васильева Л. Е. Активная жизненная позиция, ее формирование у студенческой молодежи // Вестник Чувашского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 111–114.
7. Максимова Е. В. Формирование жизненных планов будущих сотрудников правоохранительных органов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Якутск, 2008. – 108 с.
8. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
9. Хрисанова Е. Г., Краснов Б. В. Добровольческая деятельность в структуре профессиональной подготовки учащейся молодежи // Научный потенциал. – 2011. – № 1(2). – С. 66–70.
10. Шарова Е. Н., Недосека Е. В. Жизненные стратегии молодежи Мурманской области: социологический анализ основных измерений // Вестник Мурманского государственного технического университета. – 2014. – Т. 17, № 4. – С. 802–811.
11. <http://riarating.ru>
12. <https://regnum.ru/news/2226045.html>

UDC 316.477-057.87(470.344)

M. Yu. Kupriyanova, E. G. Sharonova

**ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF LIFE STRATEGIES FOR STUDENTS
(ON THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
OF THE CHUVASH REPUBLIC)**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article analyses the theoretical aspects of the research problem, considers the approaches to the definition of the concept «life strategies», characterizes the phenomenon of «young students». It also reveals the national and regional peculiarities, the rating of social and economic development of the Chuvash Republic, influencing the process of formation of life strategies of students. The paper determines the contradictions between sufficiently high claims of young students and real opportunities for their implementation in the conditions of the Chuvash Republic. The authors present the studies and results, demonstrating the features of the choice of life strategies and the priorities of the youth of Chuvashia.

Keywords: *life strategies, young students, Chuvash Republic, educational organizations, value orientations.*

© Kupriyanova M. Yu., Sharonova E. G., 2017

Kupriyanova, Marina Yuryevna – Candidate of Biology, Associate Professor, Head of the Department of Bioecology and Chemistry, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: sofmar@bk.ru

Sharonova, Evgenia Gennadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Acting Head of the Department of Biology and Basics of Medical Knowledge, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: evgenija-sharonova@rambler.ru

The article was contributed on April 12, 2017

REFERENCES

1. *Abul'hanova-Slavskaja K. A.* Strategija zhizni. – M. : Mysl', 1991. – 158 s.
2. *Apasova S. V.* Formirovanie zhiznennyh strategij uchashhihsja v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Samara, 2007. – 21 s.
3. *Bajmjashkina E. Ju.* Formirovanie duhovno-nravstvennyh cennostnyh orientacij studencheskoj molodezhi sredstvami narodnogo iskusstva // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2013. – № 4(80), ch. 3. – S. 7–10.
4. *Volokitina A. A.* Zhiznennye strategii molodezhi v uslovijah professional'nogo vybora [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://zpu-journal.ru/zpu/contents/2010/4/Volokitina>.
5. *Eruslanova A. M.* Politicheskaja socializacija molodezhi i ee faktory // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I. Ja. Jakovleva. Serija : Gumanitarnye i obshhestvennye nauki. – 2010. – № 3(67), t. 1. – S. 40–46.
6. *Kirillova O. V., Vasil'eva L. E.* Aktivnaja zhiznennaja pozicija, ee formirovanie u studencheskoj molodezhi // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 1. – S. 111–114.
7. *Maksimova E. V.* Formirovanie zhiznennyh planov budushhih sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Jakutsk, 2008. – 108 s.
8. *Sovremennyj slovar' po pedagogike* / sost. E. S. Rapacevich. – Minsk : Sovremennoe slovo, 2001. – 928 s.
9. *Hrisanova E. G., Krasnov B. V.* Dobrovol'cheskaja dejatel'nost' v strukture professional'noj podgotovki uchashhejsja molodezhi // Nauchnyj potencial. – 2011. – № 1(2). – S. 66–70.
10. *Sharova E. N., Nedoseka E. V.* Zhiznennye strategii molodezhi Murmanskoy oblasti: sociologicheskij analiz osnovnyh izmerenij // Vestnik Murmanskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. – 2014. – T. 17, № 4. – S. 802–811.
11. <http://riarating.ru>
12. <https://regnum.ru/news/2226045.html>

УДК [371.398:73/76]-053.2

И. А. Лыкова^{1,2}, И. А. Синицина³

**ПРИНЦИП ВАРИАТИВНОСТИ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
(ВЫЯВЛЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ)**

¹*Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования,
г. Москва, Россия*

²*Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования, г. Москва, Россия*

³*Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, Россия*

Аннотация. В статье обосновано значение принципов диверсификации и вариативности для модернизации системы отечественного образования. Термины «индивидуальность», «индивидуализация содержания образования», «индивидуальная образовательная стратегия» раскрыты с позиций поддержки многообразия детства. Описана специфика системы дополнительного образования в современной России. Обосновано значение дополнительного образования художественно-эстетической направленности для выявления и развития творческой индивидуальности ребенка. Разработано положение научной гипотезы о возможности целостного и гармоничного развития личности ребенка-дошкольника как субъекта культуротворчества в системе вариативного дополнительного образования. Предложена инновационная структура вариативной модели художественно-эстетического развития детей. Сделан вывод о целесообразности освоения педагогами вариативной модели в качестве профессионального инструмента.

Ключевые слова: *вариативная модель, вариативность образования, диверсификация образования, дополнительное образование, индивидуальность, индивидуализация образования, моделирование, творчество, художественно-эстетическое развитие.*

Актуальность исследуемой проблемы. Динамичные преобразования в социально-экономической и духовной сфере российского общества обусловили необходимость модернизации различных социальных институтов и в первую очередь системы образования на всех его уровнях, начиная с дошкольного. Одной из заметных тенденций модернизации является поиск путей реализации принципа вариативности, который позволяет обеспечить реальную возможность разнообразия типов и видов образовательных учреждений,

© Лыкова И. А., Синицина И. А., 2017

Лыкова Ирина Александровна – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, профессор кафедры начального и дошкольного образования Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва, Россия; e-mail: cvetmir@mail.ru

Синицина Ирина Анатольевна – преподаватель колледжа Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия; e-mail: irinasinica@mail.ru

Статья поступила в редакцию 16.06.2017

образовательных услуг, образовательных программ и технологий, форм взаимодействия педагога с детьми и их родителями и т. п.

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» утверждается важность разностороннего развития детей на основе индивидуального подхода в специфических видах деятельности, соответствующих возрасту. Согласно Распоряжению Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» достижение этой стратегической цели возможно на основе развития вариативности воспитательных систем и технологий, поддержки общественных институтов, выступающих носителями духовных ценностей.

Наиболее полно и успешно принцип вариативности может быть реализован в системе дополнительного образования детей и подростков. Перед ней поставлена задача создания условий, которые будут содействовать успешной социализации детей и подростков, их приобщению к отечественной культуре, развитию творческого потенциала каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, интересов и способностей.

Целью исследования являются теоретическое обоснование, разработка и апробация вариативной модели художественно-эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста в системе дополнительного образования. Эта цель определяется социальным заказом государства, общества, семьи на выявление и поддержку индивидуальных особенностей каждого ребенка как уникальной личности.

Данная статья создана на основе результатов исследования по теме «Психолого-педагогические проблемы развития индивидуальности в детском возрасте» (НИР № 1892), которое проводилось в соответствии с планом научных работ федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования».

Материал и методика исследований. Методами исследования выступили категориальный анализ понятий «диверсификация», «вариативность», «система дополнительного образования», «индивидуальность», «индивидуализация»; анализ опыта работы педагогов системы дополнительного образования; моделирование как универсальный метод познания сложноорганизованных социальных систем.

Методика исследования была разработана как алгоритм, предполагающий последовательное решение следующих задач:

- анализ особенностей конкретной группы детей, в которой планируется осуществление процесса художественного воспитания;
- отбор вариативных методов и средств, которые наиболее полно соответствуют типологической структуре группы и особенностям развития каждого ребенка;
- разработка и апробация вариативной модели художественного воспитания детей в системе дополнительного образования;
- организация диагностического исследования с целью анализа эффективности вариативной модели художественного воспитания детей в условиях вариативного дополнительного образования;
- изучение представлений родителей о музыкальном воспитании ребенка для установления целесообразных с педагогической точки зрения критериев оценки эффективности вариативной модели.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 1» (г. Стерлитамак), МАОУ ДОД «Детская музыкальная школа» (г. Дюртюли), МБДОУ «Детский сад № 4 “Елочка”» (г. Дюртюли) Республики Башкортостан.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ государственных документов в сфере образования и обзор пленарных докладов, сделанных ведущими специалистами системы образования (А. Г. Асмоловым, Е. М. Акишиной, Т. В. Волосовец, В. Т. Кудрявцевым, И. А. Лыковой, А. А. Майером, М. Р. Мирошкиной, Б. М. Неменским, Л. Г. Савенковой, В. И. Слободчиковым, О. В. Стукаловой и др.) на 5 Международной и 7 Всероссийской конференциях в 2010–2017 гг., позволили выявить тенденцию развития отечественного образования в направлении диверсификации и вариативности. Эта тенденция обусловлена социальным заказом со стороны государства и семьи на преодоление унификации детства, поддержку индивидуальности каждого ребенка как уникальной личности. Она находит отражение в нормативно-правовых документах Министерства образования и науки Российской Федерации. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года нацеливает руководителей и педагогов на создание вариативных воспитательных систем и технологий, обеспечивающих индивидуальные траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей. Приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» предусматривает учет индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья. Оба документа обосновывают необходимость всемерного использования потенциала дополнительного образования для выявления и поддержки индивидуальности.

Авторы статьи поставили перед собой следующие задачи:

1. Выявить сущность терминов «диверсификация» и «вариативность», обосновать их логическую связь с понятиями «индивидуальность», «индивидуализация образования», «индивидуальная образовательная стратегия».
2. Раскрыть специфику системы дополнительного художественного образования и обосновать возможность реализации принципа вариативности для ее модернизации.
3. Разработать теоретическую основу и структуру вариативной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования.

Ответ на задачу № 1.

Диверсификация (от лат. *diversus* «разный» и *facere* «делать») – один из основополагающих дидактических принципов и одно из приоритетных направлений развития современной системы образования в Российской Федерации. Реализация принципа диверсификации позволяет на деле обеспечить реальную возможность вариативности типов и видов образовательных учреждений, образовательных услуг, образовательных программ и технологий, форм взаимодействия педагога с детьми и их родителями и т. п. Диверсификация системы образования предполагает разнообразие и вариативность образовательного пространства (прежде всего учреждений для разных уровней образования и органов управления) и содержания образования (образовательных программ, технологий, методик).

Вариативность – это качество современной образовательной системы, характеризующее ее способность создавать и предоставлять учащимся варианты образовательных программ или отдельных видов образовательных услуг для выбора в соответствии с изменяющимися образовательными потребностями и возможностями детей. Другими словами, вариативность – это свойство, способность любой системы образования (от федеральной до локальной, конкретной образовательной организации) предоставлять детям

многообразие полноценных, качественно специфичных и при этом привлекательных вариантов образовательных программ, обеспечение возможностей для выбора ребенком индивидуального образовательного маршрута.

Проблема вариативности представлена в философии (Б. С. Гершунский [4]), культурологии (Ю. М. Лотман [8]), педагогике (Б. В. Куприянов и др. [7]), психологии (А. Г. Асмолов [2], А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), возрастной психологии (В. И. Слободчиков и др. [16]), дошкольной педагогике (Т. В. Волосовец и др. [3]), искусствоведении (Т. Г. Рубан и др. [13]). Самостоятельную группу составляют исследования, посвященные трактовке понятия «вариативность» в педагогической науке с позиций синергетической методологии (В. Г. Буданов, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов и др. [14]). В междисциплинарных исследованиях особое внимание уделяется познанию человека во всем многообразии существующих контекстов и вариантов развития (А. А. Вербицкий, Э. Морен, А. Ребер и др.) [14]. Вариативность как поддержка индивидуальных особенностей человека характеризуется многообразием, многосторонностью внутреннего мира личности и основывается на уникальном сочетании качеств (свойств), которые отличают одну личность от другой (В. Н. Коновальчук [6]).

С общенаучных позиций сущность понятия «вариативность» интерпретируется как видоизменение, разновидность, разнообразие, различие, преобразование исходного варианта. Данное понятие противостоит понятиям гомеостаза в биологии; стереотипа, паттернов, привычек личности – в психологии. Такое прочтение позволяет определить сущностные характеристики вариативности: множественность, структурное, функциональное и иерархическое представление, динамичность, разнонаправленность.

Понятие «вариативность» в педагогической теории и практике используется с конца XX в. и подразумевает переход от единообразия к многообразию типов и видов образовательных учреждений, поддерживает разнообразие содержания образования и форм организации взаимодействия педагога с детьми и их родителями.

Вариативность как системообразующая основа современного образования проявляется во множестве существующих сегодня альтернативных концепций, которые опираются на различные философско-методологические подходы, имеющие антропологическую основу. Так, холистическая парадигма нацеливает образовательный процесс на интеграцию обучения и воспитания, науки и мировоззрения, бытия и творческого мышления, сочетающего образное мышление, оригинальность, гибкость и интуицию – особенностей, взаимодополняющих и потенцирующих друг друга. При холистическом подходе к проектированию содержания образования абсолютной ценностью является не отчужденное знание, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, становление ее индивидуальности через выбор своей образовательной траектории.

Научный анализ терминов «диверсификация» и «вариативность» позволяет выявить ключевые понятия, которые лежат в основе определений и позволяют рассматривать их в тесной взаимосвязи. Такими понятиями выступают индивидуальность ребенка, индивидуализация содержания образования, индивидуальная образовательная стратегия.

Индивидуальность (от латинского *individuum* – неделимость, целостность, бесконечность): 1) человек, характеризуемый со стороны своих социально значимых отличий от других людей; 2) своеобразие психики и личности индивида, ее уникальность. «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» [1]. Индивидуальность выражается в свойствах темперамента и характера, неповторимой сенсорике и психомоторике индивида, в направленности интересов, потребностей и способностей конкретного человека.

В качестве предпосылок формирования индивидуальности выступают анатомо-физиологические задатки, которые в процессе воспитания преобразуются и порождают широкую амплитуду вариативности проявлений индивидуальности. Условиями поддержки индивидуальности выступают впечатления детства, традиции семьи, стиль общения близких взрослых с ребенком и более широко – образовательная среда, которая понимается сегодня как значимая часть социокультурной среды, в условиях которой достигаются цели и смыслы образования (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, В. И. Слободчиков и др.).

Индивидуализация образования рассматривается как ориентация образовательного процесса на развитие личностного потенциала «растущего человека» (термин Д. И. Фельдштейна). Вектор на индивидуализацию образования предполагает принятие педагогом индивидуальных особенностей каждого ребенка, их всемерную поддержку и создание адекватных условий для дальнейшего развития. С этой целью педагог организует различные виды детской деятельности, использует различные тактики педагогической поддержки, гибко варьирует формы и методы содержательного взаимодействия с детьми. Одной из наиболее сложных задач, стоящих перед современным педагогом (воспитателем, учителем, специалистом системы дополнительного образования, гувернером), является проектирование индивидуальных образовательных стратегий [10, с. 818]. При этом стратегия понимается как самый общий план, предполагающий вариативность тактик для достижения сложной долгосрочной цели образования по оси «ресурсы – цель».

Индивидуальная образовательная стратегия интерпретируется как система дидактических мер, обеспечивающих полноценное развитие ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями и социальным заказом родителей. Термин «индивидуальная образовательная стратегия» имеет смысловые варианты и в различных источниках (В. П. Беспалько, Н. Н. Суртаева, Т. А. Строкова, Т. И. Шамова, И. С. Якиманская и др.) трактуется как: индивидуальный образовательный маршрут (вектор), индивидуальная траектория развития, модель персонализированного обучения (образования, воспитания, развития), модель адресного обучения [17].

Проектирование индивидуальной образовательной стратегии – это сложный мыслительный процесс, связанный со способностью педагога к целеполаганию, моделированию, мониторингу (педагогической диагностике). Значительные трудности у современных педагогов вызывают структурирование содержания образования с учетом реальных потребностей детей и соотнесение индивидуализированного материала с требованиями примерных основных общеобразовательных программ, учебных планов.

Разработка индивидуальных образовательных программ (планов, маршрутов, векторов) предполагает использование современных информационных технологий, в рамках которых каждый ребенок может получать адресную информационную поддержку в зависимости от своих индивидуальных интересов, потребностей и способностей. В индивидуальной образовательной стратегии фиксируются ожидаемые результаты и ориентировочный срок выполнения программы, а в конце учебного года (или курса) делается заключение о выполнении индивидуальной образовательной программы. Форма фиксации результатов произвольна, поскольку зависит от индивидуальности как ребенка, так и педагога. Это могут быть таблица, диаграмма, гистограмма, портфолио развития ребенка, рабочая программа или дневник педагога.

Ответ на задачу № 2.

Дополнительное образование детей выступает в качестве составной (вариативной) части общего образования – индивидуализированного и социально мотивированного, в условиях которого растущий человек свободно реализует свою потребность в творческом

освоении определенного вида деятельности или искусства и может максимально успешно реализовать себя. Дополнительное образование понимается как целенаправленный процесс воспитания и обучения детей (подростков) посредством реализации дополнительных образовательных программ. Термин «дополнительное образование детей» появился и вошел в широкий педагогический оборот в 1992 г. в связи с принятием Закона «Об образовании в Российской Федерации».

Значение дополнительного образования детей определяется его направленностью на создание условий, благоприятных для получения ребенком образования по актуальным для него направлениям развития, предоставления детям необходимой им информации, использования свободного времени в позитивных для развития личности целях, мотивированного приращения все новых и новых достижений ребенка к уже имеющимся. Дополнительное образование позволяет каждому учащемуся попробовать себя в разных сферах деятельности, освоить основы профессий, создает новое пространство содержательного общения. Именно поэтому в качестве одной из приоритетных целей государственной политики в области образования выступает охват дополнительными общеобразовательными программами не менее 75 % детей в возрасте от 5 до 18 лет (причем предполагается, что половина из них будут обучаться за счет федерального бюджета).

Вариативность учреждений дополнительного образования. В соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 07.12.2006 № 752 «О внесении изменений в Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей» в России была изменена типология (номенклатура) учреждений дополнительного образования детей. По формам собственности различаются государственные, федеральные государственные, муниципальные, негосударственные учреждения дополнительного образования. Существуют следующие виды учреждений:

- центры дополнительного образования детей, развития творчества детей и юношества, творческого развития и гуманитарного образования, детского творчества, эстетического воспитания детей (в области культуры, искусств или по видам искусств), детско-юношеские центры;
- дворцы детского (юношеского) творчества, творчества детей и молодежи, учащейся молодежи, пионеров и школьников, юных натуралистов, спорта для детей и юношества, художественного творчества (воспитания) детей, детской культуры (искусств);
- дома детского творчества, детства и юношества, юных натуралистов, детского (юношеского) технического творчества (юных техников), детского и юношеского туризма и экскурсий (юных туристов), художественного творчества (воспитания) детей, детской культуры (искусств);
- детские школы искусств, в том числе по видам искусств, и мн. др.

Логично, что в числе главных задач Концепции развития дополнительного образования на период до 2020 года выступают удовлетворение индивидуальных потребностей личности в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном развитии, развитие творческих способностей, выявление и поддержка талантливых детей [12].

Не случаен в этом контексте интерес исследователей к многофункциональному потенциалу системы дополнительного образования как уникальной культурной практики развития духовно-нравственного, интеллектуально-творческого потенциала человека и поддержки его предпрофессиональной подготовки в избранной сфере.

Анализ философских (Н. М. Крылова, Е. М. Торшилова), психологических (А. Г. Асмолов, Д. Б. Богоявленская, А. И. Савенков, В. И. Слободчиков и др.) и педаго-

гических (Т. Г. Казакова, И. А. Лыкова, Л. В. Пантелеева, К. В. Тарасова и др.) аспектов обозначенной нами проблемы дает основание утверждать, что дополнительное образование художественно-эстетической направленности является наиболее благоприятной сферой развития каждого ребенка как уникальной личности, поскольку ориентирует на генерирование индивидуальных замыслов и их творческую реализацию в художественной деятельности (индивидуальной и коллективной).

А. Менегетти, анализируя состояние современного искусства с точки зрения развития общества, говорит об общем пренебрежении искусством в его классическом, сокровенном и духовном понимании и отмечает, что именно искусство «создает аллереорию, придает благородство мысли, чистоту фантазии, дает удовлетворение» [11, с. 149]. По мнению В. Н. Холоповой, «умноженные искусством добро, благо, счастье обступают человека, очеловечивают мир его существования» [19, с. 53], при этом произведения искусства следует воспринимать в качестве «документов эпохи» [19, с. 63].

Специфика дополнительного художественного образования состоит в том, что оно ориентировано на целостное развитие личности (интеллектуальное, эмоциональное, коммуникативное, эстетическое, физическое и т. д.) и по сути своей является холистическим образованием, основанным прежде всего на индивидуальном опыте. Известно, что, научившись творить в сфере музыкального или изобразительного искусства, человек способен перенести приобретенный опыт в любую другую область культуры. И прежде всего опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру в активной, творческой, созидательной деятельности. По мысли И. А. Лыковой, образовательный процесс, направленный на художественно-эстетическое развитие детей, начинается педагогом «изнутри» – в форме творческого освоения искусства, когда каждый ребенок не только переживает, но и «сопорождает» содержание художественного произведения на уровне культурных и личностных смыслов [9, с. 13]. Осмысление механизма культурного развития личности предполагает изменение традиционной формы работы в учреждении дополнительного образования детей, ориентацию на индивидуальные личностные ресурсы обучающихся и ориентирует педагога на реализацию принципа вариативности [15].

Ответ на задачу № 3.

Для реализации принципа вариативности в системе дополнительного образования необходима вариативная модель художественно-эстетического развития детей, предполагающая выявление и всемерную поддержку индивидуальных особенностей каждого ребенка. Обращаясь к понятию «вариативная модель», мы исходим из того, что каждый человек самобытен, уникален, «полихудожественен и полимодален» [12]. Художественно-эстетическое воспитание призвано содействовать развитию эстетического отношения к окружающему миру и творческой самореализации в различных сферах художественной деятельности (музыкальной, театрализованной, изобразительной) каждого человека, исходя из его индивидуальных предпочтений, интересов и способностей.

Моделирование как универсальная герменевтическая и гносеологическая процедура в настоящее время является наиболее актуальным методом научного исследования, который широко применяется в психолого-педагогической науке с целью решения широкого круга теоретических и практических задач. Для эффективного использования метода моделирования при построении вариативной модели прежде всего необходимо осуществить анализ понятия «модель». Модель (фр. *module*, от лат. *modulus* «мера, аналог, образец») определяется как система, посредством которой возможно получение информации о другой системе [18].

Модель в абстрактной форме (математической, графической, символической, дескриптивной) позволяет создать представление о реальности, об отдельных ее аспектах [5]. В этой связи правомерно утверждать, что модели стимулируют поиск научного познания, следовательно, имеют большой обучающий и просветительский эффект, поскольку моделирование концентрирует внимание на характеристиках объекта, его детализации, позволяет исследовать сущность педагогических явлений и процессов, прогнозировать их развитие, тем самым углубляя теоретические основы научного исследования. Каждая модель воссоздает знание об определенном психическом феномене, реконструирует способы его познания и возможного изменения. Она разрабатывается, как правило, в виде вербально-логических конструкторов или в вербально-образной, вербально-символической и образно-символической форме, характеризуется открытостью, динамичностью, нелинейностью и многофункциональностью.

Модель, разработанная авторами в ходе диссертационного исследования И. А. Силиной, имеет вариативный характер, поскольку отражает вариативность научных подходов, ключевых задач, содержания художественно-эстетического воспитания, а также форм, методов и средств, необходимых для воспитания личности как субъекта культуры, познания и творчества. Избранные теоретические позиции определили основные принципы реализации вариативной модели художественно-эстетического воспитания детей в системе дополнительного образования:

- нелинейности;
- человекомерности и ориентации на творческое развитие личности;
- многоуровневой интеграции;
- диалогичности (резонанса);
- образности и ассоциативности;
- инициирования субъектности и др.

В качестве основных функций модели определяются следующие: иллюстративная, логическая, анализирующая, синтезирующая, реконструирующая, объяснительная, предсказательная, измерительная, когнитивная, интерпретаторская, трансляционная, критериальная, аппроксимирующая, практическая, коммуникативная, технологическая, управления, обучения и тренинга [20].

Вариативная модель имеет блочно-модульную структуру, представлена как система взаимосвязанных функциональных блоков. В качестве основных компонентов выступают методологически-целевой, организационно-содержательный, операциональный и контрольно-результативный блоки.

Методологически-целевой блок (прогностическая функция) интегрирует в себе цели, задачи, соподчиненные подходы и принципы, определяющие методологическую основу исследования и вариативные возможности модели, выступающие основой для разработки программно-методического обеспечения музыкального воспитания детей в системе дополнительного образования.

Организационно-содержательный блок вариативной модели (проективно-конструктивная функция и функция управления) в качестве компонентов включает управляющие параметры, содержание деятельности, с учетом которых осуществляется музыкальное воспитание детей старшего дошкольного возраста в системе дополнительного образования, а также контексты, расширяющие возможности в освоении ребенком музыкальной культуры на телесном, психологическом, социальном и образовательном уровнях.

В рамках *операционального блока* (инструментальная функция) осуществляется свободный выбор тактик, методов, форм и средств, обеспечивающих организацию музыкального воспитания в системе дополнительного образования соответственно индивидуальным особенностям развития, образовательным потребностям детей и семьи.

Контрольно-результативный блок вариативной модели (оценочно-аналитическая функция) интегрирует различные методы и процедуры диагностического исследования, критерии эффективности организации музыкального воспитания и прогнозируемый результат.

Описанная структура раскрывает архитектуру художественно-эстетического воспитания детей в системе дополнительного образования: цель, задачи, содержание, организационные формы, методы, средства, критерии и процедуру педагогической диагностики (мониторинга). Важно заметить, что принцип вариативности предполагает целостный подход к проектированию содержания художественно-эстетического развития детей на основе разработанной модели. Так, например, если меняются цель и задачи образования, то и остальные компоненты системы (формы, методы и др.) также меняются на другие, им соответствующие.

Резюме. Вариативность образования – результат осознания государством, обществом, образовательным сообществом и каждым педагогом необходимости преодоления унификации детства и единообразия образования. Предоставление вариативных образовательных услуг и разнообразия образовательных траекторий выступает сегодня одним из важнейших показателей качества образования на всех его уровнях, начиная с дошкольного. Дополнительное художественное образование содействует целостному и гармоничному развитию личности ребенка-дошкольника как субъекта культуротворчества. Оно вариативно по своей сути, поскольку нацелено на выявление и поддержку индивидуальных интересов, потребностей, способностей каждого ребенка как уникальной творческой личности. Вариативная модель позиционируется авторами статьи как профессиональный «инструмент», который позволяет педагогу проектировать цели и содержание художественного образования, разрабатывать индивидуальные образовательные программы (маршруты, технологии), что имеет особое значение в работе с детьми, имеющими особенности развития, индивидуальные образовательные запросы (в том числе с одаренными детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья).

Благодарности. Авторы благодарят Т. В. Волосовец за консультацию о принципе вариативности образования, И. Л. Кириллова – за поддержку направления исследования, М. Е. Богоявленскую, С. Н. Николаеву, Г. А. Урунтаеву, О. С. Ушакову – за конструктивные предложения по структуре вариативной модели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, со-творчество, самотворение // Образовательная политика. – 2014. – № 2(64). – С. 2–6.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М. : Смысл ; Академия, 2007. – 528 с.
3. Волосовец Т. В., Евладова Е. Б., Кириллов И. Л., Мирошкина М. Р. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (контекстный анализ) // Воспитание школьников. – 2016. – № 1. – С. 3–15.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М. : Интер Диалект+, 1997. – 697 с.
5. Когаловский М. Р. Глоссарий по информационному обществу. – М. : Институт развития информационного общества, 2009. – 160 с.
6. Коновальчук В. Н. Вариативное развивающее начальное образование : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Ростов н/Д., 2005. – 45 с.

7. Куприянов Б. В. Персонализация дополнительного образования детей // Образовательная политика. – 2015. – № 1(67). – С. 80–87.
8. Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб. : Искусство-СПб, 2010. – 703 с.
9. Лыкова И. А. Изобразительное искусство в детском саду: от базовых понятий к педагогической модели (терминологический лабиринт) // Детский сад: теория и практика. – 2016. – № 7. – С. 6–16.
10. Лыкова И. А. Примета времени: индивидуальный маршрут в образовании // Гуманитарное пространство. – 2012. – Т. 1, № 4. – С. 813–819.
11. Менегетти А. Искусство? – Да, если это искусство жизни // Ценности и смыслы. – 2011. – № 6. – С. 149–156.
12. Неменский Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить. – М. : Просвещение, 2012. – 240 с.
13. Рубан Т. Г., Таранцева М. С., Сапрыкина Л. И. Синтез искусств как фактор развития детского творчества // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 5–4(14). – С. 111–113.
14. Синергетическая парадигма. Синергетика в образовании / отв. ред. В. Г. Буданов. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.
15. Синицина И. А. Организация образовательного процесса для детей 5–7 лет в условиях перехода на новые стандарты // Вестник культуры и искусств. – 2012. – Т. 31, № 3. – С. 120–122.
16. Слободчиков В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 3–7.
17. Строкова Т. А. Индивидуальная стратегия обучения: сущность и технология разработки // Образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 17–26.
18. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.
19. Холопова В. Н. Феномен музыки. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 384 с.
20. Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.

UDC [371.398:73/76]-053.2

I. A. Lykova^{1, 2}, I. A. Sinitsyna³

**PRINCIPLE OF VARIABILITY
IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN
(IDENTIFICATION AND SUPPORT OF PERSONALITY)**

¹*Institute for the Study of Childhood, Family and Education of Russian Academy of Education,
Moscow, Russia*

²*Academy of Advanced Training and Professional Retraining of Educators, Moscow, Russia*

³*Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia*

Abstract. The article substantiates the importance of diversification and variability for the modernization of the Russian education system. It reveals the terms «personality», «personalization of educa-

© Lykova I. A., Sinitsyna I. A., 2017

Lykova, Irina Aleksandrovna – Doctor of Pedagogics, Chief Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and Education of Russian Academy of Education, Professor of the Department of Primary and Preschool Education, Academy of Advanced Training and Professional Retraining of Educators, Moscow, Russia; e-mail: cvetmir@mail.ru

Sinitsyna, Irina Anatolyevna – Lecturer, Sterlitamak Branch, Bashkir State University, Sterlitamak, Russia; e-mail: irinasinica@mail.ru

The article was contributed on June 16, 2017

tional content», «personal learning strategy» from the standpoint of supporting the plurality of childhood. It also describes the specifics of the system of additional education in modern Russia. It grounds the value of additional education of artistic and aesthetic orientation to identify and develop creative individuality of the child. The authors developed the position of a scientific hypothesis about the integrated and harmonious development of the preschool child's personality as a subject of cultural education in the system variable additional education. They also proposed some innovative structure of the variable model of artistic and aesthetic development of children; concluded on the expediency of teachers' mastering variable model as a professional tool.

Keywords: *variable model, variability of education (quality), diversification of education (principle), additional education, personality, personalization of education, modeling, creativity, artistic and aesthetic development.*

REFERENCES

1. Asmolov A. G. *Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v jepohu peremen: sotrudnichestvo, so-tvorchestvo, samotvorenje* // *Obrazovatel'naja politika*. – 2014. – № 2(64). – S. 2–6.
2. Asmolov A. G. *Psihologija lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitija cheloveka*. – M. : Smysl ; Akademiya, 2007. – 528 s.
3. Volosov T. V., Evladova E. B., Kirillov I. L., Miroshkina M. R. *Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda (kontekstnyj analiz)* // *Vospitanie shkol'nikov*. – 2016. – № 1. – S. 3–15.
4. Gershunskij B. S. *Filosofija obrazovanija dlja XXI veka. V poiskah praktiko-orientirovannyh ob-razovatel'nyh koncepcij*. – M. : Inter Dialekt+, 1997. – 697 s.
5. Kogalovskij M. R. *Glossarij po informacionnomu obshhestvu*. – M. : Institut razvitija informacionnogo obshhestva, 2009. – 160 s.
6. Konoval'chuk V. N. *Variativnoe razvivajushhee nachal'noe obrazovanie : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01*. – Rostov n/D., 2005. – 45 s.
7. Kuprijanov B. V. *Personalizacija dopolnitel'nogo obrazovanija detej* // *Obrazovatel'naja politika*. – 2015. – № 1(67). – S. 80–87.
8. Lotman Ju. M. *Semiosfera*. – SPb. : Iskusstvo-SPB, 2010. – 703 s.
9. Lykova I. A. *Izobrazitel'noe iskusstvo v detskom sadu: ot bazovyh ponjatij k pedagogicheskoj modeli (terminologicheskij labirint)* // *Detskij sad: teorija i praktika*. – 2016. – № 7. – C. 6–16.
10. Lykova I. A. *Primeta vremeni: individual'nyj marshrut v obrazovanii* // *Gumanitarnoe prostranstvo*. – 2012. – T. 1, № 4. – S. 813–819.
11. Menegetti A. *Iskusstvo? – Da, esli jeto iskusstvo zhizni* // *Cennosti i smysly*. – 2011. – № 6. – S. 149–156.
12. Nemenskij B. M. *Pedagogika iskusstva. Videt', vedat' i tvorit'*. – M. : Prosveshhenie, 2012. – 240 s.
13. Ruban T. G., Taranceva M. S., Saprykina L. I. *Sintez iskusstv kak faktor razvitija detskogo tvorchestva* // *Evrasijskij sojuz uchenyh*. – 2015. – № 5–4(14). – S. 111–113.
14. *Sinergeticheskaja paradigma. Sinergetika v obrazovanii* / otv. red. V. G. Budanov. – M. : Progress-Tradicija, 2007. – 592 s.
15. Sinicina I. A. *Organizacija obrazovatel'nogo processa dlja detej 5–7 let v uslovijah perehoda na novye standarty* // *Vestnik kul'tury i iskusstv*. – 2012. – T. 31, № 3. – S. 120–122.
16. Slobodchikov V. I. *Konceptual'nye osnovy antropologii sovremennogo obrazovanija* // *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. – 2011. – № 3. – S. 3–7.
17. Strokova T. A. *Individual'naja strategija obuchenija: sushhnost' i tehnologija razrabotki* // *Obrazovanie i nauka*. – 2005. – № 4. – S. 17–26.
18. Uemov A. I. *Logicheskie osnovy metoda modelirovanija*. – M. : Mysl', 1971. – 311 s.
19. Holopova V. N. *Fenomen muzyki*. – M. : Direkt-Media, 2014. – 384 s.
20. Jadrovskaja M. V. *Modeli v pedagogike* // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2013. – № 366. – S. 139–143.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРСИРОВАННОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Школа интегрального лидерства «Кобрейн», г. Ижевск, Россия

Аннотация. Задача развития субъектной личности, то есть личности, способной быть творцом собственной судьбы и противостоять негативному социально-психологическому воздействию извне, является актуальной для современной педагогики. При этом технологии развития необходимых качеств личности остаются малоизученными, и практическая их апробация представляется недостаточной.

В статье обосновывается потенциал использования социально-психологического тренинга как активной образовательной технологии, направленной на форсированное формирование навыков. В частности, в тренинге можно развивать психологические автоматизмы, лежащие в основе эмоционального суверенитета и субъектности личности. Выводы автора основаны на практическом опыте консультирования и тренинговой деятельности.

Ключевые слова: субъектность, психолого-педагогические условия, тренинг, формирование навыков, эмоциональный суверенитет.

Актуальность исследуемой проблемы. Современные педагогика и психология все интенсивнее обращаются к феномену субъектности, способности личности к самодетерминации, определению собственных целей и ценностей, стремлению к самоактуализации и самореализации. Такой интерес является естественным на фоне глобального тренда на рост проактивности и субъектности, отмечаемый в России и во всем мире специалистами в области развития человеческого капитала [2].

Социально-экономические и технологические изменения, определяющие особенности и динамику развития современного общества, повысили способности отдельного человека к относительно автономному существованию. Свободный и самостоятельный доступ к информации в Интернете, возможность получать образование дистанционно, удаленные форматы работы – все эти факторы дают человеку значительно большую свободу выбора тех социально-психологических сред, в какие он включается, а следовательно, выбора систем обращенных на него социальных ожиданий. Личность, став относительно менее зависимой от разнообразных внешних систем (государства, семьи, соседского сообщества, рабочего коллектива), сталкивается с необходимостью самостоятельно определять приоритеты и цели собственной жизни, а также преодолевать ее возросшую неопределенность.

В этих условиях формируются новые факторы социального и психологического риска (деформация традиционных сообществ и механизмов передачи социального опыта, структурный и экзистенциальный голод личности), а задача изучения феномена субъектности и практических технологий ее развития становится одним из наиболее востребованных.

© Мороз А. В., 2017

Мороз Алексей Васильевич – кандидат педагогических наук, кандидат филологических наук, директор Школы интегрального лидерства «Кобрейн», г. Ижевск, Россия; e-mail: Alexey.morov@gmail.com

Статья поступила в редакцию 21.12.2016

ванных и перспективных направлений в социальной психологии и педагогике. Актуальность данной проблематики дополнительно подчеркивается новыми вызовами, с которыми встречается современное общество, прежде всего растущим уровнем экстремизма и его крайним проявлением – терроризмом. В этих условиях задача развития независимой личности, способной эффективно противостоять деструктивному психологическому воздействию и вербовке со стороны преступников-экстремистов, представляется важнейшим запросом, обращенным к образованию со стороны общества и государства.

Вопросы профилактики экстремизма сейчас активно изучаются психолого-педагогическим сообществом, прежде всего в контексте возможностей образовательной среды [7], [10]. Тем не менее эти исследования и предлагаемые ими подходы остаются, как правило, в рамках традиционной педагогики и/или социальной работы, редко обращаясь к возможностям психологии и современным технологиям социально-психологического воздействия. Вместе с тем развитие субъектности личности представляется нам одним из наиболее эффективных направлений профилактики экстремизма через повышение способности человека противостоять внешнему психологическому воздействию и навязыванию деструктивных ценностей и моделей поведения [6].

Таким образом, актуальность нашей работы обусловлена, с одной стороны, растущим научным и практическим интересом к личностному росту и высокой востребованностью практических психолого-педагогических технологий развития субъектности личности, что обеспечило бы ее эффективность в современных социальных условиях, а с другой стороны, острым недостатком осмысления феномена субъектности именно с позиций механизмов ее развития, прежде всего – форсированного развития в условиях целенаправленного психолого-педагогического воздействия.

Материал и методика исследований. Понятие субъекта/субъектности и изучение соответствующего феномена имеют в отечественной психологии богатую историю развития. «Принцип субъекта», предложенный С. Л. Рубинштейном [9], предполагал рассматривать человека как автономную инициативную личность, способную в определенных пределах изменять себя и окружающий мир. Такого человека отличают творческий подход к решению проблем, инициативность, ответственность, собственная целенаправленная активность, свобода воли. Инициатива определяется Рубинштейном как «свободная, отвечающая потребностям субъекта форма самовыражения», а ответственность – как способность личности удерживать контроль за собой и всем происходящим, быть субъектом своей жизни и организатором жизни других людей.

Категория субъекта, по мнению С. Рубинштейна, означает высший уровень развития личности, когда она достигает оптимального уровня развития своей человечности, этичности. Субъект проявляется через такие категории, как организация жизни и деятельности, способ разрешения противоречий и совершенствование. Высшей формой развития субъекта является личностная зрелость, характеризующаяся следующими особенностями:

- отношение к человеку как к самоценности;
- способность к самоотдаче и любви как способу реализации такого отношения;
- творческий характер жизнедеятельности;
- потребность в позитивной свободе;
- способность к свободному волепроявлению;
- возможность самопроектирования будущего;
- внутренняя ответственность перед собой и другими;
- стремление к обретению сквозного общего смысла жизни [9].

Растущее стремление личности к свободе, самоопределению, формированию и достижению собственных смыслов создает новый контекст взаимоотношений между личностью и обществом, а также открывает новый потенциал для конфликтов. Независимая личность, обладающая индивидуальными возможностями выживания и самостоятельным доступом к ресурсам, стремящаяся к тому, чтобы реализовать собственные цели, становится вызовом вековым устоям общества, привыкшего взаимодействовать с заведомо зависимыми от него людьми. Раньше общество выступало в роли глобального модератора человеческой деятельности, навязывая консолидированные цели и определяя границы возможного и допустимого, оно предлагало безопасность в обмен на принятие правил социальной игры.

Современный человек, получивший более высокий уровень автономии и свободы и вместе с тем более высокий уровень окружающей неопределенности, вынужден обрабатывать значительные объемы плохо структурированной и зачастую противоречивой информации, а потому часто испытывает особые сложности при переработке и критической оценке этой информации. Психолог Д. Канеман, удостоенный в 2002 г. Нобелевской премии за изучение механизмов принятия решений в ситуациях неопределенности, отмечает, что люди, принимая решение о вероятности того или иного события, руководствуются не фактической его частотой, а эмоциональным отношением к известным им примерам: «По своей природе базовое значение или согласованность информации расплывчата, незначительна и абстрактна. Напротив, информация целевого случая ярка, значительна и конкретна. В исследованиях, проведенных нами относительно эффектов согласованности информации, простое представление количества случаев было противопоставлено случаям эмоционального интереса. Эмоциональный интерес в каждом случае брал верх» [1].

Этой особенностью нашего мышления успешно пользуются те, кто имеет возможность стимулировать нас при помощи эмоционально окрашенной информации. Обычно такими манипуляциями занимаются рекламщики, маркетологи и продавцы – при помощи ярких стимулов они воздействуют на нас, мотивируя на определенное потребительское поведение, приобретение тех или иных товаров и услуг, даже если здравый смысл указывает на то, что эти товары не нужны или слишком дороги. Но гораздо более опасно, если каналы эмоционального воздействия оказываются в руках антисоциальных, преступных групп, будь то беспринципные тележурналисты, дезинформирующие общество, разжигающие чувства зависти и ненависти к жителям других стран, или настоящие экстремисты, вербуя сторонников для совершения террористических актов, распространяющие идеологию нетерпимости и вражды. Не случайно именно работа в Интернете стала одной из важнейших тем в исследованиях методов профилактики экстремизма и терроризма, которые активно осуществляются сейчас на базе ЧОУ ВО «Восточно-Европейский институт» в сотрудничестве с Институтом педагогики и психологии Марийского государственного университета, а также Институтом педагогики, психологии и социальных проблем РАО [4].

Наши исследования в области форсированного развития субъектности личности опираются на практику оказания психологических услуг в Институте практической психологии (ИПП) ЧОУ ВО «Восточно-Европейский институт»: консультирования, тренинга, коучингового сопровождения. Такая работа ведется на базе ИПП уже более 3 лет и представлена в материалах межрегиональных и всероссийских научно-практических конференций «Инновационные форматы образования как ресурс развития региона» (2013 г.), «Развитие человеческого капитала в XXI веке: Психология. Педагогика. Управление» (2013 г.), «Со-

временная психология: теория и практика» (2014 г.). Первые результаты были опубликованы в научном журнале «Высшее образование сегодня» в 2014 г. [5].

Результаты исследований и их обсуждение. Как показывает практика психологического консультирования и проведения социально-психологических тренингов на базе ЧОУ ВО «Восточно-Европейский институт», клиентами практического психолога все чаще становятся люди без видимых психологических проблем. Это люди среднего возраста, обладающие полным набором ожидаемых атрибутов «состоявшегося» человека: образованием, престижной и доходной работой, семьей, собственностью, возможностью инвестировать время и средства в свои хобби. Они достаточно успешно адаптированы в те социальные среды, в каких существуют, выстроили достаточно гармоничные отношения с близкими, друзьями, коллегами по работе, не вовлечены в острые межличностные конфликты, которые могли бы угрожать их социальному функционированию. У этих людей все *нормально*, и тем не менее они обращаются за помощью к психологу – потому что, несмотря на кажущееся наличие всех объективных предпосылок для удовлетворенности собственной жизнью, на самом деле они не ощущают такого удовлетворения. Более того, эти люди испытывают ощущение пустоты и бессмысленности жизни, когда объективное достижение материальных благ или иных результатов деятельности не приносит внутреннего удовлетворения.

Неудивительно, что именно такие люди часто становятся мишенями вербовщиков экстремистских организаций, именно они в поисках смысла жизни становятся участниками деструктивных сект и подобных им организаций. В отличие от маргинальных социальных элементов, такие участники способны принести в экстремистскую организацию достаточное количество ресурсов, что делает их привлечение особенно важной задачей. Нам представляется очевидным, что развитие способности таких людей противостоять деструктивному воздействию есть одна из приоритетных задач в деле построения системы профилактики экстремизма в России и во всем мире.

Общественно приемлемые рациональные цели, которым индивид не может тем не менее найти внутреннего эмоционального подкрепления, и эмоции, которые индивид не желает испытывать, являются следствием внешнего давления на личность, результатом соприкосновения с системой ожиданий, предъявляемых внешней социально-психологической средой: «Вот *этого* ты должен хотеть, вот *так* ты должен чувствовать». Таким образом, мы констатируем наличие предпосылок к возникновению и развитию базового противостояния личности с окружающей ее социально-психологической средой, в котором личность может (и с помощью психолога должна) развить качество субъектности. Свидетельством достижения необходимого уровня субъектности, а вместе с ним способности сопротивляться внешнему социально-психологическому давлению станет отмечаемое самим клиентом повышение уровня субъективной удовлетворенности жизнью.

Развитие эмоционального суверенитета как части субъектности клиента в процессе профессионального психологического сопровождения проходит в несколько этапов:

1. *Управляемая эмоциональная рефлексия*, когда клиент анализирует собственные эмоции и переживания, вербально описывая их и присваивая им качественную оценку: «приятно/неприятно», «комфортно/дискомфортно» и т. п. Важнейшей задачей на этом этапе является понять, какие эмоции являются собственными эмоциями клиента, а какие – отражением внешнего воздействия, результатом эмоционального заражения от других людей.

2. *Установление связей между эмоциями и социально-психологическими средами*, когда клиент определяет, в каких актах общения он испытывает те или иные эмоции, ка-

кие окружения способствуют положительным переживаниям, а какие – актуализируют или интенсифицируют отрицательные эмоции. Мы полагаем, что эмоциональное заражение само по себе не является негативным явлением, если результатом заражения являются положительные эмоции. Если же оно вызывает негативные эмоции – очень важно понять, какие именно среды и акты коммуникации являются источниками деструктивного эмоционального воздействия.

3. *Определение границ допустимого внешнего воздействия*, когда клиент рационально определяет ту степень эмоционального дискомфорта, какую он готов испытать ради адаптации в конкретной социально-психологической среде. Мы осознаем, что определенная степень «эмоциональной податливости» может быть необходима с точки зрения адаптации. Развитие у клиента эмоционального суверенитета не является для нас самоцелью, он нужен прежде всего для защиты от тех эмоциональных воздействий, которые представляют угрозу для субъективной удовлетворенности жизнью. Таким образом, разделение воздействий на «приемлемые» и «неприемлемые» позволяет оптимизировать будущие эмоциональные затраты клиента на сопротивление и поддержание своего эмоционального суверенитета.

4. *Определение форм сопротивления*. На этом этапе консультант и клиент проговаривают возможные поведенческие реакции клиента в ситуациях, когда эмоциональное воздействие среды выходит за определенные на предыдущем этапе рамки. Это могут быть определенные вербальные конструкции, призванные остановить дискомфортное общение или сменить его темы, техники эмоционального переключения или релаксации, позволяющие снизить интенсивность внешнего воздействия.

5. *Эмоциональная мобилизация на сопротивление*. Основой успешного сопротивления внешнему эмоциональному воздействию является сама готовность к этому сопротивлению, принятие факта его необходимости и полезности. Клиент должен быть готов к принятию определенного дополнительного напряжения, неизбежно связанного с сопротивлением, и осознавать, что это необходимое условие сохранения общего эмоционального комфорта и удовлетворенности жизнью.

Эффективным способом развития способности человека сопротивляться внешнему психологическому воздействию является социально-психологический тренинг. Тренинг, понимаемый нами как *активная форма обучения, направленная на форсированное формирование навыков*, способствует максимально быстрому и стойкому развитию следующих видов психологических автоматизмов:

- автоматическое формирование определенного отношения к внешним или внутренним стимулам;
- автоматическая психологическая реакция определенного характера на внешние или внутренние раздражители;
- автоматическое вхождение в определенное психоэмоциональное состояние;
- автоматический приоритет определенного мотива в ситуации мотивационного конфликта [3].

Последовательное развитие субъектности в условиях социально-психологического тренинга приводит к росту регулятивных возможностей личности. Возможности личности в области эмоциональной саморегуляции были изучены В. И. Моросановой в русле субъектного подхода к исследованию психики человека. В ее работах исследовались осознанные и неосознанные механизмы саморегуляции и отмечалось, что осознанная саморегуляция – это «системно организованный процесс внутренней психической активно-

сти человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых им целей» [8].

Резюме. Нам представляется, что описанная технология развития субъектности личности соответствует всем предложенным В. И. Моросановой критериям осознанной саморегуляции. Общение с клиентами свидетельствует о том, что социально-психологический тренинг, направленный на развитие субъектности личности, формирует у клиентов новый индивидуальный стиль саморегуляции и является реальным средством улучшения их эмоционального самочувствия, а также способствует эффективному противостоянию внешнему социально-психологическому воздействию, прежде всего на эмоциональном уровне. Участники таких тренингов лучше защищены от информационной и эмоциональной бомбардировки, способны надежно сохранять собственную систему смыслов, целей и ценностей в ситуациях агрессивного социально-психологического давления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения. – Харьков : Изд-во Института прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005. – 632 с.
2. Моров А. В. Доминирующие тенденции в сфере развития человеческого капитала в России и мире // Развитие человеческого капитала в XXI веке: Психология. Педагогика. Управление : материалы II Межрегиональной научно-практической конференции. – Ижевск, 2013. – С. 7–11.
3. Моров А. В. Основы разработки и проведения тренингов : учебно-методическое пособие. – Ижевск : Бон Анца, 2015. – 80 с.
4. Моров А. В. Развитие субъектности личности как ответ на социально-психологические вызовы информационного общества [Электронный ресурс] // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 5. – Режим доступа : <http://mir-nauki.com/PDF/26PSMN516.pdf>.
5. Моров А. В. Социально-психологический тренинг лидерства в системе подготовки практических психологов // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 4. – С. 50–52.
6. Моров А. В. Экзистенциальное самоопределение личности как основа противостояния деструктивному психологическому воздействию // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 118–123.
7. Морова Н. С., Кузнецова Л. В. и др. Этнокультурное образование в межкультурной коммуникации как фактор профилактики девиантного поведения студентов // Социальные науки. – 2016. – Т. 11, № 8. – С. 1820–1825.
8. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М. : Наука, 2010. – 519 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
10. Таланова Т. В., Морова Н. С., Кузнецова Л. В. Программы профилактики девиантного поведения молодежи в США и Великобритании как средство противодействия экстремизму в образовательной среде // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 87–91.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR BOOST DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF A PERSON

School of Integral Leadership «CoBrain», Izhevsk, Russia

Abstract. The goal of development of the subjectivity of a person, i.e. a person who is capable of being the creator of his own destiny and of facing negative socio-psychological influence, is very important for modern pedagogics. But the technologies of developing the necessary personality qualities are still insufficiently studied while their practical approbation seems lacking too.

The article substantiates the potential of socio-psychological training as an active educational technology aimed at the boost development of skills. In particular, the training can contribute to developing the psychological automatisms which form the basis of emotional sovereignty and subjectness/agency. The author's view is based on his practical experience in psychological counseling and training.

Keywords: *subjectivity, agency, psychological and educational conditions, training, skills development, emotional sovereignty.*

REFERENCES

1. Kaneman D., Slovik P., Tverski A. Prinjatie reshenij v neopredelennosti: pravila i predubezhdenija. – Har'kov : Izd-vo Instituta prikladnoj psihologii «Gumanitarnyj centr», 2005. – 632 s.
2. Morov A. V. Dominirujushhie tendencii v sfere razvitija chelovecheskogo kapitala v Rossii i mire // Razvitie chelovecheskogo kapitala v XXI veke: Psihologija. Pedagogika. Upravlenie : materialy II Mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Izhevsk, 2013. – S. 7–11.
3. Morov A. V. Osnovy razrabotki i provedenija treningov : uchebno-metodicheskoe posobie. – Izhevsk : Bon Anca, 2015. – 80 s.
4. Morov A. V. Razvitie sub'ektnosti lichnosti kak otvet na social'no-psihologicheskie vyzovy informacionnogo obshhestva [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. – 2016. – T. 4, № 5. – Rezhim dostupa : <http://mir-nauki.com/PDF/26PSMN516.pdf>.
5. Morov A. V. Social'no-psihologicheskij trening liderstva v sisteme podgotovki prakticheskikh psihologov // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2014. – № 4. – S. 50–52.
6. Morov A. V. Jekzistencial'noe samoopredelenie lichnosti kak osnova protivostojanija destruktivnomu psihologicheskomu vozdejstvu // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2015. – № 6. – S. 118–123.
7. Morova N. S., Kuznecova L. V. i dr. Jetnokul'turnoe obrazovanie v mezhkul'turnoj kommunikacii kak faktor profilaktiki deviantnogo povedenija studentov // Social'nye nauki. – 2016. – T. 11, № 8. – S. 1820–1825.
8. Morosanova V. I. Samoreguljacija i individual'nost' cheloveka. – M. : Nauka, 2010. – 519 s.
9. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii. – SPb. : Piter, 2002. – 720 s.
10. Talanova T. V., Morova N. S., Kuznecova L. V. Programmy profilaktiki deviantnogo povedenija molodezhi v SSHa i Velikobritanii kak sredstvo protivodejstvija jekstremizmu v obrazovatel'noj srede // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2015. – № 6. – S. 87–91.

© Morov A. V., 2017

Morov, Aleksey Vasilyevich – Candidate of Pedagogics and Philology, Director of School of Integral Leadership «CoBrain», Izhevsk, Russia; e-mail: Alexey.morov@gmail.com

The article was contributed on December 21, 2016

УДК [378.013:130.2]:001

Г. Д. Петрова

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА КАК ЦЕННОСТЬ И СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС «ОБЩЕСТВА ЗНАНИЯ»

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

Аннотация. Статья посвящена формированию общекультурных компетенций студента как будущего профессионала информационного общества, в котором ценятся информация и знания. Автор акцентирует свое внимание на тотальном применении информационных технологий, которые преобразовывают любые процессы и наполняют их новым содержанием. Не является исключением и профессиональная деятельность человека – главная ценность информационного общества. В статье сформулированы отличительные признаки интерпретируемого как собирательный образ выпускника профессионализма, который выражает его умение творчески мыслить и исполнять первоочередные задачи в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *общекультурные компетенции, студент, ценность, общество, знание, компетентность, профессионализм, коммуникация, культура.*

Актуальность исследуемой проблемы. Формирование новой ценностной модели личности – требование времени, так как современное общество рассматривается как информационно-знаниевое. Знание – важная общечеловеческая ценность, выступающая основой для диалога культур, постижения всего мира. Данная ступень формирования российского общества сопровождается бурными процессами модернизации, где ключевым вопросом является спрос на высококвалифицированную профессиональную деятельность во всех областях жизнедеятельности, достижение успехов в трансформирующейся системе социальных взаимоотношений. Цель данного исследования – оопределить компетенции личности как ценность и стратегический ресурс «общества знания».

Материал и методика исследований. В своем исследовании автор опирался на работы О. Н. Астафьевой, Е. И. Кудрявцевой, А. И. Попова, Дж. Равена, В. М. Соколова, Ю. А. Тихомирова, А. Я. Флиера, которые изучали проблемы компетенций и компетентности, профессиональной компетентности в условиях информационного общества, где ключевая роль в процессе формирования культурных и профессиональных компетенций личности принадлежит воспитанию как целенаправленному планомерному процессу, включающему разносторонние педагогические воздействия на личность, являющуюся и объектом и субъектом процесса воспитания.

Методологической основой исследования выступают методы исторического и логического анализа, системного анализа и деконструкции. Также использовались принципы системного подхода, предполагающие исследование многообразия составляющих, связей, внутренних и внешних факторов деятельности и развития изучаемого объекта.

© Петрова Г. Д., 2017

Петрова Галина Дмитриевна – доктор философских наук, профессор кафедры коммуникационных технологий и менеджмента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: 343923@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.10.2017

Результаты исследований и их обсуждение. На сегодняшний день очевидно то, что процессы информатизации общества, свойственные ему, содержательно внесли свои коррективы во все области, не исключая и профессиональную деятельность личности. Центральное место в современном обществе отводится информационным технологиям, интеллектуальному труду и массовому производству знания.

Динамично меняющийся мир ориентирует систему высшего образования на формирование таких качеств выпускника, как целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, гражданственность, коммуникативность, толерантность, инновационность, социальная мобильность, гибкость, устойчивость на рынке труда. Выпускнику должны быть свойственны культура мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, готовность к сотрудничеству и стремление к саморазвитию и др., то есть он должен владеть определенными компетенциями. Для владеющего общекультурными компетенциями выпускника будет успешной как любая сфера профессиональной и общественной деятельности, так и личная жизнь.

Общекультурные компетенции – результат выработки стержневых способностей личностью, благодаря которым достигаются значимые для будущей профессиональной деятельности цели [1], [9], [11], [12]. На наш взгляд, в таком направлении должна развиваться «концепция формирования общекультурных компетенций» как современная, определенная рыночными взаимоотношениями фигура целеполагания в образовательных структурах, которая отличается от традиционной тем, что главным приоритетным направлением компетентного подхода подготовки выпускника является междисциплинарное, интегрированное требование к итогу образовательной деятельности. Компетентный подход ориентирует на детерминированность целей образования рынком труда. Поэтому общекультурные компетенции в первую очередь охватывают готовность к знаниям и модели поведения, обязательные для осуществления предстоящей профессиональной деятельности в любой сфере [4], [6], [10].

Следовательно, под общекультурными следует понимать преимущественно универсальные по своим характеристикам и уровню применимости компетенции, которые формируются в пределах каждой учебной дисциплины (то есть они надпредметны).

При измерении уровня сформированности компетенций мы строим и используем структуру модели компетенции будущих бакалавров (рис. 1).

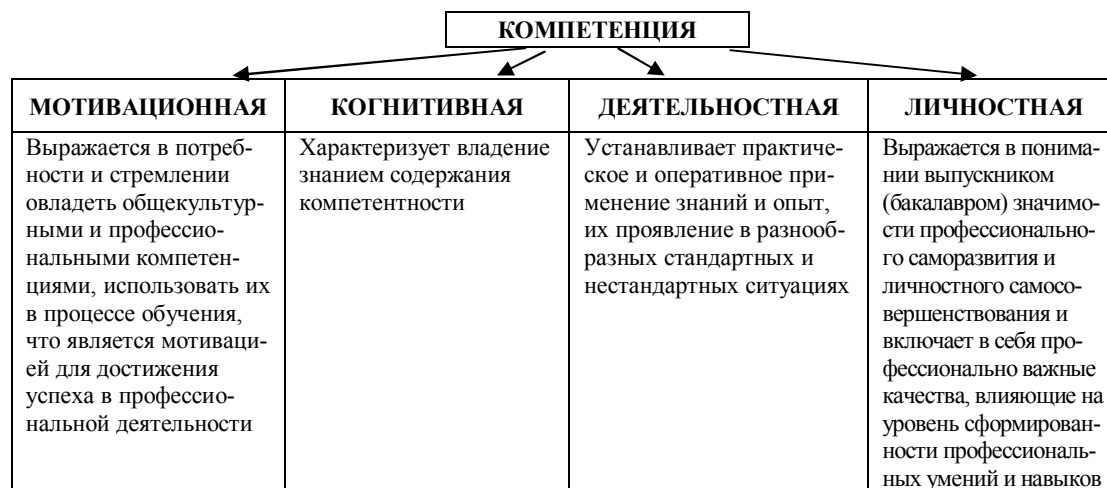


Рис. 1. Структура модели компетенции будущих бакалавров

Структуру модели компетенции будущих бакалавров мы определяем как целостную систему, состоящую из мотивационной, когнитивной, деятельностной и личностной компонентов, которые в данном исследовании выступают в качестве главных критериев оценивания уровня сформированности их компетенции. При этом уровень сформированности компетенций студентами определяется следующими этапами:

I этап. Уровень сформированности каждого компонента компетенции определяется сформированностью тех показателей, которые входят в ее состав. Показатели для каждого компонента устанавливаются определенными документами, а именно:

1) для когнитивного и деятельностного компонентов – компетентностная модель выпускника, паспорт компетенций, программа их формирования;

2) для личностного и мотивационного компонентов – профессиограмма, личный уровень студента.

II этап. Индивидуальный подбор и оптимальный метод выявления уровня сформированности каждого компонента вырабатываемой компетенции, которые должны стать как продолжение своеобразной методики обучения, позволяя студенту отчетливо понимать свои достижения и недостатки, исправлять личную активность, а преподавателю – направлять деятельность обучающегося в нужное русло.

III этап. Оценка уровня сформированности компетенции. Данный этап возможно провести в ходе мониторинга профессионального становления личности, основываясь на результатах, очерчивающих начальный уровень сформированности компетенции, что можно определить как совокупность уровней каждого компонента компетенции при проведении индивидуальной организации учебного процесса. В итоге, ориентируясь на индивидуальную траекторию развития личности студента, необходимо персонально подбирать оптимальный метод, форму и средства обучения (они должны соответствовать конкретным особенностям студента и содержанию обучения). Итоговый уровень сформированности компетенции сопоставляется с требуемым ФГОС 3+. В том случае, если итоговый уровень ниже, чем требования по ФГОС 3+, необходимо внести поправки в содержание обучения.

Таким образом мы разработали собственную модель определения уровня сформированности компетенции.

Федеральными государственными общеобразовательными стандартами третьего поколения предусматривается постижение студентами общекультурных компетенций, которые являются базовыми, универсальными и соответствуют требованиям современного общества. Общекультурные компетенции являются конечным итогом обучения на любом уровне подготовки и любом направлении, которым должна способствовать в большей степени отвечающая требованиям сложившаяся образовательная сфера учебного заведения, что соответствует разностороннему развитию личности [2], [7], [8]. В связи с чем проблема формирования общекультурных компетенций студента высшего учебного заведения решается в комплексе (воспитательная и внеучебная работа, программы обучения, методика преподавания дисциплин, особенно гуманитарного блока).

Формирование общекультурных компетенций как воспитательный процесс выпускника имеет важное значение, так как с развалом Советского Союза была утрачена существовавшая на тот момент коммунистическая идеология, которая как-то занималась духовно-нравственным воспитанием молодежи; в обществе стали развиваться разные негативные настроения: появились различного характера молодежные субкультуры, широкое распространение получили алкоголизм, наркомания и т. д. Чтобы успешно противостоять этим тенденциям, на уровне государства нужно уделять большое внимание развитию молодежи с тем,

чтобы нравственная деградация и физическое вырождение нации, пропагандируемые Западом, обошли Россию стороной. Разделение компетенций выпускника на общекультурные и профессиональные оправдано тем, что первоначально необходимо сформировать внутренний мир человека, а затем на этой базе – специалиста. В связи с этим главной целью общества должно быть воспитание духовно-нравственных граждан, способных реализовать общекультурные компетенции на деле, так как вложенные в подрастающее поколение ценности будут определять, какое общество будет завтра и как оно будет жить [2, с. 126], [3], [7].

Общекультурные компетентности обладают двойственной природой. Во-первых, они не связаны с профессиональностью, так как ими обязаны владеть специалисты всех сфер деятельности, они отображают общее, во-вторых, они формируют основу для учебных и впоследствии профессиональных компетентностей, которые дают им возможность в дальнейшем полностью осуществиться.

Общекультурные компетентности – общественная перспектива, ожидание того, что молодой специалист, вступив в социальную жизнь, поддержит ценности этого общества, имеет патриотические взгляды и будет принимать активное участие в жизни страны, обладает высокими морально-нравственными характеристиками, общей, языковой, правовой культурой, ценностями гуманизма и экологического сознания [1], [2, с. 127].

Также необходимо активно воспитывать деятельный подход к формированию личности обучающегося, который порождает активность, а это, в свою очередь, через эту активность – его развитие. Это имеет большое значение, так как современный специалист, кроме технической и профессиональной грамотности, должен быть и социально-компетентным: обладать способностью формировать коллектив, уметь возглавлять и подчиняться, принимать решения в конфликтных ситуациях, то есть владеть качествами личности.

Государственная точка зрения освещается в Концепции модернизации российского образования и обуславливается в следующем виде: «Развивающееся общество нуждается в современно образованных, нравственных, предприимчивых людях, инициативно принимающих серьезные решения в условиях выбора, умеющих прогнозировать их вероятный результат, готовых сотрудничать, которых отличает мобильность, динамизм, конструктивность, выработанное чувство ответственности за свою Родину. Россия, отталкиваясь от ориентации мирового развития, устанавливает такие запросы к качественным характеристикам молодых специалистов:

1) подготовленность к выбору (предполагает компетентность в допустимых возможностях, практике подобного выбора и отвечающих произведенному выбору профессии определенных знаний, квалификационных способностей, опытности);

2) коммуникативность и толерантность (включает способность к конструктивному диалогу, снисходительность к иномыслию, направленность на другие культуры, оценку стороннего опыта);

3) желание сотрудничать (обусловлено развитым творческим мышлением, космополитическим сознанием);

4) экономический кругозор (подразумевает способности к обучению, стремление к профессиональному росту и постоянное повышение квалификации, т. е. акмеологическую устремленность личности)» [5].

Суть современной концепции предполагает трансформацию от классического осмысления человеческих ресурсов к профессиональной компетентности человека и сближает к повышению рубежа багажа знаний, опыта и способностей, востребованных для плодотворной жизнедеятельности личности в обществе.

На сегодняшний день система образования – производитель знаний и важнейшая сфера социально-культурной жизни общества и от результатов ее деятельности зависит уровень интеллектуальности, культурности, нравственности общества, и в итоге все сводится к образованности, новым качествам личности, что выражается в сумме приобретенных багажа знаний, способностей, квалификации и мастерства, которые должны интегрироваться в профессиональную деятельность [2], [7], [8].

В условиях высокой конкуренции работодатель устанавливает к выпускникам образовательных структур свои требования: быть креативным, уметь трудиться в коллективе, команде, на протяжении всей практической деятельности продолжать образование, принимать активное участие в происходящих в образовательной сфере и технологиях изменений, уметь корректно применять информацию в трудовой деятельности, решать проблемы производственного характера и принимать решения. Данные требования ориентируют студентов на развитие профессионально важных компетентностей, включая и информационно-коммуникативную, позволяющую применять ИКТ для выбора наилучшего варианта в профессиональной сфере [4], [11].

Как показывает практика, обучение в высшем учебном заведении не на всех направлениях подготовки направлено на применение ИКТ в профессиональной сфере, а только на тех направлениях, которые связаны с освоением ИКТ, нет практической связи с профессиональными проблемами, следовательно, подготовленность выпускников не отвечает запросам работодателей в части результативного владения ИКТ, на результаты их освоения оказало влияние сокращение срока обучения (с присвоением квалификации бакалавра) [2], [4], [5].

К тому же система образования не располагает возможностями применять разные образовательные программы для того, чтобы формировать профессиональные компетенции в пределах одного учебного курса. В этой связи, на наш взгляд, необходимо ввести в образовательный процесс такой компонент, который бы обеспечивал на начальной стадии обучения результативное формирование у обучающегося умения разбираться и своевременно ориентироваться в постоянном росте потока информации и появлении новейших ИКТ, компетентно применять их для выполнения разнообразных профессиональных задач и постоянного процесса самообразования. Это позволит им в последующем действенно работать с информацией, сотрудничать с коллегами, повышать квалификационный уровень и качество труда.

Следовательно, главная ценность информационного общества – профессионализм, который в современном осмыслении интерпретируется как собирательный образ, выражающийся в умении личности творческого исполнения профессиональных обязанностей, так и к осуществлению своих первоочередных задач в профессиональной деятельности, в умении гармонического совмещения высокопрофессиональных знаний и мастерства с обширным мировоззренческим подходом к рассмотрению и решению вопросов.

Учитывая сказанное, профессиональная деятельность нами понимается как деятельность личности, направленная на достижение общественно важных задач, отражающая как заинтересованность общества, государства, так и круг интересов самой личности.

Резюме. Воспитание студента как профессионала – процесс сложный и системный, это, во-первых, формирование духовных и внешних условий деятельности, во-вторых, развитие специалиста как личности. Подготовленность, способности и мастерство благополучно формируются и актуализируются лишь при личностном признании и понимании высокого социального смысла соответствующих задач, что обуславливает развитие большой ответственности, предприимчивости, стремление к творческому процессу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтынкович Е. Е. Проблема духовности в контексте параметров социального способа существования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Серия «Гуманитарные и педагогические науки». – 2013. – № 1(77), ч. 2. – С. 14–18.
2. Алтынкович Е. Е., Петрова Г. Д. Трансформация культурных ценностей личности в информационном обществе. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – 179 с.
3. Алтынкович Е. Е., Петрова Г. Д. Формирование духовных ценностей и смысложизненных ориентиров личности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4(80), ч. 3. – С. 3–6.
4. Астафьева О. Н., Захарова О. А. Информационно-коммуникационная компетентность личности в современных условиях // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2006. – № 3. – С. 119–123.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. – М. : АПКИПРО, 2002. – 24 с.
6. Кудрявцева Е. И., Макалатия И. Н. Компетенции государственного гражданского служащего как исследовательская проблема // Настоящее и будущее социальных технологий : материалы VIII Международной конференции. – СПб., 2011. – С. 254.
7. Культура и образование в информационном обществе: стратегии развития и сохранения : материалы Международной научной конференции. – Краснодар, 2013. – 352 с.
8. Попов А. И. Психолого-педагогические особенности подготовки специалиста к инновационной деятельности // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 88–90.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / пер. с англ. ; под ред. В. И. Белопольского. – М. : Когито-центр, 2002. – С. 241.
10. Соколов В. М., Корнаухова Ю. А. О понятии «профессиональная компетентность» в образовании // Администратор образования: управленческая компетентность в современных условиях : сборник материалов научно-практической конференции. – Н. Новгород, 2000. – С. 46–51.
11. Тихомиров Ю. А. Теория компетенции. – М. : Юринформцентр, 2005. – С. 137–138.
12. Флиер А. Я. Культурная компетентность // Культурология для культурологов : учебное пособие. – М. : Академический проект, 2000. – С. 242.

UDC [378.013:130.2]:001

G. D. Petrova

**FORMATION OF COMMON CULTURAL COMPETENCES AT STUDENTS
AS VALUABLE AND STRATEGIC RESOURCE IN «KNOWLEDGE SOCIETY»**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the formation of common cultural competences at students as future professionals of information society which prioritizes information and knowledge. The author focuses on the total use of information technologies which transform all the processes and add new context. Professional activity (the main value of information society) of a person is no exception. The article presents some distinctive features of the character of a graduate's professionalism (interpreted as generalized), which expresses his skill to creatively think and complete priority tasks.

© Petrova G. D., 2017

Petrova, Galina Dmitrievna – Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Communication Technologies and Management, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: 343923@mail.ru

The article was contributed on October 10, 2017

Keywords: *cultural competences, student, value, society, knowledge, competence, professionalism, communication, culture.*

REFERENCES

1. *Altynkovich E. E.* Problema duhovnosti v kontekste parametrov social'nogo sposoba sushhestvovaniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. Seriya «Gumanitarnye i pedagogicheskie nauki». – 2013. – № 1(77), ch. 2. – S. 14–18.
2. *Altynkovich E. E., Petrova G. D.* Transformacija kul'turnyh cennostej lichnosti v informacionnom obshhestve. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2016. – 179 s.
3. *Altynkovich E. E., Petrova G. D.* Formirovanie duhovnyh cennostej i smyslozhiznennyh orientirov lichnosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2013. – № 4(80), ch. 3. – S. 3–6.
4. *Astaf'eva O. N., Zaharova O. A.* Informacionno-kommunikacionnaja kompetentnost' lichnosti v sovremennyh uslovijah // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2006. – № 3. – S. 119–123.
5. *Koncepcija modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 g.* – M. : APKiPRO, 2002. – 24 s.
6. *Kudrjavceva E. I., Makalatija I. N.* Kompetencii gosudarstvennogo grazhdanskogo sluzhashhego kak issledovatel'skaja problema // Nastojashhee i budushhee social'nyh tehnologij : materialy VIII Mezhdunarodnoj konferencii. – SPb., 2011. – S. 254.
7. *Kul'tura i obrazovanie v informacionnom obshhestve: strategii razvitija i sohraneniya : materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* – Krasnodar, 2013. – 352 s.
8. *Popov A. I.* Psihologo-pedagogicheskie osobennosti podgotovki specialista k innovacionnoj dejatel'nosti // Fundamental'nye issledovaniya. – 2006. – № 7. – S. 88–90.
9. *Raven Dzh.* Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: vyjavenie, razvitie, realizacija / per. s angl. ; pod red. V. I. Belopol'skogo. – M. : Kogito-centr, 2002. – S. 241.
10. *Sokolov V. M., Kornauhova Ju. A.* O ponjatii «professional'naja kompetentnost'» v obrazovanii // Administrator obrazovaniya: upravlencheskaja kompetentnost' v sovremennyh uslovijah : sbornik materialov nauchno-prakticheskoi konferencii. – N. Novgorod, 2000. – S. 46–51.
11. *Tihomirov Ju. A.* Teorija kompetencii. – M. : Jurinformcentr, 2005. – S. 137–138.
12. *Flier A. Ja.* Kul'turnaja kompetentnost' // Kul'turologija dlja kul'turologov : uchebnoe posobie. – M. : Akademicheskij proekt, 2000. – S. 242.

РАСЧЕТ РЕЗУЛЬТАТА В ПРЫЖКЕ ВВЕРХ С ОТЯГОЩЕНИЕМ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТА В ПРЫЖКЕ ВВЕРХ БЕЗ ОТЯГОЩЕНИЯ

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

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования высоты прыжка вверх с места в качестве основы для расчета модельных характеристик скоростно-силовой подготовленности человека. Сравнительный анализ эмпирических и расчетных данных показал, что алгоритм обладает достаточно высокой точностью. Уравнение дает возможность рассчитать индивидуальные модельные значения высоты прыжка по мере увеличения массы отягощения и оценить соразмерность в уровне проявления скоростно-силовых способностей спортсмена.

Ключевые слова: опора, прыжок, высота, отягощение, алгоритм, тело.

Актуальность исследуемой проблемы. Известно, что вес тела (P) – это сила, с которой оно давит на опору под действием земного притяжения, представляющая собой произведение массы тела на ускорение свободного падения:

$$P = m \cdot g.$$

Выраженный в абсолютных значениях, вес тела у людей будет различным из-за различий в их массе тела, но с неизменным ускорением свободного падения ($g = 9,81 \text{ м/с}^2$). Если индивидуальную массу тела и ускорение свободного падения в условиях земной гравитации выразить через единицу, тогда индивидуальный вес тела как их произведение тоже будет равен единице:

$$P = 1m \cdot 1g = 1.$$

Это своего рода точка отсчета для дальнейших вычислений.

Прыжок вверх с места с отягощением можно рассматривать как прыжок вверх с места без отягощения в условиях повышенной гравитации (выше $1g$), пропорциональной общей массе системы «спортсмен – отягощение».

Например, спортсмен массой 70 кг ($1m$) выполняет прыжок вверх двумя ногами со штангой на плечах 30 кг ($0,43m$). В этом случае масса системы «спортсмен – отягощение» будет больше единицы и составит $1,43m$. При земном ускорении свободного падения уравнение будет выглядеть так:

$$P = 1,43m \cdot 1g,$$

или может быть записано чуть по-другому:

$$P = 1m \cdot 1,43g.$$

Оба уравнения эквивалентны. Они указывают на то, что вес тела человека со штангой на плечах в условиях стандартной земной гравитации ($1,43m \cdot 1g$) равен весу тела человека без штанги на плечах в условиях повышенной гравитации ($1m \cdot 1,43g$).

© Пьянзин А. И., 2017

Пьянзин Андрей Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: pianzin@mail.ru

Статья поступила в редакцию 25.09.2017

Переменную, значение которой в данном случае составляет 1,43 единицы, можно обозначить как гравитационный коэффициент ($k_{гп}$). Отсюда появляется возможность для расчета высоты прыжка вверх с места с отягощением на основе результата в прыжке вверх с места без отягощения с учетом масс тела спортсмена и отягощения.

Целью исследования явилась оценка возможности использования высоты прыжка вверх с места без отягощения в качестве основы для расчета индивидуальных модельных характеристик и оценки уровня скоростно-силовой подготовленности спортсменов в вертикальных прыжках с различными отягощениями.

Задачи исследования:

1. Вывести алгоритм расчета высоты прыжка вверх с места с отягощением на основе высоты прыжка вверх с места без отягощения с учетом масс тел спортсмена и отягощения.
2. Оценить точность предложенного алгоритма на основе сопоставления эмпирических данных с расчетными.
3. Сформировать индивидуальный профиль скоростно-силовой подготовленности спортсмена и оценить его структуру.

Материал и методика исследований. В ходе исследования применялись следующие методы: анализ научно-методической литературы, математическое моделирование, педагогический эксперимент. Математическое моделирование обеспечило решение 1-й задачи исследования, педагогический эксперимент лег в основу реализации 2-й и 3-й задач.

Отправной точкой является положение о том, что человек и среда выступают как две стороны единой системы, в которой среда является внешним звеном саморегуляции, а организм – материально-функциональным отражением условий среды, определяющих его свойства. Поскольку ключевые условия среды (продолжительность суток, периодичность смены дня и ночи, соотношение газов в земной атмосфере, сила тяжести, характер опоры) инвариантны, они задают определенные границы в проявлении особенностей анатомического строения и функционирования физиологических процессов в организме человека, а также движений его тела относительно опоры.

Свойства опоры детерминируют характер перемещения тела и основные параметры его движения. Все разнообразие движений человека отражает результат взаимодействия его тела с опорой. Тело при движении всегда взаимодействует с опорой, и это взаимодействие выражается в конкретных значениях механических характеристик, определяющих конечный результат [5], [7], [12]. Так, в прыжковых упражнениях ведущей фазой является отталкивание, а конечный результат обеспечивается достижением оптимальных значений скорости и угла вылета тела [3], [4], [6], [8], [9], [10], [11], [13], [14].

Результаты исследований и их обсуждение. В рамках решения первой задачи на основе известных в кинематике уравнений [2] было выполнено пошаговое преобразование высоты прыжка вверх с места без отягощения (H_1) в высоту прыжка вверх с места с отягощением (H_2).

На рисунке 1 показана логическая основа алгоритма расчета высоты прыжка вверх с места с отягощением.

Определение относительного значения скорости вылета в прыжке вверх с отягощением к скорости вылета в прыжке вверх без отягощения ($v_{отн}$) основывается на законе сохранения количества движения, в соответствии с которым в изолированной материальной системе количество движения (K) остается неизменным [1]. То есть по мере увеличения массы системы «спортсмен – отягощение» пропорционально уменьшается скорость вылета, так что их произведение продолжает оставаться неизменным

$$K = m_1 v_1 = k_{гп} v_{отн} = 1.$$

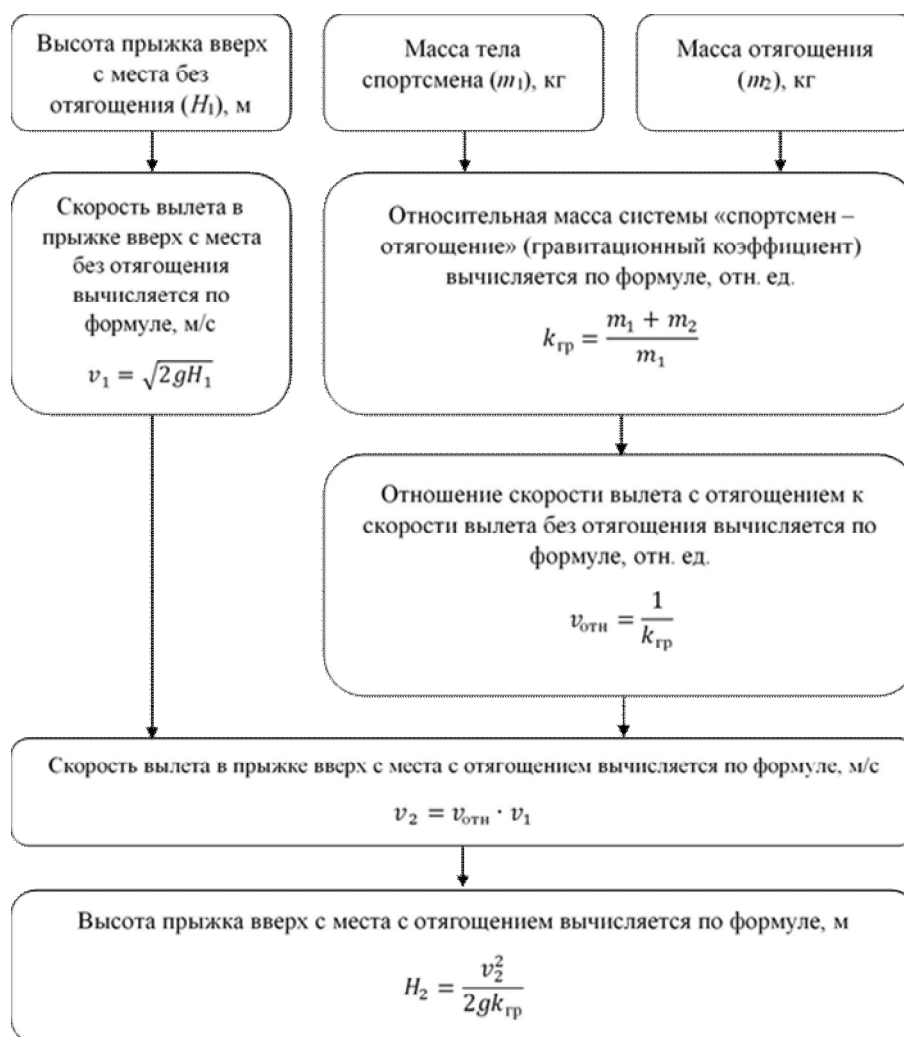


Рис. 1. Логическая основа алгоритма расчета высоты прыжка вверх с места с отягощением

Эта зависимость была проверена эмпирически. В исследовании приняли участие 17 спортсменов различной квалификации (массовые разряды – МСМК): 10 легкоатлетов-прыгунов и 7 пауэрлифтеров. У испытуемых с помощью видеорегистрации (30 кадров/сек) измерялась скорость вылета и высота в прыжках вверх с места без отягощений и с отягощениями от 15 до 60 кг. Регистрировалось по 3 попытки в каждом варианте прыжка, всего проведено 225 измерений.

В результате среднее значение количества движения по всей выборке оказалось равно $1,04 \pm 0,240$ отн. ед. ($M \pm \sigma$), что подтверждает действие закона сохранения количества движения.

Отсюда следует, что

$$v_{отн} = \frac{1}{k_{гр}}$$

Раскрываем знаменатель:

$$v_{отн} = \frac{1}{k_{cp}} = \frac{1}{\frac{m_1 + m_2}{m_1}} = \frac{m_1}{m_1 + m_2}.$$

Вычисляем скорость вылета в прыжке вверх с места с отягощением (v_2):

$$v_2 = v_{отн} \cdot v_1 = \frac{m_1}{m_1 + m_2} \sqrt{2gH_1}.$$

Вычисляем высоту прыжка вверх с места с отягощением (H_2):

$$H_2 = \frac{v_2^2}{k_{cp} 2g} = \frac{\left(\frac{m_1}{m_1 + m_2} \cdot \sqrt{2gH_1} \right)^2}{\frac{m_1 + m_2}{m_1} 2g}.$$

Убираем корень в числителе:

$$H_2 = \frac{\frac{m_1^2}{(m_1 + m_2)^2} \cdot 2gH_1}{\frac{m_1 + m_2}{m_1} \cdot 2g}.$$

Сокращаем $2g$ в числителе и знаменателе:

$$H_2 = \frac{\frac{m_1^2}{(m_1 + m_2)^2} \cdot H_1}{\frac{m_1 + m_2}{m_1}}.$$

Переносим H_1 в числитель верхней дроби:

$$H_2 = \frac{\frac{m_1^2 \cdot H_1}{(m_1 + m_2)^2}}{\frac{m_1 + m_2}{m_1}}.$$

Упрощаем сложную дробь:

$$H_2 = \frac{m_1^3 \cdot H_1}{(m_1 + m_2)^2 \cdot (m_1 + m_2)}.$$

Упрощаем знаменатель:

$$H_2 = \frac{m_1^3 \cdot H_1}{(m_1 + m_2)^3},$$

где

H_1 – высота прыжка вверх с места без отягощения, м;

H_2 – высота прыжка вверх с места с отягощением, м;

m_1 – масса тела спортсмена, кг;

m_2 – масса отягощения, кг.

Для оценки точности предложенного алгоритма мы провели сравнительный анализ расчетных значений высоты прыжка вверх с места с различными отягощениями с реальными результатами. При анализе высота прыжка испытуемого, выраженная в абсолютных значениях (м), переводилась в относительные значения (отношение высоты прыжка с отягощением к высоте прыжка без отягощения). Относительная высота прыжков в зависимости от гравитационного коэффициента представлена на рисунке 2.

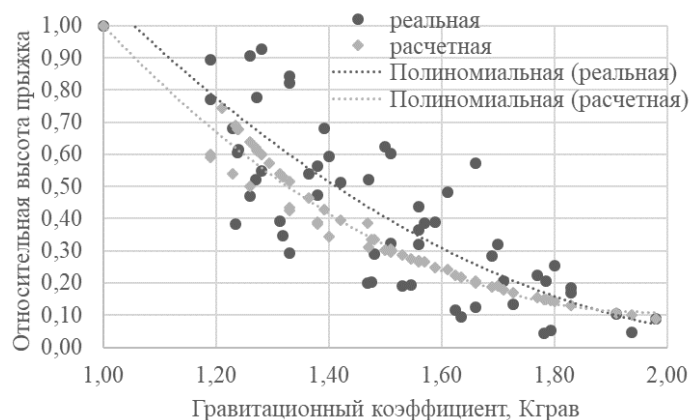


Рис. 2. Результаты сравнительного анализа эмпирических (темные маркеры) и расчетных (светлые маркеры) данных относительной высоты прыжков вверх с места с отягощениями и без отягощений

Поскольку результаты испытуемых имеют некоторый разброс, для более детального анализа были выявлены линии тренда на основе полиномиального сглаживания 2-й степени. Они расположены достаточно близко, но не полностью совпадают. Неполное совпадение линий тренда можно объяснить двумя причинами: недостаточно большой выборкой испытуемых и учетом только физической природы явления без учета его биологической природы. Тем не менее расположение линий тренда на рисунке говорит о том, что уравнение расчета высоты прыжка вверх с места с отягощением на основе учета масс спортсмена и отягощения, а также высоты прыжка без отягощения обладает достаточно высокой точностью.

Для повышения точности расчета высоты прыжка было выявлено среднее значение расхождения между эмпирическими и расчетными данными, которое составило 1,25 относительные единицы. Это значение было введено в уже имеющееся уравнение для расчета:

$$H_2 = \frac{m_1^3 \cdot H_1}{(m_1 + m_2)^3} \cdot 1,25.$$

Уточненное уравнение дает возможность сформировать индивидуальный профиль скоростно-силовой подготовленности спортсмена и оценить его структуру (3-я задача исследования). Оно позволяет рассчитать индивидуальные модельные значения высоты прыжка по мере увеличения массы отягощения, основываясь на результате выпрыгивания вверх с места без отягощения, и выявить соразмерность в уровне проявления скоростно-силовых способностей спортсмена (рис. 3).

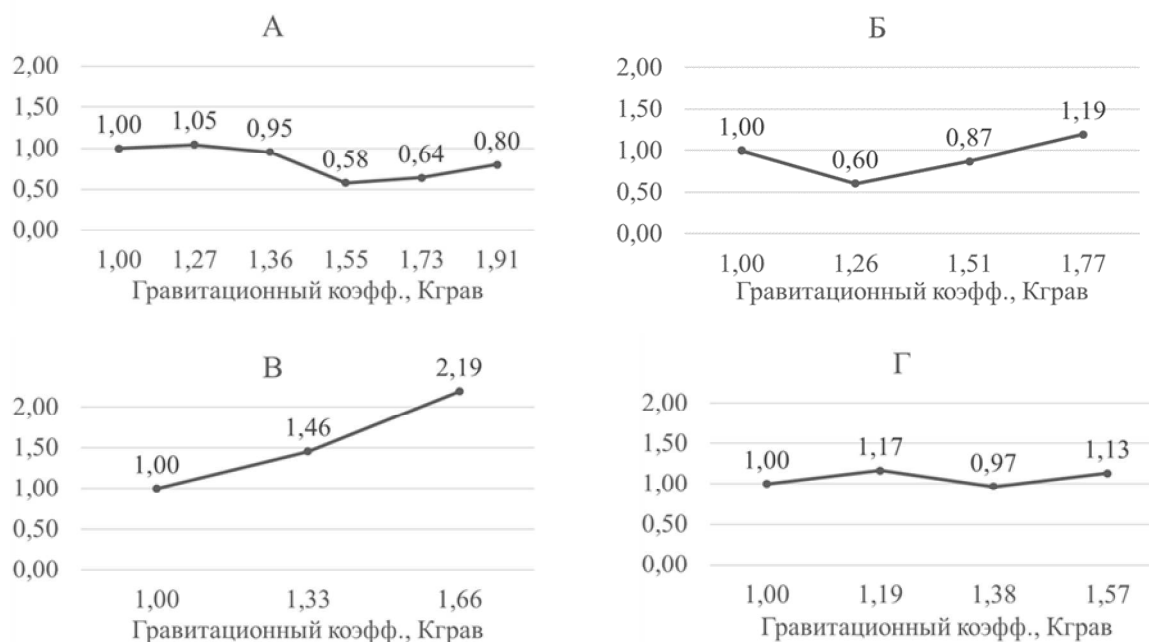


Рис. 3. Примеры индивидуального проявления скоростно-силовых способностей при выполнении прыжков вверх с места с отягощениями

Так, отставание реальной высоты прыжка от модельной в зоне больших отягощений (рис. 3А) может говорить о недостатке силового компонента в структуре проявления скоростно-силовых способностей. Отставание в зоне малых отягощений (рис. 3Б) либо превышение реальной высоты прыжка модельного уровня в зоне больших отягощений (рис. 3В) может указывать на недостаток скоростного компонента в структуре проявления скоростно-силовых способностей. Соразмерное соотношение высоты прыжков с разными отягощениями будет выражено в скоростно-силовом профиле спортсмена значениями, близкими к единице (рис. 3Г).

Резюме. Таким образом, предложенный алгоритм может служить основой для построения модельных характеристик скоростно-силовой подготовленности спортсмена.

Проверка адекватности алгоритма расчета высоты прыжка вверх с места с отягощением на основе высоты прыжка вверх с места без отягощения с учетом масс тел спортсмена и отягощения показала, что он обладает достаточно высокой точностью.

Уравнение дает возможность рассчитать индивидуальные модельные значения высоты прыжка по мере увеличения массы отягощения и оценить соразмерность в уровне проявления скоростно-силовых способностей спортсмена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Донской Д. Д. Сохранение и изменение количества движения системы // Биомеханика с основами спортивной техники. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – № 10. – С. 185–187.
2. Дубровский В. И., Федорова В. Н. Биомеханика : учебник для сред. и высш. учеб. заведений. – М. : Владос-пресс, 2003. – 672 с.
3. Пьянзин А. И. Моделирование специальной физической подготовленности легкоатлетов на основе кинематики двигательных действий // Взаємодія духовного і фізичного виховання у формуванні гармонійно розвиненої особистості : збірник статей за матеріалами II науково-практичної online-конференції з міжнародною участю / за ред. В. М. Пристинського, О. І. Федорова. – Слов'янськ, 2015. – С. 448–455.

4. Пьянзин А. И. Расчет дальности тройного прыжка с разбега по дальности прыжка в длину с разбега // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики : материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2016. – С. 140–141.
5. Пьянзин А. И. Соразмерность параметров взаимодействия тела с опорой при выполнении бега и прыжков // Наука и спорт: современные тенденции. – 2016. – № 3, т. 12. – С. 41–45.
6. Пьянзин А. И. Спортивная подготовка легкоатлетов-прыгунов. – М. : Теория и практика физической культуры, 2004. – 370 с.
7. Пьянзин А. И. Экспериментальная проверка точности алгоритма расчета дальности прыжков в длину с места с разным количеством отталкиваний // Физическая культура, спорт, наука и образование : материалы I Всероссийской научной конференции с международным участием / под ред. С. С. Гуляевой, А. Ф. Сыроватской. – Чурапча, 2017. – С. 115–118.
8. Пьянзин А. И., Пьянзина Н. Н. Кинематика двигательных действий как основа формирования модельных характеристик специальной физической подготовленности легкоатлетов // Инновационные технологии в подготовке спортсменов в спортивной борьбе : материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – Набережные Челны, 2014. – С. 207–210.
9. Пьянзин А. И., Пьянзина Н. Н. Критерии для разработки модельных характеристик специальной физической подготовленности легкоатлетов // Физическая культура и спорт в вузе: современные тенденции и практики : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь, 2015. – С. 172–176.
10. Пьянзин А. И., Пьянзина Н. Н. Расчет результата в прыжке в длину на основе результата в прыжке вверх с места // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 2(90). – С. 161–169.
11. Пьянзин А. И., Пьянзина Н. Н. Расчет результата в тройном прыжке с места на основе результата в прыжке вверх с места // Физическая культура, спорт, наука и образование : материалы I Всероссийской научной конференции с международным участием / под ред. С. С. Гуляевой, А. Ф. Сыроватской. – Чурапча, 2017. – С. 118–124.
12. Пьянзин А. И., Пьянзина Н. Н. Соразмерность параметров взаимодействия тела с опорой при выполнении различных упражнений // Организация физкультурно-спортивной работы по месту жительства: проблемы и пути их решения : материалы Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. С. С. Гуляева. – Чурапча, 2016. – С. 26–30.
13. Пьянзин А. И., Романенко Н. В., Шпитальный В. Б., Шубин М. С., Мартианов Е. В. и др. Взаимосвязь специальных упражнений в легкоатлетических прыжках // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 10. – С. 33–35.
14. Пьянзин А. И., Селиванова Е. Е., Морозова С. Н., Морозов И. Ю. Расчет дальности тройного и пятикратного прыжков с места по дальности прыжка в длину с места // Актуальные проблемы физической культуры и спорта : материалы VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 419–423.

UDC 796.431.1.015.6

A. I. Pyanzin

CALCULATION OF THE RESULT IN VERTICAL JUMP WITH WEIGHTS BASING ON THE RESULT IN A VERTICAL JUMP WITHOUT WEIGHTS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the possibility of employing the height of the standing vertical jump as the basis for calculating the model parameters of the speed-strength ability of a person. The comparative analysis of empirical and calculated data showed that the algorithm is of quite high accuracy. The equation makes it possible to calculate some individual model values of the jump height as the weights increase and to assess the proportionality in the level of the athlete's speed-strength abilities.

Keywords: support, jump, height, weights, algorithm, body.

© Pyanzin A. I., 2017

Pyanzin, Andrey Ivanovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Theoretical Basics of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: pianzin@mail.ru

The article was contributed on September 25, 2017

REFERENCES

1. *Donskoj D. D.* Sohranenie i izmenenie kolichestva dvizhenija sistemy // Biomehanika s osnovami sportivnoj tehniki. – M. : Fizkul'tura i sport, 1971. – № 10. – S. 185–187.
2. *Dubrovskij V. I., Fedorova V. N.* Biomehanika : uchebnik dlja sred. i vyssh. ucheb. zavedenij. – M. : Vldos-press, 2003. – 672 s.
3. *P'janzin A. I.* Modelirovanie special'noj fizicheskoj podgotovlennosti legkoatletov na osnove kinematiki dvigatel'nyh dejstvij // Vzaemodija duhovnogo i fizichnogo viovannja u formuvanni garmonijno rozvinenoj osobistosti : zbirnik statej za materialami II naukovopraktichnoji online-konferenciji z mizhnarodnoju uchastju / za red. V. M. Pristins'kogo, O. I. Fedorova. – Slov'jansk', 2015. – S. 448–455.
4. *P'janzin A. I.* Raschet dal'nosti trojnogo pryzhka s razbega po dal'nosti pryzhka v dlinu s razbega // Fizicheskaja kul'tura i sport: integracija nauki i praktiki : materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii. – Stavropol', 2016. – S. 140–141.
5. *P'janzin A. I.* Sorazmernost' parametrov vzaimodejstvija tela s oporoj pri vypolnenii bega i pryzhkov // Nauka i sport: sovremennye tendencii. – 2016. – № 3, t. 12. – S. 41–45.
6. *P'janzin A. I.* Sportivnaja podgotovka legkoatletov-prygunov. – M. : Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury, 2004. – 370 s.
7. *P'janzin A. I.* Jeksperimental'naja proverka tochnosti algoritma rascheta dal'nosti pryzhkov v dlinu s mesta s raznym kolichestvom ottalkivanij // Fizicheskaja kul'tura, sport, nauka i obrazovanie : materialy I Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem / pod red. S. S. Guljaevoj, A. F. Syrovatskoj. – Churapcha, 2017. – S. 115–118.
8. *P'janzin A. I., P'janzina N. N.* Kinematika dvigatel'nyh dejstvij kak osnova formirovanija model'nyh harakteristik special'noj fizicheskoj podgotovlennosti legkoatletov // Innovacionnye tehnologii v podgotovke sportsmenov v sportivnoj bor'be : materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii. – Naberezhnye Chelny, 2014. – S. 207–210.
9. *P'janzin A. I., P'janzina N. N.* Kriterii dlja razrabotki model'nyh harakteristik special'noj fizicheskoj podgotovlennosti legkoatletov // Fizicheskaja kul'tura i sport v vuze: sovremennye tendencii i praktiki : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii. – Stavropol', 2015. – S. 172–176.
10. *P'janzin A. I., P'janzina N. N.* Raschet rezul'tata v pryzhke v dlinu na osnove rezul'tata v pryzhke vverh s mesta // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 2(90). – S. 161–169.
11. *P'janzin A. I., P'janzina N. N.* Raschet rezul'tata v trojnom pryzhke s mesta na osnove rezul'tata v pryzhke vverh s mesta // Fizicheskaja kul'tura, sport, nauka i obrazovanie : materialy I Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem / pod red. S. S. Guljaevoj, A. F. Syrovatskoj. – Churapcha, 2017. – S. 118–124.
12. *P'janzin A. I., P'janzina N. N.* Sorazmernost' parametrov vzaimodejstvija tela s oporoj pri vypolnenii razlichnyh uprazhnenij // Organizacija fizkul'turno-sportivnoj raboty po mestu zhitel'stva: problemy i puti ih reshenija : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii / nauch. red. S. S. Guljaeva. – Churapcha, 2016. – S. 26–30.
13. *P'janzin A. I., Romanenko N. V., Shpital'nyj V. B., Shubin M. S., Martjanov E. V. i dr.* Vzaimosvjaz' special'nyh uprazhnenij v legkoatleticheskij pryzhkah // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. – 2004. – № 10. – S. 33–35.
14. *P'janzin A. I., Selivanova E. E., Morozova S. N., Morozov I. Ju.* Raschet dal'nosti trojnogo i pjatokratnogo pryzhkov s mesta po dal'nosti pryzhka v dlinu s mesta // Aktual'nye problemy fizicheskoj kul'tury i sporta : materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii. – Cheboksary, 2016. – S. 419–423.

УДК [373.3.016:746.3](=512.11)

С. Г. Соколова, Н. Н. Соловьева

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕГРАЦИИ УРОКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ЧУВАШСКОЙ ВЫШИВКИ

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

Аннотация. В статье дидактические условия интеграции уроков изобразительного искусства и технологии на основе изучения чувашской вышивки представлены в виде модели из нескольких блоков.

Стратегическую цель каждого из блоков определяет ФГОС НОО. Методологический блок отражает современные подходы образовательной политики. В структуру содержательного блока входят информационный, мотивационный, эмоциональный, коммуникативный, образный, творческий практико-ориентированный, интуитивный, рефлексивный компоненты. В процессуальном блоке отражен процесс эмоционально-образного восприятия чувашской вышивки. В диагностическом блоке показаны критерии уровней проявления способностей и навыков учащихся по овладению содержанием интегрированных уроков. Результативный блок рассматривает достижение запланированного эффекта интеграции двух дисциплин – «Изобразительного искусства» и «Технологии».

Ключевые слова: дидактические условия, интеграция уроков, изобразительное искусство, технология, чувашская вышивка.

Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что современный стандарт образования направляет деятельность педагогов на воспитание и формирование у учащихся российской гражданской идентичности (патриотизма, любви и уважения к Отечеству, чувства гордости за свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, осознания своей этнической принадлежности, знания истории, языка и культуры своего народа, края, основ культурного наследия народов России и человечества), эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России, творческой деятельности эстетического характера.

Из всех учебных дисциплин начальной школы для исследования мы выделили две: «Изобразительное искусство» и «Технология». Цели этих учебных предметов схожи – воспитание художественно-эстетической культуры как части духовной культуры учащихся на основе интеграции специфических методов эстетического познания (наблюдение

© Соколова С. Г., Соловьева Н. Н., 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

Соловьева Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и методики профессионального обучения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: solnat.mail.ru@mail.ru

Статья поступила в редакцию 24.05.2017

ния, содержательного анализа произведений народной культуры, моделирования художественно-творческого процесса и конструирования и др.). Изучение названных учебных предметов школьной программы непосредственно связано с развитием творческих способностей учащихся, с их продуктивной художественно-творческой деятельностью, базирующейся на деятельностном подходе.

На наш взгляд, эффективность «Изобразительного искусства» и «Технологии» в художественном образовании и эстетическом воспитании учащихся начальных классов можно повысить на основе использования чувашской вышивки, являющейся национальным достоянием и средством интеграции двух указанных предметов. Чувашская вышивка с древних времен выполняла разные функции: бытовую, культурную, воспитательную, эстетическую, познавательную, эмпирическую, информационную, декоративную и т. д. То есть мы хотим подчеркнуть, что она всегда носила интегрирующий и педагогический потенциал.

На современном этапе использование педагогического потенциала чувашской вышивки в качестве средства интеграции двух учебных предметов будет своевременным и логичным.

В начальной школе нет ни учебно-методических пособий для учащихся, ни методических рекомендаций для учителей, где чувашская вышивка (мы подчеркиваем: именно вышивка, а не орнамент) рассматривалась бы как действенное средство интеграции двух базовых предметов начальной школы – «Изобразительного искусства» и «Технологии», а также как художественное средство эстетического воспитания. И наконец, нет пособий, где бы были представлены технологии использования эстетического и педагогического потенциала чувашской вышивки в приобщении учащихся к истокам и основам национальной художественной культуры. Справедливости ради надо сказать, что дидактических источников по использованию орнамента как средства художественного воспитания на сегодняшний день вполне достаточно. Но мы в нашем исследовании говорим о вышивке – виде декоративно-прикладного искусства, в котором узор и орнамент выполняются на различных материалах вручную (иглой, иногда крючком) или с помощью вышивальной машинки. Следовательно, вышивка – мастерство рукоделия, это процесс и результат применения узоров и орнаментов по назначению, с учетом их эстетики.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ эстетической, искусствоведческой, педагогической, методической и специальной литературы с точки зрения исследуемой проблемы и обобщен опыт работы учителей начальных классов по использованию на практике чувашской народной вышивки.

Результаты исследований и их обсуждение. Средства выражения чувашской вышивки обладают смыслообразующим значением и представляют собой целостную систему. Об этом говорят исследования многих специалистов – А. Г. Григорьева [5], Е. Н. Жачевой [6], М. С. Спиридонова [16], А. А. Трофимова [17] и др. Семиотика чувашской народной вышивки представлена в ряде фундаментальных трудов [9], [18], [19].

Опираясь на теоретические положения М. А. Некрасовой [11], Т. Я. Шпикалова [21] определила место и роль декоративно-прикладного искусства в учебно-воспитательной системе общеобразовательной школы, разработала теоретические основы системы художественного образования и эстетического воспитания учащихся средствами народного декоративно-прикладного искусства.

В последние три года теоретические основы 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 [7],

И. В. Клименко [8], Л. Н. Мун [10], Е. В. Орловой [12], Л. А. Петренко [13], Е. Ю. Сизгановой [15] и др. дается теоретическое обоснование интеграции в системе образования в связи с решением задач по реализации ФГОС НОО.

Однако проведенный анализ и обобщение результатов исследования показали, что, несмотря на существование в педагогической теории значительного количества научных трудов по использованию педагогического потенциала декоративно-прикладного искусства и, в частности, вышивки, в художественном образовании и эстетическом воспитании обучающихся отсутствуют научно-методические труды, в которых чувашская вышивка рассматривалась бы как средство интеграции двух учебных предметов начальной школы – «Изобразительного искусства» и «Технология». При этом каждый названный предмет включает в обязательное изучение учащимися начальной школы народной культуры, быта, нравов, традиций, вышивки, фольклора [3], [14]. Мы считаем, что следует обратить внимание на то, что на уроках изобразительного искусства достаточно трудно довести изучение чувашской вышивки до конца, в полном объеме. Учащиеся чаще всего занимаются изучением композиции, графики, цвета вышивки, а воплотить в материале увиденное нет возможности. Поэтому есть необходимость интегрировать два предмета. На уроках одного предмета изучается семиотика вышивки с учетом возрастных особенностей учащихся и выполняются рисунки, а на другом – технологии метаморфозы рисунков в натуральную вышивку.

Когда речь идет о дидактических условиях интеграции уроков изобразительного искусства и технологии на основе использования чувашской вышивки, необходимо определить прежде всего стратегическую цель – чему мы хотим научить учащихся начальной школы. Согласно ФГОС НОО, это научить их самостоятельно определять систему базовых национальных ценностей, характеризующих самосознание российского народа, приоритеты общественного и личностного развития, отношение учащихся к семье, обществу, государству, труду [20].

В дидактике, как и в педагогике, цель определяет остальные компоненты учебного процесса. Поэтому в качестве одного из главных условий интеграции двух предметов начальной школы мы определяем цель интеграции. Постановку цели мы определили, исходя из положения: обучение должно вызвать потребность достижения цели у учителя и учащихся. Ее мы представили в целевом блоке модели интеграции двух дисциплин (табл. 1). Постановка такой цели в нашем эксперименте объясняется особенностями организации познавательной деятельности учащихся, которая состоит из следующих этапов: мотивационного, организационного и контрольно-оценочного (диагностического). Названная цель реализуется в конкретных задачах обучения с учетом условий их реализации. Остальные дидактические условия интеграции уроков изобразительного искусства и технологии представляем также в виде блоков.

Методологический блок дидактических условий отражает современные подходы образовательной политики: согласно гуманистическому подходу все обучающиеся имеют безграничные возможности в развитии и саморазвитии, а для этого необходимо создать соответствующие условия. Деятельностный декларирует, что человек развивается только в процессе деятельности, следовательно, интегрированные уроки должны быть более всего ориентированы на организацию творческо-практической деятельности учащихся.

Таблица 1

**Модель интеграции дисциплин «Изобразительное искусство» и «Технология»
на основе чувашской вышивки**

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК							
Цель: формирование художественно-эстетической воспитанности и культуры как части духовной культуры учащихся на основе интеграции специфических методов эстетического познания.							
Задачи:							
– повысить качество обучения по дисциплинам «Изобразительное искусство» и «Технология»; – реализовать комплексный подход к учебным дисциплинам начальной школы; – осуществить последовательность реализации репродуктивных, частично-поисковых, творческих и научно-исследовательских, дидактических принципов по учебным дисциплинам начальной школы; – снизить загруженность учащихся в рамках интегрированных уроков; – сформировать у учащихся начальной школы художественно-эстетические понятия, оценки, суждения, идеалы, потребности, вкусы, творческие способности; – развить у учащихся умения отличать прекрасное от уродливого, благородное от пошлого в искусстве и в жизни							
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК							
Подходы: гуманистический, деятельностный, компетентностный, культурологический, гносеологический, аксиологический, системно-деятельностный, интеграционный				Принципы: научности; гуманизации и демократизации; развивающего и воспитывающего характера интеграции; взаимодополнения; интеграции, системности и последовательности; соотношения общего, особенного и единичного при создании единой основы понимания выразительности художественного образа; синтез чувственного и рационального, единства знаний и поведения, положительного отношения фона педагогического процесса; творческой активности и т. д.			
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК							
Компоненты художественного образования и эстетического воспитания на основе интеграции дисциплин							
Информационный	Мотивационный	Эмоциональный	Коммуникативный	Образный	Творческий-практико-ориентированный	Интуитивный	Рефлексивный
Содержание взаимодействия видов интеграции на основе использования чувашской вышивки							
Содержание форм взаимодействия двух учебных дисциплин: генетическая, морфологическая, функциональная				Содержание типов взаимодействия двух учебных дисциплин: интегративное, связующее, интерактивное, коррелятивное, творчески преобразующее		Содержание уровней взаимодействия видов интеграций: межпредметная, внутрипредметная, внутритемная	
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК							
Этапы: эмоционально-образное восприятие чувашской вышивки, переход от эмоционально-образного к понятийно-смысловому восприятию узоров и орнаментов чувашской вышивки, творческое использование знания составляющих элементов чувашской вышивки для создания собственных вариантов композиций и изделий				Реализация системы интегративных уроков, предусмотренных в основной образовательной программе начальной школы			
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК							
Группа критериев, показывающих уровень развития учащихся: мотивационная зрелость к изучению и применению чувашской вышивки, ценностно-смысловое предпочтение народному искусству, наличие эстетического восприятия объектов народного искусства, типы эстетического мышления, активное проявление себя в творчестве				Группа критериев, показывающих уровень взаимодействия дисциплин начальной школы: межпредметный, внутрипредметный, внутритемный			
Уровни проявления учащимися способностей и навыков: низкий (на уровне интуиции), средний (репродуктивное воспроизведение демонстраций учителя), высокий (проявление полной самостоятельности в творческом самовыражении)							
РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК							
Достижение запланированного эффекта от интеграции двух дисциплин начальной школы; высокий уровень эстетической воспитанности, художественно-творческих работ, мотивации учащихся							

Компетентностный подход отражает достаточные и необходимые знания, умения и опыт, приобретаемые учащимися в процессе учебно-воспитательной деятельности. Ориентируясь на требования ФГОС НОО, на всех уроках мы формируем ключевые компетенции учащихся [20]. Культурологический подход ориентирует учителя на опору на базовые национальные ценности, созданные веками народами России. В начальной школе идет процесс «впитывания» и «осмысления культуры», который должен осуществляться с позиций культурологии, педагогики и происходящих в современном обществе процессов. Гносеологический подход гарантирует обеспечение познавательной активности учащихся в процессе изучения и познания народной художественной культуры. Аксиологический подход раскрывает ценностные основы народной художественной культуры.

Системно-деятельностный подход как дидактическое условие в нашем случае направлен на обеспечение достижения планируемых результатов освоения содержания интегрированных уроков и на создание компетенций для самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений, видов и способов деятельности. В целом в нашей модели дидактических условий этот подход означает, что ставится и решается основная дидактическая задача – создание условий для развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, компетентной и саморазвивающейся личности через активизацию внутренних резервов. На наш взгляд, именно такой подход обеспечивает переход от освоения учащимися начальной школы отдельных учебных предметов к межпредметному изучению сложных ситуаций реальной жизни. Соответственно, специфические для каждого учебного предмета действия и операции должны быть дополнены универсальными (метапредметными) учебными действиями.

Интеграционный подход в образовании как условие – это требование времени. Мы подчеркиваем, что интеграционный подход выступает основой для формирования художественно-эстетического восприятия и мышления у учащихся начальной школы. Этот подход мы рассматриваем не только как условие эффективного усвоения учебного материала учащимися, но и как ведущую форму организации уроков в начальной школе.

Итак, все подходы в образовательной политике обеспечиваются на базе соблюдения дидактических принципов, приведенных в методологическом блоке.

Следующий компонент условий в нашем исследовании представлен в содержательном блоке. Здесь мы определили два аспекта – это компоненты художественного образования и эстетического воспитания на основе интеграции учебных предметов «Изобразительное искусство» и «Технология» и содержание взаимодействия видов интеграции на основе использования чувашской вышивки.

В структуру компонентов художественного образования и эстетического воспитания на основе интеграции двух учебных предметов мы отнесли такие компоненты, как информационный, мотивационный, эмоциональный, коммуникативный, образный, творческий практико-ориентированный, интуитивный, рефлексивный. Они бесспорно позволили нам дидактически правильно организовать систему интегрированных уроков. В содержательном блоке мы представили также содержание взаимодействия видов интеграции – форм, типов и уровней.

Еще один компонент дидактических условий интеграции уроков изобразительного искусства и технологии на основе изучения чувашской вышивки мы представили в процессуальном блоке. Здесь как важнейшее условие мы выделяем эмоционально-образное восприятие учащимися чувашской вышивки, что связано с возрастными и психологическими особенностями учеников начальной школы. Дело в том, что в этом возрасте дети наиболее эмоциональны и чувствительны. Это соответствует их наглядно-действенному и наглядно-

образному характеру мышления. Между тем в процессе изучения художественно-эстетической деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства и технологии мы заметили, что эмоционально насыщенное восприятие, лежащее в основе детского познания и творчества, и их обыденное мышление синкретичны.

В процессуальном блоке мы поместили один из главных принципов дидактики – от простого к сложному: переход от эмоционально-образного восприятия чувашской вышивки к понятийно-смысловому и отражение полученной информации в творческом процессе. В нашем эксперименте названный принцип достигался реализацией многих факторов, таких как соблюдение принципов дидактики, тщательный отбор содержания уроков, синтез внутриспредметной и междисциплинарной интеграции, рациональное использование инновационных методик, собственная компетентность учителя и т. д. В этот же блок должны войти система интегрированных уроков, предусмотренных в основной образовательной программе начальной школы.

Следующее условие интеграции уроков изобразительного искусства и технологии на основе использования чувашской народной вышивки мы отразили в диагностическом блоке. В процессе нашего исследования мы убедились в том, что в решении проблем интеграции учебных предметов начальной школы диагностика является эффективным инструментом организации интегрированных уроков изобразительного искусства и технологии. Применяя диагностические методики, мы определяли уровень мотивации учащихся к познанию чувашской вышивки, уровень их эстетической и художественной компетентности. В нашем эксперименте целью диагностики было своевременное выявление, оценивание и анализ эффективности осуществленной интеграции учебных предметов. Достигнутые компетенции учащихся нами рассматривались как уровень реализации цели и задач интеграции двух предметов на момент диагностирования. Диагностический блок позволил нам определить уровни проявления способностей и навыков, уровнем эстетической воспитанности учащихся. Особенно важным было для нас определить обучаемость учащихся на интегрированных уроках. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам определить способность учащихся овладевать заданным содержанием интегрированных уроков и убедиться, что мы на правильном пути интеграции учебных предметов.

Результативный блок нашей модели интеграции двух дисциплин «Изобразительное искусство» и «Технология» на основе изучения чувашской вышивки представляет промежуточный результат запланированного эффекта от интеграции двух предметов начальной школы. Результат, конечно, не окончательный, ибо эксперимент мы начали в 2015/2016 учебном году в первом классе и продолжили в 2016/2017 учебном году во втором. Однако на основе результатов нашей педагогической деятельности мы выявили закономерность качества обучения учащихся на интегрированных уроках. Мы пришли к выводу о том, что эффективность каждого нового этапа интеграции двух предметов зависит от продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов, дидактически правильного характера и объема изучаемого материала учащимися начальной школы, организационно-педагогического воздействия учителя на учащихся, обучаемости учащихся, времени и материально-технических условий, стимулов учащихся к познанию народных художественных традиций.

Резюме. Дидактические условия интеграции уроков изобразительного искусства и технологии на основе изучения чувашской вышивки создают образовательную среду, в которой компоненты учебного процесса представлены в наилучшем взаимоотношении и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а детям – успешно учиться.

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. Баймяшкина Е. Ю. Формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций студенческой молодежи средствами народного искусства // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4(80), ч. 3. – С. 7–10.
4. Бочкова Н. В. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 43–49.
5. Григорьев А. Г. У истоков профессионального изобразительного искусства Чувашии. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1978. – 95 с.
6. Жачева Е. Н. Чувашская вышивка. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 2006. – 236 с.
7. Золотова Т. А. Интеграция урочной, внеурочной и внешкольной деятельности как механизм обеспечения всестороннего развития обучающихся // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 41–46.
8. Клименко И. В., Гуля Р. В. Методические рекомендации для педагогов и психологов. Интегрированный урок как современная образовательная технология. – Тирасполь : Ликрис, 2014. – 42 с.
9. Моррис Ч. У. Основания теории знаков. Семиотика. – М. : Мир, 1983. – 324 с.
10. Мун Л. Н. Инновационные интегрированные технологии в теории и практике учителей // Дидактика. – 2003. – № 1. – С. 42–45.
11. Некрасова М. А. Народное искусство как часть культуры: теория и практика. – М. : Изобразительное искусство, 1983. – 343 с.
12. Орлова Е. В. Интегрированный урок по чтению и природоведению // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 5. – С. 18–22.
13. Петренко Л. А. Интегрированный урок и методика его проведения // Школа духовности. – 2001. – № 2. – С. 61–65.
14. Полевицкова Т. И. Развитие творческих способностей школьников на уроках технологии на основе марийских народных ремесел // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 2(82). – С. 165–170.
15. Сизганова Е. Ю. Теоретические основы интеграции в образовательном процессе современной начальной школы [Электронный ресурс] // Концепт. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2015/85413.htm>.
16. Спиридонов М. С. Чувашский орнамент. – Чебоксары : ЧГИГН, 2010. – 215 с.
17. Трофимов А. А. Древний язык чувашского орнамента. – Чебоксары, 1993. – 52 с.
18. Трофимов А. А. Орнамент чувашской народной вышивки. – Чебоксары : НИИ ЯЛИЭ, 1977. – 111 с.
19. Успенский Б. А. Семиотика искусства. – М. : Искусство, 1995. – 360 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010. – 48 с.
21. Штикалова Т. Я. Народное искусство в художественном образовании и эстетическом воспитании в средней общеобразовательной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 1988. – 287 с.

UDC [373.3.016:746.3](=512.11)

S. G. Sokolova, N. N. Solovyeva

DIDACTIC CONDITIONS FOR INTEGRATION OF LESSONS OF FINE ARTS AND TECHNOLOGY BASED ON THE CHUVASH EMBROIDERY

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article presents the didactic conditions for the integration of Fine Arts and Technology lessons in the form of blocks based on the Chuvash embroidery.

FSES PGE determines the strategic objective of the target cluster. The methodological block writes about the modern approaches of educational policy. The structure of the content block includes the following components: informational, motivational, emotional, communicative, figurative, creative practice-oriented, intuitive, reflexive. The procedural block writes about the process of emotional-figurative perception of the Chuvash embroidery. The diagnostic block shows the criteria and levels of the abilities and skills of students to master the content of integrated lessons. The resultant block considers the achievement of the planned effect from integration of two disciplines «Fine Arts», «Technology».

Keywords: *didactic conditions, integration of lessons, fine arts, technology, Chuvash embroidery.*

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. Bajmjashkina E. Ju. Formirovanie duhovno-nravstvennyh cennostnyh orientacij studencheskoj molodezhi sredstvami narodnogo iskusstva // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2013. – № 4(80), ch. 3. – S. 7–10.
4. Bochkova N. V. Sovremennaja pedagogicheskaja integracija, ee harakteristiki // Obrazovanie i obshhestvo. – 2009. – № 1. – S. 43–49.
5. Grigor'ev A. G. U istokov professional'nogo izobrazitel'nogo iskusstva Chuvashii. – Cheboksary : Chuvashskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1978. – 95 s.
6. Zhacheva E. N. Chuvashskaja vyshivka. – Cheboksary : Chuvashskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2006. – 236 s.
7. Zolotova T. A. Integracija urochnoj, vneurochnoj i vneskol'noj dejatel'nosti kak mehanizm obespechenija vsestoronnego razvitiya obuchajushhihsja // Nachal'naja shkola. – 2015. – № 8. – S. 41–46.
8. Klimenko I. V., Gunja R. V. Metodicheskie rekomendacii dlja pedagogov i psihologov. Integrirovannyj urok kak sovremennaja obrazovatel'naja tehnologija. – Tiraspol' : Likris, 2014. – 42 s.
9. Morris Ch. U. Osnovaniya teorii znakov. Semiotika. – M. : Mir, 1983. – 324 s.

© Sokolova S. G., Solovyeva N. N., 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

Solovyeva, Natalia Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Design and Methods of Professional Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: solnat.mail.ru@mail.ru

The article was contributed on May 24, 2017

10. *Mun L. N.* Innovacionnye integrirovannye tehnologii v teorii i praktike uchitelej // Didaktika. – 2003. – № 1. – S. 42–45.
11. *Nekrasova M. A.* Narodnoe iskusstvo kak chast' kul'tury: teorija i praktika. – M. : Izobrazitel'noe iskusstvo, 1983. – 343 s.
12. *Orlova E. V.* Integrirovannyj urok po chteniju i prirodovedeniju // Nachal'naja shkola: plus-minus. – 2001. – № 5. – S. 18–22.
13. *Petrenko L. A.* Integrirovannyj urok i metodika ego provedenija // Shkola duhovnosti. – 2001. – № 2. – S. 61–65.
14. *Polevshhikova T. I.* Razvitie tvorcheskih sposobnostej shkol'nikov na urokah tehnologii na osnove marijskih narodnyh remesel // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2014. – № 2(82). – S. 165–170.
15. *Sizganova E. Ju.* Teoreticheskie osnovy integracii v obrazovatel'nom processe sovremennoj nachal'noj shkoly [Elektronnyj resurs] // Koncept. – Rezhim dostupa : <http://e-koncept.ru/2015/85413.htm>.
16. *Spiridonov M. S.* Chuvashskij ornament. – Cheboksary : ChGIGN, 2010. – 215 s.
17. *Trofimov A. A.* Drevnij jazyk chuvashskogo ornamenta. – Cheboksary, 1993. – 52 s.
18. *Trofimov A. A.* Ornament chuvashskoj narodnoj vyshivki. – Cheboksary : NII JaLIJe, 1977. – 111 s.
19. *Uspenskij B. A.* Semiotika iskusstva. – M. : Iskusstvo, 1995. – 360 s.
20. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija.* – M. : Prosveshhenie, 2010. – 48 s.
21. *Shpikalova T. Ja.* Narodnoe iskusstvo v hudozhestvennom obrazovanii i jesteticheskom vospitanii v srednej obshheobrazovatel'noj shkole : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. – M., 1988. – 287 s.

СОДЕРЖАНИЕ

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Демарева В. А., Полевая А. В., Полевая С. А.</i>	Особенности функциональной межполушарной асимметрии как фактора готовности к успешному освоению английского языка русскоязычными студентами.....	3
---	--	---

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Васильева С. Н., Федорова Е. Ю.</i>	К вопросу о генезисе термина «пресуппозиция» в лингвистике	16
<i>Дыжжитова Е. Ч.</i>	Трансферентно-интерферентные процессы в русскоязычной топонимии Восточного Забайкалья.....	25
<i>Кортаева Л. В., Ботвинева Е. А.</i>	Систематизация лексических диалектизмов чувашей Шаранского района Республики Башкортостан по лексикотематическим группам.....	31
<i>Соболев И. Д.</i>	Метафора и другие средства образности в текстах песен немецких рок-исполнителей.....	39
<i>Энгель Е. А.</i>	Доминантные концепты в концептосфере «реальный/вымышленный миры» в романе Р. Риггза «Дом странных детей мисс Перегрин».....	49

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Аксарин И. В., Аксарина И. Ю.</i>	Модель технической подготовки юных баскетболистов с учетом функциональной асимметрии.....	58
<i>Алексеев В. В., Шаронова Е. Г.</i>	Методическая подготовка студентов педагогического вуза к работе со школьниками в условиях ФГОС.....	68
<i>Бельчусов А. А., Копышева Т. Н., Митрофанова Т. В.</i>	Методика разработки дистанционного курса «Образовательная робототехника» для студентов профиля «Информатика».....	76
<i>Бурлакова О. П., Федорова Е. Ю.</i>	Трудности обучения иностранному языку в военном вузе.....	83

<i>Галиуллина Э. Р.</i>	Педагогические технологии развития креативности при подготовке графических дизайнеров к чемпионату WorldSkills (Молодые профессионалы).....	91
<i>Голикова Т. В.</i>	О целях и ценностно-смысловых приоритетах педагогического образования в системе В. И. Андреева.....	97
<i>Горбунова Т. В.</i>	Практика использования тестов в подготовке магистрантов, обучающихся по программе «Управление социальной и психолого-педагогической деятельностью».....	105
<i>Григорьева Е. Н.</i>	Реализация дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам в школе.....	112
<i>Захарова Г. П., Семенова Т. Н.</i>	Развитие мелодико-интонационной стороны речи детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи в инклюзивном образовательном пространстве.....	118
<i>Зверева Е. А., Лавина Т. А.</i>	Производственная практика как условие формирования ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение».....	125
<i>Иванова И. П., Терентьева Л. П.</i>	Особенности подготовки будущих педагогов-психологов к работе с подростками с агрессивным поведением.....	133
<i>Куприянова М. Ю., Шаронова Е. Г.</i>	К вопросу о формировании жизненных стратегий учащейся молодежи (на примере образовательных организаций Чувашской Республики).....	140
<i>Лыкова И. А., Синицина И. А.</i>	Принцип вариативности в системе дополнительного образования детей (выявление и поддержка индивидуальности).....	150
<i>Моров А. В.</i>	Психолого-педагогические условия форсированного развития субъектности личности.....	161
<i>Петрова Г. Д.</i>	Формирование общекультурных компетенций студента как ценность и стратегический ресурс «общества знания».....	168
<i>Пьянзин А. И.</i>	Расчет результата в прыжке вверх с отягощением на основе результата в прыжке вверх без отягощения.....	175
<i>Соколова С. Г., Соловьева Н. Н.</i>	Дидактические условия интеграции уроков изобразительного искусства и технологии на основе изучения чувашской вышивки.....	183
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		192

CONTENT

BIOLOGY

<i>Demareva V. A., Polevaya A. V., Polevaya S. A.</i>	Peculiarities of functional hemispheric asymmetry as a factor of Russian-speaking students' ability to effectively master the English language.....	3
---	---	---

PHILOLOGY

<i>Vasilyeva S. N., Fedorova E. Yu.</i>	On the issue of the genesis of «presupposition» term in linguistics	16
<i>Dyzhitova E. Ch.</i>	Linguistic processes of transference and interference nature in the Russian linguistic toponymy of Eastern Transbaikalia.....	25
<i>Korotaeva L. V., Botvineva E. A.</i>	Systematization of lexical dialectisms of the Chuvash people of Sharansky district of the Republic of Bashkortostan in lexical-thematic groups.....	31
<i>Sobolev I. D.</i>	Metaphor and other figurative means of language in lyrics of German rock musicians.....	39
<i>Engel E. A.</i>	Dominant concepts in the sphere of concepts «real world / imaginary world» in R. Riggs's novel «Miss Peregrine's home for peculiar children».....	49

PEDAGOGICS

<i>Aksarin I. V., Aksarina I. Yu.</i>	Model for technical training of young basketball players taking into account functional asymmetry.....	58
<i>Alekseev V. V., Sharonova E. G.</i>	Teaching training of pedagogical university students for working with schoolchildren in terms of FSE.....	68
<i>Belchusov A. A., Kopysheva T. N., Mitrofanova T. V.</i>	Methods of development of distance training course on «Educational Robotechnics» for Informatics students.....	76

<i>Burlakova O. P., Fedorova E. Yu.</i>	Difficulties in teaching foreign language at military University...	83
<i>Galiullina E. R.</i>	Pedagogical technologies for the development of creativity when training graphic designers for the WorldSkills championship («Young Professionals»).....	91
<i>Golikova T. V.</i>	On the goals and axiological priorities of pedagogical education in the system by V. I. Andreev.....	97
<i>Gorbunova T. V.</i>	Testing in training of masters studying «Management of Social and Psychological-Pedagogical Activity» program.....	105
<i>Grigoryeva E. N.</i>	Realisation of differentiated approach to teaching foreign languages	112
<i>Zakharova G. P., Semenova T. N.</i>	Development of melody and intonation aspect of speech at 5–6-year-old children with general underdevelopment of speech in terms of inclusive education.....	118
<i>Zvereva E. A., Lavina T. A.</i>	On-the-job training as condition of formation of ICT-competence for Instrument Engineering bachelor's degree students.....	125
<i>Ivanova I. P., Terentyeva L. P.</i>	Features of training of future psychology teachers to work with aggressive adolescents.....	133
<i>Kupriyanova M. Yu., Sharonova E. G.</i>	On the issue of the formation of life strategies for students (on the example of educational organizations of the Chuvash Republic)...	140
<i>Lykova I. A., Sinitsyna I. A.</i>	Principle of variability in the system of additional education of children (identification and support of personality).....	150
<i>Morov A. V.</i>	Psychological and pedagogical conditions for boost development of subjectivity of a person.....	161
<i>Petrova G. D.</i>	Formation of common cultural competences at students as valuable and strategic resource in «knowledge society».....	168
<i>Pyanzin A. I.</i>	Calculation of the result in vertical jump with weights basing on the result in a vertical jump without weights.....	175
<i>Sokolova S. G., Solovyeva N. N.</i>	Didactic conditions for integration of lessons of Fine Arts and Technology based on the Chuvash embroidery.....	183
INFORMATION FOR THE AUTHORS		192

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

2017. № 4 (96)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 Л. С. Миронова
 И. А. Сметанина

Компьютерная верстка, макет А. В. Балашниковой

Подписано в печать 24.11.2017. Выход в свет 25.12.2017.
Формат 70х100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 25,00.
Тираж 500 экз. Заказ № 540. 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