

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

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

Научный журнал

**№ 2 (102)
апрель – июнь 2019 г.**

Учредитель

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

Издается с ноября 1997 г.

Выходит 1 раз в три месяца

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

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

Подписной индекс в каталоге
«Пресса России» 39898

Адрес редакции и издателя:

428000, г. Чебоксары,
ул. К. Маркса, 38

Тел.: (8352) 22-28-71, доб. 1184

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

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

© Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, 2019

Главный редактор *В. Н. Иванов*, 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);
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);
Богданов Т. Г., д-р психол. наук, профессор (г. Москва);
Бозиев Р. С., д-р пед. наук, профессор (г. Москва);
Борликов Г. М., д-р пед. наук, профессор (г. Элиста);
Винокурова У. А., д-р социол. наук, профессор (г. Якутск);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Мотова Г. Н., д-р пед. наук, доцент (г. Йошкар-Ола);
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. Симферополь);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);

члены редакционной коллегии:

Артемов Ю. М., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Губанов А. Р., д-р филол. 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);
Ермакова Г. А., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
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);
Кузнецова Л. В., 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);
Мышкина А. Ф., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Пьянзин А. И., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Сарбаш Л. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Семенова Г. Н., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Сергеев Л. П., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Старыгина Н. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Тенюкова Г. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Харитонов М. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шайхулов А. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Уфа).

**ПЕРЕДАЧА АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ
ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема перевода авторских неологизмов: уточняется понятие авторского неологизма (окказионализма), объясняется его отличие от собственно неологизма, приводятся существующие в теории перевода способы передачи авторских неологизмов. Работая над задачей релевантной передачи авторского новообразования, переводчик сначала устанавливает его значение (при помощи словарей, контекста или структуры), затем выбирает наиболее удачный способ перевода (или сочетание нескольких), поэтому он должен обладать высоким уровнем экстралингвистических знаний для осуществления его адекватного перевода.

Ключевые слова: *окказиональность, авторский неологизм, художественная литература, теория перевода, способы перевода.*

E. N. Gromova, E. N. Zasetkova

TRANSLATION OF AUTHOR NEOLOGISMS IN LITERARY TEXTS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the problem of author neologisms; dwells on the concept «author neologism» (occasionalism); explains the difference between author neologisms and neologisms; gives the translation techniques of author neologisms adopted in the translation theory. When relevantly translating author neologisms, a translator is to define the meaning of the neologism (by means of dictionaries, context, the structure of a new word), then to choose the best translation technique or the combination of translation techniques. It is essential for a translator to have the decent extralinguistic background to adequately translate author neologisms.

Keywords: *occasionality, author neologism, belles-letters, translation theory, translation techniques.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современные лингвисты особое внимание уделяют вопросу о том, что считать окказиональным словом, какими признаками оно обладает, что отличает его от неологизма, а также авторского неологизма, делают попытки классификации способов формирования в языке новых слов и т. д. Несмотря на пристальное внимание с их стороны, проблема перевода окказионализмов до сих пор является недостаточно исследованной. Целью данной статьи является изучение проблем перевода авторских неологизмов в произведениях художественной литературы.

Материал и методика исследований. Нами был проведен теоретический анализ научной литературы по теме исследования. Применен комплексный методологический подход к теоретическому исследованию: анализ, синтез, конкретизация, абстрагирование.

Результаты исследований и их обсуждение. В стремительно развивающемся мире словарный запас любого языка постоянно изменяется: новые слова входят в него, устаревшие – исчезают. Появление неологизмов – это не управляемый человеком процесс. Одна часть новых слов закрепляется в словарях, другая – нет [15]. Окказионализмы плохо поддаются переводу, потому что каждый автор – создатель нового слова – вкладывает в него определенный смысл, положительную или отрицательную коннотацию, стилистическую окраску. Окказионализм помогает передать чувства, эмоции, переживания и отношение человека к предмету или явлению, для описания которого он и создается [13]. Это и является одной из главных причин повышенного интереса к проблеме окказиональных слов со стороны лингвистов, писателей, журналистов и всех тех, кто интересуется языком. Несмотря на имевшееся желание ученых исследовать авторские новообразования, их активное изучение началось сравнительно недавно. Как правило, данное явление рассматривается на материале литературных произведений, поскольку авторское словотворчество имеет место быть в первую очередь в художественном тексте [1]. Отсутствие готовых эквивалентов в языке перевода обуславливает сложность передачи окказионализмов.

Образцами для создания авторских неологизмов служат в основном уже существующие в языке модели словообразования. Однако окказионализмы локализуются только в данных контекстах и не становятся общеупотребительными [14].

В отличие от автора статьи в газете, журнале или в Интернете, создатель художественного текста вынужден намного тщательнее производить отбор средств языка и продумывать кодирование своего сообщения таким образом, чтобы получатель текста реализовал именно ту интерпретацию, которая им подразумевалась.

Н. И. Фельдман первой представила изложенное нами выше понимание окказионализма. Многие современные исследователи разделяют ее точку зрения и также характеризуют окказиональное слово как обладающее одноразовым, производным характером и как специально созданное для данного контекста [17].

Перечисленные отличительные признаки окказионализмов, разумеется, вызывают наибольшие трудности при переводе. Большое значение при этом приобретает выбор той словообразовательной модели, которой воспользовался автор, создавая новое слово, ввиду того что понимание данной модели поможет облегчить передачу его смысла.

Значительное влияние на перевод окказионализмов оказывают следующие факторы: контекст, ситуация, наличие в контексте слов с общими семантическими элементами. Их образование происходит по тем моделям, которые уже имеются или потенциально возможны в языке. Переводчики принимают во внимание форму окказионального слова, ту словообразовательную модель, по которой оно было построено. Знание грамматического значения частей слова позволяет разделить окказионализм на составляющие. Слова, фигурирующие в произведении и созданные специально, могут быть известны читателям и не восприниматься как окказионализмы, но могут оказаться и присутствующими только в одном произведении. Слова, перевод которых полностью обусловлен контекстом, имеют большое количество вариантов перевода. Обязательным условием осуществ-

ления их релевантной передачи является владение переводчиком обширными фоновыми знаниями, что является неотъемлемым компонентом переводческой компетенции [3]. Общие знания, которыми пользуется читатель, существенно облегчают восприятие и понимание им новых слов. Наличие фоновых знаний является обязательным условием для осуществления любого акта языковой деятельности.

Несколько путей передачи новообразований был выработан в ходе межъязыковых контактов [11]. Мы приведем данные способы и проиллюстрируем их примерами перевода авторских неологизмов из шести книг К. Клэр, объединенных в серию «Орудия смерти». (Сразу следует уточнить, что их перевод на русский язык осуществлялся разными переводчиками: первую часть серии выполнил О. Акопян, вторую – Е. Алексеева, третью и четвертую – Н. Абдуллин, пятую – А. Зайцев, шестую – И. Судакевич и В. Матузова.)

1. Буквальный перевод.

1.1. Транскрипция и транслитерация.

Способ транскрипции предполагает передачу звуковой формы исходного слова, а транслитерации – графической. Оба обеспечивают сохранение внешней формы окказионального слова, что влечет за собой затруднение восприятия для читателя, не носителя языка оригинала, поскольку звуковой набор или сложение слов представляется абсолютно бессмысленным. В настоящее время чаще используют способ транскрипции, при этом, ввиду того что фонетические системы русского и английского языков сильно различаются, точная передача звуков не всегда представляется возможной.

Следует помнить, что транскрипция почти всегда сочетается с элементами транслитерации, которые при транскрибировании можно обнаружить в передаче двойных согласных, транслитерации редуцированных гласных и непроизносимых звуков.

1.2. Калькирование.

Оно зачастую является единственно возможным для осуществления удачного перевода: слова и выражения переводятся при помощи средств другого языка с сохранением лексической или морфемной формы языка оригинала.

Краткость и простота получаемого с помощью калькирования эквивалента и его однозначная соотнесенность с исходным словом, доходящая до полной обратимости соответствия, выступают его значимыми преимуществами по сравнению с близким ему буквальный переводом.

Этот способ требует наличия двусторонних межъязыковых соответствий между элементарными лексическими единицами, привлекаемыми в качестве строительного материала, для того, чтобы воссоздать внутреннюю форму заимствованного или переводимого слова.

1.3. Функциональная замена.

Иногда для адекватной передачи смысла определенных морфем в составе окказиональных слов ни транскрипция, ни калькирование, ни какие-либо иные способы не работают. Тогда надо обратиться к контекстуальному переводу, в результате которого создаются окказионализмы.

Для перевода авторских неологизмов наиболее часто применяется функциональная замена, поскольку она оказывается крайне полезной в случае так называемой безэквивалентной лексики, то есть когда ни одно из предлагаемых словарем соответствий не коррелирует с данным контекстом.

1.4. Семантический неологизм (новое слово или словосочетание, придуманное переводчиком и позволяющее ему передать смысловое содержание языковой единицы).

От калькирования данный способ отличается отсутствием этимологической связи с оригинальным словом [4, с. 48].

Рассмотрим авторский неологизм *the Nephilim*, заимствованный К. Клэр из Библии.

We are sometimes called the Nephilim, – said Hodge («Иногда нас называют нефилимы», – сказал Ходж [5]).

О. Акопян переводит его с помощью транскрипции. *Нефилим* (с ивритского) значит «падшие», в Библии это падшие ангелы гигантского роста. Однако во вселенной К. Клэр это полулюди-полуангелы, защищающие простых смертных от демонов.

Are you deaf, Nephilim? – he snarled («Ты оглох, нефилим?» – прорычал Бэт [6]).

Переводчица Е. Алексеева также использует способ транскрипции.

Luke said the Nephilim were going to need our help (Люк говорил, что нефилимам потребуется помощь [7]).

Н. Абдуллин так же, как и О. Акопян и Е. Алексеева, применил транскрипцию.

I have no reason to further antagonize the Nephilim (У меня нет больше причин враждовать с нефилимами [9]).

А. Зайцев, переводчик пятой части серии также, тоже передал значение неологизма *the Nephilim* при помощи способа транскрипции.

“You may have heard us speaking, little Nephilim,” he said («Может, ты и слышал, как мы говорим, маленький Нефилим», – сказал он [10]).

И. Судакевич и В. Матузова также не стали менять уже устоявшийся перевод.

Еще одно название нефилимов – *Shadowhunters*:

We’re called Shadowhunters (Мы называемся Сумеречными охотниками [5]).

О. Акопян при переводе данного авторского неологизма использовал способ калькирования. *Shadowhunter* состоит из двух слов: *shadow*, что в переводе с английского значит «тень, сумрак», и *hunter* («охотник»). Соединив их, получаем «Сумеречный охотник».

Е. Алексеева при переводе неологизма *Shadowhunter* во второй части серии также воспользовалась калькированием.

Luke glanced around the room; several groups of Shadowhunters had moved toward them, drawn to see what was going on (Люк огляделся. Приблизилось несколько групп Сумеречных охотников, привлеченных спором [7]).

Н. Абдуллин, как и предыдущие переводчики, выбрал вариант «Сумеречный охотник» и способ калькирования.

There is a price on my head for murdering Shadowhunters (За мою голову обещана награда. Я ведь убийца Сумеречных охотников) [9].

Переводчик А. Зайцев, тоже применяя калькирование, переводит данное словообразование как «Сумеречный охотник».

Sometimes the simplest answer is the correct one, Shadowhunter (Иногда самый простой ответ может быть правильным, Сумеречный охотник [10]).

И. Судакевич и В. Матузова при переводе неологизма воспользовались тем же самым способом.

2. Функциональный перевод.

2.1. Эквивалент (слово или словосочетание, имеющее полное соответствие в другом языке).

Эквивалент бывает полным (который полностью покрывает значение иноязычного слова) и частичным (соотносится только с одним из значений).

2.2. Описательный перевод.

При этом способе в качестве перевода окказионализма выступает его непосредственно значение, независимо от его внешней формы. Описательный перевод представляет собой передачу значения при помощи объяснения.

2.3. Приближенный перевод.

Это способ передачи безэквивалентной лексики, заключающийся в подыскивании в языке перевода понятия, которое пусть и не совпадает полностью с иностранной реалией, но имеет семантическое сходство с ней и способно раскрыть суть описываемого явления

для получателя перевода [12, с. 40]. Лингвист С. И. Влахов называет такой способ функциональным аналогом [4, с. 49]. С. П. Романова считает его аналогом или приблизительным соответствием и определяет как слово или словосочетание языка перевода, используемое для обозначения понятия, сходного, но не совпадающего с понятием языка оригинала [16, с. 95].

В художественных текстах К. Клэр простые смертные так же, как и маги, имеют свои «названия».

“What’s a mundane?” “Someone of the human world. Someone like you” («Примитивная?» – «Примитивные – это люди, обитатели здешнего измерения» [5]).

О. Акопян использует приближенный перевод, поскольку слово *mundane* переводится как «светский, земной, мирской». Вариант «примитивный» – очень удачный, отражающий смысл, вложенный самой писательницей в данное слово.

Остальные переводчики серии, а именно Е. Алексеева, Н. Абдуллин, А. Зайцев, И. Судакевич и В. Матузова, а также электронный ресурс передают данный неологизм через тот же самый термин («примитивный»).

Маги, вампиры, оборотни и фэйри имеют общее название во вселенной К. Клэр:

The Downworlders have less complimentary names for us (Впрочем, нежить придумала для нас гораздо менее приятные имена [5]).

Авторский неологизм *Downworlders* О. Акопян передает с помощью приближенного перевода, поскольку слово *нежить* (или *нечисть*) является собирательным для мистических существ, коими являются маги, оборотни, фэйри и вампиры.

Переводчики Е. Алексеева и Н. Абдуллин, как и О. Акопян, предлагают для данного неологизма только один вариант. Однако А. Зайцев, И. Судакевич и В. Матузова помимо слова *нежить* дают и другое.

...for the new makeup of the Council, appointing a new Consul and Inquisitor, determining different treatment of Downworlders – they don’t want to be thrown completely off track (Они собираются разобраться с жителями Нижнего мира и не хотят, чтобы их отвлекли от дел [8]).

Здесь А. Зайцев переводит авторский неологизм при помощи калькирования и функциональной замены. Английский суффикс *-er* означает «деятеля», в русском языке это суффикс *-ель*. *Down* переводится как «вниз, нижний», *worlder* – как «обитатель, житель мира». Поэтому получаем в итоге «житель Нижнего мира».

He’s trying to frighten the Downworlders, Magnus (Он старается запугать жителей Нижнего мира, Магнус [10]).

Переводчики шестой части И. Судакевич и В. Матузова в данном случае также воспользовались калькированием и функциональной заменой.

3. Трансформация.

3.1. Опускание.

Как отмечает Л. С. Бархударов, «опускание – явление, прямо противоположное добавлению. При переводе опусканию подвергаются чаще всего слова, являющиеся семантически избыточными, то есть выражающие значения, которые могут быть извлечены из текста и без их помощи. Как система любого языка в целом, так и конкретные речевые произведения обладают, как известно, весьма большой степенью избыточности, что дает возможность производить те или иные опускания в процессе перевода» [2, с. 65].

3.2. Дифференциация значения.

Дифференциацией называется передача значения широкого абстрактного понятия исходного языка без его полного уточнения.

3.3. Конкретизация значения (замена более конкретным значением в языке перевода широкого значения единицы исходного языка).

3.4. Генерализация значения (вместо видового – родовое, вместо частного – общее).

3.5. Контекстуальный перевод (замена словарного соответствия контекстуальным, логически связанным с ним).

В данном случае переводчик должен обратить внимание на соответствия, которые может иметь слово в контексте в отличие от его значений, зафиксированных в словаре. Его содержание передается с помощью трансформированного соответствующим образом контекста, где важную роль будет играть передача коннотативного значения языковой единицы.

3.6. Антонимический перевод – замена определенного понятия, представленного в подлиннике, прямо противоположным, с соответствующей перестройкой контекста в переводе.

3.7. Целостное преобразование (внутренней формы отрезка речевой цепи целиком, а не по элементам).

3.8. Компенсация – способ, при котором первоначальное допущение некоторых потерь при передаче определенного образа восполняется переводчиком путем создания другого образа такой же стилистической направленности. К нему прибегают только в случае, если другие варианты передачи стилистических особенностей оригинала не представляются возможными.

Обратимся к примерам перевода *rune*, придуманного К. Клэр и номинированного в зависимости от его предназначения.

She transferred the dagger to her left hand, the stele to her right, and with a desperate swiftness, cut an enkeli rune into the at hame's hilt (Клэри перехватила нож левой рукой, в правую взяла стило и с отчаянной быстротой начертила на рукояти руну Энкели [7]).

Н. Абдуллин передает авторский неологизм *enkeli rune*, прибегая к калькированию (*rune* «руна») и транслитерации (*enkeli* «Энкели», в переводе с финского языка – «ангел»).

The other symbols on the hilt began to melt and run as the rune of angelic power took hold (Под действием ангельского знака прочие символы словно растаяли и потекли [7]).

Название руны Н. Абдуллин передал при помощи приближенного перевода: *rune* «руна» заменил на слово «знак». В словосочетании *angelic power* он опустил *power* и перевел только первый элемент.

Резюме. Подводя итог нашему анализу, можно сказать, что наиболее употребительными способами перевода неологизмов, к которым обращались переводчики и который приводит электронный переводческий ресурс, явились транскрипция, калькирование, транслитерация, а также нестандартные: другой порядок слов, приближенный перевод, замена части речи и опущение.

Перевод окказиональных слов (нахождение для них релевантных эквивалентов или их создание) всегда будет представлять трудность для переводчиков. Важно не только применить тот или иной способ перевода, но и верно передать мир, описанный писателем, не исказить изначально вложенный в его авторский неологизм смысл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Н. Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ : учебное пособие. – Калининград : Калинингр. ун-т, 1997. – 84 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Васильева Е. Н., Громова Е. Н., Курникова Н. С. Формирование профессиональных компетенций у будущих переводчиков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 2(82). – С. 141–148.
4. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. – М. : Международные отношения, 1980. – 341 с.
5. Клэр К. Орудия смерти. Кн. 1: Город костей / пер. с англ. О. Акопян. – М. : РИПОЛ классик, 2013. – 576 с.
6. Клэр К. Орудия смерти. Кн. 2: Город праха / пер. с англ. Е. Алексеева. – М. : РИПОЛ классик, 2016. – 544 с.

7. Клер К. Орудия смерти. Кн. 3: Город стекла / пер. с англ. Н. Абдуллин. – М. : РИПОЛ классик, 2016. – 576 с.
8. Клер К. Орудия смерти. Кн. 4: Город падших ангелов / пер. с англ. Н. Абдуллин. – М. : РИПОЛ классик, 2016. – 464 с.
9. Клер К. Орудия смерти. Кн. 5: Город потерянных душ / пер. с англ. А. Зайцев. – М. : РИПОЛ классик, 2016. – 672 с.
10. Клер К. Орудия смерти. Кн. 6: Город небесного огня / пер. с англ. И. Судакевич, В. Матузова. – М. : РИПОЛ классик, 2016. – 816 с.
11. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для ин-тов и фак-тов иностр. яз. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
12. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
13. Лопатин В. В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования. – М. : Наука, 1973. – 152 с.
14. Намитокова Р. Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 156 с.
15. Розен Е. В. Новые слова и устойчивые словосочетания в английском языке. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
16. Романова С. П., Коралова А. Л. Пособие по переводу с английского языка на русский. – М. : Изд-во КДУ в МГУ имени М. В. Ломоносова, 2004. – 176 с.
17. Фельдман Н. И. Окказиональные слова и лексикография // Вопросы языкознания. – 1957. – № 4. – С. 64–73.

Статья поступила в редакцию 01.04.2019

REFERENCES

1. Babenko N. G. Okkazional'noe v hudozhestvennom tekste. Strukturno-semanticheskij analiz : uchebnoe posobie. – Kaliningrad : Kaliningr. un-t, 1997. – 84 s.
2. Barhudarov L. S. Yazyk i perevod. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975. – 240 s.
3. Vasil'eva E. N., Gromova E. N., Kurnikova N. S. Formirovanie professional'nyh kompetencij u budushchih perevodchikov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2014. – № 2(82). – S. 141–148.
4. Vlahov S. I., Florin S. P. Neperevodimoe v perevode. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980. – 341 s.
5. Kler K. Orudiya smerti. Kn. 1: Gorod kostej / per. s angl. O. Akopyan. – M. : RIPOL klassik, 2013. – 576 s.
6. Kler K. Orudiya smerti. Kn. 2: Gorod praha / per. s angl. E. Alekseeva. – M. : RIPOL klassik, 2016. – 544 s.
7. Kler K. Orudiya smerti. Kn. 3: Gorod stekla / per. s angl. N. Abdullin. – M. : RIPOL klassik, 2016. – 576 s.
8. Kler K. Orudiya smerti. Kn. 4: Gorod padshih angelov / per. s angl. N. Abdullin. – M. : RIPOL klassik, 2016. – 464 s.
9. Kler K. Orudiya smerti. Kn. 5: Gorod poteryannyh dush / per. s angl. A. Zajcev. – M. : RIPOL klassik, 2016. – 672 s.
10. Kler K. Orudiya smerti. Kn. 6: Gorod nebesnogo ognya / per. s angl. I. Sudakevich, V. Matuzova. – M. : RIPOL klassik, 2016. – 816 s.
11. Komissarov V. N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) : uchebnik dlya in-tov i fak-tov inostr. yaz. – M. : Vysshaya shkola, 1990. – 253 s.
12. Latyshev L. K., Semenov A. L. Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya. – M. : Akademiya, 2003. – 192 s.
13. Lopatin V. V. Rozhdenie slova. Neologizmy i okkazional'nye obrazovaniya. – M. : Nauka, 1973. – 152 s.
14. Namitokova R. Yu. Avtorskie neologizmy: slovoobrazovatel'nyj aspekt. – Rostov n/D. : Izd-vo Rost. un-ta, 1986. – 156 s.
15. Rozen E. V. Novye slova i ustojchivye slovosochetaniya v anglijskom yazyke. – M. : Prosveshchenie, 1991. – 192 s.
16. Romanova S. P., Korolova A. L. Posobie po perevodu s anglijskogo yazyka na russkij. – M. : Izd-vo KDU v MGU imeni M. V. Lomonosova, 2004. – 176 s.
17. Fel'dman N. I. Okkazional'nye slova i leksikografiya // Voprosy yazykoznaniya. – 1957. – № 4. – S. 64–73.

The article was contributed on April 01, 2019

Сведения об авторах

Громова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: yelenagromova@yandex.ru

Засецкова Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: smilecamp@yandex.ru

Author information

Gromova, Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: yelenagromova@yandex.ru

Zasetskova, Elena Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: smilecamp@yandex.ru

А. Ш. Каганов

К ПРОБЛЕМЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПО ГОЛОСУ И ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ

Институт языкознания Российской академии наук (РАН), г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу одного из наиболее сложных аспектов идентификации личности (по голосу и звучащей речи) и региональных фонетических компонентов речи, которые, обладая большой устойчивостью, сохраняются в произношении, близком к литературному. Показывается, что в основе формирования указанных речевых компонентов лежат функционально-динамические комплексы навыков звучащей речи, которые выступают в роли источников криминалистической информации. Устанавливается роль этих комплексов устно-речевых навыков в изучении остаточных диалектных и региональных черт, конкретных фонетических смесей в речи фигурантов идентификационных криминалистических экспертиз.

Ключевые слова: *звучащая речь, криминалистическая идентификация, региональные фонетические компоненты речи, устойчивые идентификационные признаки, фонетические смеси, функционально-динамические комплексы устно-речевых навыков.*

A. Sh. Kaganov

VOICE AND SPEECH IDENTIFICATION

Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences (RAS), Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of one of the most difficult aspects of identification of a person by voice and speech, and regional phonetic speech components that (possessing great stability) are preserved in pronunciation that is close to the standard pronunciation. The work shows that the basis of the formation of these speech components are functional-dynamic complexes (hereinafter «FDC») of the skills of sounding speech, which in this case act as sources of forensic information. It also demonstrates the role of the FDC of oral-speech skills in the study of residual dialectal and regional features, specific «phonetic mixes» in the speech of persons involved in identification forensic examinations.

Keywords: *sounding speech, forensic identification, regional phonetic speech components, stable identification features, phonetic mixes, functional-dynamic complexes of oral-speech skills.*

Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что речевой материал фонограмм, поступающих на экспертные исследования, в большинстве случаев ограничен по объему. Это затрудняет решение задачи криминалистической идентификации личности говорящего. В таких условиях значительно возрастает роль остаточных диалектных черт, региональных особенностей, остаточных региональных особенностей, присутствующих в речи фигуранта экспертизы. Целями нашего исследования являются анализ и теоретическое обоснование правомерности использования тех идентификационных признаков фонетической подгруппы, которые позволяют преодолеть ограничения, накладываемые на речевой материал реальных фонограмм, то есть (если воспользоваться терминологией математики) речь идет о решении задачи с ограничениями, наложенными на начальные условия.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили записи звучащей речи, произведенные в разных условиях: 1) скрытые (исходные), полученные, например, в ходе оперативно-розыскных мероприятий или предоставленные

свидетелями, потерпевшими и др.; 2) открытые (образцы голоса и речи) – фигурантов экспертиз, сделанные во время их выступлений перед аудиторией, интервью с корреспондентами, в ходе бесед со следователями, при чтении предложенных судьями текстов и пр.

В качестве методики исследования в основном использовались те разделы изложенной в других наших работах ([8], [9] и др.) комплексной интегральной методики криминалистической идентификации говорящего, которые посвящены перцептивному анализу речевого материала.

Результаты исследований и их обсуждение. Особенностью данной статьи является то, что для ее написания использовался материал идентификационных криминалистических экспертиз, проведенных нами по постановлениям следователей и судей или по определениям судов.

Нас прежде всего интересует вопрос об одном из наиболее сложных разделов лингвистической части интегрального идентификационного исследования – о таких региональных фонетических компонентах речи, которые, обладая большой устойчивостью, сохраняются в произношении, близком к литературному.

В то же время нашей целью не является рассмотрение интегральной комплексной методики идентификации личности индивидуума по голосу и звучащей речи в целом, которая в соответствии с теоретическими положениями судебной фонографии состоит из трех частей – аудитивной, лингвистической и инструментальной [9, с. 70]. Отметим только, что данная задача, обладая определенной спецификой, является типичной для прикладной лингвистики и требует сочетания знаний из различных областей гуманитарных, естественных и технических наук в рамках концепции стыка [8, с. 51], или сплава.

Каждый раз при проведении анализа фонетического раздела лингвистической части комплексного идентификационного исследования была новая задача, решаемая с помощью изучения функционально-динамических комплексов (далее – ФДК) навыков звучащей речи, сосредоточенных в области особенностей произношения фигуранта. Практически в 100 % случаев приходилось иметь дело со смесью речевых компонентов, при анализе которых необходимо было разграничивать общелитературные, региональные и индивидуальные особенности речи, а также оценивать степени выраженности одной и той же особенности в зависимости от речевых условий и эмоционального состояния говорящего.

Состав фигурантов, речь которых анализируется в данной статье, – это руководящие работники высокого уровня и сотрудники, находящиеся в их подчинении. Практически всегда это люди с высоким уровнем образования, обычно с развитым самоконтролем, хорошо владеющие не только литературным языком, но и умеющие разбавлять его многообразными грамматическими и стилистическими особенностями разговорной сниженной речи (вплоть до нецензурных выражений). Именно в таких случаях оказывается востребованным разветвленный лингвистический анализ речевого материала. Фундаментом указанного анализа может служить, на наш взгляд, основополагающая работа Е. А. Брызгуновой [4].

Характеристика анализируемого речевого материала. Устно-разговорная речь, которая анализируется в идентификационных криминалистических экспертизах, широко представлена в разных сферах общения в форме монолога, диалога, полилога: в дискуссиях, интервью, репортажах, деловом общении, разговорах на бытовые темы, беседах фигурантов со следователем или судьей. Такая речь имеет структурную особенность: она развивается во времени (доли секунды, секунды, минуты и т. д.) и воспринимается на слух, поэтому в ней нет синтаксических усложнений (многообразия союзов, причастных и деепричастных оборотов, цепочек падежей, связочных средств), которые предполагают возвращение к предшествующим частям предложения.

С другой стороны, при получении образцов голоса и речи фигурантов экспертиз лицу, подлежащему идентификации, часто приходилось иметь дело с чтением предло-

женного ему текста. Отметим, что чтение как один из видов речевой деятельности [17] – это существенный момент для криминалистической идентификационной экспертизы: следователи или судьи, как правило, предлагают фигурантам прочитать незнакомый текст, что многое дает для судебного эксперта-криминалиста. Таким образом, вопрос о чтении актуален для данной экспертной задачи во всех ее аспектах.

Второй особенностью разговорной речи является ее стилистическая неоднородность, открытость для книжно-письменных структур и особенностей собственно разговорной речи. Ее основные черты проявляются в следующем: информация развивается порциями, путем добавления частей предложения и отдельных слов (так называемый принцип нанизывания) [5]; часто наблюдаются инвертируемый порядок слов, повторы, самоперебивы, отклонение от высказываемой мысли и возвращение к ней; грамматические несогласованности словоформ и частей предложения; паузы хезитации и их заполнители (*м-* и *а-э-*образные звуки, частицы, вводные слова и словосочетания), которые дают говорящему время для поиска нужных слов.

Для разговорной речи характерно сочетание автоматизма и авторского употребления слов или, как говорят, автоматизма и свободы. Автоматизм в большей степени тяготеет к нормам, в том числе к клишированности, свобода же отражает индивидуальные черты фигуранта (исполнителя звучащего текста).

Вопрос об автоматизме тесно связан с уже упоминавшимся выше *ФДК навыков*, носителем которых является человек. Это понятие широко используется в криминалистике и теории судебной экспертизы. В «Советском энциклопедическом словаре» навык определяется как умение «выполнять целенаправленные действия, доведенные до автоматизма в результате сознательного многократного повторения одних и тех же движений или решения типовых задач в производственной или учебной деятельности» [16, с. 863]. Навыки имеют свою физиологическую основу, механизмы реализации, этапы формирования.

Не останавливаясь подробно на этих вопросах, отметим только, что *ФДК навыков* в целом и *ФДК навыков* звучащей речи в частности являются источниками важной криминалистической информации [10].

Начнем с рассмотрения тех *ФДК устно-речевых навыков лингвистической группы*, которые связаны с пунктом о второй составной части русского национального языка – диалектном языке в его территориальном варьировании [1], [11]. Выделим аспекты, существенные для идентификационной криминалистической экспертизы. Описание исконных диалектов русского языка основано на изучении так называемого архаического слоя говора, характерного обычно для женщин, которые «здесь родились, здесь выросли, здесь замуж вышли и здесь жили» [4, с. 70]. Именно на материале архаического слоя говора составлены «Диалектологический атлас русского языка» [6], [7] и звучащие хрестоматии по севернорусским и южнорусским говорам [14], [15].

Перейдем к вопросам устойчивости слоев говоров, ибо в основу криминалистической идентификации могут быть положены только те речевые свойства (и формируемые на их основе идентификационные признаки) индивидуума, которые остаются устойчивыми в разных эмоциональных состояниях говорящего и речевых ситуациях [8, с. 28].

Архаический слой говора обладает разной степенью устойчивости. В речи мужчин (находящихся в армии, командировках) и учащейся молодежи он в значительной степени разрушен, но некоторые существенные признаки остаются. У одних информантов они выражены в большей степени, у других – в меньшей. Это остаточные диалектные черты, а также региональные особенности, остаточные региональные особенности. Все эти понятия близки между собой и различаются по степени убывания диалектной специфики и сохранившихся устно-речевых *ФДК навыков*.

Следует отметить, что в сознании носителей русского языка наблюдается более благосклонное отношение к северному оканью (*хорошо* [хоршО], *дорого* [дОрого])

по сравнению с южнорусским яканьем после мягких согласных (*сестра* [с'астра], в *понедельник* [фпн'ад'эл'н'ик]). Поэтому в речи фигурантов экспертиз (в данной статье мы анализируем речевой материал только реальных экспертных исследований и не касаемся данных учебных экспертиз) оканье все же можно услышать чаще, чем яканье.

Чем больше в речи фигурантов исконных диалектных черт, тем более узнаваема и запоминаема их речь. В эту область можно также включить черты иноязычных акцентов в русском языке, например, «кавказское аканье» (термин Р. И. Аванесова). Оно характеризуется увеличением длительности гласных и напряженности глоточной артикуляции, в результате чего фокус артикуляции гласного сдвинут назад. Кавказское аканье проявляется в начальных слогах при произнесении гласных, обозначаемых буквами *а* и *о*, в наиболее яркой форме выражено в русской речи армян, в более мягкой форме, с меньшей глоточной напряженностью – грузин и азербайджанцев. В речи фигурантов, произношение которых по многим признакам сближается с литературным, кавказское аканье в большей степени наблюдается при эмоционально-смысловом акцентировании слов и соседствует с нормативным русским аканьем в нейтральной речи. Такое соседство и чередование остаточных региональных особенностей и нормативного произношения наблюдаются в речи фигурантов как в исходном, так и в сравнительном речевом материале. В таблице 1 приведены примеры из речи одного и того же фигуранта.

Таблица 1

Примеры из речи одного и того же фигуранта

Примеры с выделением слогов с кавказским аканьем	Примеры с выделением слогов с нормативным аканьем
<i>Статистика, какие-то вопросы, академик, комиссия, нарастает, процентов, сопоставить</i> и др.	<i>Допустим, народного хозяйства, для большей достоверности, обработка материалов</i> и пр.

В данной статье уже были употреблены при изучении материала такие термины, как «соседствует», «степень выраженности». Они относятся к числу ключевых при анализе остаточных диалектных и региональных черт, конкретных фонетических смесей в речи фигурантов идентификационных экспертиз. К важнейшим ориентирам относятся также эмоциональное состояние говорящего и условия его речевого общения с собеседником или собеседниками.

Исследование фонетических компонентов. Рассмотрим наиболее сложный раздел лингвистической части идентификационного исследования – о таких региональных фонетических компонентах, которые обладают большой устойчивостью и сохраняются в произношении, близком к литературному.

Согласно теории судебной экспертизы, суть криминалистической идентификации состоит в установлении по результатам исследования индивидуально-конкретного тождества или, наоборот, различия исследуемого материального объекта (в нашем случае указанным объектом является диктор – фигурант экспертизы) по его отображениям [2], то есть по тем параметрам голоса и речи, в которых отображаются фонационные и артикуляционные свойства данного индивидуума.

При этом в качестве индивидуализирующих признаков могут использоваться только показатели, которые обладают устойчивостью к изменениям эмоционального состояния говорящего, ситуациям речевого общения и отличиям технических характеристик каналов записи звучащих (исходного и сравнительного) текстов. Следует отметить, что очень часто такие признаки отражают те ФДК устно-речевых навыков фигуранта, формирование которых начинается бессознательно в детском возрасте [12]. К таким компонентам относятся: 1) фокус артикуляции гласных и согласных; 2) способ соединения согласного–гласного–согласного (примыкание); 3) степень напряженности согласных. Их

особенность выражается в том, что они могут проявляться в различных сочетаниях, образуя таким образом основу целого ряда индивидуализирующих признаков анализируемого диктора. Рассмотрим вкратце перечисленные компоненты и их сочетаемость.

Фокус артикуляции – это точка сосредоточенности движений мышц речевого аппарата и их взаимосвязей в момент произнесения звуков или место образования последних [4, с. 71]. Термины «фокус артикуляции» и «место образования» звуков близки между собой, но первый предполагает большую строгость в дифференциации артикуляционного пространства.

Фокус артикуляции гласных и согласных может изменять свое положение. Необходимо различать общерусские и региональные особенности таких изменений. Во всех случаях эталоном для сравнения, однако, является: 1) литературный язык (в данном случае литературное произношение); 2) речь говорящего в нейтральном эмоциональном состоянии (фигурант не возбужден, не подавлен, относительно спокоен).

С криминалистической точки зрения фокус артикуляции является самым ярким идентификационным индивидуализирующим признаком фонетической подгруппы, или (пользуясь терминологией теории судебной экспертизы) признаком, имеющим самую большую идентификационную значимость.

Второй (после варьирования артикуляции по месту образования звука) фонетический компонент, обладающий устойчивостью и способностью встраиваться в более крупные и, что важно, в различные структуры, – примыкание, то есть способ соединения «согласный–гласный–согласный». В соответствии с теорией Л. В. Щербы, в литературной речи мускульная напряженность гласного постепенно возрастает и спадает, то есть она имеет дугообразный характер. Согласные присоединяются к гласным в момент ослабления мускульной напряженности (по краям дуги). Поэтому русское примыкание называют нетвердым, плавным, мягким. Степень выраженности этого качества варьируется в зависимости от эмоционального состояния: примыкание становится более твердым в отрывистой гневной речи, а более мягким, например, при ласковом уговаривании.

Сравнения, как и везде, проводятся с нейтральной речью, со средней степенью выраженности данного компонента. Известно, что в севернорусских говорах примыкание более твердое [13]. Это проявляется прежде всего в соединении гласного с последующим согласным, в более резком обрыве интенсивности гласного. Степень выраженности твердого примыкания варьируется и по диалектам, и в речи одного и того же говорящего. Например, по радио дает интервью федеральный чиновник родом из г. Архангельска. Можно сказать, что он владеет литературным языком в области синтаксиса, лексики, произношения, но в дискуссионных частях, где усиливается выражение несогласия, мотивации, в его произношении отчетливо проскальзывают черты северной ритмической структуры слова: ярко выражено твердое примыкание, которое сочетается с относительной равномерностью слогов по длительности. Такое произношение специалисты называют «стаккато» [4, с. 75]. Речь данного говорящего воспринимается в целом как литературная, но с вкраплениями остаточных диалектных, вернее региональных, черт, которые и являются наиболее интересными с точки зрения эксперта-криминалиста.

Рассмотрим теперь следующий, третий, компонент, отражающий ФДК фонетических навыков фигуранта и обладающий большой устойчивостью, создающий запоминаемость речи. Это мускульная напряженность согласных. И в литературном произношении, и в диалектах она варьируется: усиливается, например, при смысловом подчеркивании слогов и слов (при возмущении), но ослабляется при выражении несущественной смысловой части предложения, при усталости или безразличии. Это же относится и к гласным звукам. Но при всех варьированиях средняя степень мускульной напряженности будет неодинаковой в литературной, севернорусской и южнорусской речи. Если принять за эталон литературную речь, то в севернорусских и в говорах Сибири средняя степень

мускульной напряженности согласных больше, в южнорусских – меньше. Эти расхождения также могут служить идентификационным признаком.

Известно, что в южнорусских диалектах (например, в Тульской области, Краснодарском и Ставропольском краях) преобладает более плавное, мягкое примыкание, то есть соединение согласного–гласного–согласного происходит в момент большего, чем в литературном произношении, ослабления мускульной напряженности гласного. Более плавное примыкание, как правило, ослабляет контрасты количественной редукции гласных. Количественная редукция в литературном произношении, как известно, хорошо отражена в формуле Потебни, где цифра 3 обозначает наибольшее «количество» гласного под ударением, 2 – первую степень редукции гласного в первом предупредном слоге и в начальном гласном, 1 – вторую степень редукции, обычно во втором предупредном и заударном слогах, например:

хорошо [хърлшó], *Озеро* [Óз'эръ], *налево* [нл'эвъ],
 1 2 3 3 1 1 2 3 1
окончательно [ʌклнч'ат'эл'нъ].
 2 2 3 1 1

Данная формула может служить отправной точкой и фоном для сравнения. Примыкание, свойственное литературному произношению, связано с количественной редукцией в ее пределах. Наибольшая выраженность твердого примыкания обусловлена относительным уравниванием «количества» гласных, по формуле это количество может быть обозначено цифрами 2, 1, 3. Наибольшая выраженность плавного примыкания уменьшает контрастность ударных и безударных гласных, которые, по формуле Потебни, соответствуют длительностям, обозначенным цифрами 3, 2.

Важно отметить, что сдвинутость фокуса артикуляции гласных и согласных, степень напряженности согласных, характер примыкания отличаются наибольшей устойчивостью и встраиваются в литературное произношение. Достаточно посмотреть несколько телепередач (дискуссии, встречи, сообщения корреспондентов), чтобы услышать вкрапления региональных признаков в речь, близкую к литературной.

География остаточных диалектных/региональных признаков принципиально отличается от географии исконных диалектов: она значительно шире, ее границы размыты. Так, сдвинутость фокуса артикуляции назад может присутствовать в разных регионах Сибири, на северном и среднем Урале, в Вологодской и Архангельской областях и др. Кроме того, возможны сочетания этого признака с разными видами качественной и количественной редукции гласных и т. д. Чем ближе речь фигуранта к литературному произношению, тем обширнее география его идентификационных признаков.

Говоря о географии распространения диалектных/региональных признаков, отметим, что в современном российском городе совмещаются разные структуры фонетического слова и интонационной организации речи. Сошлемся на магнитофонные записи речи интеллигенции г. Архангельска, сделанные аспиранткой Е. А. Брызгуновой и Т. А. Пекишевой – преподавателем кафедры русского языка Поморского государственного университета имени М. В. Ломоносова. Это речь студентов, школьных и вузовских преподавателей, научных работников, дикторов радио, корреспондентов. Выражаясь метафорически, можно сказать, что речь архангелогородцев – это разноцветная мозаика: литературная речь; речь, близкая к литературной, но с более задними артикуляциями гласных и согласных; речь с остаточными особенностями северной интонации предложения, например, с большей частотностью повышения тона в начале или в середине предложения – из разных равноправных вариантов порядка слов выбирается такой, который обеспечивает речевое пространство для повышения тона. Это нисходяще-восходящее

движение на гласном интонационного центра и более высокий уровень тона в постцентре, то есть ИК-4 или переходный тип ИК-4⁶ [3]. Пример ИК-4:

$\bar{Я}$ д $\bar{о}$ ⁴ма в воскресенье была. => $\bar{Я}$ д $\bar{о}$ ма в в $\bar{о}$ скр $\bar{е}$ с $\bar{е}$ нь $\bar{е}$ б $\bar{ы}$ ыла.

Интонационные структуры северной речи (чем ближе к исконным диалектам, тем больше разновидностей) обладают не только устойчивостью, но и своего рода заразительностью, способностью передаваться и усваиваться приезжими, например, из Казахстана, Московской и Ленинградской областей, образуя таким образом многокомпонентные фонетические смеси.

Сочетаемость общелитературных и диалектных/региональных идентификационных признаков практически не ограничена. Можно взять в качестве примера, как это сделала Т. А. Пекишева, студентов из г. Архангельска, выдержавших большой конкурс при поступлении в Поморский государственный университет имени М. В. Ломоносова на английское отделение (также и на юридический факультет), и студентов немецкого отделения, где конкурс был меньше. Речь первых в наибольшей степени приближается к литературной, у вторых наблюдаются оканье, уравнишенная редукция гласных, черты северной интонации. Таким образом, между речью названных групп обучающихся зафиксированы существенные различия.

Резюме. Подводя итоги анализа идентификации личности по голосу и звучащей речи с точки зрения перцептивного исследования тех идентификационных признаков диктора, источником которых являются его речевые характеристики (в первую очередь признаков фонетической подгруппы), заметим, что: 1) указанные признаки отражают те устойчивые ФДК навыков конкретного индивидуума, которые проявляются в особенностях его звучащей речи; 2) использование признаков при идентификации позволяет преодолеть ограничения, которые накладываются на речевой материал фонограмм, поступающих на идентификационные исследования личности по голосу и звучащей речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов Р. И. Описательная диалектология и история языка // Славянское языкознание : доклады советской делегации на V Международном съезде славистов. – М., 1963. – С. 293–317.
2. Аверьянова Т. В. Криминалистика : учебник для вузов / под ред. Р. С. Белкина. – М. : НОРМА, 2000. – 990 с.
3. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. – М. : Русский язык, 1977. – 281 с.
4. Брызгунова Е. А. Лингвистический анализ в криминалистической экспертизе звукозаписей // Современные методы, технические и программные средства, используемые в криминалистической экспертизе звукозаписей : методическое пособие для экспертов / под ред. А. Ш. Каганова. – М., 2003. – С. 59–83.
5. Брызгунова Е. А. Идеолект и наддиалектная форма русского языка // Лингвистическая полифония : сборник статей в честь юбилея профессора Р. К. Потаповой / отв. ред. В. А. Виноградов. – М., 2007. – С. 78–84.
6. Диалектологический атлас русского языка. Центр Европейской части СССР. Вып. I : Фонетика / под ред. Р. И. Аванесова и С. В. Бромлей. – М. : Наука, 1986. – 392 с.
7. Диалектологический атлас русского языка. Центр Европейской части СССР. Вып. II : Морфология / под ред. С. В. Бромлей. – М. : Наука, 1989. – 166 с.
8. Каганов А. Ш. Криминалистическая идентификация личности по голосу и звучащей речи. – М. : Юрлитинформ, 2012. – 296 с.
9. Каганов А. Ш. Криминалистическая экспертиза звукозаписей. – М. : Юрлитинформ, 2005. – 272 с.
10. Каганов А. Ш. Об устойчивости идентификационных признаков, основанных на ФДК навыков звучащей речи // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – Вып. 575 (языкознание). – С. 122–133.
11. Касаткин Л. Л. Русская диалектология / под ред. Л. Л. Касаткина. – М. : Просвещение, 1989. – 288 с.
12. Лепская Н. И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. – М. : Филологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 1997. – 152 с.
13. Пауфошима Р. Ф. Об использовании регистровых различий в русской фразовой интонации (на материале русского литературного языка и севернорусских говоров) // Славянское и балканское языкознание. Просодия : сборник статей. – М., 1989. – С. 53–64.

14. *Русские народные говоры : звучащая хрестоматия. Ч. I : Севернорусские говоры / сост. Ю. С. Азарх, Р. Ф. Касаткина, Е. В. Щигель. – Л. : Наука, 1991. – 245 с.*
15. *Русские народные говоры : звучащая хрестоматия. Ч. II : Южнорусское наречие / Л. Л. Касаткин и др. – М. : Наука, 1999. – 206 с.*
16. *Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989–1990. – 1632 с.*
17. *Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427 с.*

Статья поступила в редакцию 10.01.2019

REFERENCES

1. *Avanesov R. I. Opisatel'naya dialektologiya i istoriya yazyka // Slavyanskoe yazykoznanie : doklady sovetsoj delegacii na V Mezhdunarodnom s"ezde slavistov. – M., 1963. – S. 293–317.*
2. *Aver'yanova T. V. Kriminalistika : uchebnik dlya vuzov / pod red. R. S. Belkina. – M. : NORMA, 2000. – 990 s.*
3. *Bryzgunova E. A. Zvuki i intonaciya russkoj rechi. – M. : Russkij yazyk, 1977. – 281 s.*
4. *Bryzgunova E. A. Lingvisticheskij analiz v kriminalisticheskoj ekspertize zvukozapisej // Sovremennye metody, tekhnicheskie i programmnye sredstva, ispol'zuemye v kriminalisticheskoj ekspertize zvukozapisej : metodicheskoe posobie dlya ekspertov / pod red. A. Sh. Kaganova. – M., 2003. – S. 59–83.*
5. *Bryzgunova E. A. Ideolekt i naddialektnaya forma russkogo yazyka // Lingvisticheskaya polifoniya : sbornik statej v chest' yubileya professora R. K. Potapovoj / otv. red. V. A. Vinogradov. – M., 2007. – S. 78–84.*
6. *Dialektologicheskij atlas russkogo yazyka. Centr Evropejskoj chasti SSSR. Vyp. I : Fonetika / pod red. R. I. Avanesova i S. V. Bromlej. – M. : Nauka, 1986. – 392 s.*
7. *Dialektologicheskij atlas russkogo yazyka. Centr Evropejskoj chasti SSSR. Vyp. II : Morfologiya / pod red. S. V. Bromlej. – M. : Nauka, 1989. – 166 s.*
8. *Kaganov A. Sh. Kriminalisticheskaya identifikaciya lichnosti po golosu i zvuchashchej rechi. – M. : Yurlitinform, 2012. – 296 s.*
9. *Kaganov A. Sh. Kriminalisticheskaya ekspertiza zvukozapisej. – M. : Yurlitinform, 2005. – 272 s.*
10. *Kaganov A. Sh. Ob ustojchivosti identifikacionnyh priznakov, osnovannyh na FDK navykov zvuchashchej rechi // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2009. – Vyp. 575 (yazykoznanie). – S. 122–133.*
11. *Kasatkin L. L. Russkaya dialektologiya / pod red. L. L. Kasatkina. – M. : Prosveshchenie, 1989. – 288 s.*
12. *Lepskaya N. I. Yazyk rebenka. Ontogenez rechevoj kommunikacii. – M. : Filologicheskij fakul'tet MGU imeni M. V. Lomonosova, 1997. – 152 s.*
13. *Paufoshima R. F. Ob ispol'zovanii registrovyh razlichij v russkoj frazovoj intonacii (na materiale russkogo literaturnogo yazyka i severnorusskih govorov) // Slavyanskoe i balkanskoe yazykoznanie. Prosodiya : sbornik statej. – M., 1989. – S. 53–64.*
14. *Russkie narodnye govory : zvuchashchaya hrestomatiya. Ch. I : Severnorusskie govory / sost. Yu. S. Azarh, R. F. Kasatkina, E. V. Shchigel'. – L. : Nauka, 1991. – 245 s.*
15. *Russkie narodnye govory : zvuchashchaya hrestomatiya. Ch. II : Yuzhnorusskoe narechie / L. L. Kasatkin i dr. – M. : Nauka, 1999. – 206 s.*
16. *Sovetskij enciklopedicheskij slovar'. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1989–1990. – 1632 s.*
17. *Sheherba L. V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost'. – L. : Nauka. Leningr. отд-ние, 1974. – 427 s.*

The article was contributed on January 10, 2019

Сведения об авторе

Каганов Александр Шлемович – кандидат технических наук, старший научный сотрудник отдела экспериментальных исследований речи Института языкознания Российской академии наук (РАН), г. Москва, Россия; e-mail: a.sh.kaganov@mail.ru

Author information

Kaganov, Aleksandr Shlemovich – Candidate of Engineering Sciences, Senior Researcher, Department of Experimental Speech Research, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences (RAS), Moscow, Russia; e-mail: a.sh.kaganov@mail.ru

**СЕМИОТИКА ЗРИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА
В СБОРНИКЕ «ХОЛОДНАЯ ВЕСНА В ПРОВАНСЕ» ДИНЫ РУБИНОЙ**

¹*Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия*

²*Международный институт при Ульяновском государственном
техническом университете, г. Ульяновск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена изучению роли зрительного образа в идиостиле Д. И. Рубиной. Материалом послужил сборник новелл «Холодная весна в Провансе» (2005), созданный творческим союзом писательницы и ее супруга – художника Б. Б. Карафелова. Новизна исследования видится в том, что авторское решение визуализации текста трактуется нами как важная составляющая идиостиля Д. И. Рубиной. В предлагаемой работе представлены результаты комплексного анализа этого сборника.

Доказывается, что оптический компонент письма Д. И. Рубиной является ведущим приемом в создании многообразной картины мира, воссозданной с помощью зримо-ощутимых образов посредством художественного слова. Множественные портретные описания позволяют обозначить свои мотивные линии, их разнообразие создает повествовательную динамику, также свидетельствуя о соединении элементов смежных искусств, кинематографа (смена ракурсов) и театра (сценическое устройство текста).

Пейзажные, портретные, бытовые зарисовки равнозначны и смыкаются в общее текстовое пространство отдельного рассказа, а потом и целого цикла, поэтому некоторые из них повторяются на типологическом уровне.

Для придания своим малым формам большего оптического эффекта писательница использует телескопическое зрение в подмечании нюансов, бинокулярное – в создании портретных характеристик героев, стереоскопическое – в описании пейзажей. Переключение зрительных планов, смена позиции наблюдения, изменение ракурса, нерасчлененность зрения со звуковыми и тактильными ощущениями наблюдающего, игра оптическими эффектами делают художественное видение Д. И. Рубиной неподражаемым.

Ключевые слова: *визуальность, зрительный образ, экфрасис, портрет, пейзаж, деталь, крупный план, авторская картина мира.*

T. M. Kolyadich¹, O. A. Vasiyarova²

**SEMIOTICS OF THE VISUAL IMAGE IN THE COLLECTION OF SHORT STORIES
«COLD SPRING IN PROVENCE» BY DINA RUBINA**

¹*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia*

²*International Institute at Ulyanovsk State Technical University,
Ulyanovsk, Russia*

Abstract. The article is devoted to the role of the visual image in Dina Ilyinichna Rubina's individual style. The material for the work is a collection of short stories «Cold Spring in Provence» (2005) created by the artistic union of the writer and her husband, the artist Boris Karafelov. The author's rendering of the text is important for the individual style of D. Rubina. The paper presents the results of the comprehensive analysis of the collection of the discussed collection of stories.

The article proves that the optical component of Dina Rubina's writing is the basic device in creating the diverse worldview recreated with the help of visually perceptible images by means of an artistic word. Numerous portrait descriptions contribute to designating the motive lines, their diversity creates narrative dynamics, also indicating the combination of elements of related arts, cinema (changing angles) and theater (stage arrangement of the text).

Landscape, portrait, household sketches by D. Rubina are equivalent and merge into the common text space of a specific story, and a whole cycle of stories, therefore some of them occur at a typological level.

To give the small forms a greater optical effect, D. Rubin employs a telescopic vision in noticing nuances, a binocular vision in creating portrait characteristics of characters, and stereoscopic vision in describing landscapes. Changing the visual displays, the position of observation, the angle, blurring of vision with sound and tactile sensations of the observer, playing with optical effects makes D. Rubina's artistic vision inimitable.

Keywords: *visuality, visual image, ekphrasis, portrait, landscape, detail, close-up, author's worldview.*

Актуальность исследуемой проблемы. Повествовательная стратегия Д. И. Рубиной, направленная на формирование зрительного образа, диктует необходимость изучения приемов создания оптической картины мира в малой прозе этого автора для разработки литературоведческих подходов к проблеме визуальности в словесном тексте.

Цель исследования – выявить авторскую специфику визуализации с помощью повествовательных приемов, характерных для ее новелл.

Материал и методика исследований. Материалом исследования является сборник новелл «Холодная весна в Провансе» (2005). Для реализации поставленных задач применялся ряд методов: продуктивный, аналитический и синтетический. Основным методом стал комплексный анализ, который позволил осмыслить существование в художественных произведениях разнообразных форм визуальности в аспекте полисемантической и вариативности. Выбор данных методов обусловлен междисциплинарным характером терминов «визуальность», «визуальное», «визуализация», которые применяются в различных областях гуманитарных наук, связанных с преобладанием зрительного типа восприятия.

Результаты исследований и их обсуждение. Одним из современных авторов, активно осуществляющих синтез словесного и живописного рядов, является Д. И. Рубина. Писательница создает в своих произведениях особый зрительный текст, проявляя авторскую стратегию через описания – словесные [4] и живописные. Зрительный образ у нее можно определить как словесную форму наглядного представления действительности.

В 2005 г. у Д. И. Рубиной выходит сборник новелл «Холодная весна в Провансе», в котором создана особая атмосфера видящего глаза: автор то рисует «улыбчивый мир» родного городка, то перебирает туристические открытки с видами Германии: «Все немецкие города, городки и деревни сошли с поздравительных открыток, напечатанных так добросовестно, что за века не истерлась, не слезла типографская краска ни с карминной черепицы, ни с зеленых холмов, ни с быстрых широких ручьев, ни с ярких лугов, на которых пасутся праздничные, аккуратно раскрашенные коровки» [10, с. 166].

Визуальная риторика и поэтика города связаны со структурами художественно воспринимающего мир сознания: «Увитые остролиственным плющом каменные стены античной виллы Руфоло, ее мраморные аркады издали – словно вывязанные тонким крючком; сабельный блеск пальм, черные конусы кипарисов на темно-голубом фоне неба, мощь гигантских пиний, разметающих свои жесткие кроны над праздничной россыпью мандариновых, гранатовых и лимонных плодово-хрупких деревьях, и повсюду с этой немислимой высоты окрест спящая холодная синева Средиземного моря с малахитовыми прожилками глубин – роскошь, избыточная для бедного, давненько лишенного рая человеческого воображения» [8, с. 145].

Д. И. Рубина утверждает, что человеческое воображение не способно нарисовать такие богатые деталями, разукрашенные всеми цветами радуги картины бытия. Только человеческий глаз может рассмотреть детали с разных сторон, под лучами «яркого солнца» или в вечерних сумерках, уловив тончайшие цветовые оттенки. Цветовое неистовство зрительного образа – таким предстает мир путешествий писательницы. Нельзя сказать, что пейзажи Д. И. Рубиной бурные или страстные, в которых авторская рефлексия выводится на первый план, скорее, они спокойные, умиротворенные, настраивающие на созерцательный лад. Так писательница проявляет интерес к явлениям природы оригинальным, даже сенсационным, образом.

Оптика у Д. И. Рубиной настроена едва ли не на мистическую визуальность: «Холокой жеребенка чернеет роща на Маслиничной горе; извилистая, голубая днем вена Вади – Эль-Хот – древнейшей дороги паломников из Иерусалима к Мертвому морю – начинает пульсировать огненным кровотоком несущихся машин и грузовиков. Ряды фонарей, унизывающие змеиные ее кольца, теплеют и наливаются электрическим медом...» [9, с. 85]. Ассоциативные ряды выстраиваются особым образом, что расширяет пространственное мировидение. Присутствуют пересекающие повествование цветовые эпитеты акцентного свойства, усиливающие впечатления.

Путешествия для Д. И. Рубиной – своеобразный материал для создания многообразной картины мира, увиденной зрительно и воссозданной с помощью зримо-ощутимых образов посредством художественного слова. Видение с разных сторон порождает образную систему, множественные персонажи буквально переполняют повествование. Данную особенность отнесем к своеобразию идиостиля автора.

Рассмотрим, как сказанное проявляется в портретных характеристиках. Как известно, жанр портрета свойственен не только словесному, но и живописному искусству, в последнем случае портрет обозначает перенесение облика человека с помощью кисти и красок на холст.

Портрет у Д. И. Рубиной органично вписывается в повествовательную ткань. При этом на первое место автор выдвигает описание или впечатление от внешнего облика персонажа, прежде всего лица, фигуры, одежды: «Я с интересом рассматривала эту женщину, ожесточенно-весело растирающуюся полотенцем. Была во всей ее фигуре плавная мощь, как в морских конях, несущих раковину Нептуна. Узкое, очень подвижное лицо, тонкая талия и сильные бедра, выразительные, как могут быть выразительны только руки. И в диспропорции между плотной силой бедер и неожиданной хрупкостью тонких щиколоток тоже было что-то неуловимое морское. Так в больших розовых раковинах присутствует и строительная мощь кальция, и ломкость закругленных волною завитков» [8, с. 137].

Обязательным элементом в портрете становится стилистика внешней детали. Из всего многообразия мелких черт в портрете человека автор дает одну крупным планом [3].

Любимая часть тела для Д. И. Рубиной, как видим и из этого отрывка, – руки. Но в приведенном женском портрете на передний план выходят бедра. Эта «деталь» человеческого тела у писательницы не прорисовывается подробно. Читатель «видит» сильные бедра, о них становится понятно больше, когда по своей выразительности они встают на одну ступень с руками. Вся полнота образа и значимости этой части человеческого тела показана через сравнение, но не простое, а через самую важную для писательницы деталь в портрете. Скрытая эротичность постоянно присутствует в произведениях Д. И. Рубиной, в нашем случае она аллюзивного свойства, поэтому речь идет об обобщенном мировидении.

В очерке «Вилла „Утешение“» дается и другой женский портрет с таким же крупным элементом во внешней характеристике: «...из кухни вышла высокая тощая старуха с очень странным, морщинистым, будто оскаленным лицом. Через минуту я поняла, откуда это впечатление. У нее была заячья губа, вот оно как...» [8, с. 137]. На сей раз акцентную функцию выполняет деталь, образующая крупный план.

Д. И. Рубина не изображает обычных людей, они ей скучны, все портреты даны в динамике образуемой глаголами движения или рефлексией. Автор стремится передать характеры людей в их многосторонности, развитии и движении. Достаточно одной детали, чтобы сделать образ запоминающимся. Иногда она прорисовывается автором со всеми нюансами, подробно, будто камера медленно проплывала вдоль, улавливая все, даже незначительные моменты, или дана гиперболизированным образом. Таким образом сама деталь как бы становится образом.

Постоянное использование визуальных кодов (театрального, кинематографического, фотографического) также отнесем к особенностям творческой манеры Д. И. Рубиной [5]. Она как бы приглашает своего читателя к просмотру постановки через обращение «Уже дают восход солнца. Билеты у нас – в первом ряду партера» [9, с. 74]. Заметим, что подобная особенность отличает современную словесность, тяготеющую к сценическому устройству. В то же время здесь видится и традиция Ф. М. Достоевского – исследователь его творчества Н. М. Перлина отмечает: «Впечатления или представленного, или разыгранного как на сцене становятся показами...» [7, с. 37].

О своей страсти к «театру жизни» Д. И. Рубина заявляет в новелле «Школа света», где рассказывает о голландцах, которые не занавешивают окна. Отметим, что театральный мотив является мотивом всей ее малой прозы.

Вписываемая в повествовательное поле фотография приобретает не только функцию зрительного сигнала, но и становится художественной деталью, выполняющей психологическую и сюжетную функции. «И вот сколько уже месяцев прошло с моих неожиданных каникул в Сорренто, а эти трое так и сидят в моей памяти, словно ожидая щелчка фотоаппарата, с террасы виллы „Утешение“ глядя в жемчужную даль залива – мечтательно, доверчиво, безмолвно. Безутешно...» [8, с. 157]. Использованные автором инверсия и наречия коннотационного свойства («безмолвно», «безутешно») активно участвуют в повествовании.

Особую роль играет кинематограф: для автора сцены, взятые из кино, так же, как и образ Чарли Чаплина, естественны и знакомы, как и для читателя, который родился и вырос в эпоху информационных технологий. Кино выступает как код сближения писательницы и читателя через понятный и простой визуальный образ голубого экрана телевизора.

Приведем пример описания одного из постоянных образов в творчестве Д. И. Рубиной: «Режиссер – как водится, с косичкой, с бородой и в очках, – похожий на всех режиссеров в мире, и плохих, и хороших, но бессильных изобрести какой-либо неожиданный штрих для своей внешности, а заодно и для своей профессии, – время от времени вскакивал с земли, подбегал к актерам и, жестикулируя, говорил быстро, бурно, но выдыхался, возводил глаза к небу, хватался за голову, опять валился на траву» [10, с. 179]. Перечисление и глаголы действия позволяют создать автору не классический портрет, а яркую зарисовку. Отметим, что образы творческих людей встречаются практически во всех произведениях писательницы.

Описательный характер сборника «Холодная весна в Провансе» явственно проявляется темой творческого союза, проникновения живописи и архитектуры в литературу, где мир не существует сам по себе, а передается через восприятие художника: «Вернувшись из очередного путешествия, мы с Борисом обычно разбегаемся – каждый к своему станку, – чтобы раздвоить, развести, переплавить в разные материи, во плоть в разном материале общие впечатления. Ведь каждый человек, а тем более художник, извлекает из окружающего пространства то, что видит в нем его душа» [9, с. 89]. Неожиданное на первый взгляд сравнение («каждый к своему станку») закономерно отражается пояснительным образом в высказываниях Д. И. Рубиной, подчеркивающей, что она является мастеровым.

Само внимание к художнику, процессу живописи связано с биографией писательницы. Д. И. Рубина – дочь художника, свою манеру живописного начала она унаследовала от отца. Существенное влияние на литературный стиль Рубиной оказала импрессионистическая манера живописи ее мужа – Б. Б. Карафелова: «А Борис в самых привычных пейзажах видит загадочные линии, формы и сущности» [9, с. 89].

Семь очерков сборника прочно скреплены друг с другом единым героем – художником и супругом автора, которому также принадлежат акварели и холсты, используемые в иллюстрировании книги: «Словом, Боря смешной, и поэтому годится не только в попутчики, но и в персонажи» [9, с. 88]. Они становятся своеобразным дополнением, важным компонентом словесных рядов. Кроме того, образ Бориса отнесем к постоянным персонажам [1].

Через образ отражаются эстетические искания автора. В очерке «Школа света» Б. Б. Карафелов становится проводником по миру изобразительного искусства: фактически читает лекцию о голландском художнике Я. Вермеере.

Д. И. Рубина сравнивает два вида искусства, делая акцент на схожем оптическом образе, сближая писателя и художника: «А на нас наваливается сезон работы – изо дня в день, из дня в день: мучительный поиск сочетаний и сочленений слов, изнуряющие пробы сочетаний и сочленений красок; проговаривание, осмысление и – удивление... Ты – раб своего ремесла, именного рабочего клейма, своего умения» [9, с. 88].

Удивление отсылает нас к работам В. Б. Шкловского, который еще в начале XX в. своей важнейшей задачей считал изучение специфики литературы как вида искусства. Деятели того времени в первую очередь интересовала «литературность» как сумма особых свойств словесного художественного текста, своего рода субстанция литературы. Отправным моментом размышлений на этот счет стало утверждение В. Б. Шкловского о художественности как преодолении узнавания – инерционности восприятия. С этой точки зрения понимание произведения (глубинное проникновение в смысл текста) становится возможным благодаря отстранению – преломлению впечатлений от реальности с помощью приемов, задерживающих, фокусирующих на себе читательское внимание [12].

Снова тема художника возникает в «Школе света» в сюжете о молодом еврее-художнике, прятавшемся в годы фашистской оккупации в подвале вместе с несколькими другими людьми. Эта тема вводится очень деликатно:

«– И... эти люди остались живы?»

– Кроме одного, художника... Он был очень молод и очень болен, не помню – чем... прямо там, в подвале, и умер...» [11, с. 115].

Скрытая интрига, выраженная портретной характеристикой, придает этому тексту особенный облик: острый, яркий сюжетный поворот рельефно очерчивает судьбу сразу нескольких персонажей.

Ключевой в смысловом отношении становится реплика «не мог не писать». Она явно неслучайным образом перекликается с процитированным ранее выражением афористического свойства «раб своего ремесла» из очерка «Время соловья», подтверждая наше рассуждение о сложности профессии. В то же время образ художника как бы рефреном проходит через повествования, занимая определяющее место в повести «Холодная весна в Провансе», героем которой – пусть и через цитирование писем – становится Винсент Ван Гог. 50 % экфрастических фрагментов повести – выдержки из писем Ван Гога, содержащие описания и упоминания его картин «Желтые подсолнухи в вазе», «Ночное кафе», «Кресло Гогена», «Красные виноградники», «Едоки картофеля», «Башмаки», «Портрет доктора Гаше».

Также в повесть включены полотна и размышления о художниках П. Гогене, Э. Бернаре, А. Матиссе, П. Сезане, П. Пикассо, А. Мауве и Рембрандте.

Визуализировать пространство в литературном произведении позволяет живопись, вторгающаяся в словесное повествование приемом экфрасиса. Именно образы живописи

играют ведущую роль в создании визуального полотна художественного мира сборника «Холодная весна в Провансе». Композиционная структура одноименной повести визуальна. Между повествованием и путешествием рассказчика и письмами великого художника – отбивки автора. Все письма Ван Гога к брату выделены курсивом. В повести «Холодная весна в Провансе» курсив используется как средство разделения двух искусств – изобразительного и литературного; двух временных пластов – настоящего и прошлого; двух функционально-смысловых типов речи – повествования и описания.

Для Д. И. Рубиной свойственно графическое оформление текста. Большая часть экфрасического текста у автора выделена курсивом таким образом, что его легко отчленишь от общего текста. Экфрасис у писательницы имеет визуально-графическую основу. Роль таких выделений в том, чтобы стать визуальным средством выразительности. Проанализировав картины, вводимые автором, можно проникнуть в подсознание героя, понять его поступки и мотивы. Это достигается за счет использования в картинах образов-символов, аллегорий и обращения к цветовой символике.

В последнее время в современном литературоведении значительно вырос интерес к проблеме экфрасиса, причиной этого стало усиление позиций визуальных искусств. Л. Шпицлер в 1953 г. определил экфрасис как поэтическое описание скульптурного или живописного искусства. С этого момента многие ученые стали понимать экфрасис аналогично, то есть как описание артефактов – произведений живописи, графики, архитектуры и скульптуры, в художественном тексте [6]. Экфрасис представляет собой изображение уже существующего, описание сотворенного руками скульптора или художника произведения искусства словесным образом.

В 2002 г. вышел сборник Лозаннского симпозиума «Экфрасис в русской литературе», в который вошла статья Л. Геллера «Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе». В ней ученый предлагает считать экфрасисом воспроизведение одного искусства, используя средства другого.

Современные исследователи ссылаются на дефиницию Н. В. Брагинской, которая определяет экфрасис через описание произведений искусств с визуальной нагрузкой. Сегодня он представляет собой часть литературного процесса, открывающего новые принципы интерпретации художественных произведений. Традиционно экфрасис воспринимается как упоминание в литературном тексте произведения другого рода искусства, цель приема – усилить восприятие читателя.

В очерке «Школа света» упоминается несколько разноплановых художников и их картин. Любопытна сцена в Еврейском музее, где лица передаются так: «Небольшие – 30 x 30, на высоких металлических подставках портреты выдающихся евреев всех времен и народов расставлены в алфавитном порядке по группкам... Не бог весть как намалеванные маслом на холсте, но вполне узнаваемые...

– Во кому-то халтурка обломилась! – заметил мой художник» [9].

В этом фрагменте Д. И. Рубиной обозначен некий низовой пласт изобразительного искусства, халтура, выполняемая только из-за материальной заинтересованности, без вдохновения и таланта. А местоимение «мой» подспудно перетягивает автора реплики в единый с повествователем лагерь единомышленников.

Помимо важной для Д. И. Рубиной рефлексии на еврейскую тему, здесь заявлен и уровень мастерства автора портретов, и метод: слово «намалеванные»; дважды подчеркнуто, что портреты сделаны с фотографий, то есть это заведомо вторичное искусство. Характерно, что автор портретов ни разу не назван художником – можно предположить, что описанная халтура в концепт «художник» не вписывается.

Важным сюжетным разворотом произведения, который можно воспринимать как первое приближение к будущему сюжету, становится посещение галереи гаагского дворца Маурицхейс с полотном «Вид Делфта» Я. Вермеера. Эта картина сыграет свою роль в

будущем, которая таким образом проявляется постепенно и поначалу скрыта от читателя. Художественное произведение искусства «Вид Дельфта» Я. Вермеера дается в восприятии супруга-художника: «Видишь, вся живопись, весь цветовой арсенал художника зажат между двумя полюсами, заданными определенной гаммой. Немного пурпура, немного густой зелени, но в основном – это устрично-приглушенное спокойствие тона, устойчивая бюргерская жизнь цвета...» [8, с. 100].

Картина описывается смешением профессиональной речи с живостью разговорного синтаксиса. Эффект устности достигается при помощи вводных слов и однородных членов предложения. Речь художника-просветителя насыщена колоративами.

Подчеркнем, что в зависимости от авторских задач экфрасис делится на монологический и диалогический, подобное разграничение установила Н. В. Брагинская: «К постоянным характеристикам диалогического экфрасиса относятся зрительные императивы и вообще зрительные термины, напоминающие о действенных, зрелищных возможностях реализации схемы; мотив оживающих изображений, ведущий к сфере религиозно-магической. Функция диалогического экфрасиса дидактическая и посвятельная» [2].

Наше исследование доказывает, что Д. И. Рубина в данном произведении выбирает диалогический экфрасис неслучайно, показывая состоявшийся союз двух искусств – литературы и живописи. Роль экспликатора в ее произведениях отводится персонажу-художнику, профессионалу живописного искусства, роль второго героя сводится к вопросам и репликам.

Находясь на родине голландского художника, писательница посмотрела на картину с неожиданной для себя стороны: «Я даже не сразу поняла, что это и есть картина. Мне почудилось – это вид в окне: в синем просторе тяжело шевелились облака – над шпилями церквей, над багряной черепицей крыш, над башнями, лодками, мостами, над колыханием бликов в воде, над желтой песчаной косой на переднем плане» [8]. Впоследствии образ окна войдет в основу ее авторской концепции искусства как выхода в другой, неизведанный мир, станет концептом и одноименным названием ее нового сборника.

Снова картина Я. Вермеера в очерке «Школа света» появится в гостинице Делфта в виде копии со странным нарушением цвета. Репродукция проявится как первое явное звено внутреннего сюжета, который разовьется примерно в середине текста и станет одной из смысловых кульминаций.

Резюме. Творческая манера Д. И. Рубиной напоминает орнаментальную прозу 1920-х гг., где слово становится самоценным, обретает множество смысловых оттенков. Основным изобразительным средством ее малой прозы становится портрет (словесный и живописный), он позволяет представить разнообразные типы героев, среди которых доминирует художник как реальный, так и вымышленный. При этом автора интересуют личности неординарные, творческие, самобытные.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкарева Н. С., Загороднева К. В. Экфрасис и иллюстрация в книге «Окна» Дины Рубиной и Бориса Карафелова // Вестник Пермского университета. Серия: Российская и зарубежная филология. – 2013. – Вып. 3(23). – С. 172–179.
2. Брагинская Н. В. Экфрасис как тип текста (к проблеме структурной классификации) // Славянское и балканское языкознание. Карпато-восточнославянские параллели: структура балканского текста : сборник статей. – М. : Наука, 1977. – С. 259–283.
3. Галанов Б. Е. Живопись словом. – М. : Советский писатель, 1974. – 344 с.
4. Зимина Н. Ю. Формирование русской орнаментальной прозы как особой разновидности словесного искусства (об истоках русской орнаментальной прозы) // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2012. – № 3(62). – С. 299–303.
5. Капица Ф. С., Колядич Т. М. Фестиваль писательских техник: три мастера романной интриги – Аксенов, Рубина, Улицкая. – М. : ЛЕНАНД, 2018. – 528 с.
6. «Невыразимо выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте : сборник статей. – М. : Новое литературное обозрение, 2013. – 572 с.

7. Перлина Н. М. Тексты – картины и экфрасисы в романе Достоевского «Идиот». – СПб. : Алетейя, 2017. – 288 с.
8. Рубина Д. И. Вилла «Утешение» // Сквозь сеточку шляпы. – М. : Изд-во «Э», 2017. – С. 127–158.
9. Рубина Д. И. Время соловья // Сквозь сеточку шляпы. – М. : Изд-во «Э», 2017. – С. 73–92.
10. Рубина Д. И. Коксинель // Сквозь сеточку шляпы. – М. : Изд-во «Э», 2017. – С. 158–189.
11. Рубина Д. И. Школа света // Сквозь сеточку шляпы. – М. : Изд-во «Э», 2017. – С. 92–127.
12. Шкловский В. Б. О теории прозы. – М. : Федерация, 1929. – 265 с.

Статья поступила в редакцию 05.04.2019

REFERENCES

1. Bochkareva N. S., Zagorodneva K. V. Ekfrasis i illyustraciya v knige «Okna» Diny Rubinoj i Borisa Karafelova // Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya. – 2013. – Вып. 3(23). – S. 172–179.
2. Braginskaya N. V. Ekfrasis kak tip teksta (k probleme strukturnoj klassifikacii) // Slavyanskoe i balkanskoe yazykoznanie. Karpato-vostochnoslavjanskie paralleli: struktura balkanskogo teksta : sbornik sta-tej. – M. : Nauka, 1977. – S. 259–283.
3. Galanov B. E. Zhivopis' slovom. – M. : Sovetskij pisatel', 1974. – 344 s.
4. Zimina N. Yu. Formirovanie russkoj ornamental'noj prozy kak osoboj raznovidnosti slovesnogo iskusstva (ob istokah russkoj ornamental'noj prozy) // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. – 2012. – № 3(62). – S. 299–303.
5. Kapica F. S., Kolyadich T. M. Festival' pisatel'skih tekhnik: tri mastera romannoj intrigi – Aksenov, Rubina, Ulickaya. – M. : LENAND, 2018. – 528 s.
6. «Nevyrazimo vyrazimoe»: ekfrasis i problemy reprezentacii vizual'nogo v hudozhestvennom tekste : sbornik statej. – M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2013. – 572 s.
7. Perlina N. M. Teksty – kartiny i ekfrasisy v romane Dostoevskogo «Idiot». – SPb. : Aleteja, 2017. – 288 s.
8. Rubina D. I. Villa «Uteshenie» // Skvoz' setochku shlyapy. – M. : Izd-vo «E», 2017. – S. 127–158.
9. Rubina D. I. Vremya solov'ya // Skvoz' setochku shlyapy. – M. : Izd-vo «E», 2017. – S. 73–92.
10. Rubina D. I. Koksinel' // Skvoz' setochku shlyapy. – M. : Izd-vo «E», 2017. – S. 158–189.
11. Rubina D. I. Shkola sveta // Skvoz' setochku shlyapy. – M. : Izd-vo «E», 2017. – S. 92–127.
12. Shklovskij V. B. O teorii prozy. – M. : Federacija, 1929. – 265 s.

The article was contributed on April 05, 2019

Сведения об авторах

Колядич Татьяна Михайловна – доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия; e-mail: kolyadich53@mail.ru

Васиярова Ольга Александровна – стажер кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия; старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный» Международного института при Ульяновском государственном техническом университете, г. Ульяновск, Россия; e-mail: ov21101986@mail.ru

Author information

Kolyadich, Tatyana Mikhaylovna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Literature of the 20th-21st Centuries, Institute of Philology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; e-mail: kolyadich53@mail.ru

Vasiyarova, Olga Aleksandrovna – Graduate Associate, Department of Russian Literature of the 20th-21st Centuries, Institute of Philology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; Senior Lecturer, Department of Russian as a Foreign Language, International Institute, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russia; e-mail: ov2110198@mail.ru

А. О. Нджелассили Буанга

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

Аннотация. Современные лингвистические теории существенно влияют на методику преподавания языков, в том числе и русского языка как иностранного, в связи с чем представляется необходимым изучение их влияния и на содержание учебника русского языка для зарубежных учащихся. В качестве предмета представлены теории и их отражение в учебнике по данному предмету. Актуальность исследования выражена необходимостью изучения влияния данных теорий на материалы учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному как одной из ключевых тем современной лингвистики.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, лингвистические теории, учебник русского языка как иностранного, лингвистика, методика преподавания русского языка как иностранного.*

А. О. Ndjelassili Bouanga

LINGUISTIC THEORIES AND THEIR INFLUENCE ON THE CONTENT OF THE TEXTBOOK OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. Modern linguistic theories have a significant impact on the methods of teaching languages, including the methods of teaching Russian as a foreign language, and therefore it is necessary to study their influence on the content of a Russian textbook for foreign students. The article presents linguistic theories and their reflection in the content of the textbook of Russian as a foreign language. The relevance of the study is expressed by the need to study the influence of linguistic theories on the materials of textbooks and teaching aids in a foreign language as one of the key topics in modern linguistics.

Keywords: *Russian as a foreign language, linguistic theories, textbook of Russian as a foreign language, linguistics, methods of teaching Russian as a foreign language.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современные лингвистические теории оказывают существенное влияние на методику преподавания языков, в том числе и русского языка как иностранного, в связи с чем представляется необходимым изучение их влияния на содержание учебника русского языка для зарубежных учащихся.

Предмет нашего исследования – лингвистические теории в контексте содержания учебника русского языка как иностранного. Актуальность обусловлена потребностью современной лингвистики изучить особенности лингвистических теорий как одну из важнейших тем в языкознании и методике преподавания русского языка как иностранного. Цель статьи – выявление специфики влияния лингвистических теорий на содержание учебника по русскому языку как иностранному.

Материал и методика исследований. Материалом для изучения послужили теоретические исследования современных российских ученых В. И. Беликова, В. З. Демьянкова, Л. П. Крысина, А. А. Леонтьева и др., касающиеся вопросов социо- и психолингвистики, когнитивной и компьютерной лингвистики, а также содержание наиболее популярных учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному, используемых на подготовительных факультетах в различных высших учебных заведениях Рос-

сии: «Дорога в Россию» В. Е. Антоновой, М. М. Нахабиной, М. В. Сафроновой, А. А. Толстых [2], «Поехали! Русский язык для взрослых» С. И. Чернышова, А. В. Чернышовой [18], «Практическая грамматика. Прогресс» Н. И. Соболевой, И. И. Гадалиной, А. С. Ивановой, Л. А. Харламовой [16] и «Лестница» М. Н. Аникиной [1].

В качестве методов исследования использовались лингвистической и комплексный анализы, метод наблюдения, описательный и сопоставительный методы.

Методологической базой стали работы В. И. Беликова, Л. П. Крысина, А. А. Леонтьева, М. В. Масловой, Ю. В. Рождественского, В. М. Шаклеина.

Результаты исследований и их обсуждение. Современные лингвистические теории находят свое отражение в учебниках, предназначенных для преподавания иностранных языков, что говорит о возможности их обозначения в качестве специальной темы для ученых. Изучение лингвистических направлений в качестве темы исследования позволило выделить наиболее актуальные теории, такие как социо- и психолингвистика, когнитивная и компьютерная лингвистика. Они реализуются в процессе формирования навыков и умений учащихся, развития их духовных и ментальных возможностей, способностей.

Лингвистика конца XX – начала XXI в. испытывает на себе влияние различных наук, свободно интегрируется с ними, что говорит о ее трансформации из имманентной науки о языке к антропологической лингвистике. В. З. Демьянков пишет, что наиболее влиятельными направлениями в современном языкознании являются те, «которые „на слуху“ у специалистов в данное время, которые часто упоминаются и оказывают позитивное влияние на ход развития данной научной дисциплины» [4, с. 239].

Исходя из существующего в современной лингвистике большого разнообразия разделов и направлений, нами был составлен перечень новых теорий с целью выявления их влияния на учебные пособия по русскому языку как иностранному. Известно, что новизна теории понимается исследователями языка до того момента, пока новая концепция не получит широкое распространение в научной среде, не приобретет своих последователей. Так, например, гендерная лингвистика, политическая лингвистика, лингвокультурология, этнолингвистика и некоторые другие направления уже не являются новыми, так как данные научные теории в настоящее время получили всеобщее признание у лингвистического сообщества.

Т. Кун отмечает, что новой парадигме доступно новое определение области исследования, вследствие того, что она меняет «научное воображение таким образом, что мы в конечном счете должны признать это трансформацией мира, в котором проводится научная работа» [10, с. 20].

Рассмотрим некоторые лингвистические теории, которые отмечаются современными исследователями как новые, для того чтобы определить их влияние на содержание учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному.

М. А. Кронгауз выделяет социолингвистику как наиболее важное направление в современном языкознании, которое отражает изменения в русском языке, «появление новых слов или ... значений у старых ...» [8, с. 69]. М. В. Маслова настаивает на важности изучения языков в контексте когнитивной лингвистики, так как это наука «о природе языкового знания, о его усвоении и о том, как его используют» [14, с. 24]. В качестве доминирующей теории А. А. Леонтьев называет психолингвистику. Он пишет, что в языке необходимо изучать действительную противоположность образа и процесса, «безразлично внутреннего или внешнего, а вовсе не противоположность сознания, как внутреннего, предметному миру, как внешнему» [11, с. 3]. Ю. В. Рождественский настаивает на том, что прикладная лингвистика и такие ее направления, как компьютерная и корпусная лингвистика, являются наиболее важными в контексте изучения языков, так как «задача прикладного языкознания состоит в том, чтобы ввести новые материалы речи, наметить наиболее эффективные пути речевой коммуникации на базе новой техники, утвердить норму языка

путем обучения, распространить новые виды речевой коммуникации путем обучения новым видам текстов (создания этих текстов, их обучения и применения)» [15, с. 215].

Цель нашей статьи – проследить особенности лингвистических теорий в процессе их реализации в учебнике русского языка как иностранного. Нами предпринята попытка рассмотреть современные теории как часть методологической парадигмы. Основное внимание акцентировано на выделении и описании их особенностей, способе их воплощения в материалах учебной литературы по русскому языку как иностранному. В соответствии с заданной целью проанализировано отражение современных лингвистических теорий в учебниках и учебных пособиях по указанному предмету.

Нами были изучены теоретические исследования, посвященные психолингвистике, социолингвистике, когнитивной лингвистике, компьютерной лингвистике с точки зрения их реализации в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному. Выбор обозначенных лингвистических теорий обусловлен их актуальностью в контексте современного языкознания. Ученые отмечают, что на данный момент именно они отражены в учебниках по русскому языку как иностранному, так как ориентированы «на реализацию основных целей: коммуникативной, образовательной и воспитательной» [17, с. 1135].

Важно отметить, что перечисленные теории были основаны на достижениях актуальных лингвистических течений, таких как функционализм, структурализм, генеративистика, которые имеют большое значение в контексте создания учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному.

Перед тем как перейти к описанию влияния лингвистических теорий на содержание учебника русского языка как иностранного, рассмотрим основные принципы названных выше течений в языкознании, чтобы определить, в русле каких идей и представлений развивалась современная российская лингвистика последние несколько десятилетий.

В начале XX в. появилось такое течение, как функционализм. Согласно данному теоретическому подходу, фундаментальные свойства языка не могут быть описаны без обращения к понятию функции. К числу ключевых функций языка относятся коммуникативная (язык как средство передачи информации от одного человека другому) и эпистемическая, или познавательная (язык как средство хранения и переработки информации). Функционализм как лингвистическое течение способствовал появлению психолингвистической теории, которая имеет непосредственное влияние на содержание учебника русского языка как иностранного.

Позже – в середине XX в. – на основе идей функционализма возникает структурализм, определивший в дальнейшем развитие лингвистических теорий. Он ставил целью исследования раскрытие главным образом внутренних отношений и зависимостей компонентов языка, которые лежат в основе культурно-социальных явлений. Его основные принципы были положены в основу нового подхода к преподаванию иностранных языков. Одной из идей структурализма была идея о том, что изучение языка происходит на основе работы со структурами, моделями предложений и их многократного повторения. Основой преподавания является обучение прежде всего устной речи, так как письменная речь основывается на традиционном написании и может искажать современную языковую систему. Данное лингвистическое течение и его основные идеи легли в основу таких теорий, как когнитивная лингвистика и социолингвистика, которые имеют существенное влияние на содержание учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному.

В 1950–1970-х гг. одним из ключевых направлений в языкознании стала генеративистика – лингвистическое течение, которое видело своей целью разработку системы абстрактных представлений об устройстве языка, призванной описать действительное состояние объекта с помощью синтаксиса и предложений. Основной идеей генеративистики является идея существования врожденных языковых структур, универсальных и не сводимых к общему когнитивному устройству человека; отсюда вытекает методоло-

гия единообразного описания любого естественного языка при помощи очень ограниченного формального аппарата. Данная идея генеративистики способствовала появлению компьютерной лингвистики и успешному развитию прикладного языкознания.

Преподавание русского языка как иностранного связано не только с обучением языку, но и с приобщением учащихся к русской культуре. Некоторые исследователи утверждают, что «на начальном этапе обучения авторы учебника любого иностранного языка просто обязаны представить исключительно положительный, даже в чем-то идеализированный, образ страны» [7]. Для развития интереса у обучающихся к культуре страны изучаемого языка в учебнике должна быть отражена лингвокультура государства в интересной и понятной форме. На страницах учебника по русскому языку для иностранных учащихся созданию положительного отношения к языку и культуре способствуют достижения социолингвистики как науки.

Известно, что социолингвистика – это раздел языкознания, посвященный изучению связей между языком и условиями его реализации в обществе, который ставит своей задачей регулирование развития и функционирования языка, исследование «различий в оценках языковых фактов» [3, с. 10]. В современном учебнике по русскому языку как иностранному социолингвистика как теория имеет свое логичное отражение. Так, в учебниках большое внимание уделено обучению выбору форм личного обращения (приветствий, извинений, просьб, прощания и пр.), социально престижных и непрестижных форм речи, пониманию различий между ситуациями общения и использованию в них соответствующих языковых средств, осознанию позиций коммуниканта в диалоге, определению собственной роли в процессе коммуникации, речевому поведению индивидуума как члена определенной группы. В современных учебных пособиях подробно описаны нормы речевого поведения в контексте русской лингвокультуры. Уже на базовом уровне студенты узнают о различиях между обращениями на «ты» и «Вы», по имени и отчеству, знакомятся с нормами поведения в контексте различных речевых ролей (в семье, университете, служебной обстановке, магазине, поликлинике, на улице и т. п.).

В имеющихся ныне учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному особое внимание уделяется реализации психолингвистической теории, которая представляет собой науку, изучающую «процессы речеобразования, а также восприятия и формирования речи в их соотносительности с системой языка» [6, с. 15]. Достижения психолингвистики способствуют появлению в учебниках по русскому языку как иностранному материалов, объясняющих взаимодействие языка и мышления, описывающих речевые сообщения на базе исследования механизмов порождения и понимания речи, рассматривающих функции речевой деятельности человека в социуме, обосновывающих связи между сообщениями и их интерпретациями. Такие принципы психолингвистики, как «соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной составляющей образа мира человека – с другой» [12, с. 17], находят свое отражение в учебниках по русскому языку как иностранному.

В этих учебниках содержится информация об изменении смысла предложений в связи с местом фразового ударения при восприятии устной и письменной речи, об экспрессивных лексических единицах русского языка и специфике их использования в процессе выражения эмоций, об отражении артефактов и концептов русской лингвокультуры. На начальном этапе обучения учащиеся узнают о таких концептах, как «борщ», «матрешка», «береза», «Кремль», «Зимний дворец», «Пушкин», «Гагарин» и пр., которые определяют мышление, самосознание и мировосприятие носителей русской лингвокультуры. Знакомство с психолингвистическими особенностями представителей русской культуры помогает иностранным студентам понять специфические особенности русского языка, русскоязычных текстов, несущих культурную информацию.

Изучением концептов и их восприятия представителями лингвокультуры занимается также когнитивная лингвистика, цель которой – исследование «явлений внутренней ментальной природы человека», «специфики когнитивных процессов в сравнении с аффектами» [5, с. 18]. В учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному реализуются такие принципы когнитивной лингвистики, как изучение «ментальных основ понимания и продуцирования речи с точки зрения того, как структуры языкового знания репрезентируются и участвуют в переработке информации» [9, с. 35].

Исследователи считают, что в процессе преподавания русского языка как иностранного необходимо учитывать, «представителями каких культур являются учащиеся, чтобы процесс обучения имел продуктивные результаты и на занятиях не возникало дискомфортных ситуаций» [13, с. 199], так как это способствует лучшему усвоению ими процесса моделирования картины мира носителем русского языка. Знакомство с когнитивной семантикой, образными схемами восприятия мира индивидуумом, дискурсом позволяет углубиться в изучение русского языка. Так, например, благодаря достижениям когнитивной лингвистики на страницах учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному студенты узнают, что в русской лингвокультуре концепт «зима» раскрывается посредством фреймов «снег», «холод», «мороз», «катание на коньках», «игра в снежки», «Дед Мороз», «обращение Президента», «елка», «мандарины», «сельдь под шубой», «оливье».

Характерной особенностью современного общества является интеграция технологий обработки информации во все сферы жизни социума. Изучение языка в аспекте глобального процесса информатизации также рассматривается в качестве актуальной проблемы, для исследования которой используется компьютерная лингвистика, включающая в себя научные разработки и достижения, связанные с применением компьютерных программ и технологий в области естественного анализа языка.

Благодаря достижениям компьютерной лингвистики в процессе написания пособия по русскому языку как иностранному его авторы имеют возможность выделить на различных этапах обучения наиболее употребляемые слова и объединить их в соответствующие блоки, чтобы в дальнейшем представить в пособии. Такие сферы компьютерной лингвистики, как библиотечное дело, информационный поиск, реферирование, составление информационных словарей, двуязычный перевод, способствуют возникновению электронных словарей и учебных пособий по русскому языку как иностранному [15, с. 215]. Кроме того, компьютерная лингвистика помогает в обучении иностранному языку в контексте дистанционного образования. Она прежде всего связана с использованием электронных ресурсов и не находит своего воплощения в бумажных учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному. Достижения данной науки применяются преподавателями во время обучения языку, студенты на начальном этапе всегда используют электронные словари, выполняют компьютерные тесты.

Анализ современных лингвистических теорий показал, что все они в той или иной степени оказывают влияние на содержание учебника русского языка как иностранного.

Резюме. Важнейшим достижением современных лингвистических теорий является рассмотрение языка и методики его преподавания в актуальной парадигме, в которой он участвует в познавательной деятельности человека. Важно отметить, что ни одна из названных теорий не должна считаться приоритетной, так как только изучение их в совокупности и взаимодействии позволяет приблизиться к пониманию предмета и значению языковой коммуникации. Современные лингвистические теории помогают преподавателям создавать актуальные по своему содержанию учебники и учебные пособия, ориентированные на улучшение усвоения русского языка, культуры и истории России. Учебник русского языка как иностранного представляет обучающимся язык как вербальное богатство нации и ее культуры, средство выражения и передачи мыслей. В учебных изданиях содержатся сведения не только о языке, но и о лингвокультуре России, национальном и социальном контексте, правилах речевого общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина М. Н. Лестница : учебник по русскому языку для начинающих 0–А2. – М. : Русский язык. Курсы, 2018. – 464 с.
2. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию : учебник русского языка (элементарный уровень). – СПб. : Златоуст, 2015. – 256 с.
3. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социоллингвистика. – М. : РГГУ, 2001. – 337 с.
4. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца 20 века. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1995. – С. 239–320.
5. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.
6. Залевская А. А. Введение в психоллингвистику. – М. : РГГУ, 1999. – 382 с.
7. Ивлева Д. А. Учебник русского языка как иностранного – источник формирования и средство поддержания стереотипов // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филология. Искусствоведение. – 2013. – № 2(293), вып. 74. – С. 31–38.
8. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. – М. : Знак, Языки славянских культур, 2009. – 291 с.
9. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 34–47.
10. Кун Т. Структура научных революций // Актуальные проблемы современной лингвистики : учебное пособие. – М. : Флинта ; Наука, 2009. – С. 17–41.
11. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность). – М. : Смысл, 2001. – 392 с.
12. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность / под ред. Е. Ф. Тарасова. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1993. – С. 16–21.
13. Лонская А. Ю. Учет невербального диалога и контекста в процессе преподавания РКИ // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации : сборник статей XVI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием. – М., 2016. – С. 195–200.
14. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие. – М. : Флинта ; Наука, 2006. – 266 с.
15. Рождественский Ю. В. Лекции по общему языкознанию. – М. : Высш. шк., 1990. – 381 с.
16. Соболева Н. И., Гадалина И. И., Иванова А. С., Харламова Л. А. Практическая грамматика. Прогресс. Элементарный и базовый уровень : учебное пособие. – М. : РУДН, 2009. – 184 с.
17. Стрельчук Е. Н. Роль художественной литературы в формировании и развитии русской речевой культуры иностранных студентов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – № 2, ч. 5. – С. 1135–1139.
18. Чернышов С. И., Чернышова А. В. Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс : учебник : в 2 ч. Ч. 2.2. – СПб. : Златоуст, 2010. – 200 с.

Статья поступила в редакцию 01.04.2019

REFERENCES

1. Anikina M. N. Lestnica : uchebnik po russkomu yazyku dlya nachinayushchih 0–A2. – M. : Russkij yazyk. Kursy, 2018. – 464 s.
2. Antonova V. E., Nahabina M. M., Safronova M. V., Tolstyh A. A. Doroga v Rossiyu : uchebnik russkogo yazyka (elementarnyj uroven'). – SPb. : Zlatoust, 2015. – 256 s.
3. Belikov V. I., Krysin L. P. Sociolingvistika. – M. : RGGU, 2001. – 337 s.
4. Dem'yankov V. Z. Dominiruyushchie lingvisticheskie teorii v konce XX veka // Yazyk i nauka konca 20 veka. – M. : In-t yazykoznanija RAN, 1995. – S. 239–320.
5. Dem'yankov V. Z. Kognitivnaya lingvistika kak raznovidnost' interpretiruyushchego podhoda // Voprosy yazykoznanija. – 1994. – № 4. – S. 17–33.
6. Zalenskaya A. A. Vvedenie v psiholingvistiku. – M. : RGGU, 1999. – 382 s.
7. Ivleva D. A. Uchebnik russkogo yazyka kak inostrannogo – istochnik formirovaniya i sredstvo podderzhaniya stereotipov // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Iskusstvovedenie. – 2013. – № 2(293), vyp. 74. – S. 31–38.
8. Krongauz M. A. Russkij yazyk na grani nervnogo sryva. – M. : Znak, Yazyki slavyanskih kul'tur, 2009. – 291 s.
9. Kubryakova E. S. Nachal'nye etapy stanovleniya kognitivizma: lingvistika – psihologiya – kognitivnaya nauka // Voprosy yazykoznanija. – 1994. – № 4. – S. 34–47.

10. *Kun T.* Struktura nauchnyh revolyucij // Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki : uchebnoe posobie. – M. : Flinta ; Nauka, 2009. – S. 17–41.
11. *Leont'ev A. A.* Deyatel'nyj um (Deyatel'nost'. Znak. Lichnost'). – M. : Smysl, 2001. – 392 s.
12. *Leont'ev A. A.* Yazykovoe soznanie i obraz mira // Yazyk i soznanie: paradoksal'naya racional'nost' / pod red. E. F. Tarasova. – M. : In-t yazykoznanija RAN, 1993. – S. 16–21.
13. *Lonskaya A. Yu.* Uchet neverbal'nogo dialoga i konteksta v processe prepodavaniya RKI // Aktual'nye problemy russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya: tradicii i innovacii : sbornik statej XVI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh s mezhdunarodnym uchastiem. – M., 2016. – S. 195–200.
14. *Maslova V. A.* Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku : uchebnoe posobie. – M. : Flinta ; Nauka, 2006. – 266 s.
15. *Rozhdestvenskij Yu. V.* Lekcii po obshchemu yazykoznaniju. – M. : Vyssh. shk., 1990. – 381 s.
16. *Soboleva N. I., Gadalina I. I., Ivanova A. S., Harlamova L. A.* Prakticheskaya grammatika. Progress. Elementarnyj i bazovyj uroven' : uchebnoe posobie. – M. : RUDN, 2009. – 184 s.
17. *Strel'chuk E. N.* Rol' hudozhestvennoj literatury v formirovanii i razvitii russkoj rechevoj kul'tury inostrannyh studentov // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. – 2011. – № 2, ch. 5. – S. 1135–1139.
18. *Chernyshov S. I., Chernyshova A. V.* Poekhali! Russkij yazyk dlya vzroslyh. Bazovyj kurs : uchebnik : v 2 ch. Ch. 2.2. – SPb. : Zlatoust, 2010. – 200 s.

The article was contributed on April 01, 2019

Сведения об авторе

Нджелассили Буанга Аделаид Оливия – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия; e-mail: adelaidexoli@yahoo.fr

Author information

Ndjelassili Bouanga, Adelaid Olivia – Post-graduate Student, Department of Russian Language and Teaching Methods, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia; e-mail: adelaidexoli@yahoo.fr

Л. М. Сафина

СПОСОБЫ ГЛАГОЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И АКТУАЛЬНОСТЬ ИХ ИЗУЧЕНИЯ В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

*Московский автомобильно-дорожный государственный университет (МАДИ),
г. Москва, Россия*

Аннотация. Статья посвящена одному из трудных вопросов курса морфологии современного русского языка – способам глагольного действия. Рассмотрены трудности, связанные с усвоением русских глаголов носителями других языков, особенности усвоения способов глагольного действия в тюркоязычной аудитории. Изложены семантические и структурные особенности русских глаголов, указывающих на способы действия, специфические особенности способов действия в тюркских языках и вытекающие из них трудности для тюркоязычных студентов свидетельствуют о необходимости разработки рациональной системы обучения сложным лексико-грамматическим разрядам способов глагольного действия.

Ключевые слова: *способы глагольного действия, тюркоязычная аудитория, агглютинативный строй, вспомогательный глагол.*

L. M. Safina

TEACHING RUSSIAN VERBAL ACTIONS TO NON-NATIVE SPEAKERS OF RUSSIAN

Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to one of the most challenging questions in morphology course of modern Russian language, which is the verbal action; considers the problems of learning the Russian verbs by non-native speakers of Russian; deals with the peculiarities of learning the ways of verbal actions by Turkic language speakers; provides the semantic and structural peculiarities of the Russian verbs, which indicate the ways of action, specific peculiarities of the ways of action in the Turkic languages and the difficulties the Turkic-speaking students face in this connection. Those peculiarities confirm the need to develop a reasonable system of teaching some complex lexical-grammatical classes of verbal action.

Keywords: *ways of verbal action, Turkic language speakers, agglutinative system, auxiliary verb.*

Актуальность исследуемой проблемы. В грамматической и словообразовательной системах русского и тюркского языков имеются большие расхождения, обусловленные их типологическими особенностями (флективный и агглютинативный языки). Цель исследования – показать актуальность изучения способов глагольного действия в национальной аудитории в вузе.

Материал и методика исследований. Рассмотрены трудности изучения способов глагольного действия (далее – СГД), обусловленные сложной природой их лексико-грамматических разрядов в русском языке, в тюркоязычной вузовской аудитории. Методика исследования включила в себя изучение лингвистической, лингвострановедческой и методической литературы.

Результаты исследований и их обсуждение. В многоаспектной проблеме изучения глагола пристальное внимание ученых в последние десятилетия привлекают вопросы, связанные с лексико-грамматическими разрядами СГД в их взаимодействии с категорией вида.

СГД, значительную часть которых описал еще М. В. Ломоносов [9], получили наконец «права гражданства» в академических грамматиках русского языка [5, с. 346–347], им посвящены научные труды [2], [7, с. 300], они введены в программы курса современного русского языка как для русской, так и для национальной аудитории. Разделы о них включены в содержание вузовских учебников, где из двух имеющихся в настоящее время концепций выделения СГД и определения их состава – семантической и семантико-словообразовательной – применяется вторая, учитывающая общность семантического признака, формального выразителя и грамматических показателей (валентность, видовая дефективность и др.) [17].

Методика преподавания русского глагола в национальной аудитории не может пройти мимо учения о СГД, нельзя не считаться с ними как в семантическом, так и в структурном отношении. По мнению В. В. Виноградова, глагол «наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи», что подчеркивается исключительной сложностью его содержания, разнообразием грамматических категорий и форм, богатством парадигматических и синтагматических связей. Глагольное слово обладает сложной семантической структурой, в которой переплелись лексические, словообразовательные и грамматические значения. В лексике русского языка явно преобладают многозначные глаголы с разветвленной системой прямых, метафорических и метонимических значений и оттенков [3, с. 422].

В настоящее время выявлено около 50 СГД, из них 39 – приставочные [20, с. 7]. Конечный список СГД русского языка и точное количество объединяемых ими глаголов еще не установлены, их исследование продолжается.

Важная роль глаголов со значением СГД в русском языке обусловлена тем, что они:

1) коммуникативно значимы, широко употребляются в живой разговорной речи и в языке произведений авторов русской классической литературы;

2) составляют значительную часть лексического богатства русского языка; в сфере СГД объединены тысячи глаголов, например, начинательный СГД, по данным «Словаря современного русского литературного языка», передают 900 глаголов с приставкой *за-* (запеть, зашуметь) [6, с. 8], распределительный СГД на уровне монопрефиксации представлен 515 глаголами, из них 340 – с приставкой *пере-* (перебить, перезнакомиться) [18, с. 9]; только одна вторичная приставка *по-* образует 826 глаголов этого СГД (позатихнуть) [4, с. 11], приставочные глаголы, среди которых многие выражают СГД, количественно преобладают над производными и составляют приблизительно 90 % всей глагольной лексики [16, с. 153];

3) с помощью 22 приставок, ряда суффиксов и постфикса *-ся* расширяют и обогащают новыми «приращениями смысла» семантическую структуру простых глаголов, передавая тончайшие оттенки значения (петь, запеть, попеть, перепеть, отпеть, пропеть, напеть, напевать, напеться, спеться и пр.; помалкивать, прихлопывать, расхаживать, сиживать, певать и т. д.). Именно СГД «придают славянскому глаголу ту многогранность и гибкость, которая в кругу европейских языков не имеет параллелей» [7, с. 300];

4) объясняют: а) законы порождения производных слов русского языка – префиксальных, префиксально-суффиксальных и префиксально-суффиксально-постфиксальных глаголов разных СГД, образованных от исходных глаголов по определенным словообразовательным моделям; б) сочетаемость приставок «с основами строго определенного семантического содержания» [3, с. 433]; в) природу и классификацию предельных и непредельных глаголов; г) глубокие связи между семантикой глагола и его видовыми свойствами; д) природу парных и одновидовых глаголов; е) механизм видообразования; ж) лексическое «наполнение частотных значений видов и их синтаксические функции» [20, с. 7];

5) сохраняют разносторонние категории связи: СГД взаимодействует не только с грамматической категорией вида, но и с другими важными морфологическими катего-

риями глагольного слова (переходностью/непереходностью, залогом, наклонением и временем);

б) включают дополнительные неглагольные показатели характера действия:

– кратности: *изредка, по временам, каждый день, часто, обычно, два раза, трижды*;

– длительности: *долго, все время, весь год, битый час*;

– непрерывности: *постоянно, непрерывно, беспрестанно*;

– мгновенности: *одним махом, мгновенно*;

– завершенности: *уже, еще, совсем*;

– темпа протекания: *медленно, быстро* и т. д.; обстоятельственные слова и выражения «усиливают» семантику глаголов со значением СГД и помогают формированию пространственных предложений;

7) своими семантическими особенностями предопределяют структуру предложения [21, с. 4];

8) выражают в составе предложения синтаксические категории модальности, времени и лица, то есть предикативности предложения;

9) формируют словосочетания с разными видами подчинительной связи: беспредложным и предложным управлением, примыканием и согласованием (последние – при выражении СГД непредикативными формами);

10) требуют в структуре сложного предложения особых средств связи между его частями, определенной последовательности его частей и определенного порядка слов;

11) входят в состав фразеологических единиц, придающих речи неповторимое национальное своеобразие, меткость и образность: *придержаться языка, глаза на лоб полезли, наговорить с три короба, поджечь хвост, покатиться по наклонной плоскости, подлить масла в огонь, кошки заскребли на душе* и пр.;

12) характеризуются широкими стилистическими возможностями, включают как нейтральные, так и стилистически маркированные глаголы;

13) имеют высокую частотность употребления [22, с. 44];

14) обладают большой изобразительной силой, высокой способностью «живописать, изображать, рассказывать и превращать все в живую картину» [8, с. 103].

Важная роль русских глаголов со значением СГД обуславливает необходимость основательного их изучения, особенно в национальных группах, не только на практических занятиях по современному русскому языку, но и на специальных курсах и семинарах.

В родных языках обучающихся национальных отделений российских вузов, например, у носителей языков агглютинативного строя (тюркских, монгольских, угрофинских и др.), нет категории вида, в морфологической структуре слова отсутствуют приставки. Поэтому тема «Способы действия русского глагола» является одной из сложных в курсе современного русского языка для любой национальной аудитории, в том числе тюркоязычной.

Средства выражения акциональности в русском и тюркских языках различны. В русском языке СГД имеют синтетический характер выражения (передаются префиксами, суффиксами, постфиксом *-ся*), в языках агглютинативного строя, например, в узбекском, выражаются преимущественно аналитическими формами: сочетанием основного глагола в форме деепричастия на *-(ы)п*, реже *-а/-й* со вспомогательным глаголом различной семантики в спрягаемой форме. В узбекском языке ученые выделяют около 30 вспомогательных глаголов [12] – модификаторов действия.

С точки зрения словообразования, вспомогательные глаголы в узбекском языке напоминают русские приставки с реальным значением. Они функционируют и как самостоятельные глаголы в своем собственном значении. В качестве вспомогательных употребляются, например, следующие глаголы: *тур* «стоять», «находиться», *ёт* «лежать», *ўтир* «сидеть», *юр* «ходить», «двигаться», которые обозначают длительность, повторяе-

мость, беспрепятственность действия, выраженного основным глаголом: 1. Чол... болала-рагабир пас карабтурди (Старик... некоторое время смотрел на детей). 2. Мен ҳаркуни гул келтирибтураман (Я каждый день буду приносить цветы) и т. п.

Выбор вспомогательного глагола для выражения постоянства действия определяется лексико-семантическими свойствами глаголов: *тур* обозначает пребывание в широком смысле слова, *ўтир* и *ёт* – с некоторым указанием на неподвижное состояние, *юр*, напротив, указывает на постоянство в движении [13].

Вспомогательный глагол *куй* «класть – положить» в узбекском языке используется в аналитических конструкциях [1], передающих значение накопительного, смягчительно-го и одноактного СГД русского глагола, соответственно образуемых префиксальными (*на-*, *под-*) и префиксально-суффиксальными (*вз-*, *ну-*) способами: 1. У хаммасинихозирлабқуйди (Он все подготовил). 2. Бобомжилмайибқуйди (Дед улыбнулся). 3. У менгакарабқуйди (Он взглянул на меня).

Как видно из примеров, в тюркских языках нет однозначных морфологических аналогов русским приставочным со значением СГД [10, с. 10], [11], [14]. В связи с этим в устной и письменной речи обучающихся тюркоязычной аудитории встречаются многочисленные ошибки на употребление приставочных глаголов, выражающих СГД: *Папа с мамой разговаривались* (вместо *переговаривались*) *между собой*. 2. *Мальчики искупались* (вместо *докупались*) *до простуды*. 3. *В гостях я посидела* (вместо *просидела*) *слишком долго*. 4. *Сосед на баяне заигрывает* (вместо *наигрывает*) *новую песню*. 5. *Листья поодиночке распадались* (вместо *попадали*) *на землю*.

Приведенные нами данные свидетельствуют о том, что изучение СГД в тюркоязычной аудитории приобретает особую актуальность.

Планомерная работа тюркоязычных студентов над СГД русского глагола в рамках определенной методической системы поможет им:

1) осознать различия в строении слов русского и тюркских языков, где нет приставки и корень (вместе с нулевой флексией) может выступать в качестве целого слова;

2) уяснить семантику 22 приставок русского глагола, способных передавать более 200 лексических значений [15, с. 4, 9], и осознать роль суффиксов и постфикса *-ся* в слово- и формообразовании;

3) установить живые словообразовательные связи в системе русского глагола, правильно соотносить производную и производящую основы глагольного слова и, опираясь на это соотношение, свободно членить производный глагол на морфемы;

4) изучать на материале глагола типичные и распространенные способы образования слов, составляющие специфику словообразовательной системы русского языка (префиксальный, префиксально-суффиксальный и префиксально-суффиксально-постфиксальный) и отсутствующие в родных языках;

5) овладеть типовыми словообразовательными моделями глаголов, объединяемых СГД;

6) определить связи между семантико-словообразовательными разрядами СГД и таковыми категориями русского глагола, как вид, переходность/непереходность, залог и время;

7) разграничивать процессы формо- и словообразования (то есть виды и СГД);

8) установить соотношение, выявить связи словообразовательных моделей разных СГД с грамматической, лексической и стилистической характеристикой глаголов;

9) выработать навыки внутриязыкового сопоставления и дифференциации глаголов, относящихся к разным СГД;

10) определить ряды глагольных слов, входящих в разные СГД и охватываемых определенными словообразовательными моделями, так как «не все глаголы одинаково способны соединяться с приставками» [19, с. 101];

11) выработать навыки межъязыкового сопоставления явлений, связанных со СГД и категорией вида;

12) установить различия в наборе СГД, в их содержании, способах образования, морфологическом оформлении и стилистической характеристике в русском и родных языках;

13) предупредить многочисленные ошибки семантического, лексического, словообразовательного, грамматического и стилистического характера в употреблении СГД, возникающие в результате интерференции;

14) значительно расширить свой словарный запас за счет овладения новыми разрядами глагольной лексики, выражающими СГД, а также предложно-именных форм и наречий (с учетом объективных и обстоятельственных валентностей);

15) обогатить речь фразеологическими единицами, содержащими глаголы различных СГД;

16) выработать навыки построения простых и сложных предложений с главными членами – глаголами определенных СГД;

17) развить все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо);

18) усвоить принципы классификации и организации учебного материала, связанного со СГД, в практических целях своей профессиональной деятельности.

Резюме. В языках агглютинативного строя (тюркских, монгольских, угро-финских) отсутствует ряд грамматических категорий, наличествующих в русском: а) категория вида; б) категория рода и согласование в роде у непредикативных (причастных) форм глаголов разных СГД; в) предлоги и предложное управление у глаголов, выражающих СГД в агглютинативных языках (при несовпадении значений и объема падежей в сопоставляемых языках).

Кроме того, в отличие от русского, в них иная морфологическая структура слова, в которой отсутствуют приставки (в узбекском языке) и, следовательно, способы словообразования, связанные с префиксацией: префиксальный, префиксально-суффиксальный, префиксально-суффиксально-постфиксальный.

Вследствие отсутствия приставок в агглютинативных языках СГД выражаются не синтетически, как в русском, а аналитически, с помощью вспомогательного глагола в деепричастной форме и основного глагола в спрягаемой форме, сочетанием основного глагола в форме деепричастия со вспомогательным глаголом в личной форме.

При изучении СГД русского глагола у тюркоязычных студентов возникают трудности двоякого рода: одни из них связаны с особенностями родного языка, другие – с особенностями изучаемого русского, со сложностью самих СГД, связанных с семантикой, аспектуальностью, словообразованием, морфологией, синтаксисом и стилистикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азизов А. А.* Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков. Морфология. – Ташкент : Учпедгиз УзССР, 1960. – 199 с.
2. *Баранникова А. А.* Системоорганизующая роль способов глагольного действия в русском языке // Сборник научно-методических материалов Московского педагогического государственного университета. – М., 1997. – С. 36–40.
3. *Виноградов В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М. : Высшая школа, 1972. – 784 с.
4. *Вирченко Ф. И.* Двуприваочные глаголы в современном русском языке. К вопросу о способах глагольного действия : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.00.00. – М., 1969. – 22 с.
5. *Грамматика* современного русского литературного языка. – М. : Наука, 1970. – 767 с.
6. *Демиденко Л. П.* Синтетические/морфологические и аналитические/синтаксические способы выражения начала глагольного действия в истории русского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.00.00. – Л., 1964. – 19 с.
7. *Исаченко А. В.* Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Морфология. Ч. 2. – Братислава : Изд-во Словацкой академии наук, 1960. – 570 с.
8. *Кудрявский Д. Н.* Введение в языкознание. – Юрьев : Скл. изд. у авт., 1912. – 130 с.
9. *Ломоносов М. В.* Наставление четвертое. О глаголе // Полное собрание сочинений : в 11 т. Т. 7 : Труды по филологии 1739–1758 гг. – М. ; Л. : АН СССР, 1952. – С. 529–531.

10. Маслов Ю. С. Вопросы глагольного вида в современном зарубежном языкознании // Вопросы глагольного вида : сборник статей. – М., 1962. – С. 7–32.
11. Насилов Д. М. Формы выражения способов глагольного действия в алтайских языках в связи с проблемой глагольного вида // Очерки сравнительной морфологии алтайских языков. – Л. : Наука, 1978. – С. 136–137.
12. Подробная информация по узбекскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://idum.uz/ru/archives/10935>.
13. Рузметов З. Н., Хаитова М. К. О словообразовательных возможностях глагола в узбекском языке // Молодой ученый. – 2016. – № 6(110). – С. 928–930.
14. Русская грамматика : в 2 т. Т. 1. – М. : Наука, 1982. – 709 с.
15. Спагис А. А. Парные и непарные глаголы в русском языке. – М. : Просвещение, 1969. – 339 с.
16. Тихонов А. Н. Префиксы и префиксальные глаголы в 17-томном академическом словаре русского языка // Русское словообразование. – Самарканд : Б. и., 1971. – С. 153–159.
17. Тихонов А. Н. Способы действия // Современный литературный язык / под ред. Н. М. Шанского. – Л. : Просвещение, 1981. – С. 310–315.
18. Хартунг Ю. Дистрибутивный и суммарно-дистрибутивный способы глагольного действия в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.00.00. – Ростов н/Д., 1979. – 24 с.
19. Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию. – М. : Изд-во МГУ, 1968. – 310 с.
20. Шелякин А. М. Приставочные способы глагольного действия и категория вида в современном русском языке : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.00.00. – Л., 1972. – 46 с.
21. Шмелев Д. Н. Синтаксическая членимость высказывания в современном русском языке. – М. : Наука, 1976. – 148 с.
22. Штейнфельдт Э. А. Частотный словарь современного русского литературного языка. – Таллин : Науч.-исслед. ин-т педагогики Эстонии, 1963. – 316 с.

Статья поступила в редакцию 24.04.2019

REFERENCES

1. Azizov A. A. Sopostavitel'naya grammatika russkogo i uzbekskogo yazykov. Morfologiya. – Tashkent : Uchpedgiz UzSSR, 1960. – 199 s.
2. Barannikova A. A. Sistemoorganizuyushchaya rol' sposobov glagol'nogo dejstviya v russkom yazyke // Sbornik nauchno-metodicheskikh materialov Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta. – M., 1997. – S. 36–40.
3. Vinogradov V. V. Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove. – M. : Vysshaya shkola, 1972. – 784 s.
4. Virchenko F. I. Dvupristavochnye glagoly v sovremennom russkom yazyke. K voprosu o sposobah glagol'nogo dejstviya : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.00.00. – M., 1969. – 22 s.
5. Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. – M. : Nauka, 1970. – 767 s.
6. Demidenko L. P. Sinteticheskie/morfologicheskie i analiticheskie/sintaksicheskie sposoby vyrazheniya nachala glagol'nogo dejstviya v istorii russkogo yazyka : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.00.00. – L., 1964. – 19 s.
7. Isachenko A. V. Grammaticheskij stroj russkogo yazyka v sopostavlenii so slovackim. Morfologiya. Ch. 2. – Bratislava : Izd-vo Slovackoj akademii nauk, 1960. – 570 s.
8. Kudryavskij D. N. Vvedenie v yazykoznanie. – Yur'ev : Skl. izd. u avt., 1912. – 130 s.
9. Lomonosov M. V. Nastavlenie chetvertoe. O glagole // Polnoe sobranie sochinenij : v 11 t. T. 7 : Trudy po filologii 1739–1758 gg. – M. ; L. : AN SSSR, 1952. – S. 529–531.
10. Maslov Yu. S. Voprosy glagol'nogo vida v sovremennom zarubezhnom yazykoznanii // Voprosy glagol'nogo vida : sbornik statej. – M., 1962. – S. 7–32.
11. Nasilov D. M. Formy vyrazheniya sposobov glagol'nogo dejstviya v altajskix yazykax v svyazi s problemoj glagol'nogo vida // Ocherki sravnitel'noj morfologii altajskix yazykov. – L. : Nauka, 1978. – S. 136–137.
12. Podrobnaya informaciya po uzbekskomu yazyku [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://idum.uz/ru/archives/10935>.
13. Ruzmetov Z. N., Haitova M. K. O slovoobrazovatel'nyh vozmozhnostyah glagola v uzbekskom yazyke // Molodoy uchenyj. – 2016. – № 6(110). – С. 928–930.
14. Russkaya grammatika : v 2 t. Т. 1. – М. : Наука, 1982. – 709 с.
15. Spagis A. A. Parnye i neparnye glagoly v russkom yazyke. – М. : Prosveshchenie, 1969. – 339 с.
16. Tihonov A. N. Prefiksy i prefiksial'nye glagoly v 17-tonnom akademicheskom slovare russkogo yazyka // Russkoe slovoobrazovanie. – Samarkand : B. i., 1971. – S. 153–159.
17. Tihonov A. N. Sposoby dejstviya // Sovremennyy literaturnyy yazyk / pod red. N. M. Shanskogo. – L. : Prosveshchenie, 1981. – S. 310–315.
18. Hartung Yu. Distributivnyj i summarno-distributivnyj sposoby glagol'nogo dejstviya v sovremennom russkom yazyke : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.00.00. – Ростов н/Д., 1979. – 24 с.

19. *Shanskij N. M.* Oчерки po russkomu slovoobrazovaniju. – M. : Izd-vo MGU, 1968. – 310 s.
20. *Shelyakin A. M.* Pristavochnye sposoby glagol'nogo dejstviya i kategoriya vida v sovremennom russkom yazyke : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.00.00. – L., 1972. – 46 s.
21. *Shmelev D. N.* Sintaksicheskaya chlenimost' vyskazyvaniya v sovremennom russkom yazyke. – M. : Nauka, 1976. – 148 s.
22. *Shtejnfel'dt E. A.* Chastotnyj slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. – Tallin : Nauch.-issled. in-t pedagogiki Estonii, 1963. – 316 s.

The article was contributed on April 24, 2019

Сведения об авторе

Сафина Лилиана Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой «Русистика» Московского автомобильно-дорожного государственного университета (МАДИ), г. Москва, Россия; e-mail: chaja_kiz@mail.ru

Author information

Safina, Liliana Mikhaylovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Acting Head of the Department of Russian Studies, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI), Moscow, Russia; e-mail: chaja_kiz@mail.ru

Е. В. Скуднякова

**ПОВЕСТЬ И. С. ТУРГЕНЕВА «ДОВОЛЬНО»:
ФИЛОСОФСКО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

*Московский государственный гуманитарно-экономический университет,
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье исследуется специфика раскрытия философско-мировоззренческого содержания повести И.С. Тургенева «Довольно». Писатель осмысливает проблемы бытия с помощью категории фантастического. Подчеркивается, что данная категория рассматривается как элемент поэтики литературного произведения. Фантастическое как особый тип образности (фантастический образ-ситуация), основанный на смещении границ между земной жизнью и загробной, четко выделяется в поэтике данной повести. Проводится анализ художественных функций фантастического образа-ситуации, на основе которого делается вывод о том, что, во-первых, с помощью данной категории всесторонне раскрывается философский, религиозный и нравственно-этический аспекты повести, во-вторых, фантастическое активизирует развитие сюжета и специфически выстраивает композицию повести.

Ключевые слова: *фантастический образ-ситуация, лампада, икона, церковь, философско-мировоззренческое содержание.*

Е. V. Skudnyakova

**SHORT STORY «ENOUGH» BY I. S. TURGENEV:
PHILOSOPHICAL AND IDEOLOGICAL CONTENT**

Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia

Abstract. The article examines the philosophical and ideological content of short story «Enough» by I.S. Turgenev. The writer comprehends the problems of life through the category of the fantastic. The paper emphasizes that this category is considered as an element of the poetics of a literary work. The fantastic as a specific type of imagery (a fantastic image-situation) based on the displacement of boundaries between the real and the afterlife is clearly distinguished in the poetics of the story «Enough». The article analyzes the artistic functions of a fantastic image-situation, on the basis of which the author makes the following conclusions: firstly, by means of that category the author can comprehensively reveal the philosophical, religious, moral, and ethical aspects of the short story; secondly, the fantastic activates the development of the plot and builds a plot composition in a special way.

Keywords: *fantastic image-situation, icon lamp, icon, church, philosophical and ideological content.*

Актуальность исследуемой проблемы. Изучение категории фантастического в повести И. С. Тургенева «Довольно» еще не стало предметом специального исследовательского интереса в российском литературоведении. Важнейшим идейно-тематическим источником фантастического образа-ситуации в ней является философско-мировоззренческая позиция писателя. В сфере данной категории выделяются и анализируются также религиозные мотивы – церкви, лампады и иконы.

Поэтому глубокое изучение художественных функций фантастического образа-ситуации в поэтике «Довольно» поможет дополнить понимание особенностей философско-религиозного мировоззрения писателя, а также идейно-тематического содержания и сюжетно-композиционного построения повести.

Материал и методика исследований. Материалом послужили повесть И. С. Тургенева «Довольно» [8], эпистолярное наследие писателя [7], а также труды А. Шопенгауэра [11].

При подготовке статьи автором был проведен теоретический анализ фундаментальных работ по исследованию поэтики Тургенева – С. Е. Шаталова [10], П. Г. Пустовойта [4], Г. Б. Курляндской [3], А. Г. Бялого [1], О. Б. Улыбиной [9] и др.

Использованы следующие методы: метод целостного анализа художественного произведения, биографический, сравнительно-сопоставительный, а также элементы рецептивно-коммуникативного подхода.

Результаты исследований и их обсуждение. И. С. Тургенев осмысливает проблемы бытия в пределах художественного мира повести «Довольно» (1865) с помощью категории фантастического, которая реализуется «в особом типе образности» (фантастический образ-ситуация), основанного на смещении границ между земной жизнью и загробной [2], [5, с. 8]. То есть фантастический образ-ситуация – художественный прием, один из ключевых элементов поэтики литературного произведения. Данный прием выполняет следующие функции в повести: 1) глубоко раскрывает философский, религиозный и нравственно-этический аспекты; 2) активизирует развитие сюжета и выстраивает определенную композицию.

Таким образом, основной целью нашего исследования является анализ художественных функций фантастического образа-ситуации в поэтике повести «Довольно».

Философско-мировоззренческая позиция писателя – важнейший идейно-тематический источник фантастического в этом произведении. Тургенев-писатель, Тургенев-человек и Тургенев-философ сливаются в едином образе героя-повествователя, который находится на зыбкой грани между реальным и потусторонним мирами, поэтому наблюдается двойная интерпретация происходящего с позиций и рассказчика, и читателя.

У произведения есть не только название, но и подзаголовок – «Отрывок из записок умершего художника» [8, т. 9, с. 110]. Фантастический образ-ситуация вводится в поэтику «Довольно» в пятой главе-послании с помощью образа смерти: «В последний раз приподнимаясь из немои могилы, в которой я теперь лежу, я пробегая кротким и умиленным взором все мое прошедшее, все наше прошедшее... Надежды нет, и нет возврата – но и горечи нет во мне и нет сожаленья, и яснее небесной лазури <...> восстают, как образы умерших богов, прекрасные воспоминанья...» [8, т. 9, с. 111–112].

По форме повесть представляет собой отрывок без начала и конца, словно он изъят из более обширного художественного текста или мирового пространства Вселенной. В структуре «Довольно» отсутствуют первые две главы, а также последняя. Многочисленные многоточия – символ бесконечности Природы. Все это дополнительно усиливает фантастичность описываемых событий и неоднозначность толкования происходящего. Повесть разбивается на восемнадцать отдельных глав-посланий к «единственной и незабвенной» женщине [8, т. 9, с. 111]. Подобная композиция становится органичной формой для выражения сознательных и подсознательных мыслей, а также ощущений и предощущений героя-рассказчика. Эти отрывки – своего рода послания из потустороннего мира, в которых умерший художник размышляет о вечных тайнах бытия (о жизни и смерти, о Природе, об искусстве, о душе). Порой ему очень трудно облекать в слова то, о чем он думает и что чувствует, поэтому в художественном тексте много многоточий.

С помощью фантастического образа-ситуации в повести «Довольно» глубоко осмысливается тема ничтожности человеческого существования. И здесь четко прослеживаются отголоски пессимистической философии А. Шопенгауэра.

Размышляя о сущности Природы и о месте человека в ней, герой-рассказчик приходит к неутешительным выводам: человек – всего лишь частица в бесконечном и слепом Хаосе; за пределами «дружелюбных стен» дома ничего нет, кроме «мрака ... смерти, и пустоты» [8, т. 9, с. 115]. Хотя и сам дом – это только временное пристанище. Умерший

художник с прискорбием констатирует, что «суть жизни мелко-неинтересна и нищенски плоска» [8, т. 9, с. 118]. Любовь, страсть, счастье, мечты, радость – все мимолетно в нашей жизни: «...Человек полюбил, загорелся, залепетал о вечном блаженстве, о бессмертных наслаждениях – смотришь: давным-давно уже нет следа самого того червя, который выел последний остаток его иссохшего языка» [8, т. 9, с. 118]. Но самое страшное для него то, что даже искусство тленно. Именно эта мысль окончательно лишает его «бодрости и веры» [8, т. 9, с. 119].

Отсюда и крайне скептическое умозаключение героя-повествователя: жизнь – тщетность, а человек – жалкая мошка. У А. Шопенгауэра: «... Нет ничего на свете, достойного наших стремлений, борьбы и желаний, что все блага ничтожны, что мир оказывается полным банкротом и жизнь – такое предприятие, которое не окупает своих издержек» [11, с. 9, 10].

Герой рассматривает человека как часть природы, ее дитя, но при этом он четко осознает ее равнодушие к судьбе всего живого: «...Она создает, разрушая, и ей все равно: что она создает, что она – лишь бы не переводилась жизнь, лишь бы смерть не теряла прав своих...» [8, т. 9, с. 120]. Таким образом, вся наша жизнь движется по кругу: человек приходит в этот мир, чтобы умереть, но он продолжает жить в своих потомках – и так бесконечно. Читаем у А. Шопенгауэра: «...Истинной эмблемой природы является круг, потому что он – схема возвратного движения» [11, с. 47].

Явные созвучия с философскими рассуждениями А. Шопенгауэра есть не только в повести «Довольно», но и в письмах писателя, хронологически близких к этому произведению. Важно отметить, что пессимистические взгляды на Природу и суть человеческого существования у Тургенева формируются еще в сороковые годы. Так, в 1849 г. в письме к П. Виардо он пишет: «Человек не свободен и в ином, природно-космическом смысле: он игрушка в руках жестокой и грубо-равнодушной природы. Да, она такова: она равнодушна – душа есть только в нас, и, может быть, немного вокруг нас... это слабое сияние, которое древняя ночь вечно стремится поглотить...» [7, т. 1, с. 470].

С помощью фантастического образа-ситуации в «Довольно» глубоко осмысливается и тема смерти. Для Тургенева смерть – это то, чему человек не может противостоять, это неизбежный итог жизни каждого из нас. Подобные мысли писатель высказывает и в других письмах, например, к Герцену: «Перевалившись за 50 лет, человек живет как в крепости, которую осаждает – и рано или поздно возьмет смерть...» [7, т. 7, с. 310]. К Я. П. Полонскому: «Мысль, что через каких-нибудь пятьдесят лет от твоей деятельности не останется пылинки – очень охладительно действует на самолюбие...» [7, т. 7, с. 260].

При этом в повести «Довольно» нет четкого образного воплощения смерти, так как герой-рассказчик находится на зыбкой грани между реальной действительностью и загробным миром. Он в последний раз вспоминает всю свою жизнь, осмысливает вопросы бытия, «приподнимаясь из немой могилы» [8, т. 9, с. 112]. Поэтому в поэтике присутствует только предощущение смерти, которое выражается в одном слове: «Довольно!» [8, т. 9, с. 110]. В этом возгласе заключается вся горечь осознания тщетности человеческой жизни, все бессилие перед смертью: «...Спокойно отвернуться ото всего, сказать: довольно! – и, скрестив на пустой груди ненужные руки, сохранить последнее, единственно доступное ему достоинство, достоинство сознания собственного ничтожества...» [8, т. 9, с. 117].

Этот возглас пронизывает всю художественную ткань произведения, но особенно сильно звучит в начале и в конце. Например, в первом словесном послании (структурно – в третьей главе-послании) данное слово вводится в поэтику повести четыре раза: «...“Довольно”, – говорил я самому себе»; «“довольно”, – повторял я»; «“довольно”, – сказал я еще раз»; «“Довольно!” – Полно метаться, полно тянуться, сжаться пора: пора взять голову в обе руки и велеть сердцу молчать» [8, т. 9, с. 110]. В предпоследней, семнадцатой главе-послании пессимистическое восклицание утраивается и облекается в форму целого высказывания: «Нет... нет... Довольно... довольно... довольно!» [8, т. 9, с. 122].

А в заключительной главе остается только вечное молчание: «...The rest is silence {Дальнейшее – молчанье (англ.)}» [8, т. 9, с. 122].

Особую роль в раскрытии темы смерти в повести играют религиозные мотивы (церковь, лампадка, икона). Так церковь появляется в четвертой главе-послании, когда герой-рассказчик ощущает, что в нем гаснет сердечный свет жизни, который «дает ее краскам и значение, и силу» [8, т. 9, с. 111]. Оказавшись в могиле, он приходит к осознанию того, что душа не умирает вместе с телом. Смерть забирает все радости земной жизни, но не может разрушить душу человека. Герой и после смерти чувствует внутри себя сердечный свет, но он совсем слабый: «Нет, он еще не погас – но едва тлеет, без лучей и без теплоты» [8, т. 9, с. 111]. И это ощущение пробуждает в сознании художника воспоминание о том, что он увидел однажды ночью в окне старой церквушки: «Было темно под низкими сводами – позабытая лампадка едва теплилась красным огоньком перед древним образом – и смутно виднелись одни только губы святого лика, строгие, скорбные; угрюмый мрак надвигался кругом и, казалось, готовился подавить своею глухою тяжестью слабый луч ненужного света... И в сердце моем – теперь такой же свет и такой же мрак» [8, т. 9, с. 111].

Душа героя в земной жизни стремилась к Богу, искала пути к Храму. Ведь церковь – это не просто здание, это дом Бога, куда каждый человек может прийти, чтобы помолиться Всевышнему вместе с другими верующими. Церковь – своего рода проводник между Богом и людьми, между земной жизнью и Царствием небесным. Храм с одной стороны символизирует дом Бога, а с другой – душу и сердце человека, где живет Бог. Молитва – способ познания Бога, общение с ним. Через молитвы душа человека очищается от всего греховного, наполняется Божественным светом.

Но в повести четко показывается, что герой так и не пришел к истинной вере в Бога. Он даже не решает зайти в церковь, а только смотрит через окно на то, что там происходит. Поэтому религиозные мотивы вводятся в поэтику в достаточно мрачном контексте. Например, описание Храма: «старенькая церковь», «решетчатое окно» с «неровным стеклом», «низкие своды» [8, т. 9, с. 111]. Все эти детали становятся реальным отражением «внутренних» решеток и духовной незрелости героя-повествователя.

Важно отметить особое смысловое значение полумрака внутри церкви. Он становится символом неверия героя, греховности его души. Именно поэтому он не воспринимает «позабытую» лампаду как символ веры и Божьего света [8, т. 9, с. 111]. Ее тусклый отблеск не дает ему просветления: «угрюмый мрак надвигался кругом и, казалось, готовился подавить своею глухою тяжестью слабый луч ненужного света» [8, т. 9, с. 111]. И даже изображение святого на древнем образе ему видится мрачным и угрюмым: «губы святого лика, строгие, скорбные» [8, т. 9, с. 111].

Таким образом, можно сделать вывод, что герой повести находится во тьме неверия, он закрыт от Бога. Поэтому, находясь в немой могиле, он ничего не чувствует: «Надежды нет, и нет возврата – но и горечи нет во мне и нет сожаленья...». Для него лампада не становится символом веры и молитвы даже после смерти: «И в сердце моем – теперь такой же свет и такой же мрак» [8, т. 9, с. 111].

Он погружен в прекрасные воспоминания о безвозвратных земных радостях и впечатлениях, ему хочется говорить из могилы о том времени, когда в его сердце горел свет жизни. Ключевым образом всех воспоминаний является «очаровательно яркий и прекрасный образ любимой женщины» [8, т. 9, с. 114].

Перед ним, как в калейдоскопе, проносятся красочные картины: весенняя река, прекрасные сады, древний собор... При этом герой-повествователь переживает целую гамму самых ярких положительных эмоций: душевное спокойствие, радость, «упоительную грусть», «колыхание счастья» [8, т. 9, с. 116]. Он чувствует себя, «как птица, только что сложившая крылья и готовая взвиться вновь», его «сердце горит и трепещет веселым

страхом <...> перед налетающим счастьем...» [8, т.9, с. 114]. Для героя это самые лучшие мгновения жизни.

Но воспоминания о церкви снова окрашены мрачностью и унылостью: «Рядами теснится коленапреклоненный народ; молитвенным холодом, чем-то важным и унылым веет от высокого, нагого свода, от громадных, кверху разветвленных столбов» [8, т. 9, с. 115]. Он воспринимает Храм Божий как что-то отдельное от себя: герой-рассказчик только физически присутствует в церкви, а духовно он где-то далеко. Его мысли фиксируют крайне прозаические детали внутреннего убранства церкви: «пестрые отраженья цветных окон», «потертые плиты» [8, т. 9, с. 115]. На всем лежит какая-то печать тяжести («тяжелой волной прокатились звуки органа») и мрачности («тусклый от ладана воздух»), даже образ любимой женщины ему кажется чужим [8, т. 9, с. 115]. Поэтому он совсем не чувствует умиротворения и просветления от всеобщей молитвы, герой-повествователь остается закрытым от Божественного. Ему намного важнее и ближе простые бытовые радости, например, совместное чтение книги с любимой женщиной в домашней обстановке: «Не старинный храм подавляет нас своим суровым великолепием; низкие стены небольшой уютной комнатки отделяют нас от целого мира <...> мы одни, одни в целом мире; кроме нас двоих, нет ничего живого...» [8, т. 9, с. 115].

И далее в поэтику повести снова вводится религиозный мотив лампы, при этом мрачный контекст вокруг него окончательно сгущается: «В последний раз отдался я тем воспоминаниям и прощаюсь с ними безвозвратно. Так скупой, в последний раз налюбовавшись своим кладом, своим золотом, своим светлым сокровищем, засыпает его серой сырой землей; так светильня истощенной лампы, вспыхнув последним, ярким пламенем, покрывается холодным пеплом» [8, т. 9, с. 116].

В этом эпизоде окончательно высвечивается неверие героя, который даже на пороге смерти не принимает Божественного света. Он видит только красоту земной жизни и сомневается в том, что за порогом Вечности есть что-то похожее: «Будут ли ему, хотя во сне, мерещиться и солнышко, и травка, и голубые ласковые воды?» [8, т. 9, с. 116]. И здесь во многом просматриваются религиозные искания самого писателя, который на протяжении всей своей жизни стремился к Богу, но истинной веры так и не обрел.

Резюме. Итак, с помощью фантастического образа-ситуации глубоко высвечивается философская идея повести «Довольно» – о смысле жизни, о сути Природы, об искусстве. Через образ героя-рассказчика писатель раскрывает достаточно пессимистическое видение жизненного пути человека и мира в целом, во многом основанное на философии А. Шопенгауэра: земная жизнь – короткий миг, а после смерти нет ничего, кроме пустоты и мрака Хаоса.

Фантастический образ-ситуация также дает возможность И. С. Тургеневу проникнуть и в тайны загробной жизни, чтобы найти ответы на вечные вопросы – о существовании Бога, о жизни после смерти и т. д. Поэтому в сфере фантастического появляются религиозные мотивы (церковь, лампа, икона), но исключительно в мрачном контексте, который по ходу развертывания сюжета только усиливается. Так в поэтике произведения раскрывается мотив неверия героя-рассказчика. И здесь прослеживаются религиозные искания самого писателя, потому что, несмотря на высокие духовные ценности своей души, он «целомудренно не называл себя христианином и отсутствие веры считал своим личным несчастьем» [6, с. 45]. В письме к И. Ф. Миницкому: «... Знайте, что без веры, без глубокой и сильной веры не стоит жить – гадко жить...» [7, т. 2, с. 152]. Фантастический образ-ситуация – это тот способ познания мира и человека, который доступен И. С. Тургеневу как художнику, чтобы ответить на свои мировоззренческие вопросы. Он стремится к Богу, пытается философски осмыслить религию, поэтому у него формируется особое понимание веры – быть в гармонии со своей совестью, быть высоконравственным человеком в земной жизни. В этом же письме он отмечает: «Во всяком случае, наше призвание – не быть чертями, будемте людьми и постараемся быть ими как можно долее...» [7, т. 2, с. 152].

Таким образом, фантастический образ-ситуация – один из ключевых приемов в поэтике повести «Довольно», который используется писателем для реализации нескольких художественных функций: во-первых, для всестороннего раскрытия философско-мировоззренческого содержания произведения, во-вторых, для организации особого сюжетно-композиционного построения, которое становится подходящей формой для описания мыслей, ощущений и предощущений героя-рассказчика, находящегося на границе между миром земным и миром загробным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бялый Г. А. Тургенев и русский реализм. – М. ; Л. : Советский писатель, 1962. – 247 с.
2. Кузнецов В. А. «Я хочу истины, а не спасения...» (Тургенев и философия) // Вестник Челябинского государственного университета. – 2018. – № 2(412), вып. 47. – С. 117–119.
3. Курляндская Г. Б. И. С. Тургенев. Мировоззрение, метод, традиции. – Тула : Гриф и К, 2001. – 230 с.
4. Пустовойт П. Г. И. С. Тургенев – художник слова. – М. : Московск. ун-т, 1980. – 376 с.
5. Скуднякова Е. В. Фантастическое в поэтике «таинственных повестей» И. С. Тургенева : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.00.01. – Саранск, 2009. – 23 с.
6. Топоров В. Н. Странный Тургенев (Четыре главы). – М. : Российск. гуман. ун-т, 1998. – 192 с.
7. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем. Письма : в 13 т. – М. ; Л. : Наука, 1960–1968.
8. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем. Сочинения : в 15 т. – М. ; Л. : Наука, 1960–1968.
9. Улыбина О. Б. Проблемы поэтики «таинственных повестей» И. С. Тургенева : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.00.01. – Н. Новгород, 1996. – 15 с.
10. Шаталов С. Е. Проблемы поэтики И. С. Тургенева. – М. : Просвещение, 1969. – 328 с.
11. Шопенгауэр А. Избранные произведения. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 344 с.

Статья поступила в редакцию 05.04.2019

REFERENCES

1. Byalyj G. A. Turgenev i russkij realizm. – M. ; L. : Sovetskij pisatel', 1962. – 247 s.
2. Kuznecov V. A. «Ya hochu istiny, a ne spaseniya...» (Turgenev i filosofiya) // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2018. – № 2(412), vyp. 47. – S. 117–119.
3. Kurlyandskaya G. B. I. S. Turgenev. Mirovozzrenie, metod, tradicii. – Tula : Grif i K, 2001. – 230 s.
4. Pustovoijt P. G. I. S. Turgenev – hudozhnik slova. – M. : Moskovsk. un-t, 1980. – 376 s.
5. Skudnyakova E. V. Fantasticheskoe v poetike «tainstvennyh povestej» I. S. Turgeneva : avtoref. diss. ... kand. filol. nauk : 10.00.01. – Saransk, 2009. – 23 s.
6. Toporov V. N. Strannyj Turgenev (Chetyre glavy). – M. : Rossijsk. гуман. un-t, 1998. – 192 s.
7. Turgenev I. S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem. Pis'ma : v 13 t. – M. ; L. : Nauka, 1960–1968.
8. Turgenev I. S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem. Sochineniya : v 15 t. – M. ; L. : Nauka, 1960–1968.
9. Ulybina O. B. Problemy poetiki «tainstvennyh povestej» I. S. Turgeneva : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.00.01. – N. Novgorod, 1996. – 15 s.
10. Shatalov S. E. Problemy poetiki I. S. Turgeneva. – M. : Prosveshchenie, 1969. – 328 s.
11. Shopenhauer A. Izbrannye proizvedeniya. – Rostov n/D. : Feniks, 1997. – 344 s.

The article was contributed on April 05, 2019

Сведения об авторе

Скуднякова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики Московского государственного гуманитарно-экономического университета, г. Москва, Россия; e-mail: lena11777@bk.ru

Author information

Skudnyakova, Elena Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language, Literature and Journalism, Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia; e-mail: lena11777@bk.ru

**ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПО БИОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

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

²*Оршанская средняя общеобразовательная школа Республики Марий Эл,
пгт. Оршанка, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации проектно-исследовательской деятельности по биологии с применением системно-структурного подхода. Отражены методологические особенности проектного обучения, к которым относятся принципы открытости и гуманизации. Также в методике проектного обучения достаточно подробно описаны системный, исследовательский, проблемный, деятельностный, личностный, интегрированный и гуманистический подходы, обеспечивающие многостороннее формирование школьника как личности. При организации проектной работы требуется учет всех основных аспектов системно-структурного подхода в комплексе, это позволяет смоделировать единый стандарт методики преподавания биологии, эффективно реализовать учебно-воспитательный процесс в системе среднего общего образования.

Ключевые слова: *научно-исследовательский проект, учащиеся, биология, школьное образование.*

V. V. Alekseev¹, R. V. Kutuzov^{1,2}

**PROJECT AND RESEARCH ACTIVITY IN BIOLOGY
IN EDUCATIONAL PROCESS**

¹*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia*

²*Orshanka Secondary School of the Republic of Mari El, Orshanka, Russia*

Abstract. The article considers the peculiarities of organization of project and research activity in Biology when employing the system-structural approach; provides some methodological features (including the principles of sociability and a humanization) of project training; describes the system-

research-, problem-, activity-, personality-oriented, integrated and humanistic approaches providing many-sided personal formation of schoolchildren. Thus, the organization of design and research activity when employing the system-structural approach provides creating the uniform standard of the methods of teaching Biology, effective implementation of educational process in the system of secondary general education.

Keywords: *research project, pupils, Biology, school education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Согласно современным требованиям к содержанию образования в процессе обучения учащихся должен не только получить-необходимые знания и умения, но и приобрести опыт эмоционально-ценностного отношения к развитию познания, а также овладеть практикой самостоятельной творческой деятельности.

Заинтересовать обучающихся тем или иным школьным предметом можно с помощью вовлечения их в проектно-исследовательскую деятельность вне уроков, что как раз и является наиболее выгодным условием для осуществления проектного обучения. Именно по этой причине становится важным применение различных форм и методов обучения биологии, которые участвуют в развитии познавательной активности учащихся, мотивации их мыслительной деятельности, а также использовании ими биологических знаний на практике [1], [2].

В этой связи целью статьи явилась методология организации проектно-исследовательской деятельности по биологии в системе среднего общего образования.

Материал и методика исследований. Исследование проведено на основе описательного метода в ходе изучения научной, методической и учебной литературы, а также разработки методики проектного обучения по биологии для учащихся МОУ «Оршанская средняя общеобразовательная школа Республики Марий Эл».

Результаты исследований и их обсуждение. Основным методом исследовательской деятельности по биологии является проектный, в котором учитывается системно-структурный подход. При этом важным аспектом в данном процессе является рассмотрение всех его компонентов в едином ключе. Это, в свою очередь, даст возможность предвидеть итоги проекта, а также объяснять механизмы успешности учебного процесса [9]. При выделении разнообразных методов проектного обучения биологии необходимо в комплексе учесть методологические, теоретические, содержательные, процессуальные и результативные компоненты.

Основными элементами теоретических и методологических основ обучения являются методологические и психолого-теоретические аспекты, подходы проектного обучения, теории познания, деятельности, формирования личности.

Если рассматривать методологический аспект как учение о методах, способах и стратегиях исследования дисциплины, то необходимо учитывать принципы открытости и гуманизации. На наш взгляд, при организации проектного обучения биологии наиболее важным считается принцип открытости, когда происходит взаимодействие обучающегося с людьми, обладающими общими интересами, то есть с обществом. Например, при разработке проекта «Травянистые растения родного края» учащиеся проводят опрос населения с целью выявить, применяют ли люди при лечении травы, и если да, то какие; или у ребят другого класса – беседу-интервью, тестирование, на основании которых получают определенные результаты по теме проектной работы и т. д. [4].

В проекте по биологии следует выделить следующие составляющие:

1) принцип взаимосвязи теоретических аспектов с практикой – включает вовлечение в проектную деятельность мониторинга, наблюдения, использование различных опытно-экспериментальных работ;

2) принцип индивидуализации – учитывает желание учащегося осуществлять проектную деятельность как индивидуально, так и в группе, различные его интересы, а также творческие способности;

3) принцип активности и самостоятельности – предполагает применение уже полученных ранее, во время внеурочных занятий, знаний, умений и навыков. При этом важны такие аспекты, как самостоятельное образование при работе над проектом, анализ необходимой информации в последующем. В проектной работе по биологии необходимо в обязательном порядке для личностного становления школьника учитывать исследовательский, проблемный, системный, личностный, интегрированный, гуманистический и деятельностный подходы [3].

Например, при применении системного подхода в проектном обучении появляется возможность создания комплексной формирующей системы. Она активизирует к получению учащимися новых знаний, умений и навыков по биологии, раскрытию механизмов лучшего усвоения и реализации учебного процесса. В то же время качественная проектная работа по биологии, как отмечают многие исследователи, может реализовываться в контактной работе ученика и учителя, ученика и группы школьников, группы школьников и учителя. Только в этом случае можно увидеть реальный результат процесса.

Формирование целостности системного знания у учащихся и способа их деятельности предусматривает условия выполнения проектной работы, таких как цель проекта, методология, содержание, средства, построение работы и т. д. Изучив отдельные его составляющие, можно решить поставленную задачу.

В то же время исследовательский подход является одним из важнейших в обучении биологии методом проектов. При этом такая работа должна быть реальным научным исследованием в соответствии с четко выстроенной схемой, включать актуальную тему работы, раскрывать теоретическую сторону вопроса, определять конкретный план достижения результата. Также достаточно подробно должны быть изложены ход работы и сопоставление теории с практикой. Такие проекты характеризуются четко выстроенной логикой изложения материала и имеют чаще всего структуру научного исследования. При этом учащиеся активно занимаются поиском необходимой информации, анализируют и аргументируют гипотезу исследований, выполняют практические задания (например, во время полевых исследований: выявление и учет видов насекомых-вредителей, сбор биоматериала, гербаризация, оформление дневника наблюдений и т. д.). Ученики накапливают данные, полученные в ходе экспериментальной работы, и оформляют итоговые отчеты. Такой вид деятельности формирует у них исследовательские умения и навыки.

Отмечая проблемный подход в проектном обучении, следует отметить, что он способствует развитию научных убеждений, формированию, в том числе, ответственности за защиту и сохранение окружающей среды. Основной идеей подхода является самостоятельная работа, в ходе которой учащиеся решают какую-либо задачу или проблему с применением различных средств и методов обучения.

Особенно активно используется междисциплинарный подход в решении поставленных задач, что формирует творческое и критическое мышление. При этом для решения конкретной проблемы следует определить ее дальнейшее применение в жизни ученика. Только в этом случае возможно научить школьника самостоятельно размышлять над решением задачи, применяя междисциплинарные знания, а также предвидеть причинно-следственные связи и результаты проекта [6].

Осуществление проектной работы в биологии подразумевает построение проблемных ситуаций при обсуждении конкретного вопроса, задачи для группы обучающихся. При этом группа учеников решает различные проблемные ситуации проектной работы: задания к экскурсии, внеурочной (кружковой) или домашней работе. Например, работая над проектом «Травянистые растения родного края», они разбирают при обсуждении бо-

танические и экологические проблемы, задавая такие вопросы, как: «С какой целью необходимо изучение видового разнообразия растений?», «Какие растения и почему требуют охраны?», «Как можно определить степень антропогенного воздействия на тот или иной биоценоз, изучая экологическую приуроченность видов растений?» и т. д. Отвечая на эти вопросы в группе, учащиеся видят четкую картину дальнейшей реализации проекта.

Деятельностный подход в проектном обучении используется при реализации учебной, познавательной, речевой и коммуникативной деятельности, которая обеспечивается активной жизненной позицией учащегося, а также его заинтересованностью к обучению [7].

Выдвижение новых задач, поисков путей и способов их решения в ходе реализации проекта по биологии позволяет каждому ученику реализовать себя как личность в групповой деятельности. Именно личностный подход в реализации проектов учитывает способности каждого школьника, выделяет его скрытый потенциал. При этом учитель биологии, определяя проектную деятельность, подбирает состав рабочей группы с учетом личностных возможностей каждого учащегося, его успеваемости, темперамента и т. п. В то же время наиболее актуальным в данном процессе являются интересы школьника и его личностно-психологические качества [8].

Значимость решаемых задач при реализации проектов по биологии обеспечивается содержанием материала о видовом разнообразии организмов, экологической обстановке, охране окружающей среды и сохранении видового разнообразия на планете.

Проектное обучение подразумевает самостоятельный выбор учеником или группой исследуемой проблемы, постановку цели, задач исследований, путей реализации проекта, а также отчетных материалов. При реализации проекта каждому школьнику дается возможность самореализоваться, показать свой конкретный результат, дополняя групповые заслуги. Простыми примерами являются выступление с докладом о выполненной работе на кружке, размещение результатов в электронном портфолио и пр.

В проектном обучении интегрированный подход создает внутривидовые и межпредметные связи в организации работы.

Гуманистический подход в проектной деятельности проявляется в свободе выбора обучающимся работы по своим интересам. Например, ученик выполняет поставленную задачу самостоятельно (индивидуально) или в группе либо только конкретный раздел проекта, который по каким-либо причинам ему приемлем. В этом случае возможна оценка за результат проекта с применением разнообразных критериев, то есть с учетом деятельности каждого участника проекта, к примеру, за сбор наглядного материала (коллекции насекомых).

Таким образом, преобладающими подходами в проектном обучении биологии являются исследовательский, проблемный и интегрированный. При этом личностный, гуманистический и системный подходы также приемлемы для биологических проектов, но в меньшей степени, нежели, например, исследовательский или интегрированный [9].

Содержание проектной деятельности формируется на основании поставленной цели и задач, определенных теоретическими и методологическими аспектами.

Характеристика проектного подхода в образовательном процессе определяется содержанием программ обучения в системе среднего общего образования. При этом предметная область включает основные законы, теории и понятия биологии, которые в будущем ученик может применить в повседневной жизни, например, сохранение и укрепление здоровья человека, меры по сохранению и улучшению экологической среды города, района, деревни и т. д. Надо отметить, что в структуру проектно-исследовательской работы должны входить как биологические, так и экологические теоретические аспекты, закономерности, без которых затруднительно получение знаний в биосоциальной среде.

В исследовательской деятельности по биологии продолжается формирование учебных умений, которые делятся на базовые, инструментальные и специальные.

Базовые учебные умения включают умения работы со справочным материалом, определителями растений, животных, энциклопедическими словарями по тематике проекта. Также к ним относятся умения конспектирования, проведения эксперимента, математической обработки и оценки результатов исследований [10].

Инструментальные учебные умения в проектной деятельности включают навыки работы с микроскопом, барометром, психрометром, лабораторной посудой, а также наглядным иллюстративным материалом (таблицами, влажными препаратами, коллекциями и пр.).

Большую роль в содержании проектных работ играют проектировочные умения, которые наряду с исследовательскими включают выбор темы, ее обоснование, формулировку, оформление проекта в виде схем, таблиц, рисунков, графиков, собственного доклада.

Современная проектная деятельность по биологии, кроме знаний, умений и навыков, охватывает комплекс ценностных ориентаций: экологическое воспитание, гигиену труда, ценностно-экологические нормы и правила.

Реализация проекта по биологии определяется деятельностью учителя и ученика, содержит формы, методы и средства обучения.

При краткосрочном и средней продолжительности проекте основной формой работы является урок или несколько уроков. Долгосрочный проект развивается благодаря внеурочной деятельности, которая может быть представлена дополнительными уроками, внеклассными мероприятиями, экскурсиями, летней домашней работой.

Формирование проекта исследовательского типа определяет применение и активное развитие различных методов и форм обучения.

При работе над исследовательским проектом происходит формирование словесной группы методов, где во время объяснения ребята лишь слушают, в ходе беседы еще и отвечают кратко на вопросы. По мере усложнения словесной группы методов, например, на заключительном этапе, учитель получает обратную связь в виде конкретных самостоятельных сообщений.

Становление наглядных методов исследовательского проекта начинается с показа наглядных пособий педагогом на этапе его подготовки. В дальнейшем ученики используют данные пособия в своей деятельности на основном этапе и завершают реализацию проекта самостоятельным изготовлением средств наглядности в виде коллекций, гербариев, моделей, фотоальбомов (на заключительном этапе).

Формирование практической группы методов на основном этапе проектной работы требует применения школьниками имеющихся у них знаний и получения новых как под руководством учителя, так и самостоятельно. Усложнение использования практических методов происходит от словесных и письменных инструкций педагога к самостоятельной деятельности ребят.

Формирование методов работы над исследовательским проектом развивает способность работать с источниками информации, наблюдать, экспериментировать и принимать самостоятельные решения, что развивает у учащихся еще больший интерес к изучаемому предмету.

Осуществление проектно-исследовательских работ предусматривает обязательное применение методов исследовательской деятельности. Проектно-исследовательская деятельность зависима от логики исследования и имеет структуру, схожую со структурой научного исследования.

Главные составные части этой структуры:

- обоснованный выбор темы;
- установление проблемы исследования;
- определение объекта, предмета исследования;
- постановка задач;

- выдвижение исследовательской гипотезы;
- применение специальных методов экспериментальной части;
- работа с литературными источниками;
- обсуждение полученных результатов и выводов;
- их оформление;
- подготовка презентации к защите проекта.

Особую значимость в проведении учебных исследовательских проектов, на наш взгляд, имеют практический характер изучения природных биоценозов, формирование исследовательских умений и экологически ценностных направлений через самостоятельность и познавательную активность школьников.

Средствами обучения в проектной работе являются:

- источники информации (книги, учебные пособия, таблицы, атласы, фото- и видеоматериалы, Интернет, инструктивные карточки);
- лабораторное оборудование (лабораторные и измерительные приборы для проведения экспериментов, микроскоп, подручные средства для изготовления микропрепаратов и т. д.);
- оборудование, которое требуется для оформления результатов исследования (щиты и стенды для выставки рефератов и отчетов, компьютер, проектор и др.).

Деятельность педагога и школьников при осуществлении проектно-исследовательской работы обладает рядом отличительных особенностей по сравнению с деятельностью на классическом (комбинированном) уроке. Для осознанного, прочного освоения дисциплины ученику необходимо самому использовать его содержание, а учителю – реализовывать мотивационный контроль учения. Под этим понимается перевод обучения на субъект-субъектную основу, когда формируется мотивационная сфера школьника, а также его самостоятельность, коллективизм и умение реализовывать управление своей учебной и познавательной деятельностью.

Деятельность обучающихся также является важной частью процесса исследовательской работы. Вид деятельности зависит от этапа проекта.

Подготовительный этап включает постановку проблемы учителем на уроке, проблемную дискуссию среди учеников для выбора конкретного реализуемого проекта.

Основной этап определяет индивидуальную или групповую работу в зависимости от поставленных целей и задач. В группе ребята самостоятельно определяют, кто конкретно чем будет заниматься. Для этого возможно объединение учащихся в малые подгруппы.

Например, в проектах исследовательского характера обязательными составными элементами являются литературная обработка данных, в том числе из интернет-источников; постановка лабораторного эксперимента в рамках поставленных задач исследования; изучение средств наглядности; экскурсия (при необходимости). Далее следуют обобщение результатов исследований и подготовка заключительного отчета.

Заключительный (завершающий) этап включает презентацию проекта. Для этого проводятся различные мероприятия, конференции, где учащиеся могут защищать свои работы перед экспертами.

В ходе применения проектного обучения биологии следует отметить следующие ожидаемые результаты:

- формирование у учащихся биологических знаний;
- развитие умений и навыков исследовательского и коммуникативного характера;
- формирование самостоятельного мышления;
- развитие познавательного интереса и нравственных ценностей;
- активная жизненная позиция;
- этичное поведение в обществе [5].

Резюме. Организация проектной деятельности исследовательского характера особенно актуальна в настоящее время, так как требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования предполагают включение учащихся в активную деятельность по усвоению материала. В процессе проектной деятельности формируются исследовательские умения школьника, которые понадобятся ему при дальнейшем изучении естественных наук.

Использование метода проекта во внеурочное время позволяет повысить уровень познавательных способностей учащихся, наблюдается также повышение их интереса и мотивации к изучению предмета «Биология».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кутузов Р. В.* Проектно-исследовательская деятельность учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.pedm.ru/categories/3/articles/1649>.
2. *Кутузов Р. В., Алексеев В. В.* Виды и классификация наглядных пособий по биологии // *Химия и современность* : сборник научных статей. – Чебоксары, 2018. – С. 92–94.
3. *Комиссаров Б. Д.* Методологические проблемы школьного биологического образования. – М. : Просвещение, 2013. – 158 с.
4. *Компетенции в образовании: опыт проектирования* : сборник научных трудов / под ред. А. В. Хуторского. – М., 2012. – 327 с.
5. *Леонтович А. В.* Подборка статей о практике организации исследовательской деятельности учащихся // *Завуч*. – 2013. – № 1. – С. 25–31.
6. *Марина А. В., Соломин В. П.* Школьное биологическое образование: проблемы и пути их решения : учебное пособие к курсу методики преподавания биологии. – СПб. : НИИ химии СПбГУ, 2011. – 132 с.
7. *Медведева Е. Е.* Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/596218/>.
8. *Пахомова Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М. : АРКТИ, 2013. – 112 с.
9. *Проектная деятельность – средство саморазвития школьников* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/609092/>.
10. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2014. – 256 с.

Статья поступила в редакцию 29.04.2019

REFERENCES

1. *Kutuzov R. V.* Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchihsya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.pedm.ru/categories/3/articles/1649>.
2. *Kutuzov R. V., Alekseev V. V.* Vidy i klassifikaciya naglyadnyh posobij po biologii // *Himiiya i sovremennost'* : sbornik nauchnyh statej. – Cheboksary, 2018. – S. 92–94.
3. *Komissarov B. D.* Metodologicheskie problemy shkol'nogo biologicheskogo obrazovaniya. – M. : Proshchchenie, 2013. – 158 s.
4. *Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya* : sbornik nauchnyh trudov / pod red. A. V. Hutorskogo. – M., 2012. – 327 s.
5. *Leontovich A. V.* Podboroka statej o praktike organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya // *Zavuch*. – 2013. – № 1. – S. 25–31.
6. *Marina A. V., Solomin V. P.* Shkol'noe biologicheskoe obrazovanie: problemy i puti ih resheniya : uchebnoe posobie k kursu metodiki prepodavaniya biologii. – SPb. : NII himii SPbGU, 2011. – 132 s.
7. *Medvedeva E. E.* Proektnaya deyatel'nost' uchashchihsya kak sredstvo formirovaniya klyuchevykh kompetencij [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://festival.1september.ru/articles/596218/>.
8. *Pahomova N. Yu.* Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii. – M. : ARKTI, 2013. – 112 s.
9. *Proektnaya deyatel'nost' – sredstvo samorazvitiya shkol'nikov* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://festival.1september.ru/articles/609092/>.
10. *Hutorskoj A. V.* Pedagogicheskaya innovatika : uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. – M. : Akademiya, 2014. – 256 s.

The article was contributed on April 29, 2019

Сведения об авторах

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

Кутузов Роман Владимирович – студент 3 курса направления подготовки магистрантов «Педагогическое образование» (магистерская программа «Естественнонаучное образование») факультета естественнонаучного образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; учитель биологии Оршанской средней общеобразовательной школы Республики Марий Эл, пгт. Оршанка, Россия; e-mail: kutuzov-romash@mail.ru

Author information

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

Kutuzov, Roman Vladimirovich – Third-year Master's Degree Student, Program of Training «Pedagogical Education» (Master's Program «Natural Science Education»), Faculty of Natural Science Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; Teacher of Biology, Orsha Secondary School of the Republic of Mari-El, Orshanka, Republic of Mari-El, Russia; e-mail: kutuzov-romash@mail.ru

А. Т. Ахметова

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ
«КОНКУРЕНТОСПОСОБНАЯ ЛИЧНОСТЬ»
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

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

Аннотация. Статья посвящена психолого-педагогическому осмыслению понятия «конкурентоспособная личность», которое включает следующие компоненты: направленность, гибкость и компетентность. Особое внимание уделяется анализу терминов «личность», «конкурентоспособность», «конкурентоспособный специалист», раскрыты подходы зарубежных, советских и российских исследователей в данной области. Проблема пока недостаточно изучена в психологической и педагогической науке. На основе имеющихся толкований автор рассматривает конкурентоспособность как совокупность личностных и профессиональных качеств человека, которые выражаются в активности, самостоятельности, способности к непрерывному самосовершенствованию, самообразованию и самоорганизации, сформированных умениях отстаивать свои права и быть готовым к диалогу с другими людьми.

Ключевые слова: *личность, конкуренция, конкурентоспособный специалист, конкурентоспособная личность, компоненты, направленность, компетентность, гибкость, общество, развитие, саморазвитие, управление, поведение, эмоциональность, проблемы, разрешение, профессионализм, система.*

А. Т. Akhmetova

**THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT
«COMPETITIVE PERSONALITY»
IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH WORKS**

Sterlitamak Branch of the Bashkir State University, Sterlitamak, Russia

Abstract. The article is devoted to the psychological and pedagogical understanding of the concept «competitive personality» which consists of such components as the orientation, flexibility and competence of the personality; pays special attention to the analysis of the following concepts: «personality», «competitiveness», «competitive specialist»; reveals the approaches of foreign and domestic researchers in this field. The problem in question is not sufficiently studied in pedagogical science, and therefore requires more careful research. On the basis of the available interpretations, the authors consider the competitiveness as a set of personal and professional qualities of a person, which are expressed in activity, independence, ability to continuous self-improvement, self-education and self-organization, formed skills to defend their rights and to be ready for a dialogue with other people.

Keywords: *personality, competition, competitive specialist, competitive personality, components, orientation, competence, flexibility, society, development, self-development, management, behavior, emotionality, problems, solution, professionalism, system.*

Актуальность исследуемой проблемы. Необходимость формирования все более конкурентоспособной личности в настоящее время диктуется требованиями быстро развивающегося рынка труда. Современному человеку во всех сферах жизнедеятельности необходимы, наряду с профессиональными, личностные, социально значимые качества. В пост-

индустриальном обществе востребован специалист, грамотно решающий проблемы рыночных отношений. Образование в существующих условиях должно сформировать конкурентоспособную личность с высоким уровнем профессионально-личностных качеств.

Целью исследования является теоретический анализ понятия «конкурентоспособная личность» в психолого-педагогических исследованиях.

Материал и методика исследований. В ходе изучения проблемы проведен теоретический анализ педагогической и психологической литературы.

Результаты исследований и их обсуждение. В рыночной экономике России проблема конкурентоспособной личности и конкуренции в целом актуализировалась. На первое место сегодня выходит реальная конкуренция на трудовом рынке. Мастер своего дела оценивается по полученному им образованию, а его субъективные качества, гражданская адаптация позволяют ему занять позицию и подняться по социальному лифту, удовлетворяя свои потребности в самореализации. Об этом в своей работе высказывалась О. А. Абдуллина [1, с. 73].

Изучение проблемы формирования конкурентоспособной личности можно найти в научно-исследовательских трудах в различных областях науки. Сегодня самым изученным и разработанным можно считать вопрос конкурентоспособности кадров и персонала (в зарубежной теории менеджмента Н. I. Ansoff, A. Weissmann, M. Woodcock, T. Santalainen [9, с. 2]).

Ряд иностранных ученых (M. Meskon, M. Albert, F. Hedouri) компетентность личности считают целостным понятием и, в отличие от названных выше исследователей, различают ее уровни [13].

В российской науке проблеме компетентности личности уделяли внимание С. А. Дятлов [5], Е. Б. Попова [19], В. В. Травин [25], Р. А. Фатхутдинов [27], В. И. Шаповалов [28] и многие другие. Актуальные вопросы конкурентоспособности системы высшего профессионального образования представлены в работах В. И. Загвязинского, А. П. Кузовлева, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Никандрова, В. М. Монахова, П. Е. Решетникова, В. А. Сластенина. Профессиональное развитие и саморазвитие будущего учителя отражено в научных исследованиях В. И. Андреева [2], Л. М. Митина [14], Ф. Р. Туктарова [26].

Толкование термина «конкурентоспособность» как способности предвидеть, обновлять и использовать все возможности развития, иначе говоря, анализировать изменения внешних условий, развигать профессиональную стратегию, анализировать свои действия и поведение в социуме, проявлять стрессоустойчивость для дальнейшего развития, например, для преодоления собственных границ, считается в психологии общепринятым [14].

И. Д. Ладанов, В. А. Пронников, А. Н. Барсукова в своих трудах уделяли внимание исследованию понятия «конкурентоспособность». Они рассматривали ее как свойство творческой части общества, способной продуцировать и развигать инновационные идеи, теории и технологии, способствующие успешному развитию общества [3].

Е. В. Паршикова считает, что конкурентоспособность также можно определить как способность развигаться, решать проблемы с помощью оптимального пути достижения взаимодействия и взаимопонимания между партнерами: «конкурентоспособность – это способность решать задачи путем координации, сравнения, столкновения, постоянного обогащения предметных локаций в интерактивных позициях» [17, с. 1].

Р. А. Фатхутдинов сделал вывод о том, что конкурентоспособность определяет показатель удовлетворения конкретных нужд в отличие от аналогичных объектов, представленных на этом рынке, а также метод обеспечения конкуренции по сравнению со схожим объектом от других производителей. Таким образом, по его мнению, конкурентоспособность является одним из свойств объекта [27, с. 22].

Как видно, в упомянутых подходах «конкурентоспособность» представляется либо как свойство для саморазвития личности, либо как ее способность к творчеству. Интерес-

ным является подход к пониманию конкурентоспособности, свойственной не только личности человека, но и целому обществу, тем самым расширяющий границы содержания данного понятия. В конкурентоспособности некоторые видят только результат. Таким образом, мы приходим к пониманию, что в психологии к настоящему времени отсутствует единый подход к определению данного термина, что затрудняет выбор методологии и инструментария исследования.

В учебно-воспитательной доктрине проблема формирования конкурентоспособной личности не в полной мере выработана как самостоятельное направление. Вместе с тем мы находим разные точки зрения на нее в работах В. С. Безрукова [4], И. Ф. Исаева [7], В. Г. Пузикова [20], В. А. Сластенина [23].

В своей диссертации Ф. Р. Туктаров рассматривает конкурентоспособность личности как целостное, многостороннее социопсихологическое и социокультурное явление. Она развивается в социуме, подчиняется обществу, его законам и иерархии потребностей личности, формируется в определенных социокультурных условиях, основанных на социальных и культурных традициях, менталитете и ментальности народа. Ее выраженные проявления зависят от типа общества, стереотипов поведения и социальных установок. Исследователь вводит в научный педагогический оборот термин «конкурентоспособная личность» [26].

В. И. Андреев говорит о конкурентоспособной личности, которая имеет склонность к результативности и повышению качества выполнения работы, стремление к соперничеству в условиях соревновательности и постоянной борьбы за лидерство [2, с. 26].

Итак, нами выявлено, что в педагогических исследованиях недостаточно представлена теория конкурентоспособности и обладающей ею личности. Определения, данные *конкурентоспособности*, характеризуют не саму сущность термина, а скорее ее признаки, условия формирования и проявления в различных сферах.

Понятие «конкурентоспособный специалист» – одного порядка с исследуемым выше. Научные изыскания В. Г. Пузикова в этой области являются для нас значимыми. В своих трудах он выделяет следующие атрибуты конкурентоспособного мастера своего дела: «гибкость и профессиональную мобильность, ... возможность „преподнести себя“, владение способами разрешения обширного круга предложенных компетентных задач, ... ответственность, ориентацию на успех, готовность пополнять свой опыт» [20, с. 13].

В трудах О. А. Мельничук и А. Н. Яковлевой описываются характеристики конкурентоспособного специалиста. Они особо выделяют интеллектуальную компетентность, под которой понимают специфический вид выработанных знаний; категоричность и общность, организованность, приспособляемость и стремительную реакцию при анализе ситуации, делающую его способным принимать действенные решения в сфере деятельности; самоактуализацию, включающую ... прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий, оценивание ситуации, формулировку задач, самоконтроль и оценку эффективности своих решений; саморегуляцию, то есть возможность без затруднений справляться со своей высокоинтеллектуальной деятельностью, способность оценить изменения субъективно, понимание использования культурных механизмов самокоррекции [12, с. 25].

Обобщив труды целого ряда авторов, мы выделяем три компонента конкурентоспособной личности: направленность, гибкость и компетентность.

1. Направленность субъекта проявляется в его собственной деятельности, это импульс, который характеризует мотивы человека (чего хочет он сам и другой человек, что хочет понять в собственном окружении, какого социума сторонится и с чем имеет возможность бороться). В то же время он находится в динамике, то есть мотивы не бывают постоянными: они соотносятся между собой, влияют друг на друга, постоянно мимикрируют и развиваются [30].

Различают общую и профессиональную направленность. В целом она общественно значима, указывает на уровень, круг интересов, широту устремления, насыщенность, длительность и сохранность побуждений в течение жизни, устойчивость, инициативность реализации целей направленности в деятельности (убеждения и мировоззрения).

Итак, сформированность конкурентоспособности личности напрямую зависит от направленности индивида, которая будет выражать настойчивость, целеустремленность (волевые характеристики).

Л. М. Митина разделяет направленность личности:

а) на других субъектов (связана с интересом, стремлением к совместной деятельности, доверием, уважением к ним);

б) на себя (потребность в самосовершенствовании и самореализации в профессиональной деятельности);

в) на предметную сторону профессии (содержание деятельности) [14].

2. Гибкость является «ингредиентом» конкурентоспособной личности. Во многих работах психологов и педагогов выделяется интеллектуальная, поведенческая и эмоциональная гибкость.

Поведенческая гибкость – это способность человека не демонстрировать в конкретной ситуации определенное поведение, дающая возможность либо определить собственные, либо выбрать новые оригинальные методы решения с соблюдением основных начал и моральных основ собственной жизнедеятельности [14, с. 127].

Эмоциональная гибкость – эксплицитная эмоциональная устойчивость человека, ведущего успешно определенную деятельность в непростых условиях, вызывающих переживания, негативные эмоции [14, с. 117]. Конкурентоспособная личность может создать позитивное эмоциональное состояние. И. С. Кон [8], А. В. Мудрик [15], А. В. Петровский [18, с. 57], А. А. Реан и др. [21] считают, что положительные эмоции выполняют значительную роль в социальной адаптации конкурентоспособной личности. В. И. Новикова утверждает, что конкурентоспособная личность должна обладать эластичностью в поведении, выборе основных методов и приемов саморегуляции, способствующей сохранению и развитию собственного психического и физического здоровья [16].

Вместе с тем мы понимаем, что перечисленные выше качества недостаточны для конкуренции на рынке труда. Поэтому важными, на наш взгляд, являются умения адаптироваться (к людям, условиям трудовой деятельности), предлагать себя, просить достойную оплату своего труда.

Интеллектуальная гибкость. Исследователи данной проблемы отмечают, что поведение человека должно быть одновременно и устойчивым, и динамичным. Очень важным качеством выступает интеллектуальная гибкость. В трудах зарубежных (Ж. Пиаже и др.) и российских (Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, В. А. Крутицкий, В. Н. Пушкин) ученых мы находим объяснение термина «интеллект», однако «интеллектуальная гибкость» как понятие пока недостаточно изучена. Больше освещена проблема гибкости мышления.

Н. С. Ефимова в своих работах различает «гибкость мышления» и «интеллектуальную гибкость» [6]. Согласно ее точке зрения, уровень действий человека определяется гибкостью мышления, наличием у него определенных знаний о различных способах познания, имеющихся возможностях создания системы умственных операций. У этого автора есть мнение об интеллектуальной гибкости как об инвариантной характеристике личности, самом верном сочетании интеллектуального выбора и стабильности, понятие интеллектуальной гибкости представлено в широком значении, сюда входит и гибкость мышления. Н. С. Ефимова утверждает, что интеллектуальная гибкость может совмещать две группы психологических характеристик: интеллектуальные изменчивости и мыслительные операции.

3. Компетентность составляет еще один компонент конкурентоспособной личности. Анализ показывает, что в психолого-педагогической литературе нет единой точки зрения по данному вопросу.

Компетентность понимается М. Месконом, М. Альбертом, Ф. Хедоури [31] как способность интегрировать навыки и знания, использовать их в условиях развивающейся внешней среды. Ими выделены концептуальная компетентность, сфера эмоциональной компетентности и компетентность в области восприятий [13].

Для дальнейшего изучения данной проблемы мы обратились к исследованиям советских ученых Н. Ф. Талызиной, Р. К. Шакурова, Р. К. Щербакова, которые оперируют такими понятиями, как «знания и навыки, умения и способы ведения деятельности» [цит. по 22], [29], которые могут обозначаться современными терминами «конкурентоспособность», «компетентность», взаимобусловленными в установлении содержания конкурентоспособного индивида – личности.

В данном вопросе наша точка зрения совпадает с мнением А. К. Макаровой, выделяющей компетентность:

- специальную (обладание профессиональной деятельностью);
- социальную (владение групповой деятельностью);
- личностную (владение методами личностного самовыражения и развития);
- индивидуальную (готовность к профессиональному росту) [10, с. 34].

На значимость данного момента исследуемой проблематики обратили внимание и разработчики государственного документа «Стратегия модернизации содержания общего образования». Они предложили разветвление навыков по следующим направлениям:

- компетентность при освоении индивидуального метода получения знаний из всевозможных источников, то есть владение индивидуальной познавательной деятельностью, в том числе и внеурочной;
- роль потребителя, избирателя и гражданина как общественная и гражданская компетентность;
- умение правильно применять свои знания при анализе рынка труда, определять свою ценность, социальную и трудовую компетентность, верно ориентироваться в различных социальных нормах, иметь основные навыки организации собственной деятельности;
- компетентность в личных делах (контроль здоровья близких и своего, ведение семейной жизни и др.);
- организация собственного досуга как культурная компетенция, использование возможностей духовного сектора, обогащающего человека [24].

Как подтверждают выдержки из указанного документа, конкурентоспособная личность должна иметь следующие компетенции: когнитивную, операционно-техническую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Конкурентоспособность следует рассматривать как совокупность личностных и профессиональных свойств человека, выражающихся в активности, самостоятельности, способности к непрерывному самосовершенствованию, самообразованию и самоорганизации.

Вступление России в Болонскую систему повлекло за собой модернизацию образования в стране и более активное развитие сферы педагогического образования, которая нацелена на гибкое и эффективное реагирование на потребности рынка труда [23] и на формирование конкурентоспособного учителя [11].

Резюме. В результате проведенного нами теоретического анализа проблемы формирования конкурентоспособной личности мы пришли к выводу, что она является одной из актуальнейших в области гуманитарных наук в целом и в психологии и педагогике в частности. Ей посвящено значительное количество зарубежных и российских исследований. Особенность изучения этого вопроса в представленной статье состоит в выявлении подхода для дальнейшей разработки проблематики формирования конкурентоспособной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдуллина О. А.* Демократизация образования и подготовка специалистов: проблемы и поиски // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 73–78.
2. *Андреев В. И.* Конкурентология : учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 468 с.
3. *Барсукова А. Н.* Развитие конкурентоспособности специалистов городского хозяйства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://studopedia.ru/17_126560_tema_vospitaniya.html/.
4. *Безруков В. С.* Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург : Си-Пи, 1992. – 93 с.
5. *Дятлов С. А.* Основы теории человеческого капитала. – СПб. : СПбУЭФ, 1994. – 160 с.
6. *Ефимова Н. С.* Психологические особенности интеллектуальной гибкости учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – М., 2001. – 145 с.
7. *Исаев И. Ф.* Школа как педагогическая система: основы управления : учебное пособие. – Белгород : Изд-во БГУ, 1997. – 145 с.
8. *Кон И. С.* Многоликое одиночество. Популярная психология : хрестоматия. – М. : Педагогика, 1990. – 496 с.
9. *Котикиова Д. С.* Формирование конкурентоспособности личности студента в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Н. Новгород, 2010. – 245 с.
10. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
11. *Мезинов В. Н.* Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Елец, 2009. – 320 с.
12. *Мельничук О. А., Яковлева А. Н.* Модель специалиста (к вопросу о гуманизации образования) // Высшее образование в России. – 2000. – № 5. – С. 19–25.
13. *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. – М. : Дело, 1992. – 704 с.
14. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности. – М. ; Воронеж : МПСИ ; МОДЭК, 2002. – 400 с.
15. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика : учебник для студентов учреждений высш. проф. образования. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2013. – 240 с.
16. *Новикова В. И.* Формирование конкурентоспособной личности старшеклассника в поликультурной среде лица : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Ставрополь, 2005. – 219 с.
17. *Паршикова Е. В.* Система достижения успеха как проблема основных компонентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.e-culture.ru/Articles/2006/Parshikova.pdf>.
18. *Петровский А. В.* Еще раз об устройстве личности, независимости и конформности // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 52–57.
19. *Попова Е. Б.* Конкуренция. Психология победы в бизнесе и жизни. – СПб. : Питер, 2002. – 251 с.
20. *Пузиков В. Г.* Инвестиционный потенциал образования // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 10–17.
21. *Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
22. *Ситников С. А.* Формирование ключевых компетенций будущих юристов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Киров, 2010. – 167 с.
23. *Сластенин В. А.* Основные тенденции модернизации высшего образования // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 1. – С. 43–49.
24. *Стратегия модернизации содержания общего образования* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/6021522/>.
25. *Травин В. В., Дятлов В. А.* Менеджмент персонала предприятия. – М. : Дело, 2003. – 272 с.
26. *Туктаров Ф. Р.* Конкурентоспособность личности в современном трансформирующемся обществе: социально-философский анализ : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11. – Ростов н/Д., 2007. – 264 с.
27. *Фатхутдинов Р. А.* Конкурентоспособность как национальная кадровая проблема // Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С. 18–22.
28. *Шаповалов В. И.* Конкурентоспособность специалиста // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 96–101.
29. *Щербаков А. И.* Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук (по психологии) : 19.00.07. – Л., 1968. – 35 с.
30. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.
31. *Meskon M., Albert M., Hedouri F.* Basis of management. – М. : Williams, 2007. – 672 p.

Статья поступила в редакцию 21.01.2019

REFERENCES

1. *Abdullina O. A.* Demokratizatsiya obrazovaniya i podgotovka specialistov: problemy i poiski // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 1996. – № 1. – S. 73–78.
2. *Andreev V. I.* Konkurentologiya : uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti. – Kazan' : Centr innovacionnyh tekhnologij, 2013. – 468 s.

3. Barsukova A. N. Razvitiye konkurentosposobnosti specialistov gorodskogo hozyajstva [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://studopedia.ru/17_126560_tema_vospitaniya.html/.
4. Bezrukov V. S. Slovar' novogo pedagogicheskogo myshleniya. – Ekaterinburg : Si-Pi, 1992. – 93 s.
5. Dyatlov S. A. Osnovy teorii chelovecheskogo kapitala. – SPb. : SPbUEF, 1994. – 160 s.
6. Efimova N. S. Psihologicheskie osobennosti intellektual'noj gibkosti uchitelya : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07. – M., 2001. – 145 s.
7. Isaev I. F. Shkola kak pedagogicheskaya sistema: osnovy upravleniya : uchebnoe posobie. – Belgorod : Izd-vo BGU, 1997. – 145 s.
8. Kon I. S. Mnogolikoe odinochestvo. Populyarnaya psihologiya : hrestomatiya. – M. : Pedagogika, 1990. – 496 s.
9. Kotikova D. S. Formirovaniye konkurentosposobnosti lichnosti studenta v obrazovatel'nom processe vuza : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07. – N. Novgorod, 2010. – 245 s.
10. Markova A. K. Psihologiya professionalizma. – M. : Znanie, 1996. – 308 s.
11. Mezinov V. N. Formirovaniye konkurentosposobnosti budushchego uchitelya v obrazovatel'nom processe universiteta : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – Elec, 2009. – 320 s.
12. Mel'nichuk O. A., Yakovleva A. N. Model' specialista (k voprosu o gumanizacii obrazovaniya) // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2000. – № 5. – S. 19–25.
13. Meskon M., Al'bert M., Hedouri F. Osnovy menedzhmenta. – M. : Delo, 1992. – 704 s.
14. Mitina L. M. Psihologiya razvitiya konkurentosposobnoj lichnosti. – M. ; Voronezh : MPSI ; MODEK, 2002. – 400 s.
15. Mudrik A. V. Social'naya pedagogika : uchebnyy dlya studentov uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. – 8-e izd., ispr. i dop. – M. : Akademiya, 2013. – 240 s.
16. Novikova V. I. Formirovaniye konkurentosposobnoj lichnosti starsheklassnika v polikul'turnoj srede liceya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Stavropol', 2005. – 219 s.
17. Parshikova E. V. Sistema dostizheniya uspekha kak problema osnovnykh komponentov [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.e-culture.ru/Articles/2006/Parshikova.pdf>.
18. Petrovskij A. V. Eshche raz ob ustrojstve lichnosti, nezavisimosti i konformnosti // Voprosy psihologii. – 1975. – № 2. – S. 52–57.
19. Popova E. B. Konkurenciya. Psihologiya pobedy v biznese i zhizni. – SPb. : Piter, 2002. – 251 s.
20. Puzikov V. G. Investitsionnyy potencial obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2001. – № 2. – S. 10–17.
21. Rean A. A., Kudashov A. R., Baranov A. A. Psihologiya adaptacii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika. – SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2006. – 479 s.
22. Sitnikov S. A. Formirovaniye klyuchevykh kompetencij budushchih yuristov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Kirov, 2010. – 167 s.
23. Slastenin V. A. Osnovnyye tendencii modernizacii vysshego obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2004. – № 1. – S. 43–49.
24. Strategiya modernizacii soderzhaniya obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://studfiles.net/preview/6021522/>.
25. Travin V. V., Dyatlov V. A. Menedzhment personala predpriyatiya. – M. : Delo, 2003. – 272 s.
26. Tuktarov F. R. Konkurentosposobnost' lichnosti v sovremennom transformiruyushchemsya obshchestve: social'no-filosofskij analiz : dis. ... d-ra filos. nauk : 09.00.11. – Rostov n/D., 2007. – 264 s.
27. Fathutdinov R. A. Konkurentosposobnost' kak nacional'naya kadrovaya problema // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 1999. – № 2. – S. 18–22.
28. Shapovalov V. I. Konkurentosposobnost' specialista // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2005. – № 10. – S. 96–101.
29. Shcherbakov A. I. Formirovaniye lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk (po psihologii) : 19.00.07. – L., 1968. – 35 s.
30. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.
31. Meskon M., Al'bert M., Hedouri F. Basis of management. – M. : Williams, 2007. – 672 p.

The article was contributed on Yanuar 21, 2019

Сведения об авторе

Ахметова Альбина Талгатовна – аспирант кафедры психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия; e-mail: albena81@mail.ru

Author information

Akhmetova, Albina Talgatovna – Post-graduate Student, Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak Branch of the Bashkir State University, Sterlitamak, Russia; e-mail: albena81@mail.ru

О. Ю. Барина

**ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ КЮИ МВД РОССИИ)**

*Казанский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье уделено особое внимание развитию и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции. Установлено, что именно в рамках обучения на факультете профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации осуществляется профессиональная подготовка лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел по должности «Полицейский», в целях приобретения ими основных профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для выполнения служебных обязанностей. Рассмотрены эффективные формы организации обучения иностранному языку сотрудников полиции для решения ими своих профессиональных задач при взаимодействии с иностранными гражданами.

Ключевые слова: *формы организации обучения, обучение сотрудников полиции, обучение иностранному языку.*

O. Yu. Barinova

**FORMS OF ORGANIZING THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
TO POLICE OFFICERS (ON THE EXAMPLE OF KAZAN LAW INSTITUTE
OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION)**

*Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
Kazan, Russia*

Abstract. The present article focuses on the development and improvement of foreign language communicative competence of students. The article establishes that it is within the framework of training at the faculty of vocational training, retraining and improvement that vocational officers and junior commanders, who are employed for the first time in the internal affairs bodies as police officers, are trained in order to acquire basic professional knowledge, skills, abilities and competences necessary for the performance of official duties. The author considers the forms of organizing the process of teaching a foreign language to police officers for them to be able to perform professional tasks when interacting with foreign citizens.

Keywords: *forms of organizing the process of teaching, teaching police officers, teaching a foreign language.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска оптимального сочетания задач обучения, средств и форм организации учебного процесса. Цель исследования – выявление форм, которые позволяют успешно реализовать языковое обучение в вузах МВД России.

Материал и методика исследований. Нами обобщены и проанализированы существующие государственные образовательные стандарты и рабочие программы. При написании статьи применялись общенаучные методы, такие как анализ, обобщение, сопоставление, а также сравнение и педагогический эксперимент.

Результаты исследований и их обсуждение. Известно, что, дав положительную оценку работе полицейских во время чемпионата мира по футболу 2018 г., первый заместитель министра внутренних дел Российской Федерации генерал-полковник полиции А. В. Горовой рекомендовал работникам системы профессиональной подготовки продолжить совершенствование обучения иностранным языкам сотрудников полиции России [3].

Поиск наиболее целесообразных форм организации процесса их языковой подготовки велся всегда.

Оптимальное сочетание целей обучения, применяемых средств и форм организации является важным условием совершенствования учебного процесса. Преподаватели иностранного языка факультета повышения подготовки, переподготовки и повышения квалификации Казанского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации поставили перед собой задачу: путем многомерного анализа и систематизации существующих форм организации учебного процесса в системе профессионального образования выявить среди них те, которые способствуют наиболее эффективной организации обучения и качественной языковой подготовке сотрудников ОВД в рамках курса «Иностранный язык».

Целями обучения иностранному языку полицейских на данном факультете становятся формирование способности осуществлять письменную и устную коммуникацию, овладение коммуникативными умениями речевой деятельности на иностранном языке, развитие компетенций взаимодействия с представителями международного сообщества с использованием иностранного языка в качестве средства коммуникации [9], [10].

В методике обучения иноязычной речи большое внимание уделяется вопросу его организационных форм (Б. В. Беляев, В. И. Андреев, Т. А. Ткаченко [8], Г. Е. Ведель, П. Б. Гурвич, А. А. Леонтьев, Н. Ф. Коряковцева [4], Е. И. Пассов, Б. В. Царькова, Э. П. Шубин и др. [5], [7]). Однако формы организации процесса обучения и переобучения сотрудников полиции в институтах МВД остаются нераскрытыми.

В ходе анализа научной литературы и изучения педагогической практики, работы в системе обучения и повышения квалификации в вузе МВД, совершенствования деятельности согласно требованиям государства к профессиональной подготовке сотрудников правоохранительных органов мы обнаружили ряд противоречий:

– между формальным подходом к дисциплине «Иностранный язык» и назревшей необходимостью формировать иноязычные речевые профессиональные умения сотрудников полиции;

– между разнообразием форм организации обучения иностранным языкам и скудостью их применения на практике.

Объективные требования к повышению качества языковой подготовки в условиях все возрастающего количества международных мероприятий различного значения, поиск целесообразных форм обучения иностранному языку сотрудников полиции и путей разрешения указанных выше противоречий повлияли на выбор проблем для нашей статьи: в теоретическом плане – это обоснование выбора дидактических форм организации учебного процесса в вузе МВД, наиболее эффективно формирующего профессиональные умения будущих специалистов, в практическом – выявление тех форм, которые позволяют успешно реализовать цели языкового обучения.

Объект исследования – процесс обучения иностранному языку сотрудников полиции, предметом являются формы его организации.

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование и апробация форм обучения иностранному языку, при которых наиболее эффективно достижимы цели языкового обучения сотрудников полиции.

Гипотеза исследования – обучение сотрудников полиции иностранному языку будет эффективным, если будут использоваться следующие формы:

- практическое занятие в учебной аудитории;
- практическое занятие на учебном полигоне;
- съемка видеофильма;
- круглый стол;
- конференция.

Начиная с 2014 г., на указанном факультете нами проводилась экспериментальная работа по апробации приведенных выше форм организации обучения иностранному языку [1]. Любая форма выбирается с учетом целей и согласно учебному материалу.

Целями курса «Иностранный язык» являются формирование и развитие навыков устной речи сотрудников полиции с целью применения их в решении служебных задач при работе с иностранными гражданами. В соответствии с федеральными образовательными стандартами курс, преподаваемый в Казанском юридическом институте Министерства внутренних дел Российской Федерации на факультете подготовки, переподготовки и повышения квалификации для лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые поступающих на службу в органы внутренних дел России, предназначен для формирования и развития у них как общекультурных, так и профессиональных компетенций:

- 1) способности осуществлять письменную и устную коммуникацию, логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-14);
- 2) способности к деловому общению, профессиональной коммуникации на иностранном языке (ОК-15).

Еще в советской педагогике велись исследования по определению и обоснованию форм организации обучения, предлагалось следующее определение: форма организации обучения конструируется для реализации отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения; ее можно представить как конструкцию звена учебного процесса, в которой предусматриваются оптимальное расположение и взаимосвязь компонентов обучения, их действия и взаимодействия, обеспечивающие усвоение студентами знаний, выработку умений и навыков, развитие личности [2].

С 2014 г. в КЮИ МВД России нами проводился педагогический эксперимент по преподаванию иностранного языка сотрудникам полиции с целью обеспечения его практической направленности.

Коммуникативность обучения проявляется в его речевой направленности. Она заключается в том, что путь к практическому владению говорением как средством общения лежит через активное пользование языком. Для достижения цели обучения иностранному языку сотрудников ОВД нами были полностью исключены традиционные упражнения «Поставьте существительные в нужном падеже», «Составьте предложения из слов». Все задания, применяемые на занятиях с сотрудниками полиции, несут только определенную речевую задачу. Это либо условно-речевые, либо речевые упражнения. Проблема, таким образом, сводится не к организации учебных диалогов, а к установлению речевого партнерства.

Ситуативность в обучении иностранному языку сотрудников полиции, ролевое построение предлагаемых заданий, варьирование различных их типов, использование игровых моментов – это далеко не полный арсенал преподавателя. В то же время нам представляется, что вряд ли ему стоит отдавать предпочтение только одному из средств стимулирования познавательной активности: только комплексный подход позволит добиться максимального учебного эффекта. Однако он должен быть подчинен практической направленности изучения языка сотрудниками полиции: умению применить его в ситуациях профессионального общения.

В ходе нашего теоретического исследования и практической апробации была доказана эффективность следующих форм:

1. *Практическое занятие в учебной аудитории.* По тематическому плану в курсе «Иностранный язык» отводится по 4 академических часа на каждую из 9 изучаемых со-

трудниками полиции тем: «Уважительное обращение в общении с иностранными гражданами», «Базовый лексический и грамматический материал по иностранному языку», «Базовые речевые ситуации, связанные с описанием внешности человека», «Базовые речевые ситуации, связанные с обеспечением безопасности дорожного движения», «Базовые речевые ситуации, связанные с охраной общественного порядка», «Взаимодействие с иностранными гражданами, не связанное с противоправными действиями», «Базовые речевые ситуации, связанные с ориентированием в городе», «Базовые речевые ситуации, связанные с обращением иностранца за помощью», «Базовые речевые ситуации контактов с иностранными гражданами».

Эту форму организации процесса обучения наиболее целесообразно применять для введения речевых фраз, ситуаций и другого впервые предъявляемого учебного материала.

2. *Практическое занятие на учебном полигоне.* Изучаемые сотрудниками полиции ситуации проговариваются и прорабатываются на учебных полигонах в условиях, приближенных к реальным. Закрепление лексического материала в речевых ситуациях и диалогах профессионального общения с иностранными гражданами, например, связанных с охраной общественного порядка, проводилось нами на полигоне «Спорт-кафе», оборудованном в здании факультета подготовки, переподготовки и повышения квалификации КЮИ МВД России.

Обыгрывание речевых ситуаций опроса потерпевшего проходило на криминалистическом полигоне. Закрепление фраз по теме «Речевые ситуации, связанные с ориентированием в городе» происходило вокруг учебных комплексов.

Повторение речевых ситуаций и диалогов вне стен привычной аудитории, в условиях, приближенных к действительности: на улице с шумом проезжающих мимо машин, проходящих пешеходов и других отвлекающих звуков – позволило нам самым эффективным образом достичь цели практической направленности обучения иностранному языку.

3. *Съемка видеофильма.* Организация съемок учебного видеофильма по дисциплине «Иностранный язык» имеет целью формирование коммуникативных иноязычных навыков слушателей и предполагает развитие у них умений общения с иностранными гражданами в служебных целях. Съемка требует последовательного соблюдения следующих этапов:

- написание сценария учебного фильма;
- изучение и отработка актерами речевых ситуаций;
- обеспечение места съемки и необходимой амуниции;
- консультации по съемке со специалистом по служебной подготовке.

При организации съемки и просмотра учебного видеофильма по дисциплине «Иностранный язык» были поставлены задачи:

- 1) формирование коммуникативных иноязычных навыков слушателей;
- 2) развитие умений общения с иностранным гражданином в служебных целях, например: опрос и оформление его персональных данных.

В процессе подготовки обучающих видеороликов были разработаны методические рекомендации по организации их просмотра при изучении электронного учебника.

4. *Круглый стол* может быть достаточно эффективной формой организации обучения, заключающейся в обсуждении поставленной преподавателем проблемы. Он позволяет стимулировать навык спонтанной иноязычной речи, умение оформлять неподготовленные предложения и тексты. Благодаря тому, что в КЮИ МВД России обучаются слушатели из Афганистана и стран Африки, большинство из которых владеют английским языком на уровне *Intermediate*, нами проведены занятия в форме круглых столов с их участием. Это способствовало как развитию коммуникативных способностей, так и повышению мотивированности обучаемых к изучению иностранного языка.

5. *Конференция*. Как отмечает Г. Г. Мингазизова, «...Проведение научной конференции позволяет охватить большой объем профессионально-ориентированных текстов, применять активные методы изучения и закрепления новой юридической лексики с соблюдением принципа повторяемости слов, словосочетаний и языковых явлений» [6].

Организация работы слушателей в форме конференции позволяет не только расширить их словарный запас, но и учит их воспринимать иностранную речь на слух, а также способствует развитию навыка ответа на вопросы.

Резюме. Проведя анализ нашей теоретической и практической работы, мы пришли к выводу, что развитие межкультурной, лингвострановедческой, социальной, гражданской компетенций, расширение социокультурного кругозора, формирование критического мышления являются основными целями обучения иностранному языку в КЮИ МВД России. Именно умения и навыки в сочетании с приобретенными языковыми знаниями помогут сотрудникам полиции конструктивно разрешать конфликты, возникающие в процессе их профессиональной деятельности, правильно реагировать в конкретных ситуациях, успешно выполнять возложенные на них обязанности. Методическая организация языковой подготовки лиц, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел, предусматривает успешное выполнение основных целевых установок, а именно: научить сотрудников полиции воспринимать на слух иностранную речь и объясняться на иностранном языке в ситуациях профессионального общения. Практическая направленность обучения стимулирует мотивацию слушателей к изучению иностранного языка и повышает их профессиональную компетентность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барина О. Ю.* Развивающие технологии обучения иностранному языку // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2013. – № 1(11). – С. 78–81.
2. *Галиева Д. А., Имамудинова Ф. Р.* Английский язык для сотрудников правоохранительных органов, обеспечивающих охрану общественного порядка во время Олимпийских игр (English for Law Enforcers Maintaining Public Order during the Olympics) : учебное пособие. – М. : ЦОКР МВД России, 2010. – 96 с.
3. *Горовой А. В.* Об итогах обеспечения правопорядка ЧМ–2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://мвд.рф/folder/item>.
4. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учебное пособие для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
5. *Лыскова М. И.* Английский язык в ситуациях профессионального общения сотрудников органов внутренних дел : учебное пособие. – Тюмень: Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2012. – 96 с.
6. *Мингазизова Г. Г.* Научная конференция как форма организации самостоятельной работы курсантов МВД при обучении иностранному языку // Проблемы национальной безопасности: вопросы теории и практики. Пятое юридические чтения : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Казань, 2017. – С. 210–211.
7. *Скрипникова Т. И.* Теоретические основы методики обучения иностранным языкам : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://uss.dvfu.ru/>.
8. *Ткаченко Т. А.* Формирование межкультурной компетенции как фактора профессионального самоопределения будущего специалиста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Саратов, 2005. – 23 с.
9. *American Civil Liberties Union of Nevada and The National Association for the Advancement of Colored People* «In the Matter of a Petition for an investigation into the Las Vegas Metropolitan Police Department by the United States Department of Justice pursuant to 42 U.S.C. // Community Oriented Policing Services (COPS). – URL : <https://cops.usdoj.gov>.
10. *Is police brutality getting worse?* // RT: Autonomous Nonprofit Organization «TV-Novosti». – URL : <https://www.rt.com/usa/police-brutality-department-weekley-163/>.

Статья поступила в редакцию 28.01.2019

REFERENCES

1. *Barinova O. Yu.* Razvivayushchie tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku // Vestnik Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii. – 2013. – № 1(11). – S. 78–81.
2. *Galieva D. A., Imamutdinova F. R.* Anglijskij yazyk dlya sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov, obespechivayushchih ohranu obshchestvennogo poryadka vo vremya Olimpijskih igr (English for Law Enforcers Maintaining Public Order during the Olympics) : uchebnoe posobie. – M. : COKR MVD Rossii, 2010. – 96 s.
3. *Gorovoj A. V.* Ob itogah obespecheniya pravoporyadka ChM–2018 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://mvd.rf/folder/item>.
4. *Koryakovceva N. F.* Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii : uchebnoe posobie dlya stud. lingv. fak-tov vyssh. uceb. zavedenij. – M. : Akademiya, 2010. – 192 s.
5. *Lyskova M. I.* Anglijskij yazyk v situacijah professional'nogo obshcheniya sotrudnikov organov vnutrennih del : uchebnoe posobie. – Tyumen': Tyumenskij institut povysheniya kvalifikacii sotrudnikov MVD Rossii, 2012. – 96 s.
6. *Mingazizova G. G.* Nauchnaya konferenciya kak forma organizacii samostoyatel'noj raboty kursantov MVD pri obuchenii inostrannomu yazyku // Problemy nacional'noj bezopasnosti: voprosy teorii i praktiki. Pyatye yuridicheskie chteniya : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Kazan', 2017. – S. 210–211.
7. *Skripnikova T. I.* Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam : uchebno-metodicheskoe posobie [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://uss.dvfu.ru/>.
8. *Tkachenko T. A.* Formirovanie mezhekul'turnoj kompetencii kak faktora professional'nogo samopredeleniya budushchego specialista : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Saratov, 2005. – 23 s.
9. *American Civil Liberties Union of Nevada and The National Association for the Advancement of Colored People* «In the Matter of a Petition for an investigation into the Las Vegas Metropolitan Police Department by the United States Department of Justice pursuant to 42 U.S.C. // Community Oriented Policing Services (COPS). – URL : <https://cops.usdoj.gov>.
10. *Is police brutality getting worse?* // RT: Autonomous Nonprofit Organization «TV-Novosti». – URL : <https://www.rt.com/usa/police-brutality-department-weekley-163/>.

The article was contributed on January 28, 2019

Сведения об авторе

Барина Ольга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры языковедения и иностранных языков Казанского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Казань, Россия; e-mail: olga2802.83@mail.ru

Author information

Barinova, Olga Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Kazan, Russia; e-mail: olga2802.83@mail.ru

В. А. Данилов¹, Г. У. Матушанский², Е. В. Лифанов¹

ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ И СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

²Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье на основе применения методов ретроспективного и сравнительного анализа показано, что истоки представленной в нормативных документах высшего образования общекультурной компетенции командной работы имеются как в зарубежном, так и в российском опыте. Это практика использования различных форм рабочих команд, хозрасчетных и комплексных бригад, производственных отрядов. Выявлены основные принципы, лежащие в основе процесса образования рабочих команд, рассмотрены методы и технологии командообразования, намечены направления дальнейших изысканий по теме проблематики формирования компетенции командной работы у бакалавров.

Ключевые слова: компетенция, рабочая команда, командообразование, принципы формирования команды, ретроспективный и сравнительный анализ.

V. A. Danilov¹, G. U. Matushansky², E. V. Lifanov¹

ISSUES OF FORMATION OF TEAMWORK COMPETENCE: RETROSPECTIVE AND COMPARATIVE ANALYSIS

¹Department Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

²Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

Abstract. Basing on the application of methods of retrospective and comparative analysis, the article shows that the origins of the general cultural teamwork competence are represented in both in foreign and Russian normative documents of higher education. This is the practice of using various forms of work gangs, self-supporting, integrated, and production gangs. The paper identifies the basic principles in the process of formation of work gangs; considers the methods and technologies of team building; outlines the directions for further research on the formation of the teamwork competence in modern bachelor degree students.

Keywords: competence, work gang, team building, team building principles, retrospective and comparative analysis.

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодня переход российского образования от знаниецентристской к компетентностной парадигме обуславливает формирование во время учебного процесса общекультурных (или универсальных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В связи с этим следует обратить внимание на появление в федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения уровня бакалавриата общекультурной компетенции «ОК-5. Способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия» (ФГОС 3+) и универсальной компетенции «УК-4. Осуществляет социальное взаимодействие и реализовывает свою роль в команде» (ФГОС 3++).

Для теоретической разработки структуры и содержания указанных компетенций и их практического применения необходимо проведение ретроспективного и сравнительного анализа источников возникновения, принципов и установок создания, основных параметров, методов и технологий процессов командообразования. Таким образом, исследование процессов по формированию компетенции командной работы, по нашему мнению, является своевременным и актуальным. Цель статьи – используя ретроспективный и сравнительный анализ, выявить ключевые принципы создания эффективных команд.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ педагогической и экономической литературы в аспекте рассматриваемой проблемы, изучены федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по различным направлениям подготовки.

Результаты исследований и их обсуждение. Удивительной способностью российской педагогики (как, впрочем, и русского языка) является ее универсальная восприимчивость к внешним, казалось бы, совершенно неподходящим по ментальным особенностям влияниям. К российскому образованию, уходящему корнями во времена, называемые на Западе «темным Средневековьем», органически присоединилось греческое и переданное от него по эстафете византийское христианское образование. Затем по указанию Петра I пришло немецкое образование, а потом и модное французское, в настоящее время – англо-саксонское. И это несмотря на впечатляющие результаты на Руси, о которых говорят многие факты, к примеру, наличие народной грамотности, опирающейся на самобытные системы передачи информации. До нас дошло сочинение новгородца Кирика (1136 г.), в котором он производит вычисления с числами порядка десятков миллионов. Для подготовки математиков такого класса нужна была сложившаяся математическая педагогическая школа [8].

В век быстрых технологий штамповки профессиональной школы стали более востребованы на рынке труда, нежели уникальные выпускные продукты. Эти изменения вызваны насыщением мирового образовательного пространства англо-саксонскими разработками, обусловившими появление качественно нового уровня технологизации образования, ставшими доминирующими в развитии педагогической теории. Одним из основных ее ответвлений можно считать подготовку востребованного выпускника посредством разработанных и внедренных командных технологий обучения, появлению которых предшествовало возникновение теории рабочих команд.

Среди основных положений, согласующихся с данной теорией, можно отметить необходимость делегирования полномочий (Х. Штиглиц [цит. по 10], Х. Мюнстерберг, Ф. Тейлор, Г. Гантт [цит. по 11]), подчинение частных интересов общим и стремление к единству персонала (А. Файоль, Л. Урвик, Д. Д. Муни), важность стимулирования самовыражения человека, учет этических норм и психологии членов команды (М. П. Фоллет, Э. Мэйо, А. Маслоу, Ч. Барнард), обучение методам коллективного принятия решений и периодические встречи и обсуждение проблем (У. Э. Деминг), привлечение координаторов (Р. Лайкерт), соучастие в управлении (Д. Мак-Грегор), потребность в развитии коммуникационных каналов (К. Левин), связь мотивации с эффективностью и учет внутренней мотивации (В. Х. Врум). Представители направления, занимающегося управлением по целям (Э. Кей, Х. Х. Мейер, П. Мейли, А. П. Райя, Дж. Р. Френч), выявили связи постановки целей с мотивацией, важность механизма обратной связи, а также ориентиры в формулировании целей (измеримость, однозначность, достижимость и др.).

Среди положений, разработанных Д. С. Синком, можно отметить направленность на коллективное принятие решений и расширение информационного пространства членов команд [цит. по 5]. Эволюция теории привела к разработке ряда принципов, связанных с повышением эффективности деятельности команд. Довольно полный перечень данных принципов изложен в работе Д. С. Синка [12], но поскольку многие из них связаны с про-

изводственным менеджментом, остановимся на тех, которые можно применить при формировании компетенции командной работы у студентов. Это постановка ясных, прозрачных целей, вовлечение членов команды в целеполагание, опора на обоснованную систему оценки деятельности, налаживание доверительных коммуникаций между субъектами процесса, четко увязанное с результативностью поощрение всех достижений и обязанностей, совместное прогнозирование результатов деятельности. Наиболее важным моментом в системе данных принципов, по мнению Д. С. Синка, является партисипативность.

Вовлечение членов команды в процесс принятия решений являлось основным принципом теории рабочих команд 60–70-х гг. XX в. Ученые Р. Танненбаум и Ф. Массарик предложили совокупность критериев для определения осуществимости положительности данного принципа:

1. При дефиците времени не может быть никаких обсуждений.
2. Трудозатраты по командообразованию должны быть сопоставимы с предполагаемыми результатами.
3. Любые обсуждения не должны приводить к ущемлению членов команд.
4. Обсуждения не должны угрожать позициям руководства команд.
5. Обучение участию и создание коммуникативных каналов – главное в работе менеджмента команд [цит. по 10].

Различие взглядов в теории рабочих команд предопределило их большое разнообразие: от естественных объединений людей для выполнения какой-либо работы через самонаправляемые рабочие команды до виртуальных команд, контактирующих между собой посредством Интернета. Таким образом, накопленный опыт в рамках теории рабочих команд позволяет говорить о наличии арсенала технологий формирования командности, опирающихся на различные комплексы принципов и установок, которые являются объектом пристального внимания российской педагогической науки.

Нельзя утверждать, что Россия не испытала опыта построения рабочих команд. В стране исторически складывались две формы собственности: государственная (казенная) и общинная (общественная), а частная была вторична [13]. Можно вспомнить о существовании так называемых ватаг (охотничьих, ушкуйничьих и пр.), промышленяющих легально и полукриминально, которые условно можно назвать прообразами первых рабочих команд. Уже к концу XIX в. в России функционировали артели счетоводов, электромехаников, инженеров, бухгалтеров, продавцов; только маслодельных артелей в Западной Сибири, Прибалтике и Вологодской губернии насчитывалось более 3 тысяч [3].

Внутриартельная деятельность регулировалась рядом принципов. Например, заработок мог распределяться либо поровну, либо в зависимости от опыта артельного, либо по вкладу в работу, либо с учетом материальных вложений. Управлялись артели как сторонними, так и внутривыборными лицами, но наиболее важные вопросы всегда решались сообща. Общими для всех артелей являлись: а) полная ответственность членов артели за результаты труда и имущество; б) широкий круг самостоятельно решаемых вопросов; в) высокая роль договора в регулировании отношений внутри артели и с внешним миром [5].

После укрепления власти большевиков основной акцент в развитии страны был поставлен на абсолютную централизацию. В деятельности бригад, являющихся видовой формой рабочих команд, руководящий стиль стал также доминирующим. Характерным для бригад данного периода являлись: а) ставка на сознательность работников; б) стремление добиться результата любой ценой; в) борьба за рационализаторство; г) наставничество; д) дух соревновательности. При этом их самостоятельность была фиктивной. Этот пробел пытались преодолеть с помощью создаваемых в 30-х гг. XX в. хозрасчетных бригад, но в условиях жесткой вертикали их значимость была небольшой [1]. Этот опыт не прошел даром. Уже в 50-е гг. прошлого века появились комплексные бригады, насчитывающие несколько десятков человек, имеющих различную специализацию, например, ка-

менщики, сварщики, плотники. Ренессанс хозрасчетных бригад произошел в 70-е гг. XX в. В основу их организации и функционирования были положены следующие принципы: жесткая ориентация на готовый продукт, зависимость заработка от конечных результатов и индивидуального вклада, сочетание внешнего управления с самоуправлением, наличие заключенного договора между работодателем и бригадой. В договоре оговаривались условия учета и оценки труда членов бригады, выделение для нее средств производства, помещений, а также система управления и планирования ее деятельности. В соответствии с договором бригада наделялась определенной самостоятельностью в решении производственных вопросов, а иногда и в распределении заработной платы [5].

Системная организация советской командной работы отражена А. С. Макаренко, исходя из опыта деятельности производственных отрядов. Большое значение он придавал функционалу руководства отряда, включающего в себя различного вида наблюдения за воспитанниками, организацию досуга, повышение культурного и образовательного уровней, стимулирование интереса к клубным и спортивным кружкам и общественной работе, борьбу против проявления антисоциальных поступков. Несмотря на значительный авторитет внешнего руководства, самоуправление производственных отрядов (в отличие от производственных бригад 30-х гг. XX в.) было не фиктивным, а вполне реальным. Деятельность отряда базировалась на следующих принципах:

- 1) разграничение полномочий внешнего и внутреннего управления;
- 2) обязательность выполнения решений органов самоуправления;
- 3) в случае возникновения противоречащих друг другу решений внешнего и внутреннего управления решению последнего придавалось большее значение;
- 4) все решения должны быть запротоколированы;
- 5) подготовке актива в помощь главному в команде уделялось главенствующее значение;
- 6) дисциплина объявлялась явлением не только нравственным, но и политическим;
- 7) вся деятельность отряда строилась на целесообразности, точности, общности и определенности;
- 8) наказание за проступки должно быть осознано провинившимся; считалось, что более важно содержание наказания, чем сам факт его наложения и выраженное в этом факте осуждение коллектива [9].

Итак, самоуправление, дисциплина и наказание, которое должно было более воспитывать, чем карать, – основа построения команд по А. С. Макаренко. Подытоживая принципы и установки создания рабочих команд в России и за рубежом, можно отметить как их сходства, так и существенные различия (табл. 1).

Таблица 1

Принципы и установки создания рабочих команд в России и за рубежом

Принципы и установки создания рабочих команд	За рубежом	В России
Ясность целей	+	+
Участие в целеполагании	+	-
Обоснованная система оценки деятельности	+	+
Упор на налаживание коммуникаций	+	-
Система поощрений	+	+
Обучение соучастию	+	-
Экономические прогнозы выгоды деятельности	+	-
Ставка на сознательность	-	+
Наставничество	-	+
Дух соревновательности	-	+
Высокая ответственность за конечный результат	-	+
Рационализаторство	-	+
Высокая роль договора между командой и работодателем	+	+
Стремление добиться результата любой ценой	-	+

Продолжение таблицы 1

Жесткий руководящий стиль	-	+
Партисипативность	+	-
Выборность главного в команде	+	+
Назначаемость главного в команде	+	+
Примат дисциплины	-	+
Наказуемость за проступки	-	+

Как видно из таблицы 1, российские и зарубежные принципы построения команд имеют отличия. В первом случае акценты ставились на налаживание дисциплины за счет регламентации и создания актива, поддерживающего руководство команды; при этом поощрялись рационализаторство и соревновательность. Во втором случае ставка делалась на налаживание коммуникаций внутри команды и вовлечение ее членов в процесс принятия решений (партисипативность). Причем в обоих случаях командная работа подразумевала не только взаимодополнение и объединение знаний и умений, но и совместное взаимообогащение командников.

Казалось бы, А. С. Макаренко, являясь великим педагогом, одним из немногих, определивших способ педагогического мышления в XX в. [7], мог бы оставить российской педагогике бесценные формулы для прямого применения в практике. К сожалению, российская наука не только не развила макаренковскую систему командообразования, но и как-то сравнительно долго воспринимала его более как литератора, нежели как ученого-новатора [6]. Тем более в нынешних условиях ценно признание его педагогического наследия за рубежом (например, в действующем в ФРГ Исследовательском центре сравнительной педагогики Марбургского университета).

Несмотря на издержки извечной поговорки «что имеем, не храним...», российской педагогике есть чем гордиться: командообразование имеет свою глубокую историю и свои особенности, отмеченные выше. Различия основывались на особенностях общественно-экономического уклада, менталитета населения и целеполагания. В России всегда было не так, как на Западе, тем не менее собственный ресурс вполне устраивал. До тех пор, пока новой доминантой в образовании не стал компетентностный подход с его перекосом в сторону технологизации приемов обучения, при которой метод, направленный на вовлечение в процессы человеческого фактора, вытеснялся технологией, направленной на устранение данного фактора. В связи с этим нельзя не упомянуть родовые признаки технологии в сравнении с таковыми у метода (табл. 2) [14].

Таблица 2

Сравнительная таблица родовых признаков метода и технологии

№ п/п	Название родового признака	Метод	Технология
1.	Создание продукта	-	+
2.	Создание условий для достижения цели	+	-
3.	Высокий человеческий фактор	+	-
4.	Внешняя проектируемость	-	+
5.	Влияние изменения масштаба процесса	+	-
6.	Высокий уровень алгоритмизированности	-	+
7.	Свобода в выборе средств	+	-
8.	Значение человеческого знания	+	-
9.	Строгая регламентация действий	-	+
10.	Элементы рефлексии по отношению к себе	+	-

Западные технологии базируются на четырех (по М. Биру) подходах к формированию команд [2]:

- 1) целеполагающий, основанный на формировании умений членов группы ориентироваться в процессах выбора и реализации групповых целей;
- 2) межличностный, основанный на формировании командной компетенции и нацеленный на установление внутрикомандного доверия;
- 3) ролевой, предполагающий проведение дискуссии и переговоров среди членов команды относительно их ролей;
- 4) динамический, акцентирующий внимание на динамике развития команд.

В качестве первого шага в технологии командообразования практически всегда ставятся исследования межличностных отношений будущих командников. Среди известных методов формирования групп – социометрический метод Дж. Морено, позволяющий определить уровень взаимоотношений в команде; методика Q-сортировки Б. Стефансона, выявляющая зависимость/независимость, общительность человека в реальной группе; диагностика межличностных отношений Т. Лири, характеризующая отношение человека к окружающим людям.

Вторым обязательным шагом становится обучение членов команд. Тематика занятий включает в себя типы рабочих команд, стадии их развития, структуры. Предусмотрены практический курс организации совещаний команд, мозгового штурма, ведения контрольных карт, знакомство с техникой восприятия информации, тренинги по разрешению конфликтов и достижению консенсуса, выработке командного принятия решений и др.

В заключение отметим, что поиск новых методов и технологий командообразования необходимо проводить исходя из анализа богатого опыта использования коллективных форм деятельности в России и за рубежом. Необходимы дальнейшие исследования по командообразованию, особое внимание при этом следует уделять методическим вопросам формирования командности. В настоящее время авторами статьи рассматриваются возможности формирования командной компетенции с помощью командных спортивных игр [4].

Резюме. Таким образом, теоретическое исследование показало, что истоки представленной в ФГОС 3+ и ФГОС 3++ компетенции командной работы имеются в богатом зарубежном и российском опыте. Выявленные принципы и установки создания рабочих команд позволяют сформулировать основные параметры процесса командообразования, которые в современных условиях более ориентированы на компетентностный подход с его приматом технологизации приемов обучения. Необходимы дальнейшие исследования по командообразованию, в том числе по-новому осмысляющие ценность российских методик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Б. Г., Черевань В. П. Производственные бригады нового типа: партийное руководство их развитием. – М. : Мысль, 1986. – 271 с.
2. Базаров Т. Ю., Рыбкин И. В., Пыркова Т. С. Управленческие команды и их формирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.cpt21.ru/old/book/5uprkom.htm>.
3. Бронштейн В. В. Коллективный подряд: проблемы и перспективы. – М. : Экономика, 1989. – 140 с.
4. Данилов В. А. Командная форма организации учебной деятельности // Образование в современном мире: профессиональная подготовка кадрового потенциала с учетом передовых технологий : материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. – Сызрань, 2018. – С. 40.
5. Карякин А. М. Командная работа: основы теории и практики. – Иваново : Иван. гос. энерг. ун-т, 2003. – 136 с.
6. Козлов И. Ф. О педагогическом опыте А. С. Макаренко : книга для учителя. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
7. Кораблева Т. Ф. Философско-этические аспекты теории коллектива А. С. Макаренко : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.05. – М., 2000. – 170 с.
8. Кудачков О. Р., Завада Г. В., Матушанский Г. У. Самообразование сквозь кризисы систем передачи знаний // Современные тенденции развития системы образования : сборник статей. – Чебоксары, 2019. – С. 39–47.
9. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 1 : Педагогические работы (1922–1936). – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.
10. О'Шонесси Дж. Принципы организации управления фирмой. – М. : Прогресс, 1979. – 420 с.

11. Попов А. В. Теория и организация американского менеджмента. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 152 с.
12. Синк Д. С. Управление производительностью: планирование, измерение и оценка, контроль и повышение. – М. : Прогресс, 1989. – 528 с.
13. Соколин Б. М. Кризисная экономика России: рубеж тысячелетий. – СПб. : Лики России, 1997. – 350 с.
14. Ханнанов А. Д. Технология и метод [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ano-i-to.ru/blog/tehnologiya-i-metod>.

Статья поступила в редакцию 22.03.2019

REFERENCES

1. Andreev B. G., Cherevan' V. P. Proizvodstvennye brigady novogo tipa: partijnoe rukovodstvo ih razvitiem. – М. : Mysl', 1986. – 271 s.
2. Bazarov T. Yu., Rybkin I. V., Pyrkova T. S. Upravlencheskie komandy i ih formirovanie [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.cpt21.ru/old/book1/5uprkom.htm>.
3. Bronshtejn V. V. Kollektivnyj podryad: problemy i perspektivy. – М. : Ekonomika, 1989. – 140 s.
4. Danilov V. A. Komandnaya forma organizacii uchebnoj deyatel'nosti // Obrazovanie v sovremennom mire: professional'naya podgotovka kadrovogo potentsiala s uchetomпередovyh tekhnologij : materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. – Syzran', 2018. – S. 40.
5. Karyakin A. M. Komandnaya rabota: osnovy teorii i praktiki. – Ivanovo : Ivan. gos. energ. un-t, 2003. – 136 s.
6. Kozlov I. F. O pedagogicheskom opyte A. S. Makarenko : kniga dlya uchitelya. – М. : Prosveshchenie, 1987. – 159 s.
7. Korableva T. F. Filosofsko-eticheskie aspekty teorii kollektiva A. S. Makarenko : dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.05. – М., 2000. – 170 s.
8. Kudakov O. R., Zavada G. V., Matushanskij G. U. Samoobrazovanie skvoz' krizisy sistem peredachi znaniy // Sovremennye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya : sbornik statej. – Cheboksary, 2019. – S. 39–47.
9. Makarenko A. S. Metodika organizacii vospitatel'nogo processa // Pedagogicheskie sochineniya : v 8 t. T. 1 : Pedagogicheskie raboty (1922–1936). – М. : Pedagogika, 1984. – 368 s.
10. O'Shonessi Dzh. Principy organizacii upravleniya firmoj. – М. : Progress, 1979. – 420 s.
11. Попов А. В. Теория и организация американского менеджмента. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 152 с.
12. Синк Д. С. Управление производительностью: планирование, измерение и оценка, контроль и повышение. – М. : Progress, 1989. – 528 с.
13. Sokolin B. M. Krizisnaya ekonomika Rossii: rubezh tysyacheletij. – SPb. : Liki Rossii, 1997. – 350 s.
14. Hannanov A. D. Tekhnologiya i metod [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://ano-i-to.ru/blog/tehnologiya-i-metod>.

The article was contributed on March 22, 2019

Сведения об авторах

Данилов Вадим Александрович – преподаватель общеуниверситетской кафедры физического воспитания Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: vad-dan88@mail.ru

Матушанский Григорий Ушеревич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и педагогики Казанского государственного энергетического университета, г. Казань, Россия; e-mail: pppo-kgeu@ya.ru

Лифанов Евгений Владимирович – преподаватель общеуниверситетской кафедры физического воспитания Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: le-rt@bk.ru

Author information

Danilov, Vadim Aleksandrovich – Lecturer, Department of Sports Education, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: vad-dan88@mail.ru

Matushansky, Grigory Usherovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of History and Pedagogics, Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia; e-mail: pppo-kgeu@ya.ru

Lifanov, Evgeny Vladimirovich – Lecturer, Department of Sports Education, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: le-rt@bk.ru

Л. Н. Данилова^{1,2}

**СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ**

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

²*Средняя общеобразовательная школа № 62 с углубленным изучением
отдельных предметов имени академика РАО Г. Н. Волкова
города Чебоксары Чувашской Республики, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье описана модель процесса формирования культуры межэтнического общения обучающихся 10–11 классов, структурными компонентами которой являются цель, задачи, принципы, основные направления работы, организационные формы, педагогические условия, методы, средства и результат. Обоснованы принципы моделирования, представлены этапы реализации модели процесса формирования культуры межэтнического общения у старшеклассников во внеурочной деятельности, рассмотрены структура и содержание модели, проанализированы результаты, полученные в ходе исследования.

Ключевые слова: модель, культура межэтнического общения, обучающиеся 10–11 классов, формирование культуры межэтнического общения.

L. N. Danilova^{1,2}

**STRUCTURAL-SUBSTANTIVE MODEL OF FORMATION
OF INTERETHNIC COMMUNICATION CULTURE
AT TENTH- AND ELEVENTH-FORM PUPILS**

¹*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia*

²*G. Volkov Secondary School № 62 with Advanced Learning of Specific Subjects, Cheboksary,
Chuvash Republic, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article describes the model of formation of international communication culture among tenth- and eleventh-form pupils. The structural components of which are the goal, objectives, principles, main areas of work, organizational forms, pedagogical conditions, methods, means and results. The author substantiates the principles of modeling; presents the stages of the implementation of the model of formation of international communication culture among upper-form pupils in extracurricular activities; considers the structure and content of the model; analyzes the results obtained during the study.

Keywords: model, international communication culture, tenth- and eleventh-form pupils, formation of international communication culture.

Актуальность исследуемой проблемы. Культура межэтнического общения является одним из важных компонентов воспитательного процесса современной школы, характеризующейся полиэтничностью состава участников образовательного процесса. Актуальность исследования проблемы формирования культуры межэтнического общения, предполагающей уважение к традициям и языку другого этноса, знание о происхождении

и сущности этнических ценностей, обычаев, формировавшихся веками, произведениях литературы, эпоса и народном искусстве, обусловлена основными положениями конституционных требований о необходимости учета региональных и этнокультурных особенностей и потребностей народов Российской Федерации при реализации права на получение образования. Особую значимость данная проблема приобретает на уровне среднего общего образования при воспитании учащихся 10–11 классов в силу их возрастных особенностей: их потребности в самоопределении, самоутверждении, общении и др.

Целью статьи является обоснование структуры и содержания модели процесса формирования культуры межэтнического общения у обучающихся 10–11 классов современной общеобразовательной организации.

Материал и методика исследований. В рамках исследования проведен анализ философской, психологической, педагогической литературы по исследуемой проблеме, педагогических моделей этнокультурно-ориентированных систем образования и воспитания, изучен и обобщен опыт формирования культуры межэтнического общения учащихся в регионах Российской Федерации, осуществлено моделирование процесса формирования культуры межэтнического общения учащихся 10–11 классов. Экспериментальной базой исследования было выбрано МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 62 с углубленным изучением отдельных предметов имени академика РАО Г. Н. Волкова» города Чебоксары Чувашской Республики. В опытно-экспериментальной работе в период 2016–2018 гг. приняли участие 183 обучающихся старших классов.

Результаты исследований и их обсуждение. Современная система общего образования характеризуется динамичностью инновационных процессов, наличием обоснованных требований к результатам образования и воспитания обучающихся, структуре и содержанию образовательного процесса, условиям реализации образовательных программ. По мнению профессора В. А. Андреева, результатом образования на всех этапах обучения и воспитания является овладение учащимися культурой деятельности и общения [1, с. 17]. Следовательно, одним из результатов освоения основной образовательной программы обучающимися в полиэтничном обществе школы должна стать их сформированная культура межэтнического общения.

Понятие «культура межэтнического общения» в нашем исследовании представлено как критериальная оценка осмысленных действий и поступков старшеклассников, основанных на умении придерживаться российских духовных традиций, учитывать ментальные особенности представителей различных этнических культур, соблюдать на практике нормы толерантного взаимодействия, принимать этнокультурные ценности, относиться с уважением к языку, истории и культуре как своего, так и других народов Российской Федерации.

В педагогической науке для изучения объектов, явлений, процессов широко применяется моделирование как метод научного познания. Различные аспекты моделирования представлены в работах С. И. Архангельского [2], Р. И. Гороховой [8], А. Н. Дахина [3], В. И. Загвязинского [4], А. Е. Ильина [5], О. Г. Максимовой [5], И. Б. Новика [6], Н. В. Софроновой [8], В. А. Штоффа [10], М. В. Ядровской [11] и др.

Разработанная нами модель процесса формирования культуры межэтнического общения у старшеклассников включает в себя следующие взаимосвязанные структурные компоненты: цель, задачи, принципы, основные направления работы, организационные формы, педагогические условия, методы, средства и результат.

Теоретической основой модели стали основные положения системного, культурологического, деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

Социальный заказ по формированию у старшеклассников культуры межэтнического общения определяется государственной политикой в сфере образования: созданием условий для реализации права всех граждан на получение качественного образования.

В федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования определены направления социального заказа на обеспечение «единства образовательного пространства Российской Федерации; сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации»; права на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России; воспитания и социализации обучающихся посредством лично и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления; ...бесплатного образования в объеме основной образовательной программы, предусматривающей изучение обязательных предметов, входящих в учебный план, а также внеурочную деятельность и др. [9].

Наша модель предусматривает реализацию цели формирования культуры межэтнического общения у старшеклассников. Основными задачами определены вооружение их знаниями, необходимыми для успешной адаптации и взаимодействия в условиях поликультурной среды; формирование у них умений и навыков, характеризующих их готовность и способность к межэтническому общению и соблюдению норм толерантности; развитие качеств личности, необходимых для жизнедеятельности в условиях поликультурного сообщества; повышение мотивации к овладению языком титульного этноса места проживания; развитие чувства уважения к культуре своего и других народов и др.

В основе модели процесса формирования культуры межэтнического общения у старшеклассников лежат принципы гуманистической направленности, сознательности и активности, научности и системности, преемственности и последовательности, диалогического общения и взаимодействия, связи теории и практики, единства обучения и воспитания, учета возрастных и индивидуальных особенностей и пр.

Исходя из цели, задач и принципов, определены основные направления работы (теоретическая, практическая, личностная подготовка) и организационные формы. Учебная и внеурочная деятельность в образовательной организации регламентирована ее основной образовательной программой, составленной согласно модели процесса формирования культуры межэтнического общения на принципах интеграции этнокультурного компонента содержания образования, диалога культур, углубленного изучения иностранных языков.

Модель предусматривает использование научно-исследовательской и поисковой работы, конференций, дискуссий, круглых столов, встреч с представителями других наций и народностей, тренингов, деловых игр, экскурсий, фестивалей-конкурсов, интегративных экспедиций и других форм внеурочной деятельности.

В модели процесса формирования культуры межэтнического общения у старшеклассников определены методы обучения: 1) обогащения знаний: словесные (объяснение, рассказ, инструктаж и др.), наглядные (показ-демонстрация, работа с иллюстрированными учебниками и наглядными пособиями и т. д.), словесно-наглядные; 2) формирования и развития умений и навыков: дискуссионные, проблемные, игровые, имитационные, коммуникативные и пр.; 3) активизации познавательной деятельности: проблемные, эвристические, исследовательские, интерактивные и др.; 4) контроля: наблюдение, опросы, тесты, контрольные срезы и т. п.

Средствами обучения выступают традиционные (научная и справочная литература, дидактические материалы, печатные материалы СМИ, наглядные пособия, схемы, таблицы и др.), активные (компьютерные программы, информационные ресурсы сети Интернет, аудио- и видеоматериалы, звуковые записи, кинофильмы и пр.), технические (персональный компьютер, мультимедийные проигрыватели, видеопроекторы, телевизоры, видеомагнитофоны, интерактивная доска) и пр.

Модель предполагает использование следующих методов воспитания: формирования сознания (рассказ, беседа, лекция, дискуссия, диспут, личный пример и др.), организации

деятельности и опыта общественного поведения (упражнение, объяснение, демонстрация, рассказ, игра, поручение и пр.), стимулирования и мотивации деятельности и поведения (поощрение, критика, деловая игра, тренинг и т. д.), ситуативных (ситуации выбора, решения проблемы и др.), контроля (наблюдение, беседа, опрос, тест, анкетирование и пр.).

Средствами воспитания являются СМИ, видеоматериалы, кинофильмы, информационная этнокультурная среда, интернет-ресурсы, семья, внеурочные мероприятия, пример личностей, деятельность и поведение взрослых и т. п.

Реализация модели осуществляется в соответствии с закономерностями и внутренней логикой формирования базовых компетенций школьников и включает мотивационный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный этапы. Цель мотивационного этапа – выработка положительной мотивации старшеклассников к овладению культурой межэтнического общения. В качестве условия, обеспечивающего достижение данной цели, было реализовано педагогическое – создание в школе информационной этнокультурной среды как основы получения знаний об этнокультуре, этнических ценностях, этнической картине мира; формирования образа родного края; проявления навыков уважительного отношения к истории, языку, традициям, атрибутам культуры и образу жизни своего и других народов.

Средствами выработки положительной мотивации к овладению культурой межэтнического общения на этом этапе выступали стенды, выставки, информационные бюллетени, созданные в совместной деятельности учащихся и педагогов; библиотечный фонд; электронные средства информации и коммуникации; учителя, транслирующие национальный язык, традиции, обычаи, нормы поведения, художественное, литературное, прикладное творчество этносов ближайшего социального окружения. Диагностика осуществлялась в ходе наблюдения, анкетирования, контент-анализа.

Содержательно-деятельностный этап был нацелен на развитие когнитивной сферы и практических навыков межэтнического общения. На данном этапе у обучающихся 10–11 классов актуализированы знания об истории, культуре родного края, стилистических ресурсах родного языка, его нормах и функциях, сведения о содержании литературных и фольклорных источников, роли известных личностей в развитии этноса; умение вступать в межкультурное взаимодействие по принципу толерантности; участие в народных праздниках и обрядах; говорение на родном языке (такowymi в опытной работе выступали русский и чувашский) при общении и решении учебных и практических задач. Достижению цели этого этапа способствовали такие педагогические условия, как актуализация в системе внеурочной деятельности общеобразовательной школы мероприятий с этнокультурным содержанием как способ активизации деятельности старшеклассников по накоплению опыта взаимодействия с представителями различных культур, рефлексирования их ментальных проявлений и этнических предубеждений для самовыражения и самореализации; внедрение во внеурочную деятельность элективного курса «Личности-символы этносов и народов». Средствами создания ситуаций, формирующих культуру межэтнического общения, выступали мероприятия этнокультурного содержания: фестиваль-конкурс «Хавхалану» («Вдохновение»), этнокультурный форум «Золотая колыбель», чувашский национальный праздник «Акатуй», День театра и др.

Составной частью содержательно-деятельностного этапа процесса формирования культуры межэтнического общения у учащихся 10–11 классов стали интегративные образовательные экспедиции по изучению истории и культуры родного края. В экспедициях решались следующие задачи: пробудить у старшеклассников интерес к этнокультурным ценностям; создать условия для освоения социального опыта, ролей, норм и правил национального этикета и общественного поведения; развить такие качества личности, как ответственность, умение планировать, принимать решения и оценивать свои поступки, способствовать осознанному принятию традиций, этнокультурных ценностей, особых

форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни народов, проживающих в ближайшем окружении; расширить духовно-нравственный опыт; вызвать у учащихся интерес и организовать их деятельность по изучению биографии и творческого наследия великих личностей-символов: писателей, художников, военных, научных деятелей, актеров и др.; вовлечь обучающихся в исследовательскую, поисковую деятельность на материале этнокультурного содержания. Интегративные образовательные экспедиции привели к новообразованиям: в когнитивном плане – к живым знаниям о жизни и деятельности великих личностей народа, расширению кругозора, знаниям о культурных и духовных ценностях, традициях разных народов (выявлено методом анкетирования); в мотивационно-ценностном плане – к развитости чувства патриотизма, национальной идентичности и гордости, этнической сенситивности, повышенному интересу к этнокультурному разнообразию и мотивации к изучению культуры и истории родного края (выявило анкетирование); в деятельностном плане – к приобретению опыта общения с представителями различных этносов, созданию работ творческого, интеллектуального, прикладного, научно-исследовательского характера, которые представлены на научно-практических конференциях, конкурсах различного уровня: школьного, муниципального, республиканского, всероссийского (выявлено методом анализа портфолио).

В ходе рефлексивно-оценочного этапа реализации модели процесса формирования культуры межэтнического общения достигалась цель развития рефлексивных умений: самоконтроля, самоанализа, самооценки своего поведения в этнокультурной среде в соответствии с критериями сформированности культуры межэтнического общения. Осуществлялся систематический мониторинг уровня сформированности культуры межэтнического общения старшеклассников. Средствами мониторинга стали методика «Кто я?» (М. Кун и Т. Макпартленд), модифицированная З. В. Сикевич, методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева), шкала самооценки, педагогическое наблюдение, самоанализ, опрос, анкетирование, контент-анализ.

На данном этапе старшеклассники приняли участие в социологическом опросе на тему «Этнокультурное развитие и межнациональные отношения в Чувашской Республике: молодежный аспект (на примере г. Чебоксары)», проведенном совместно с научно-исследовательским институтом этнопедагогике имени академика РАО Г. Н. Волкова при Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева. Основной целью опроса являлось изучение проблем сохранения и развития культурного наследия, общественного согласия, прогнозирования и предупреждения ситуаций, приводящих к межнациональным конфликтам. Результаты социологического опроса свидетельствуют о положительном отношении школьников к представителям другой национальности и готовности к межкультурному взаимодействию. Респонденты не испытывали негативных чувств и враждебности со стороны этнических групп ближайшего полиэтнического окружения. Наблюдается обеспокоенность состоянием родного (чувашского) языка и признается возможность его утраты в связи с невостребованностью в обществе, так как основным средством коммуникации в делопроизводстве, политике и образовании является русский язык. Национальный признак для старшеклассников не является ведущим в их жизнеустройстве.

Самоанализ учащихся 10–11 классов по методике «Шкала самооценки» (шкала составлена на основе нравственных идеалов совершенного человека, выделенных академиком РАО Г. Н. Волковым) позволяет сделать вывод об их развитом чувстве гордости за достижения и успехи представителей своего этноса, добродушии, исполнительности, ответственности, приветливости, честности, трудолюбии, умении сочувствовать, жить в согласии и дружбе. В ходе рефлексии старшеклассники отмечают изменения своего отношения к использованию родного языка в социуме и учебной деятельности: при общении с родителями и учителями, чтении газет, просмотре телепередач. Удалось реализо-

вать их потребность в признании: результаты исследований учащихся, выполненных в рамках освоения программы элективного курса, отмечены местами на научно-практических конференциях городского и регионального уровней.

Обобщая вышеизложенное, мы пришли к выводу, что разработанная нами модель процесса формирования культуры межэтнического общения у старшеклассников является структурно-содержательной и соответствует требованиям, выделенным А. М. Новиковым, Д. А. Новиковым: ингерентности – соотносительности и согласованности модели и среды ее функционирования; простоты – выбора главных, существенных элементов содержания исследуемого процесса, понятности и реальности; адекватности – полноты, точности, истинности [7, с. 200].

Резюме. Таким образом, результатом исследования проблемы формирования культуры межэтнического общения у обучающихся 10–11 классов стала разработанная нами модель процесса ее формирования с использованием потенциала внеурочной деятельности. Структура модели комплексная, отличается универсальностью, ее содержание практико-ориентированное. Результатом реализации данной модели является повышение уровня сформированности культуры межэтнического общения у старшеклассников.

Статья не претендует на полноту разработки модели, дальнейшего совершенствования требуют методы мониторинга и выявления смыслообразующих ситуаций для учащихся старших классов в учебной и внеурочной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 229 с.
4. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Педагогика : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. – М. : Академия, 2012. – 350 с.
5. Максимова О. Г., Ильин А. Е. Моделирование процесса профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления с использованием потенциала иностранных языков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1(81). – С. 137–142.
6. Новик И. Б. Метод моделирования в современной науке. – М. : Общ-во «Знание» РСФСР, 1981. – 40 с.
7. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. – М. : Либроком, 2010. – 280 с.
8. Софронова Н. В., Горохова Р. И. Моделирование педагогических систем. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 252 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://минобрнауки.рф/документы/2365>.
10. Штофф В. А. Моделирование и философия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005030512#?page=2>.
11. Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.

Статья поступила в редакцию 20.04.2019

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. – Kazan' : Centr innovacionnyh tekhnologij, 2012. – 608 s.
2. Arhangel'skij S. I. Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody. – M. : Vysshaya shkola, 1980. – 368 s.
3. Dahin A. N. Pedagogicheskoe modelirovanie. – Novosibirsk : Izd-vo NIPKiPRO, 2005. – 229 s.
4. Zagvyazinskij V. I., Emel'yanova I. N. Pedagogika : uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. – M. : Akademiya, 2012. – 350 s.

5. *Maksimova O. G., Il'in A. E.* Modelirovanie processa professional'no-lichnostnogo razvitiya budushchih menedzherov sfery upravleniya s ispol'zovaniem potentsiala inostrannykh yazykov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2014. – № 1(81). – S. 137–142.
6. *Novik I. B.* Metod modelirovaniya v sovremennoy nauke. – M. : Obshch-vo «Znanie» RSFSR, 1981. – 40 s.
7. *Novikov A. M., Novikov D. A.* Metodologiya nauchnogo issledovaniya. – M. : Librokom, 2010. – 280 s.
8. *Sofronova N. V., Gorohova R. I.* Modelirovanie pedagogicheskikh sistem. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2011. – 252 s.
9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://minobrnauki.rf/dokumenty/2365>.
10. *Shtoff V. A.* Modelirovanie i filosofiya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005030512#?page=2>.
11. *Yadrovskaya M. V.* Modeli v pedagogike // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 366. – S. 139–143.

The article was contributed on April 20, 2019

Сведения об авторе

Данилова Людмила Николаевна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе средней общеобразовательной школы № 62 с углубленным изучением отдельных предметов имени академика РАО Г. Н. Волкова города Чебоксары Чувашской Республики; научный сотрудник научно-исследовательского института этнопедагогике имени академика РАО Г. Н. Волкова Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lyuda_69@list.ru

Author information

Danilova, Lyudmila Nikolaevna – Deputy Headmaster for Curriculum and Discipline, G. Volkov Secondary School № 62 with Advanced Learning of Specific Subjects, Cheboksary, Researcher of G. Volkov State Research Institute of Ethnopedagogics, Cheboksary, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: lyuda_69@list.ru

З. Ю. Дипломатова, В. Н. Иванов

КАРЬЕРНЫЙ РОСТ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

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

Аннотация. В статье рассмотрены произошедшие в последние десятилетия изменения в системе образования Российской Федерации: внедрение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, профессионального стандарта педагога, разработка национальной системы учительского роста, введение новой системы преподавательских должностей. Показана актуальность проблемы обеспечения постоянного развития профессиональных навыков и компетенций педагогических работников для реализации определенных государством приоритетов в сфере образования (вхождение государства в число десяти ведущих стран мира по качеству образования, внедрение новых методов обучения, воспитания и образовательных технологий, создание современной и безопасной цифровой образовательной среды). Проанализированы имеющиеся в науке дефиниции понятия «карьера», описаны типы карьеры, в том числе типы карьеры педагогических работников. Изучен профессиональный стандарт педагога как средство планирования индивидуальной профессиональной траектории и личностного роста учителя, его готовности к профессионально-педагогической деятельности, выстраиванию своей профессиональной карьеры. Приведены результаты опроса учителей, направленного на изучение этапов карьеры и особенностей их отношения к карьерному росту.

Ключевые слова: *карьера, этапы карьеры, профессиональный стандарт, национальная система учительского роста, новая система должностей педагогических работников.*

Z. Yu. Diplomatova, V. N. Ivanov

TEACHER CAREER GROWTH IN THE IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL STANDARD FOR TEACHERS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article deals with the changes in the education system of the Russian Federation in recent decades: the introduction of Federal state educational standards of the new generation and professional standards of teachers, the development of the national system of teacher growth, the introduction of a new system of teaching positions. The article shows the urgency of the problem of providing the continuous development of professional skills and competencies of teachers for the implementation of state-defined priorities in the field of education (the entry of the state among the ten leading countries in the quality of education, the introduction of new methods of training, education and educational technologies, the creation of a modern and safe digital educational environment). The paper also analyses the definitions of the concept «career» in science; describes the types of career, including the types of career of teachers; considers the professional standard of the teacher is studied as a means of planning the individual professional trajectory and personal growth of the teacher, his readiness for professional and pedagogical activity, building his professional career; and provides the results of a survey of teachers aimed at studying the stages of career and features of their attitude to career growth.

Keywords: *career, career stages, professional standard, national system of teacher career growth, new system of teacher positions.*

Актуальность исследуемой проблемы. Введение национальной системы учительского роста предполагает выстраивание профессиональной карьеры педагогических работников. В соответствии с ней молодым учителям предоставляется возможность построить свою карьеру, занять высокую квалификационную позицию независимо от стажа работы при наличии необходимых компетенций, подтвержденных в ходе оценивания. Она предусматривает внедрение формулы стимулирования непрерывного повышения квалификационного уровня. Министерство просвещения Российской Федерации планирует с 2020 г. ввести новые должности в образовательных организациях: старшего учителя и ведущего учителя.

9 ноября 2018 г. прошла Всероссийская конференция, посвященная общественно-профессиональному обсуждению новой модели аттестации учителей, разработанной на основе использования единых федеральных оценочных материалов. Министр просвещения О. Ю. Васильева отметила: «Мы очень хотим утвердить и создать такую модель аттестации наших педагогов, которая станет настоящим стимулом профессионального роста, позволит учителям без сбора портфолио и массы других документов обеспечить прохождение процедуры аттестации на рабочем месте. Мы планируем, что доработанная окончательная версия модели аттестации пройдет обязательно широкое общественное обсуждение и в окончательном варианте будет утверждена в 2020 г.»

Таким образом, государственная политика в области образования [12] демонстрирует заинтересованность страны в профессиональном развитии педагогических кадров, предлагая как горизонтальную (первая и высшая квалификационные категории), так и вертикальную (новые должности старшего учителя (методиста) и ведущего учителя (наставника)) траектории карьерного роста. Все это актуализирует проблему подготовки педагогов к построению своей профессиональной карьеры.

Целью исследования является изучение состояния проблемы карьерного роста учителей в образовательной практике.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили теоретические разработки в аспекте рассматриваемой проблемы, законодательные, нормативно-правовые документы в сфере образования, в том числе профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [9].

В качестве методов исследования были использованы анонимное анкетирование, в котором приняли участие 200 учителей, для определения соответствия педагогических работников требованиям к профессии «Учитель»; контент-анализ результатов анкетирования; синтез полученной информации.

Результаты исследований и их обсуждение. Достижение поставленной цели потребовало решения ряда задач. Первой задачей нашего исследования стало определение понятия «карьера» применительно к педагогическим работникам.

Феномен карьеры был объектом изучения социологов (А. И. Кравченко, А. И. Турчинов, Е. А. Охотский, В. И. Добренков, В. В. Щербин), специалистов в области менеджмента, экономики и труда (В. В. Гончаров, В. И. Курбатов, И. М. Слепенков), психологов (И. А. Лотова, О. В. Москаленко), политологов (Р. Г. Григорян, А. В. Гришин, Г. И. Демин). Ими были предложены различные трактовки данного явления.

Рассмотрим наиболее распространенные определения слова «карьера»:

1) быстрое и успешное продвижение в области общественной, научной, служебной или другой деятельности; достижение известности, славы или материальной выгоды [1];

2) продвижение индивида по ступеням профессиональной лестницы в течение всей трудовой жизни, его профессиональные перемещения, смена видов деятельности на пути к достижению успеха на служебном поприще, выражающемся в занятии более престиж-

ными видами труда, более высокой оплате труда, большей служебной ответственности и власти [11];

3) поступательное продвижение личности в какой-либо сфере деятельности, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью; продвижение вперед по однажды выбранному пути деятельности, достижение известности, славы, обогащения [8];

4) активное продвижение человека в организационном пространстве, обеспечивающее его устойчивость в потоке социальной жизни [10].

Проведенный нами анализ существующих трудов в области педагогического менеджмента и теории управления образовательными системами, в том числе управления системой педагогического образования в аспекте ее непрерывности, позволил сделать вывод о достаточной научной разработанности проблемы становления и развития педагогических работников как профессионалов. Исследования ученых (Т. А. Жданко, Л. А. Магальник, А. К. Маркова, А. А. Орлов, М. М. Поташник, И. И. Проданов, М. Н. Певзнер, Н. Ф. Радионова, С. А. Расчетина, Н. К. Сергеев, О. М. Симановская, В. А. Слостенин, Г. С. Сухобская, В. В. Тимофеев, Е. В. Титова, А. П. Тряпицына, А. М. Цирульников, Р. М. Шерайзина и др.) послужили теоретической основой разработки путей решения проблемы развития карьеры учителей общеобразовательных школ.

В науке изучение деятельности учителя, его личностного и профессионального развития связано с необходимостью эффективной подготовки специалистов для сферы образования, оказания им помощи в адаптации к профессии, выстраивании карьеры (В. И. Загвязинский, Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, С. В. Пивоварова).

Л. А. Магальник в своих работах термин «профессиональная карьера» определяет следующим образом: «это продвижение по ступеням профессионального роста работника образовательного учреждения, характеризующееся динамикой профессиональной компетентности, квалификационных возможностей, личностных качеств и потенциальных устремлений, сопровождающихся движением по должностным позициям» [5].

В трудах Т. Н. Крисковец профессиональная карьера рассматривается как последовательное достижение педагогом личных результатов, которые оцениваются как важные внешними наблюдателями и обладают значимостью для становления и роста профессиональной уверенности и конкурентоспособности конкретного педагога на каждом этапе его профессиональной деятельности [4].

И. А. Павловская отмечает, что карьерный рост учителя – это не только движение в организационной иерархии в течение трудового этапа жизни (вертикальная карьера), но и движение внутри профессии как постижение различных видов профессиональной деятельности учителя (горизонтальная карьера) [7].

С педагогической точки зрения, профессиональная карьера – это осознанное отношение учителя к собственному движению по ступеням профессионального становления, характеризующим уровни достижений в различных видах деятельности и повышение статуса в социально-образовательной среде.

Представители современной теории управления понятие карьеры связывают с желанием добиться успеха в профессиональной деятельности, самооценкой, самоконтролем, самоорганизацией (Т. А. Жданко [2]), а также индивидуально осознанной позицией и поведением, связанным с накоплением и использованием человеческого капитала на протяжении трудовой жизни (А. К. Маркова [6]).

А. Я. Кибанов, изучая проблему управления персоналом, дал следующее определение профессиональной карьере: «индивидуально осознанные о трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворенности трудом, поступательное продвижение по служебной лестнице, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью работника» [3].

В теории менеджмента карьера в профессии рассматривается как накопление и использование возрастающего человеческого капитала на протяжении трудовой жизни, личностная позиция профессионала, связанная с процессами самореализации, самоконтроля, самоотдачи, определяемая характером его мотивации и работоспособности и т. д.

Существуют разные классификации типов профессиональной карьеры, базирующиеся на различных основаниях и критериях.

Наиболее распространенной является классификация, в соответствии с которой выделяются:

- должностная карьера как вертикальное продвижение специалиста внутри организации;
- профессиональная карьера как работа специалиста преимущественно в одном виде профессионально-трудовой деятельности, способствующая высокой оценке коллегами и сотрудниками его вклада в общее дело.

Изучив предлагаемые учеными типы карьеры, мы пришли к выводу, что, несмотря на различия в формулировке названий, можно выделить вертикальное (подъем на более высокую ступень структурной иерархии) и горизонтальное (смена функций или ролей в служебной деятельности работника без жесткого формального закрепления в организационной структуре) движение профессионала. Интерес для нашего исследования представляет точка зрения, согласно которой существует параллельная карьерная лестница, выступающая как альтернатива служебной лестнице. В этом случае работник, становясь высококлассным специалистом, уважаемым руководителем и коллегами, выполняет ответственные поручения, что приводит к повышению его материального достатка, а также к удовлетворению потребности работника в получении доступа к дополнительной информации, посещении мероприятий формального и неформального характера и т. п.

Следующая классификация типов карьеры исходит из особенностей изменений, происходящих в процессе движения работника по профессии. Здесь выделяются:

- властная карьера (заключается в повышении в должности, приобретении неформального авторитета среди коллег и т. п.);
- статусная карьера (отличается от предыдущей тем, что повышение статуса осуществляется за счет увеличения трудового стажа, получения почетных званий за вклад в развитие организации);
- квалификационная карьера (движение по тарифной сетке);
- монетарная карьера (этот тип выделяется в связи с возможностями возрастания уровня оплаты труда и социальных льгот профессионала) [6].

Особенности процесса движения работника по карьерной лестнице позволяют говорить о наличии таких типов карьеры, как линейная (последовательное и непрерывное развитие), нелинейная (скачки или перерывы в развитии), спиральная, застой/стагнация (прекращение значимых продвижений по служебной лестнице). В соответствии со степенью устойчивости, непрерывности происходит деление на устойчивую и неустойчивую, прерывистую и непрерывную карьеры [6].

Независимо от того, к какому типу будет принадлежать профессиональная карьера работника, важно, чтобы руководитель образовательной организации создавал условия для его непрерывного самообразования и самосовершенствования. Карьерный рост педагога возможен при условии, что в школе сочетаются его личностные интересы и стратегические интересы образовательного учреждения, учитываются требования профессионального стандарта педагога.

Профессиональные стандарты в России разрабатывались в соответствии с п. 1 Указа Президента Российской Федерации от 07 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». Их разработку координирует Министерство труда и социальной защиты, основная цель которого – планомерно внедрять профессиональные стандарты во все области экономики.

Профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе для выполнения определенной трудовой функции (часть вторая ст. 195.1 ТК РФ). Профессиональные стандарты являются основным элементом национальной системы профессиональных квалификаций, в которых отражены актуальные квалификационные требования. С введением Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 25 декабря 2018 г.) «Об образовании в Российской Федерации» система педагогической работы претерпела серьезные изменения, а именно в овладении новыми профессиональными компетенциями в информационном пространстве, организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, детьми-инвалидами и др.

Впервые содержание профессионального стандарта «Педагог» было размещено на сайте Министерства образования и науки 15 февраля 2013 г. Первым шагом к внедрению указанного стандарта было его обсуждение с участниками образовательного процесса, социальными партнерами. После бурного обсуждения документа работники разделились на сторонников и противников его внедрения. Анализ и учет общественного мнения, сбор и систематизация замечаний и предложений по усовершенствованию профессионального стандарта «Педагог», достижение широкого консенсуса позволили принять окончательный вариант нормативного акта. Широкое обсуждение стандарта позволило психологически подготовить педагогов к его апробации и внедрению.

Приказом Министерства образования и науки от 06 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» с 1 января 2010 г. он был введен, а приказом от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного стандарта основного общего образования» с 1 сентября 2015 г. планово введен и этот стандарт.

По признанию исследователей в области профессиографии, развитие карьеры специалистов в любой области определяется требованиями, предъявляемыми профессией к качествам личности работника, его физическим возможностям, психологическим способностям и др. С целью выявления соответствия педагогических работников требованиям выбранной профессии было проведено обследование 200 учителей общеобразовательных школ одного из муниципалитетов Чувашской Республики. Исследование включало несколько этапов: анкетирование, сбор информации и анализ.

Анкета содержала 10 вопросов, из них 2 – открытых.

1. Ваш возраст _____.
2. Доставляет ли Вам удовольствие Ваша работа?
3. Получаете ли Вы в процессе выполнения профессиональных обязанностей заряд энергии?
4. Считаете ли Вы, что педагогическая деятельность приносит пользу окружающим и имеет высокий статус в обществе?
5. Можете ли Вы с гордостью представлять себя как педагогического работника?
6. Есть ли среди Ваших коллег такие учителя, к которым Вы относитесь с уважением и даже восхищением?
7. Является ли Ваше отношение к будущему оптимистичным?
8. Планируете ли Вы свой профессиональный рост? Да/Нет.
9. В чем, на Ваш взгляд, заключается профессиональная карьера учителя?
10. Какие трудности Вы испытываете в профессиональной карьере?

Анализ ответов на первый вопрос позволил определить, на каком этапе формирования карьерных потребностей находятся опрошиваемые учителя: предварительном (до 25 лет), становления (до 30 лет), продвижения (до 45 лет), сохранения (до 60 лет), завершения (после 60 лет), пенсионном (после 65 лет) (табл. 1).

Распределение учителей по этапам карьеры

Предварительный	Становления	Продвижения	Сохранения	Завершения	Пенсионный
10 (5,0 %)	6 (3,0 %)	65 (32,5 %)	108 (54,0 %)	7 (3,5 %)	4 (2,0 %)

Как видно из таблицы, 5,0 % респондентов находятся на предварительном этапе. На этом этапе, как правило, работник пытается проявить себя в самых разных видах профессиональной деятельности, чтобы определить, какой из них является для него наиболее приемлемым в плане удовлетворения моральных и материальных запросов и возможностей. Проведенное нами исследование показало, что именно в этот период, не справившись с трудностями начала трудовой деятельности или не найдя достойной сферы применения своих сил, значительная часть молодых педагогов уходит из профессии.

3,0 % педагогов находятся на этапе становления. Этот период характеризуется повышением активности педагога в освоении профессии, накоплением им опыта педагогической деятельности, закреплении профессионально значимых умений и навыков, приобретенных в процессе обучения в вузе. Важными характеристиками этапа являются также развитие профессиональной самостоятельности и независимости педагога, его самоутверждение в профессии. Повышается интерес работника к повышению материального поощрения за успехи в профессиональной деятельности, поскольку большая часть специалистов к этому времени создают семьи. Основными ценностями для специалиста продолжают оставаться безопасность существования и качество здоровья.

32,5 % опрошенных учителей относятся к этапу продвижения, основой которого является вертикальный или горизонтальный карьерный рост.

54,0 % респондентов мы отнесли к этапу сохранения карьеры, сущность которого заключается в закреплении и сохранении достигнутых профессиональных результатов. Этот этап можно назвать высшей точкой профессионально-карьерного роста, когда работник полон творческой энергии, стремлений к совершенствованию и профессиональному росту. Педагог независим в своих оценках и суждениях, что позволяет ему приобрести уважение коллег, которые проявляют интерес к его опыту и достижениям. Появляется желание передавать свой опыт молодым сотрудникам. Наблюдается некоторое преобладание заинтересованности в моральном поощрении своих успехов перед материальным. В частности, это объясняется тем, что работник может найти другие, не относящиеся к его непосредственной профессиональной деятельности, источники дохода.

Вместе с тем, к моменту завершения названного этапа происходят изменения, которые принято называть кризисом середины карьеры. Работник перестает ощущать удовлетворение от профессии, чувствует некоторый психологический и физиологический дискомфорт, что можно назвать также эмоциональным выгоранием.

3,5 % учителей были отнесены нами к этапу завершения профессиональной карьеры, когда человек всерьез задумывается об уходе с работы. Он планирует найти себе достойную замену, оказать помощь в обучении преемника. В настоящий момент возникают сложности по подбору молодого специалиста в сельской местности, не всегда высококвалифицированный учитель может передать свой накопленный опыт. С уходом на пенсию человек теряет заработную плату, поэтому он рассматривает варианты по поиску других источников доходов, желательно в данной же организации.

2,0 % опрошенных учителей находятся на пенсионном этапе карьеры, когда прекращается карьерный рост в организации. Педагог стремится к поиску путей самореализации и самовыражения в иных сферах деятельности, так как у него появляется свободное время. Стабилизируется уважение к себе и окружающим. Приоритетное место занимают состояние здоровья и финансовое положение.

Шесть этапов карьеры характеризуются своими целями, трудовой деятельностью, перспективами. Следует подчеркнуть, что возрастные закономерности развития человека,

стаж работы по профессии, эмоциональное состояние и отношение к профессии определяют особенности профессиональной деятельности. На выявление названных аспектов были направлены 2–8 вопросы анкеты. Были получены следующие ответы:

– на вопрос «Вы идете на работу с удовольствием?» ответили «Да» 90,5 %, «Нет» – 9,5 %;

– на вопрос «Выполняя работу, Вы заряжаетесь внутренней энергией?» был ответ «Да» у 87,5 %, «Нет» – 12,5 %;

– на вопрос «Вы ощущаете полезность своего труда, знаете, что он высоко ценится в обществе?» было получено «Да» в 67,0 % случаев, «Нет» – 33,0 %;

– на вопрос «Вы испытываете гордость, когда рассказываете о своей работе другим?» ответили «Да» 68,0 %, «Нет» – 32,0 %;

– на вопрос «Вы уважаете своих коллег и восхищаетесь ими?» сказали «Да» 93,5 %, «Нет» – 6,5 %;

– на вопрос «Вы смотрите в будущее с оптимизмом?» был получен ответ «Да» от 75,0 %, «Нет» – 25,0 %;

– на вопрос «Планируете ли Вы свой профессиональный рост?» был дан ответ «Да» 78,0 %, «Нет» – 22,0 %.

Анализ результатов анкетирования позволил сделать вывод о том, что в сфере образования на уровне муниципалитета работают педагоги, которым нравится их профессия, которые получают от работы удовольствие. Как отмечается в книге «Правила карьеры», «...Работать в удовольствие означает любить все, из чего эта работа состоит: переговоры с клиентами и партнерами, прием и увольнение сотрудников, ежедневные стрессы и трудности, неопределенное будущее, испытание характера на прочность, познание всего нового... Если вы не получаете удовольствия от работы и не понимаете, что работа может быть в радость, значит, вы обречены стать очередной жертвой этой жизни ...» [8].

На вопрос «В чем заключается профессиональная карьера учителя?» большая часть респондентов не смогла дать ответ. Среди представленных ответов были следующие: самосовершенствование, самореализация, достижения в профессиональных конкурсах, самообразование и саморазвитие, своевременное прохождение курсов, самообразование, участие в конкурсах, семинарах, высокие достижения учащихся на олимпиадах, награды на федеральном уровне, поиск новых форм и методов обучения и т. д.

На вопрос «Какие трудности Вы испытываете в профессиональной карьере?» учителя дали следующие ответы: большая нагрузка, слабый интерес детей к учебной деятельности, слабое материально-техническое оснащение кабинетов, нехватка времени для саморазвития, оформление большого объема бумажной документации, отсутствие в сельских школах одаренных детей, непонимание со стороны родителей.

Резюме. Таким образом, мы пришли к выводу, что большинство учителей не выстраивают свою профессиональную карьеру, хотя образовательная сфера предоставляет большие возможности для их карьерного роста. Следовательно, существует проблема организации целенаправленной деятельности администрации общеобразовательных школ по созданию условий для непрерывного развития и совершенствования профессиональных навыков учителя. Директор школы должен разработать гибкий план карьерного роста сотрудников, вносить в него коррективы в связи с возникающими проблемами, оказывать им поддержку. Учитель и образовательная организация являются равноправными творцами карьеры при условии, что в школе правильно сочетаются личностные интересы педагога и стратегические интересы учреждения. Последовательное введение профессионального стандарта «Педагог», федерального государственного образовательного стандарта, национальной системы учительского роста будет способствовать созданию условий для выстраивания учителями индивидуальных программ профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большая советская энциклопедия* : в 30 т. Т. 11. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – 608 с.
2. *Жданко Т. А.* Управление личной карьерой будущего педагога: практическое руководство для бакалавров и магистров : учебное пособие по самоменеджменту для бакалавров и магистров направления подготовки 050100 Педагогическое образование. – Иркутск : Иркутский гос. лингв. ун-т, 2013. – 93 с.
3. *Кибанов А. Я.* Основы управления персоналом : учебник. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 304 с.
4. *Крисковец Т. Н.* Инновационные направления развития профессиональной карьеры преподавателя в условиях процесса глобализации // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2011. – № 20(113). – С. 17–21.
5. *Магальник Л. А.* Организационно-педагогические условия управления карьерой менеджера образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Иркутск, 2001. – 202 с.
6. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М. : Знание, 2006. – 312 с.
7. *Павловская И. А.* Планирование карьеры. Курс лекций. – Владикавказ : Владикавказский ин-т управления, 2010. – 142 с.
8. *Правила карьеры: все, что нужно для служебного роста.* – М. : Альпина Паблишерз, 2011. – 170 с.
9. *Профессиональный стандарт учителя* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>.
10. *Служебная карьера* / под общ. ред. Е. В. Охотского. – М. : Экономика, 1998. – 304 с.
11. *Социология* : энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
12. *Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>.

Статья поступила в редакцию 14.05.2019

REFERENCES

1. *Bol'shaya sovetskaya enciklopediya* : v 30 t. T. 11. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1973. – 608 s.
2. *Zhdanko T. A.* Upravlenie lichnoj kar'eroj budushchego pedagoga: prakticheskoe rukovodstvo dlya bakalavrov i magistrov : uchebnoe posobie po samomenedzhmentu dlya bakalavrov i magistrov napravleniya podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie. – Irkutsk : Irkutskij gos. lingv. un-t, 2013. – 93 s.
3. *Kibanov A. Ya.* Osnovy upravleniya personalom : uchebnik. – M. : INFRA-M, 2007. – 304 s.
4. *Kriskevets T. N.* Innovacionnye napravleniya razvitiya professional'noj kar'ery prepodavatelya v uslovijah processa globalizacii // Nacional'nye interesy: prioritety i bezopasnost'. – 2011. – № 20(113). – S. 17–21.
5. *Magal'nik L. A.* Organizacionno-pedagogicheskie usloviya upravleniya kar'eroj menedzhera obrazovatel'nogo uchrezhdeniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Irkutsk, 2001. – 202 s.
6. *Markova A. K.* Psihologiya professionalizma. – M. : Znanie, 2006. – 312 s.
7. *Pavlovskaya I. A.* Planirovanie kar'ery. Kurs lekcij. – Vladikavkaz : Vladikavkazskij in-t upravleniya, 2010. – 142 s.
8. *Pravila kar'ery: vse, chto nuzhno dlya sluzhebno go rosta.* – M. : Al'pina Pabli sherz, 2011. – 170 s.
9. *Professional'nyj standart uchitelya* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>.
10. *Sluzhebnyaya kar'era* / pod obshch. red. E. V. Ohotskogo. – M. : Ekonomika, 1998. – 304 s.
11. *Sociologiya* : enciklopediya / sost. A. A. Gricanov, V. L. Abushenko, G. M. Evel'kin, G. N. Sokolova, O. V. Tereshchenko. – Minsk : Knizhnyj Dom, 2003. – 1312 s.
12. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07 maya 2018 g. № 204 «O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>.

The article was contributed on May 14, 2019

Сведения об авторах

Дипломатова Зоя Юрьевна – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: diplomatova.zoya@yandex.ru

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

Author information

Diplomatova, Zoya Yuryevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: diplomatova.zoya@yandex.ru

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

М. В. Долгашева, К. А. Долгашев

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ ЧУВАШЕЙ КАК ОСНОВА ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

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

Аннотация. В статье выявлен педагогический потенциал семейных ценностей чувашей, их гуманистический характер как основа современного воспитания подрастающего поколения. Установлено, что к семейным ценностям чувашей относятся любовь и взаимопонимание в семье, доверие друг к другу, желание и потребность иметь детей, уважение, поддержка и забота. Одной из главных целей чуваша в жизни было благополучие его семьи, родителей, детей как основы продолжения рода.

Ключевые слова: чувашаи, семейные ценности, чувашская семья, гуманистическое воспитание.

М. V. Dolgasheva, K. A. Dolgashev

FAMILY VALUES OF THE CHUVASH AS THE BASIS OF HUMANISTIC EDUCATION OF THE COMING GENERATION

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The work reveals the pedagogical potential of the Chuvash family traditions, their humanistic character as the basis of the modern upbringing of the younger generation. The authors have established that the family values of the Chuvash include love and mutual understanding in the family, mutual trust, desire and need to have children, respect, support and care. One of the main goals of the Chuvash was welfare of the family, parents, children as the basis for procreation.

Keywords: Chuvashes, family values, Chuvash family, humanistic education.

Актуальность исследуемой проблемы. В современных социокультурных условиях наблюдается кризис семьи, характеризующийся нарушением таких ее устоев, как гуманистические семейные традиции, являющиеся, по словам В. В. Путина, «духовными скрепами» общества. Поэтому одной из наиболее важных черт современного цивилизованного мира, его важнейшей проблемой становится усиление роли семьи как ведущей ячейки общества в формировании семейных ценностей подрастающего поколения.

В течение тысячелетий в воспитании чувашей отбирались и сохранялись приемы, методы и средства формирования семейных ценностей. Их изучение и использование может помочь и современным родителям.

Цель исследования состоит в выявлении и обосновании гуманистического характера семейных ценностей чувашей, востребованных современной системой образования.

Материал и методика исследований. Обоснованию семейных ценностей чувашей как основы гуманистического воспитания подрастающего поколения послужил анализ педагогической, этнопедагогической литературы, произведений устного народного творчества. Основными методами исследования явились обобщение педагогических фактов и явлений, изучение литературных источников.

Результаты исследований и их обсуждение. Семья всегда рассматривалась педагогической наукой в качестве главного социального института воспитания детей, подготовки их к жизни на основе выработанных и проверенных временем духовно-нравственных ценностей.

Сложившиеся на протяжении многовекового жизненного опыта представления народов о детях и их родителях систематизировались, отразившись в сочетании проверенных на практике, продуманных с педагогической точки зрения советов, рекомендаций, правил и норм поведения, что свидетельствует о богатстве, зрелости педагогической культуры народа. Современное образование подчеркивает огромную важность формирования семейных ценностей в воспитании подрастающего поколения.

Из определения, данного в «Педагогическом словаре» («воспитание – целенаправленное создание условий и стимулирование развития человека, реализации его задатков и внутренних резервов» [9, с. 15]), исходит понятие «гуманистическое воспитание», представляющее собой «процесс формирования гуманных качеств личности, которое предоставляет человеку возможность почувствовать себя морально, социально ... защищенным» [10]. А такую защищенность обеспечивает в первую очередь семья с ее традиционными ценностями, которые сконцентрированы на любви к детям.

С. И. Ожегов в «Словаре русского языка» термин «ценность» объясняет следующим образом: «1. Цена, стоимость. 2. Важность, значение. 3. Ценный предмет, явление» [8, с. 726]. В «Большом толковом словаре русского языка» семейные ценности понимаются как «...относящиеся к семье, связанные с жизнью семьи, в семье» [3, с. 1173]. Исследователь С. П. Акутина дает свое определение семейным ценностям: «духовно-нравственные ориентиры, социально-одобряемые и разделяемые большинством людей, служащие эталоном, идеалом для всех людей и определяющие целенаправленный процесс создания идеальной семьи» [1, с. 52].

Анализ научной литературы по педагогике, этнопедагогике чувашского народа, фольклорных источников позволяют выявить и определить роль, педагогический потенциал семейных традиций чувашей, их гуманистический характер как основу современно-го воспитания подрастающего поколения.

Являясь отражением исторического становления чувашского народа, семья выступает его неотделимой составной частью. В ней члены семьи совместно вели хозяйство, использовали результаты своего труда. Таким образом, она являлась экономически самостоятельной ячейкой общества.

Семейно-родственные отношения у чувашей были и остаются на первом плане. От любви к родному дому идут почитание матери, отца, чувство любви к Родине, память о предках. По мнению известного деятеля просвещения чувашского народа, талантливого историка и этнографа В. К. Магницкого, «родство в поэтических воззрениях чувашского народа составляет своеобразный культ, вся народная этика сводится главным образом к так называемой семейной нравственности, основанной на чувстве родства» [12, с. 33]. Схожую мысль высказывал российский и советский языковед, тюрколог Н. И. Ашмарин.

К семейным ценностям чувашей относятся желание и потребность иметь детей, любовь к ним, что мы видим в чувашских пословицах и поговорках: *Ача-пӑча пурт тултартать* (При детях дом полон); *Ача пӑхакан выҫса вилмен, йытӑ пӑхакан выҫса вилнӗ* (Кто водится с ребенком, с голоду не умрет, а кто ходит за собаками, умрет с голоду). В последней поговорке говорится о том, что детей нужно воспитывать с раннего детства, они затем отблагодарят родителей своей заботой и вниманием.

В чувашском народе одобрялось желание иметь много детей. «Пӗр ача пуличчен, пӗрре те ан пултӑр», – гласит чувашская пословица.

В ряде чувашских сказок описывается, как бездетные старые люди все время мечтают о том, чтобы иметь детей. Так, в сказке «Богатыри», благодаря Пихамбару, языческому богу,

у старика со старухой рождается сын из коры, «богатырь» ростом с пальчик [14, с. 67]. В сказке «Няня» у старика со старухой был грудной ребенок, мальчик-с-пальчик, светозарный, как луна [14, с. 100]. В сказке «Волшебный конь» старик находит в гнезде тридцать одного ребенка, и «все без рубах. Положил этих детей в карманы, за пазуху, в подол и вернулся домой» [14, с. 284]. В некоторых сказках говорится о многодетных семьях. В сказке «Мамылдык» упоминается, что в старину у чуваша по имени Тунгылдык было три дочери и один сын [14, с. 160].

В чувашских деревнях не было брошенных детей. Родственники или соседи забирали сирот к себе, воспитывали их как родных. В своих воспоминаниях патриарх чувашского народа И. Я. Яковлев писал: «Семью Пахомовых я считаю моей родной. К этой семье до сих пор я храню самые родственные теплые чувства. В семье этой меня не обижали, относились как к родному ребенку. Я долго не знал о том, что семья Пахомовых мне чужая... Только когда мне исполнилось лет 17... я узнал, что это не родная мне семья» [15, с. 50].

За то, какими вырастут дети, большую ответственность несут родители, считали чуваша. Это видно в чувашских пословицах: *Амйиё епле, хёрё сәпла* (Какова мать, такова и дочь); *Аишиёпе ывӑлӑ пӗр урапапах чупащӑ* (Отец и сын катаются в одной повозке); *Арсын ача аишиё сӗмне сыпӑсать, хёр ача амйиё сӗмне сыпӑсать* (Сын льнет к отцу, а дочь – к матери) [13, с. 138–139]. То, как вели себя родители, их высокая нравственность являлись основными методами и средствами воспитания в семье. В обязанность матери входило воспитание дочери, воспитание сына считалось обязанностью отца.

Материнство в чувашской этнопедагогике рассматривается как высшая духовная ценность. С детства подрастающее поколение воспитывалось в подчинении и почтении к матери. «Анне – кепе, унна вӑрҫма юрамасть (Мать – святыня, с ней не спорят)» [13, с. 133], – гласит чувашская поговорка. Дети старались радовать мать своими поступками, чтобы заслужить ее похвалу. Через всю жизнь чуваш проносил связь со своей матерью.

Д. Е. Егоров, основатель первого в стране Музея материнской славы, находящегося в стенах Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, в своих исследованиях о традиционном воспитании в чувашской семье отмечал, что роль матери была исключительной в воспитании детей обоего пола [7]. Чувашская пословица *Амйиё маттур пулсан, аишиё утериех пулмасан та, ачисем йнащӑ* (Если мать – сильный человек, то дети вырастают хорошими людьми и тогда, когда отец не особенно хорош) подчеркивает роль матери в воспитании. Она во все времена являлась олицетворением жизненной мудрости, добра и домашнего уюта. Не зря древние чуваша верили, что самым страшным проклятием является проклятие матери, которое, как они считали, обязательно должно сбыться.

Хотелось бы отметить, что браки среди чувашей распадались редко. В «Завещании родному чувашскому народу» И. Я. Яковлев писал: «Семейные заветы всегда были крепки среди чувашей» [15, с. 600]. Разводы не одобрялись и считались безнравственным явлением. Нравственная ценность чистоты до брака и верности в семье ставилась очень высоко. Основой семьи в представлении народа являлась взаимная любовь. Многочисленные пословицы в этнопедагогике чувашской семьи: *Ашта юрату, унта сута* (Где любовь, там и свет); *Сӗрен лаша сӗл сӗти, савӑн арӑм чун сӗти* (Бойкая лошадь – украшение пути, любимая жена – украшение жизни); *Чӑн-чӑн юрату вутра та сунмасть, шывра та путмасть* (Подлинная любовь и в огне не горит, и в воде не тонет); *Арӑн-арӑмлӑ сӑнӑн пӗр сӑвара сурас пулат* (Жена с мужем должны есть из одного рта) [13, с. 128–129].

Хорошее здоровье считалось у чувашей залогом счастливой жизни: *Сывӑх – пурӑх* (Здоровье – богатство) [13, с. 121]. Любовь к детям проявлялась прежде всего в заботе о состоянии их здоровья. Взрослые и дети выполняли тяжелую работу с утра, пока были полны сил. Они вставали с восходом солнца, ложились спать с его заходом.

«Ирхи ёс малалла каять» (Утром работа спорится); «Каҫхи ёс каялла пулать» (Вечерняя работа не спорится) [13, с. 69], – гласят чувашские пословицы. Во время обеда вся семья отдыхала, набиралась сил, чтобы потом приступить снова к труду.

В чувашских семьях всегда с большим уважением и любовью относились к пожилым. Старые люди были лучшими воспитателями подрастающего поколения, так как имели богатый жизненный опыт. Об этом говорится в следующих чувашских пословицах: *Ватти ас намасӑр ёс аймасть* (Без совета стариков дело не пойдет); *Ватти сук пулсан – латти сук* (Нет старого, нет порядка); *Ват сын тӑват сын шутне тӑнӑ* (Один старый человек стоит четверых) [13, с. 131]. Старики имели полное право наказывать, порицать молодежь.

Во время работы на поле родители оставляли своих малолетних детей у какой-либо бабушки. У нее собирались ребята двух-трех, а то и более семей, в ее ведении находилось 8–9 и более детей. Она целый день возилась с ними, кормила, рассказывала сказки, делала какие-то примитивные игрушки, учила ребят постарше чему-нибудь, а младшие наблюдали за этим.

На каждой улице в деревне было несколько таких бабушек. Часто живущие рядом бабушки ходили друг к другу со своими подопечными детьми, совершали прогулки в лес, на местные луга, к протекающей рядом реке. Знакомство и игра детей друг с другом способствовали развитию и укреплению чувства коллективизма.

Дедушки и бабушки занимались большинством воспитательных функций, наказывали или хвалили, следили за поведением, беседовали со своими внуками и правнуками, используя в своей речи чувашский фольклор (сказки, загадки, пословицы и поговорки), следили за питанием, опрятностью в одежде.

Чувашский народ считал важным приобщение детей к труду, всегда подчеркивал необходимость начать это делать как можно раньше: *Виҫҫёри ывӑл ача ашиёне пулӑштӑр, виҫҫёри хёр ача амӑшне пулӑштӑр* (Пусть трехлетний мальчик помогает отцу, трехлетняя девочка – матери) [13, с. 138].

В исследовании К. В. Пушкиной отмечается, что роль отца в семье, атмосфера доверия и взаимного уважения являются «главными средствами воспитания детей в патриотическом духе и любви к труду» [11, с. 165]. Родители своим примером в труде воспитывали своих детей. У отца было много работы по хозяйству. Когда выдавалась свободная минутка, он занимался детьми, приучал их к труду. Он показывал им, например, как чинить, а затем и как плести лапти. Поэтому даже 5–6-летние мальчики уже умели их чинить. Судя по этнографическим документам, приучение к труду у чувашей начиналось с семи-восьми лет. Дети гоняли скотину на водопой, носили родителям на поле обед, воду, стерегли коров.

Академик Г. Н. Волков отмечал, что крестьянские дети с 12–13 лет трудились вместе с родителями, могли выполнить любую работу. С отцом мальчик обрабатывал землю, когда отец пахал, сын бороновал. Отец учил сына держать соху, регулировать глубину пахоты. Потом сын пробовал пахать самостоятельно, находясь под строгим контролем отца. Где главы семьи не было, работа по хозяйству полностью ложилась на плечи подростка [4], [5].

Вместе с матерью девочки-подростки копали картофель, поливали огород, пропалывали грядки, занимались приготовлением еды, убирались дома и во дворе, занимались рукоделием на досуге.

Согласно нормам поведения чувашей родители не баловали своих детей. Похвала в чувашской народной педагогике была трех видов: индивидуальная, в присутствии товарищей, когда ребенка ставили в пример остальным, и в присутствии родителей [6, с. 180].

Востребованность традиционных семейных ценностей, перенос их в современную систему воспитания является «одной из важнейших целевых установок в жизнедеятель-

ности этноса. В этой связи именно традиции выполняют роль социальных механизмов передачи опыта старшего поколения младшему» [2, с. 73].

Гуманистическое семейное воспитание детей, ориентированное на формирование и развитие у них таких качеств, как уважение к старшим, любовь к младшим, почитание родителей, милосердие, уступчивость, обеспечивает семье роль важного социального института в поликультурном обществе. Особую важность в решении проблемы гуманистического воспитания подрастающего поколения на семейных ценностях чувашей приобретает то обстоятельство, что любовь к родительскому дому, родной земле способствует воспитанию гражданина Отечества.

Резюме. Обобщение этнопедагогической информации, анализ научной литературы позволяют сделать вывод о том, что такие характерные для чувашей семейные ценности, как любовь и взаимопонимание, уважение старших, обходительное отношение к женщине, воспитание детей, составляют благополучие и устойчивость семьи, тем самым обеспечивая продолжение рода. Зафиксированные в устной и письменной формах традиции, пришедшие из устного фольклора мысли, примеры, пословицы, поговорки, сказки, этнографические зарисовки вполне возможно рассматривать в качестве ценностного багажа чувашской народной педагогики. Будучи этнопедагогическим материалом, они могут быть органично включены в современный образовательный контекст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акутина С. П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2. – С. 51–54.
2. Арестова В. Ю., Кузнецова Л. В. Основные тенденции этнокультурного воспитания на современном этапе: региональный аспект // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 3(87). – С. 72–78.
3. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.
4. Волков Г. Н. Чувашская народная педагогика : очерки. – Чебоксары : Чувашгосиздат, 1958. – 260 с.
5. Волков Г. Н. Чувашская этнопедагогика. – Чебоксары : Чебоксарская типография № 1, 2004. – 488 с.
6. Долгашева М. В., Долгашев К. А. Использование методов поощрения и наказания в чувашской этнопедагогике // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 2(98). – С. 179–184.
7. Егоров Д. Е. Женщины-матери земли чувашской. – Чебоксары : Чувашия, 1999. – 216 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – 4-е изд., стереотип. – М. : АЗЪ, 1997. – 768 с.
9. Педагогический словарь : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвяздинского и др. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
10. Поддъяков Н. Н. Вопросы психологического развития ребенка. – М. : МГЛУ, 2000. – 202 с.
11. Пушкина К. В., Николаева Н. В. Традиции воспитания в современной чувашской семье // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 6(55). – С. 161–168.
12. Сокольников Э. И. Этнопедагогика чувашской семьи. – М. : МГОПУ, 1997. – 384 с.
13. Чувашские пословицы, поговорки и загадки : сборник / сост. Н. Р. Романов. – 3-е изд. – Чебоксары : Чувашкнигоиздат, 2012. – 351 с.
14. Чувашские сказки : сборник. – М. : Художественная литература, 1937. – 285 с.
15. Яковлев И. Я. Моя жизнь : воспоминания. – М. : Республика, 1997. – 697 с.

Статья поступила в редакцию 05.04.2019

REFERENCES

1. Akutina S. P. Semejnij uklad v vospitanii duhovno-nravstvennyh cennostej shkol'nikov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2009. – № 2. – S. 51–54.
2. Arestova V. Yu., Kuznecova L. V. Osnovnye tendencii etnokul'turnogo vospitaniya na sovremennom etape: regional'nyj aspekt // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2015. – № 3(87). – S. 72–78.
3. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. S. A. Kuznecova. – SPb. : Norint, 1998. – 1536 s.
4. Volkov G. N. Chuvashskaya narodnaya pedagogika : ocherki. – Cheboksary : Chuvashgosizdat, 1958. – 260 s.

5. Volkov G. N. Chuvashskaya etnopedagogika. – Cheboksary : Cheboksarskaya tipografiya № 1, 2004. – 488 s.
6. Dolgasheva M. V., Dolgashev K. A. Ispol'zovanie metodov pooshchreniya i nakazaniya v chuvashskoj etno-pedagogike // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 2(98). – S. 179–184.
7. Egorov D. E. Zhenshchiny-materi zemli chuvashskoj. – Cheboksary : Chuvashiya, 1999. – 216 s.
8. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka. – 4-e izd., stereotip. – M. : AZ", 1997. – 768 s.
9. Pedagogicheskij slovar' : uchebnoe posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. V. I. Zagvyazdinskogo i dr. – M. : Akademiya, 2008. – 352 s.
10. Podd'yakov H. N. Voprosy psihologicheskogo razvitiya rebenka. – M. : MGLU, 2000. – 202 s.
11. Pushkina K. V., Nikolaeva N. V. Tradicii vospitaniya v sovremennoj chuvashskoj sem'e // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2017. – № 6(55). – S. 161–168.
12. Sokol'nikova E. I. Etnopedagogika chuvashskoj sem'i. – M. : MGOPU, 1997. – 384 s.
13. Chuvashskie posloviцы, pogovorki i zagadki : sbornik / sost. N. R. Romanov. – 3-e izd. – Cheboksary : Chuvashknigoizdat, 2012. – 351 s.
14. Chuvashskie skazki : sbornik. – M. : Hudozhestvennaya literatura, 1937. – 285 s.
15. Yakovlev I. Ya. Moya zhizn' : vospominaniya. – M. : Respublika, 1997. – 697 s.

The article was contributed on April 05, 2019

Сведения об авторах

Долгашева Ми́ра Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: mdolgasheva@mail.ru

Долгашев Константи́н Александрович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры изобразительного искусства и методики его преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: dolgashev@mail.ru

Author information

Dolgasheva, Mira Vyacheslavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: mdolgasheva@mail.ru

Dolgashev, Konstantin Aleksandrovich – Candidate of Pedagogics, Professor of the Department of Fine Arts and Methods of Teaching, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: dolgashev@mail.ru

Л. Н. Иванова

**ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ
БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме достижения высокого уровня профессионализма в любой сфере деятельности, предполагающего наличие у специалиста не только определенного объема профессиональных знаний, умений, навыков, но и комплекса личностных качеств, специфичных для той или иной профессии. Показана необходимость качеств для адаптации в профессии и достижений в дальнейшем профессиональном росте. Обоснована роль учебно-профессиональной деятельности в становлении и развитии бакалавров профессионального обучения, в которой проявляется познавательная, эмоциональная, волевая активность, осваиваются специальные знания, умения и навыки, новые способы жизнедеятельности и творческого самовыражения. Представлены результаты экспериментального исследования динамики развития профессионально значимых качеств у бакалавров профессионального обучения в вузе.

Ключевые слова: *бакалавр, профессиональное обучение, профессиональное образование, учебно-профессиональная деятельность, профессионально важные качества, декоративно-прикладное искусство и дизайн.*

L. N. Ivanova

**DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES
OF BACHELOR'S DEGREE STUDENTS
IN EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of achieving a high level of professionalism in any field of activity, involving both a specific level of professional knowledge, skills, and a set of personal qualities necessary for a particular profession. The paper also demonstrates the necessity of the qualities for professional adaptation and further professional growth; substantiates the role of educational and professional activity in the formation and development of bachelor's degree students' vocational training, which manifests cognitive, emotional, volitional activity, mastering special knowledge, skills, new ways of life and creative expression; presents the results of experimental research of dynamics of development of professionally significant qualities at bachelor's degree students at university.

Keywords: *bachelor's degree student, professional training, professional education, vocational activity, professionally important qualities, decorative and applied art and design.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одной из важнейших задач современного профессионального образования является создание благоприятных условий для эффективного профессионально-личностного развития бакалавров. Вместе с тем все возрастающие требования к подготовке будущих профессиональных работников способствуют увеличению объема теоретических знаний, практических умений и навыков, необходимых для усвоения бакалаврами в вузе. Следствием этого являются повышение учебной нагрузки, изменение темпа учебно-профессиональной деятельности и усложнение ее со-

держания, что практически не оставляет возможности для личностного роста молодого человека. При этом любая профессия требует от работника наличия специфичных профессионально важных качеств.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) основной задачей бакалавра профессионального обучения является подготовка по профессиям и специальностям в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы профессионального, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования, учебно-курсовой сети предприятий и организаций, центрах по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих, служащих и специалистов среднего звена, а также службе занятости населения. Таким образом, выпускник, освоивший программу бакалавриата по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», является и специалистом в той области, для которой готовит кадры образовательное учреждение. В связи с этим профессиональная подготовка бакалавров профессионального обучения должна происходить с учетом их будущей профессиональной деятельности, требующей определенного набора профессионально значимых качеств. В данной ситуации целесообразно видеть динамику и выявить специфику развития будущего специалиста на разных ступенях обучения в вузе.

Материал и методика исследований. Для решения поставленных задач использовались общенаучные методы теоретического исследования: изучение научной и методической литературы, анализ, синтез, сравнение, обобщение; методы эмпирического исследования: констатирующий эксперимент, психодиагностические методики: «Корректирующая проба (Тест Бурдона)» [4], «Уровень конфликтности личности» [1], «Оценка коммуникативных умений» [13], опросник «Экспресс-диагностика организаторских способностей» [16], методика «Закончи рисунок» Е. Торренса [17].

Результаты исследований и их обсуждение. Неотъемлемым компонентом в профессиограмме того или иного специалиста выступают профессионально важные качества – любые качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность ее выполнения по параметрам производительности, качества труда и надежности, или индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. В исследованиях В. Д. Шадрикова подчеркивается, что профессионально важными качествами могут выступать свойства нервной системы, особенности психических процессов, личностные особенности, характеристики направленности, знания и убеждения, а также другие качества личности [15].

В справочной психолого-педагогической литературе профессионально важные (значимые) качества определяются как отдельные динамические свойства личности, психические и психомоторные свойства (выраженные уровнем развития соответствующих процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку со стороны определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией [17].

Анализ исследований по педагогике и психологии показывает, что на сегодняшний день не существует единого подхода в понимании того, какими профессиональными и личностными качествами должен обладать бакалавр профессионального обучения. Мы придерживаемся точки зрения, что он должен иметь личностные и профессиональные качества педагога, а также специалиста в определенной области.

В психолого-педагогической литературе проблема формирования профессиональных качеств педагога изучена достаточно широко. В научных трудах Н. В. Кузьминой [6], А. К. Марковой [7], В. Д. Щербакова [15] и др. дана подробная характеристика целого ряда профессионально и личностно значимых качеств, необходимых субъекту педагогической деятельности. Вместе с тем большинство исследований посвящено профессио-

грамме школьного учителя, поэтому их результаты с большой осторожностью нужно применять в работе педагога профессиональной школы [3].

В исследованиях Е. В. Евпловой профессионально значимые качества бакалавров профессионального обучения представлены через требования к специалисту с позиции ценностного отношения к профессии будущего педагога в области декоративно-прикладного искусства и дизайна; общества и государства; сферы труда; субъекта образования; самого специалиста. В портрете идеального педагога профессионального обучения она выделяет следующие общепедагогические качества: профессионально-педагогическую мотивацию и интерес к выбранной профессии; целеустремленность, самостоятельность, ответственность, коммуникабельность, креативность, умение разрешать конфликты; знание нетрадиционных методов и форм обучения, а также умение применять их в своей деятельности [2].

В работах М. Д. Полтавской, посвященных изучению профессионально значимых качеств будущих дизайнеров, выделены логически связанные личностные сферы, в которых они проявляются: а) профессионального самосознания (образ Я-профессионала, профессиональная самооценка); б) ценностно-мотивационная (ценностное отношение к своей профессии и своему профессиональному развитию, потребности и мотивы в профессиональном самосовершенствовании, волевые качества личности будущего профессионала, ответственность); в) коммуникативная (коммуникативная культура дизайнера); г) креативная и профессионально-нормативная (нормативные, творческие качества) [10].

В модели профессиограммы бакалавров – будущих дизайнеров исследователя Р. А. Соловьева комплекс личностных и профессионально значимых качеств представлен как взаимосвязь креативного, когнитивного, эмоционально-волевого компонентов [11].

Несмотря на существующие разногласия в проблеме выделения профессионально важных качеств, присущих бакалавру профессионального обучения, большинство исследователей едины во мнении, что важное место в их развитии занимает учебно-профессиональная деятельность. В научных трудах С. Я. Батышева, В. Д. Шадрикова, С. С. Котовой и др. [5], [8], [9], [10], [12], [18] она рассматривается как специфический вид деятельности, который обеспечивает становление и развитие субъектности бакалавров в процессе профессионального образования, направлен на освоение знаний, умений и навыков, являющихся средствами будущей профессиональной деятельности, в ходе которой происходит развитие необходимых профессионально-личностных качеств и компетенций.

Наше исследование проводилось на базе факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Выборку составили 84 бакалавра 1–4 курсов в возрасте от 18 до 23 лет, обучающихся по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профилю «Декоративно-прикладное искусство и дизайн». В процессе исследования испытуемые были разбиты на четыре группы. Первую группу составили бакалавры 1 курса – 21 человек, вторую – второкурсники в количестве 25 человек, в третью группу вошли 17 студентов 3 курса, четвертую – 21 студент, обучающийся на 4 курсе. Следует отметить, что в силу объективных причин не все бакалавры участвовали в каждом исследовании.

Из числа профессионально важных качеств бакалавров профессионального обучения, выделенных вышеназванными учеными, в качестве предмета исследования нами были выделены концентрация внимания, конфликтность, коммуникативные умения, организаторские способности и образная креативность [14].

При выборе методик для сбора фактического материала учитывались следующие факторы: доступность для исследуемого контингента, возможность статистической обработки данных, а также соответствие целям и задачам исследования.

Для определения уровня концентрации внимания нами была выбрана классическая методика – «Корректирующая проба (Тест Бурдона)» [4]. В исследовании участвовали 58 бакалавров профессионального обучения, из них наиболее многочисленными оказались обучающиеся второго курса.

Результаты тестирования свидетельствуют о том, что все бакалавры первого курса имеют «очень хорошие» показатели концентрации внимания в различных условиях деятельности, что составляет 100 % от числа испытуемых данной группы. «Очень хорошие» показатели данного качества характерны для 81,8 % бакалавров второго курса, «очень хороший» и «хороший» показатели – для 13,6 % и «хороший» – 4,5 %. Данные, выявленные в группе бакалавров-третьекурсников, расположились следующим образом: «очень хорошие» показатели концентрации внимания в различных условиях деятельности присутствия 60 %, «очень хороший» и «хороший» – 30 %, «хороший» – 10 % от числа испытуемых. В группе четверокурсников «очень хорошие» показатели по данному признаку продемонстрировали 83,3 % бакалавров, «очень хороший» и «хороший» показатели выявлены у 8,3 %, «хорошие» показатели – также у 8,3 %.

В таблице 1 приведены средние значения показателей уровня концентрации внимания бакалавров 1–4 курсов.

Таблица 1

Средние значения показателей уровня концентрации внимания бакалавров 1–4 курсов

Курсы	К1, в %	К2, в %	К3, в %	К4, в %	Кбп, в %	Уровень	Кп, в %	Уровень
1	92,73	93,14	94,29	93,91	93,51	очень хороший	93,52	очень хороший
2	87,55	87,17	88,47	88,25	88,04 (- 5,47)	очень хороший	87,88 (- 5,64)	очень хороший
3	86,82	85,8	82,2	86,7	84,5 (- 9,01)	очень хороший	86,3 (- 7,22)	очень хороший
4	89,5	86,7	89,3	89,6	89,4 (- 4,11)	очень хороший	88,2 (- 5,32)	очень хороший

Сравнительный анализ свидетельствует о том, что бакалавры 1 курса имеют более высокие показатели концентрации внимания относительно других групп данной выборки. Наименьшие показатели концентрации внимания наблюдаются у бакалавров 3 курса, но уже видно их увеличение в количественном отношении у бакалавров 4 курса.

В исследовании уровня конфликтности участвовали 67 бакалавров профессионального обучения. Для его измерения была использована методика «Уровень конфликтности личности» [1], предназначенная для выявления степени раздражительности и конфликтности личности в процессе деятельности.

Индивидуальные результаты бакалавров 1–4 курсов, участвовавших в данном экспериментальном исследовании, предоставляют возможность наглядно увидеть положительную динамику развития уровня конфликтности личности как важного профессионального качества бакалавров профессионального обучения. Сравнительный анализ баллов испытуемых показывает, что из всех бакалавров первого курса, участвовавших в испытании, 6-й уровень конфликтности (чуть выше среднего) согласно критериальной шкале имеют 23,8 %, 5-й (средний) – 28,6 %, 4-й (чуть ниже среднего) – 33,3 % и 3-й (ниже среднего) – 9,5 % испытуемых. Результаты бакалавров 2 курса выглядят следующим образом: 6-й уровень конфликтности (чуть выше среднего) отмечается у 15,4 %, 5-й (средний) – 61,5 %, 4-й (чуть ниже среднего) – 15,4 %, 3-й (ниже среднего) – 7,7 %. Динамику уровня конфликтности в положительную сторону подтверждают количественные данные бакалавров 3 курса, среди которых 6-й уровень конфликтности (чуть выше среднего) проявляют

5,9 %, 5-й (средний) – 76,3 %, 4-й (чуть ниже среднего) – 11,8 %, 3-й (ниже среднего) – 5,9 % участников исследования. Наиболее благоприятные результаты в качественном отношении имеют бакалавры 4 курса. Из общего числа испытуемых данной группы 6-й уровень конфликтности (чуть выше среднего) характерен для 12,5 %, 5-й (средний) – 37,5 %, 4-й (чуть ниже среднего) – 25 %, 3-й (ниже среднего) – 25 %.

Сравнение средних значений уровня конфликтности по курсам, приведенных в таблице 2, также свидетельствует о позитивной динамике взаимоотношений бакалавров внутри группы: уровень конфликтности обучающихся к 4 курсу снижается. Данный факт можно объяснить тем, что на последнем курсе обучения в вузе студенты становятся более психологически зрелыми, самостоятельными, менее зависимыми от группы, нацеленными на будущее. Часть из них уже подрабатывает, и им некогда выяснять отношения с другими членами группы. Они более нацелены на работу, конструктивные деловые отношения, творческую самореализацию.

Таблица 2

Средние значения показателей уровня конфликтности бакалавров 1–4 курсов

Курс	Баллы	Уровень конфликтности
1	27,3 (+1,2)	средний
2	27,4 (+1,3)	средний
3	27,2 (+1,1)	средний
4	26,1	чуть ниже среднего

В исследовании коммуникативных умений участвовали 57 бакалавров профессионального обучения. Для измерения этого показателя была использована методика «Тест оценки коммуникативных умений» [13], предназначенная для проверки умений оценивать собеседника, определять его сильные и слабые стороны, устанавливать дружескую атмосферу, понимать проблемы собеседника и т. д.

Полученные экспериментальные данные показывают, что высокий уровень развития коммуникативных умений имеют 4,7 % первокурсников, выше среднего – 81 %, средний уровень – 9,4 % и низкий – 4,7 %. Среди второкурсников уровень развития коммуникативных умений выше среднего продемонстрировали 45,5 %, средний – 45,5 %, низкий – 9,1 %. Из числа бакалавров третьего курса высокий уровень исследуемого параметра характерен для 10 %, выше среднего – 10 %, средний – 60 %, низкий – 20 %. Результаты бакалавров-четверокурсников распределились следующим образом: уровень развития коммуникативных умений выше среднего присущ 20 %, средний – 80 %. Низкий уровень развития коммуникативных умений у них не выявлен.

В целом, результаты исследования конфликтности и коммуникативных умений, на наш взгляд, объясняются тем, что бакалавры постепенно, из курса в курс нарабатывают навыки корректного общения в обществе, начинают больше понимать и поддерживать друг друга; сдерживать негативные эмоции либо мало проявлять их (4 курс).

Максимум качества общения, как видно из таблицы 3, наблюдается на третьем курсе, поскольку бакалавры к этому времени накапливают навыки общения во время культурно-массовых, спортивных мероприятий, имеют опыт работы с детьми в лагерях, а часть из них уже подрабатывает. На первом курсе происходит адаптация обучающихся друг к другу, к педагогам, образовательному процессу и вузовской среде. У них находятся близкие и интересные друзья, формируются микрогруппы.

Таблица 3

Средние значения показателей развития коммуникативных умений бакалавров 1–4 курсов

Курсы	Баллы, в %	Уровень развития коммуникативных умений
1	33,5 (- 15,3)	выше среднего
2	45,7 (- 3,1)	средний
3	48,8	средний
4	45,6 (- 3,2)	средний

Для исследования уровня организаторских способностей обучающихся нами был использован опросник «Экспресс-диагностика организаторских способностей» [16]. В эксперименте участвовали 58 бакалавров профессионального обучения. В соответствии с представленной в опроснике критериальной шкалой из всех испытуемых первого курса высокий уровень развития организаторских способностей показали 10 %, средний – 80 %, низкий – 10 % обучающихся. Картина среди второкурсников следующая: высокий уровень развития организаторских способностей имеют 7,7 %, средний – 77 %, низкий – 15,4 %. Результаты бакалавров третьего курса оказались более высокими, чем у бакалавров 1–2 курсов: высокий уровень развития организаторских способностей проявили 20 %, средний – 70 %, низкий – 10 %. Данные бакалавров четвертого курса по сравнению с таковыми у испытуемых предыдущих курсов оказались немного хуже. Они расположились следующим образом: высокий уровень развития организаторских способностей имеется у 6,6%, средний – у 66,6 %, низкий – у 26,4 %.

В таблице 4 представлены средние значения показателей уровня развития организаторских способностей бакалавров профессионального обучения 1–4 курсов. Они свидетельствуют о том, что обучающиеся всех курсов преимущественно имеют средний уровень развития организаторских способностей.

Таблица 4

Средние значения показателей уровня развития организаторских способностей бакалавров 1–4 курсов

Курсы	Баллы, в %	Уровень развития организаторских способностей
1	55,8 (- 5,2)	средний
2	55 (- 6)	средний
3	61	средний
4	47,6 (- 13,4)	средний

Как видно из таблицы, наиболее высокий показатель развития организаторских способностей наблюдается у бакалавров 3 курса, наименьший – у бакалавров 4 курса. Результаты бакалавров 2 и 1 курсов занимают промежуточную позицию.

В исследовании образной креативности участвовал 61 бакалавр профессионального обучения, из них 14 бакалавров первого, 17 – второго, 12 – третьего, 18 – четвертого курса. Для выявления уровня образной креативности нами была использована методика «Закончи рисунок» Е. Торренса.

Основной методической инструментарий составил фигурный тест Е. Торренса в адаптации Е. Е. Туник [17]. После проведения основного эксперимента обработка результатов осуществлялась по пяти показателям креативности – беглости (Б), оригинальности (О), абстрактности названия (Н), сопротивлению замыканию (З) и разработанности (Р). Сводные данные первичной обработки результатов представлены в таблице 5.

Средние значения показателей образной креативности бакалавров 1–4 курсов

Курсы	Беглость	Оригинальность		Разработанность	Название	Замыкание
		Баллы	Бонус			
1	9,1	4,3	-	5,5	10,6	14,4
2	8,5	4,3	-	3,9	5,9	12,7
3	8,6	7,3	6,75	4,6	4,2	14,4
4	8,3	7,4	8,6	4,6	6,9	13,6

Для подсчета обобщенного показателя образной креативности (ОК) с целью сравнить (Б), (О), (Р), (Н), (З) и (ОК) в целом и увидеть сильные и слабые стороны образного креативного мышления мы перевели их в шкальные значения (Т-стандартные баллы, $M=50, \sigma=10$).

В таблице 6 представлены средние значения стандартных баллов показателей креативности испытуемых. При переводе первичных «сырых» баллов в стандартные мы руководствовались среднеарифметическими значениями (М) и стандартными отклонениями показателей образной креативности (σ), представленной автором методики [17]. Вычисление каждого показателя осуществлялось по формуле:

$$T_i = 50 + 10 (X_i - M) / \sigma_i,$$

где i – порядковый номер обследуемого, T_i – шкальное значение показателя (Б, О, Р, Н, З), X_i – «сырая» оценка показателя (Б, О, Р, Н, З), M – среднее арифметическое значение показателя (Б, О, Р, Н, З), полученное на соответствующей возрастной выборке, σ – стандартное отклонение значений показателя. Далее для получения обобщенного показателя (Ток) были просуммированы T_b, T_o, T_r, T_n, T_z , и эта сумма поделена на пять.

Среднеарифметические значения полученных по методике Е. Торренса обобщенных показателей креативности по каждому курсу представлены в таблице 6.

Таблица 6

Средние значения показателей образной креативности 1–4 курсов

Курс	T_b	T_o	T_r	T_n	T_z	Образная креативность	Уровень
1	36	34	62	54,9	63	50	норма
2	37,3	35	56,7	37,6	55,1	44,3	норма
3	32,9	37,3	58,8	38,1	32,8	40	норма
4	29,2	37,5	58,9	45,4	59,7	46,2	норма

Для качественной характеристики количественных показателей T_b, T_o, T_r, T_n, T_z и Ток составлена таблица 7.

Таблица 7

Характеристика количественных показателей T_b, T_o, T_r, T_n, T_z и Ток

Т-баллы	Характеристика
> 70	очень высоко (превосходно)
66–70	выше нормы
61–65	несколько выше нормы
40–60	норма
35–39	несколько ниже нормы
30–34	ниже нормы
< 30	очень низко

Результаты сравнительного анализа по каждому показателю свидетельствуют, что более высокий уровень «беглости» имеют студенты 1 курса. По шкале «оригинальность» показатель бакалавров 4 курса выше, чем на 1–3 курсах. Здесь явно наблюдается линейная положительная динамика данного показателя. «Разработанность» несколько выше нормы у первокурсников, в пределах нормы расположились результаты других курсов. По шкалам «абстрактность названия» и «сопротивление замыканию» показатели бакалавров 1 курса также выше остальных. По «образной креативности» результаты всех групп бакалавров находятся в пределах нормы. Однако по абсолютным данным они выше у первокурсников, на более старших курсах этот показатель неоднозначен.

В целом наиболее ярко креативность наблюдается у старшекурсников, что показывает определенную сформированность данного свойства у них как профессионального. Если на первом курсе креативность проявляется вообще, как личностная особенность, то на выпускном курсе просматриваются индивидуальности-профессионалы с ярко выраженной оригинальностью, своеобразием, уникальностью, специфичностью творческого мышления.

Резюме. Таким образом, в соответствии с поставленными задачами проведено экспериментальное исследование динамики развития профессионально важных качеств бакалавров профессионального обучения: внимания, креативности, коммуникативных умений, конфликтности, организаторских способностей. Нами выявлено, что качество внимания испытуемых на всех курсах соответствует самому высокому уровню. Динамика креативности неоднозначна. На первом курсе креативность проявляется более как свойство личности, наработанное в процессе общего развития в среде в широком смысле. На выпускном курсе наиболее ярко она проявляется оригинальностью, которая оттачивается в процессе профессиональной подготовки. По показателям конфликтности, коммуникативных умений и организаторских способностей третий курс является наиболее продуктивным. Здесь меньше конфликтов и больше взаимопонимания, взаимодействия, студенты активно участвуют в различных мероприятиях в вузе и за его пределами, инициативны при принятии решений и организованны.

Динамика развития исследуемых профессионально важных качеств бакалавров профессионального обучения связана с воздействием определенных факторов, таких как организация учебно-воспитательного процесса, образовательная среда и ее насыщенность, взаимодействие с преподавателями внутри группы, курса, факультета, профессионализм профессорско-преподавательского состава, субъектность каждого обучающегося и группы в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. – М. : Народное образование, 1995. – 127 с.
2. Евплова Е. В. Профессионально значимые качества будущих педагогов профессионального обучения // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 2. – С. 62–65.
3. Жалнина О. Л. Ценностное отношение к профессии будущего педагога в области декоративно-прикладного искусства и дизайна // Вестник Бурятского государственного университета. – 2017. – Вып. 4. – С. 63–68.
4. *Корректирующая проба (Тест Бурдона)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://crthm.ru/wp-content/uploads/2018/11/doroshenko_3_2_5.pdf.
5. Котова С. С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности бакалавров вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Екатеринбург, 2008. – 225 с.
6. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
8. Медведева Е. В. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 82–88.
9. Мухаметзянова Ф. Г., Яруллина А. Ш., Бисерова Г. К., Рафина В. Р. Бакалавр вуза как субъект учебно-профессиональной деятельности // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 5–6(95). – С. 20–25.

10. *Полтавская М. Д.* Формирование профессионально-значимых качеств будущих дизайнеров в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Ставрополь, 2007. – 181 с.
11. *Соловьев Р. А.* Педагогическое обеспечение формирования личностных профессионально значимых качеств студентов – будущих дизайнеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Н. Новгород, 2013. – 26 с.
12. *Тенюкова Г. Г., Хрисанова Е. Г.* Подготовка бакалавров профиля «Дополнительное образование» в условиях педагогического вуза // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия : материалы V Международной научно-практической конференции. – Казань, 2016. – С. 3–6.
13. *Тест* оценки коммуникативных умений // Психологические тесты : в 2 т. Т. 2. – М. : ВЛАДОС, 2001. – С. 50–53.
14. *Туник Е. Е.* Диагностика креативности. Тест Е. Торренса : методическое руководство. – СПб. : ГП «Иматон», 1998. – 171 с.
15. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. – М. : Логос, 1994. – 317 с.
16. *Экспресс-диагностика* организаторских способностей // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 272–273.
17. *Энциклопедический словарь по психологии и педагогике* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://psychology_pedagogy.academic.ru/13771/.
18. *Энциклопедия профессионального образования* : в 3 т. Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПМ, 1999. – 440 с.

Статья поступила в редакцию 15.03.2019

REFERENCES

1. *Andreev V. I.* Konfliktologiya: iskusstvo spora, vedeniya peregovorov, razresheniya konfliktov. – М. : Narodnoe obrazovanie, 1995. – 127 s.
2. *Evplova E. V.* Professional'no znachimye kachestva budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2012. – № 2. – С. 62–65.
3. *Zhalnina O. L.* Cennostnoe otnoshenie k professii budushchego pedagoga v oblasti dekorativno-prikladnogo iskusstva i dizajna // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2017. – Vyp. 4. – С. 63–68.
4. *Korrektornaya proba (Test Burdona)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://crthm.ru/wp-content/uploads/2018/11/doroshenko_3_2_5.pdf.
5. *Kotova S. S.* Formirovanie kompetencij samoorganizacii uchebno-professional'noj deyatel'nosti bakalavrov vuzov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Ekaterinburg, 2008. – 225 s.
6. *Kuz'mina N. V.* Sposobnosti, odarennost', talant uchitelya. – L. : Znanie, 1985. – 32 s.
7. *Markova A. K.* Psihologiya professionalizma. – М. : Znanie, 1996. – 308 s.
8. *Medvedeva E. V.* Stanovlenie sub"ektnosti studenta v obrazovatel'nom processe vuza // Vyshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 1. – С. 82–88.
9. *Muhametzyanova F. G., Yarullina A. Sh., Biserova G. K., Rafina V. R.* Bakalavr vuza kak sub"ekt uchebno-professional'noj deyatel'nosti // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2012. – № 5–6(95). – С. 20–25.
10. *Poltavskaya M. D.* Formirovanie professional'no-znachimyh kachestv budushchih dizajnerov v processe obucheniya v vuze : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Stavropol', 2007. – 181 s.
11. *Solov'ev R. A.* Pedagogicheskoe obespechenie formirovaniya lichnostnyh professional'no znachimyh kachestv studentov – budushchih dizajnerov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – N. Novgorod, 2013. – 26 s.
12. *Tenyukova G. G., Hrisanova E. G.* Podgotovka bakalavrov profilya «Dopolnitel'noe obrazovanie» v usloviyah pedagogicheskogo vuza // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия : материалы V Международной научно-практической конференции. – Казань, 2016. – С. 3–6.
13. *Тест* оценки коммуникативных умений // Психологические тесты : в 2 т. Т. 2. – М. : ВЛАДОС, 2001. – С. 50–53.
14. *Туник Е. Е.* Диагностика креативности. Тест Е. Торренса : методическое руководство. – СПб. : ГП «Иматон», 1998. – 171 с.
15. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. – М. : Логос, 1994. – 317 с.
16. *Экспресс-диагностика* организаторских способностей // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 272–273.
17. *Энциклопедический словарь по психологии и педагогике* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://psychology_pedagogy.academic.ru/13771/.
18. *Энциклопедия профессионального образования* : в 3 т. Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПМ, 1999. – 440 с.

The article was contributed on March 15, 2019

Сведения об авторе

Иванова Лариса Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: larisaivanova1@yandex.ru

Author information

Ivanova, Larisa Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: larisaivanova1@yandex.ru

В. Е. Козлов, Е. Ю. Левина, С. В. Хусаинова, Л. А. Шибанкова

МОДЕЛЬ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ ПО ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ

Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия

Аннотация. Авторами статьи разработана структурно-функциональная модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов по подготовке кадров. Научно-методическое обеспечение представлено тремя уровнями: социально-педагогическим, теоретико-методологическим и организационно-дидактическим. В основу методологии профессионального роста преподавателя исследователями заложен проектно-целевой подход. Представленная модель содержит необходимую функциональную информацию для планирования, организации и реализации отвечающей современным запросам системы профессионального роста педагога.

Ключевые слова: *профессиональный рост педагога, научно-методическое обеспечение, проектно-целевой подход, образовательное пространство, повышение квалификации.*

V. E. Kozlov, E. Yu. Levina, S. V. Khusainova, L. A. Shibankova

MODEL OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN TRAINING

Institute of Pedagogics, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia

Abstract. The authors of the article developed a structural and functional model of scientific and methodological support of professional development of teachers' training. This scientific and methodological support is represented by three levels. They are socio-pedagogical, theoretical and methodological, organizational and didactic. The methodology professional of teachers' development is based on project-target approach. The model presented in the study contains the necessary functional information for planning, organization and implementation of the system of teachers' professional development that meets modern needs.

Keywords: *professional development of the teacher, scientific and methodological support, project-target approach, educational space, further training.*

Актуальность исследуемой проблемы. Создание системы непрерывного профессионального роста педагогов, готовящих кадры для инновационной экономики, актуализируется необходимостью опережающего развития образования в условиях динамичного роста квалификаций, быстрого устаревания имеющихся компетенций, формирования и восполнения новых [1], [7], [8]. В то же время существующие подходы, ориентированные на переподготовку и повышение квалификации педагогов, не в полной мере способны комплексно решить поставленные задачи разработки механизмов адекватного и гибкого реагирования образования на социально-экономические изменения, существенно усложняющиеся многомерностью и активностью рассматриваемой системы образования. Вследствие этого наблюдаются снижение потенциала инноваций, низкая адаптивность образования к проводимым реформам, затруднения в реализации системных трансформаций по непрерывному профессиональному развитию педагогов по подготовке кадров и существенному обновлению содержания программ повышения их квалификации. В этом контексте научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога, готовящего кадры для инновационной экономики, делает его гарантом продуктивной де-

тельности, способствуя опережающему развитию относительно актуальных запросов общества и государства, образовательных организаций и производственной сферы. Цель исследования – разработать научно-методическое обеспечение профессионального роста педагогов по подготовке кадров в современных условиях.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ источников в аспекте изучаемой проблемы, изучены современные тренды профессионального роста преподавателя, выделены основополагающие требования к современному педагогу и нормативная база, определяющая необходимость профессионального развития преподавателя по подготовке кадров. В исследовании применен проектно-целевой подход, на основе которого осуществлено проектирование модели научно-методического обеспечения профессионального роста педагога. В качестве методов были использованы анализ, систематизация, классификация, сравнение, обобщение.

Результаты исследований и их обсуждение. Педагог по подготовке кадров – это педагогический работник, профессиональная деятельность которого направлена на подготовку конкурентоспособного специалиста. Им является педагог профессионального и высшего образования, мастер производственного обучения с базовым педагогическим или предметным образованием.

Существенные изменения, затронувшие сегодня систему образования, обусловили смену приоритетов (экономических, нормативных, идеологических, методологических и др.), но не изменили ее две основные позиции:

- 1) направленность на качество образования как его ключевой параметр, по которому судят об общественно-экономической значимости сферы образования в стране [3];
- 2) роль педагога как определяющий фактор процесса образования: по-прежнему он – центр системы образования, субъект культуры, носитель базовых ценностей и нравственных ориентиров, проводник и сопровождающий обучающегося в мире знаний, наук и профессий, лицо образовательной организации, управляющий учебным процессом.

Разработанное авторами научно-методическое обеспечение выступает как совокупность результатов научных и практических исследований по совершенствованию системы профессионального роста педагога, «как процесс поиска и разработки организационно-педагогических и методических механизмов доведения научных результатов до их практического применения в деятельности субъектов образования» [5]. В целом, научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров определяет его целеполагание, проектирование, методологию, контент, дидактический формат и механизмы реализации в педагогической практике, способные обеспечить пролонгированный эффект развития личностно-профессиональных характеристик педагога в профессионально-педагогической деятельности.

Данное научно-методическое обеспечение направлено на институциональную организацию процесса профессионального роста педагога с целью совершенствования качества образования, его профессионально-личностного развития в подготовке кадров с позиции как организации процесса профессионального роста, так и личностного самоопределения, управления этим процессом в образовательной организации путем разнообразных видов интеграции форм, методов, средств и ресурсов профессионального совершенствования, а также разработки учебной, методической и технологической документации, обуславливающей сопровождение профессионального роста педагога.

Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога в нашем видении представлено тремя уровнями (социально-педагогическим, теоретико-методологическим и организационно-дидактическим). Для их корреляции и получения устойчивой логической структуры нами разработана его модель (рис. 1).

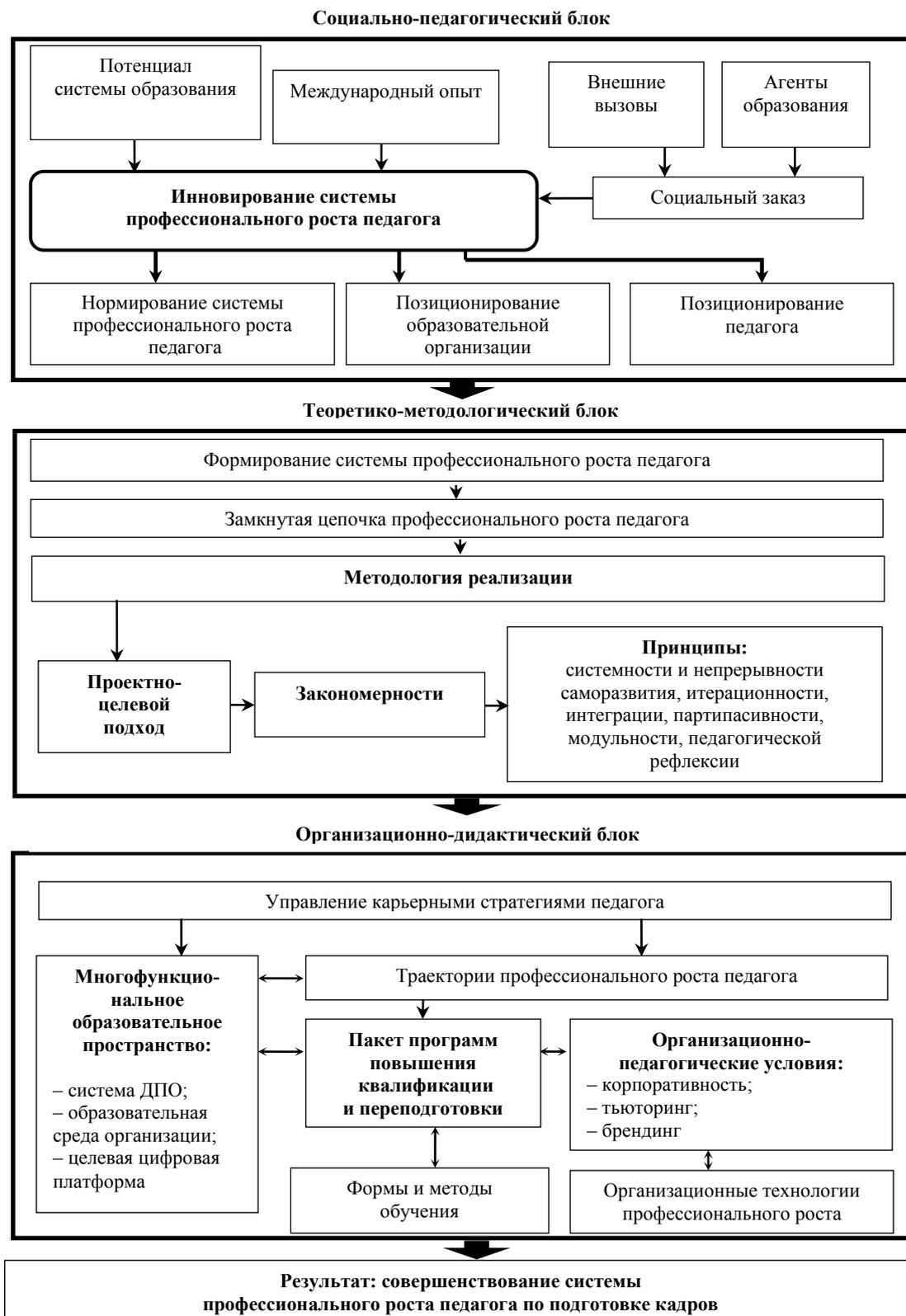


Рис. 1. Модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагога по подготовке кадров

На *социально-педагогическом уровне* сформировался ряд предпосылок, служащих основой инновирования системы профессионального роста педагогов по подготовке кадров и требующих существенных изменений в традиционной системе. Выводы, полученные в результате анализа российского опыта развития системы [2] профессионального роста педагога и зарубежного – в сфере «переобучения обучающихся» (re-education of educators) [9], [10], определили многообразие возможных видов и форм, продуктивно влияющих на профессионально-личностное развитие педагога, системную консолидацию всевозможных форм, методов и средств совершенствования и профессионального развития педагогов в рамках единого образовательного пространства при достаточно высокой автономии самих образовательных организаций.

Современное видение системы профессионального роста педагогов требует баланса интересов стейкхолдеров образования [4], что позволяет существенным образом изменить роль и место каждого педагога в системе образования. Это предопределяет реализацию образования как процесса через синтез личностных и общественных потребностей, а результата образования – через уровень жизни, социально-экономическое, нравственное и культурное состояние общества. Установленные целевые качества становятся ориентиром и реализуются в нормировании профессиональной деятельности педагога, изменении позиции образовательной организации и самого преподавателя в контексте трансформации системы его профессионального роста.

Очевидно, что в полной мере ответственность за реализацию профессионального роста педагога по подготовке кадров несут образовательная организация как работодатель и, в некотором роде, провайдер системы образования. Не менее важным фактором является и самонаправленность преподавателя в развитии собственной карьерной стратегии. В связи с этим возрастает значимость механизмов мотивации и развития персонифицированных качеств педагога, способствующих его профессиональному развитию.

Теоретико-методологический уровень научно-методического обеспечения профессионального роста включает два пункта.

1. Представление профессионального роста педагога как системы, функционирование которой обусловлено государственными, социальными и личностными потребностями развития в профессиональной сфере за счет приобретения необходимой совокупности компетенций и опыта. В общем, процесс профессионального роста педагога можно описать замкнутой цепочкой непрерывного приращения профессиональных компетенций в ходе его трудовой деятельности. Особенностью авторского подхода является учет возможной многомерности карьерных стратегий каждого педагога (личностный рост, научный рост, рост педагогического мастерства, должностной рост), возникающей в ходе его профессиональной деятельности, и выравнивания базовой подготовки относительно требований профессионального стандарта. Это связано с тем, что в профессиональное и высшее образование зачастую приходят выпускники профильных вузов, не обладающие необходимой педагогической подготовкой, и педагогических вузов, предметная подготовка которых также требует совершенствования.

Способствовать решению этих вопросов в условиях высокой динамичности современного образования, на наш взгляд, призваны развиваемые в ходе профессиональной педагогической деятельности жесткие (hard) и мягкие (soft) компетенции, поддерживающие целостность и обуславливающие целесообразность и результативность педагогических тактик и стратегий.

Hard-компетенции (жесткие компетенции) – профессионально-трудовая характеристика совокупности знаний, умений, навыков и способов деятельности педагога для решения задач обучения, воспитания и развития обучающихся, включающая в себя гносеологический, информационно-когнитивный, методический, исследовательский, психодидактический и профессионально-деятельностный компоненты.

Soft-компетенции (мягкие компетенции) – социально-трудовая характеристика совокупности знаний, умений, навыков и личностных качеств педагога, необходимых для взаимодействия между участниками отношений в сфере образования и участниками образовательных отношений (агентами образования), включающая профессионально-личностные установки (ответственность, самоорганизация, самоуправление), социальные навыки (коммуникативность, толерантность, кросс-функциональность), управленческие способности (лидерство, управление временем, критическое мышление).

Непрерывная цепочка профессионального роста педагога обуславливает постоянное совершенствование его мягких и жестких компетенций в результате постепенного приближения к значимым точкам личностного и профессионального роста. В случае их достижения осуществляется продвижение по выбранным карьерным стратегиям в соответствии с целями и задачами образовательной организации и самого педагога.

2. В основе методологии профессионального роста педагога лежит проектно-целевой подход [6], обеспечивающий формирование условий для его непрерывного и планомерного совершенствования, профессионального роста через создание опережающего прототипа проекта его деятельности на каждом шаге профессионального роста, обоснование вариантов прогнозируемого развития и мониторинга его реальных достижений. Данный подход основан на концепции управления по результатам (Management By Objectives), подразумевающей управление движением профессионального роста педагога (проекта) к новым результатам (целям), которые на данном этапе развития имеют для него первостепенное значение, при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, а также требованиях к качеству профессиональной деятельности и допустимому уровню риска. Понимание категории «цель» в данном подходе есть ожидаемый эффект от реализации проекта.

Ядро методологии составляет совокупность закономерностей (стабильности и непрерывности системы профессионального роста педагога, его мотивации к циклическому профессионально-личностному развитию, многомерной интеграции всех компонентов системы профессионального роста, создания многомерного образовательного пространства) и принципов (системности и непрерывности саморазвития, итерационности, интеграции, партипассивности, модульности и педагогической рефлексии), в совокупности предопределяющих механизмы организации и технологии реализации современной системы профессионального роста педагога в практике образования.

Организационно-дидактический уровень научно-методического обеспечения направлен на формирование общей и конкретно-предметной организации процесса профессионального роста педагога по подготовке кадров в образовательной организации, управление его карьерными стратегиями через построение персональных траекторий обучения посредством взаимодействия целей, содержания, методов, форм и технологий.

Стейкхолдерский подход [4], ориентирующийся на учет интересов каждого агента образования, предполагает достижение баланса интересов развития муниципальной (региональной) территории и сферы образования за счет согласованной реализации стратегий модернизации и опережающего развития систем образования, привлечения консолидированных ресурсов всех субъектов социально-экономической деятельности разных отраслей и форм на уровне региона. Место педагога в этой опережающей системе, уровень его профессионального роста и потребность определяются как критический ресурс региональной системы образования, состояние которого оказывает прямое влияние на общую результативность и функционирование. Рациональный подход к созданию кадрового потенциала образовательных организаций обуславливает трансформацию объекта управления карьерными стратегиями педагога и снижение рисков образования, актуализируя активность субъектов управления и необходимость привлечения их к управленческому процессу, что означает совместную выработку карьерных стратегий цепочки «регион – образовательная организация – педагог» в конкретный временной период и на ближайшую перспективу

(рекомендуемый цикл: 3 года). Гибкость и адаптивность карьерных стратегий должны быть обеспечены образовательной организацией путем выработки технологий движения, аттестации, моральных и материальных поощрений с учетом интересов самого педагога в воспроизводстве карьерных идеалов, предоставляя ему свободу выбора и действий по отношению к возможному пространству профессиональной деятельности.

Основываясь на идее опережающей перспективы, выбор карьеры является в полной мере многоплановым процессом, развивающимся во времени. Специфика гибких траекторий профессионального роста заключается в отражении сложного и динамичного характера работы преподавателей, включающего карьерные пики, спады, смену (расширение) педагогической или административной деятельности, то есть многообразие реперных точек. Формирование траекторий профессионального роста педагога по подготовке кадров, выделенных в модели, основывается на выбранной им карьерной стратегии (зона ближайшего развития), согласованной с возможностями образовательной организации. Исходной позицией формирования траектории профессионального роста выступает постулат о разнообразии мотивационно-потребностной сферы человека и о его потенциале развития, то есть индивидуальном ресурсе. Его сочетание с институциональными (система образования в целом), региональными (потребности региона и его специфика), организационными (потребности образовательной организации) ресурсами порождает множество (но все-таки конечное число) возможных карьерных стратегий, каждый шаг которых связан со ступенями профессионального роста и приращением жестких и мягких компетенций педагога по подготовке кадров.

Каждой карьерной стратегии предоставлен пакет образовательных программ, реализуемых через соответствующие формы и методы [10]. Он представляет собой интегрированный индивидуальный конструкт, состоящий из модульных программ для развития жестких и мягких компетенций педагога по подготовке кадров в соответствии с выбранным им типом карьерной стратегии. Формирование такого пакета относится к функциям образовательной организации.

Реализация поставленных задач профессионального роста педагога не представляется возможной без внедрения в практику выделенных нами организационно-педагогических условий [7]:

- корпоративности как организованного соглашения между педагогом, образовательной организацией и другими социальными институтами системы образования (организациями дополнительного профессионального образования, вузами, кластерами и др.) в сфере совместного осуществления профессионального роста педагога;
- тьюторинга как пролонгированного способа сопровождения и поддержки педагога по подготовке кадров в процессе реализации индивидуальных задач профессионального роста в соответствии с карьерной стратегией;
- брендинга как образа фиксированного достижения персонального соответствия личностных и профессиональных качеств и результатов деятельности педагога актуальным требованиям конкурентной образовательной среды.

Решению задач профессионального роста педагога способствуют организационные технологии, выбранные в соответствии с запросами и ресурсами образовательной организации.

Данные условия создают формат использования многофункционального образовательного пространства как педагогической реальности с собственной системой координат, стихийно или организованно интегрирующей мировые информационные образовательные ресурсы, включающей множественные субъекты, связи, отношения, где возможно осуществление образовательной деятельности, связанной с профессиональным и личностным развитием педагога по подготовке кадров.

Одним из компонентов описываемого пространства выступают образовательные организации, включенные в систему многоуровневого дополнительного профессионального образования педагогов: сами образовательные организации (работодатели), то есть учреждения профессионального и высшего образования, специализированные учреждения дополнительного профессионального образования, организации отраслевого и внутрифирменного обучения. Наряду с самими организациями как инфраструктурой многофункциональное образовательное пространство педагогов по подготовке кадров включает в себя их образовательный, ресурсный и кадровый потенциал, работающий на их профессиональный рост.

Следующим компонентом является внутренняя образовательная среда, сложившаяся в рассматриваемой образовательной организации, и действующая в ней система обмена и совершенствования педагогического опыта, которая предоставляет комплекс ресурсов развития (информационных, предметно-пространственных, человеческих, деятельностиных).

Множество информационных образовательных ресурсов (open access, close access) также входит в образовательное пространство. Целесообразным представляется создание целевой обновляемой цифровой платформы (региональной, муниципальной), направленной именно на профессиональный рост педагога и содержащей интегрированные, непрерывно пополняющиеся образовательные ресурсы, сервисные и интеграционные решения для профессионального совершенствования педагогов.

Описанное многофункциональное образовательное пространство предполагает обособление динамической системы, состоящей из определенных ресурсов, узлов, возможностей, сообществ, с опорой на выбранную карьерную стратегию педагога, последовательность точек его профессионального роста, индивидуальную траекторию обучения и множественный вариативный выбор.

Резюме. Таким образом, представленные нами уровни (социально-педагогический, теоретико-методологический, организационно-дидактический) в совокупности составляют структурно-функциональную модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагога по подготовке кадров, которая содержит всю необходимую функциональную информацию для планирования, организации и реализации системы профессионального роста преподавателя, отвечающей современным запросам. Проведенное нами моделирование обеспечило получение логической структуры, установив четкие связи между подсистемами, структурными элементами, внешними и внутренними переменными системы профессионального роста педагога.

Важными свойствами модели являются ее универсальность и технологичность, позволяющие транслировать ее в образовательных организациях высшего профессионального образования, а также адаптировать представленное научно-методическое обеспечение к персональным задачам и ресурсным условиям профессионального роста преподавателя.

Предлагаемая структурно-функциональная модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагога по подготовке кадров органично встраивается в современную систему повышения квалификации и дополнительного профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 32–40.
2. Гильмеева Р. Х. Непрерывное профессиональное педагогическое образование: стратегические ориентиры развития // Методист. – 2006. – № 10. – С. 2–5.
3. Левина Е. Ю. К проблеме управления развитием образования: стейкхолдерский подход // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6(113), ч. 1. – С. 11–15.

4. Левина Е. Ю. Качество как детерминанта социальной ответственности образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 2(26). – С. 42–47.
5. Мухаметзянова Г. В. Приоритетные задачи профессионального образования в современной теории и практике // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 10. – С. 2–7.
6. Мухаметзянова Г. В. Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 104–110.
7. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров : научно-методическое пособие / Р. Х. Гильмеева, Е. Ю. Левина, Т. М. Трегубова, Л. А. Шибанкова ; под науч. ред. В. Е. Козлова, С. В. Хусаиновой. – Казань : Ин-т педагогики, психологии и социальных проблем, 2019. – 156 с.
8. Поташиник М. М. Оптимизация управления // Директор школы. – 2016. – № 7(210). – С. 13–19.
9. Трегубова Т. М. Реформирование дополнительного профессионального образования в контексте международной образовательной интеграции // European Social Science Journal. – 2014. – № 4(43), ч. 2. – С. 82–86.
10. Трегубова Т. М., Шибанкова Л. А. Программы дополнительного образования в вузе как фактор профессионального развития работников высшей школы // Россия и мир: развитие цивилизаций. Феномен развития радикальных политических движений в Европе : материалы VIII Международной научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 345–348.

Статья поступила в редакцию 12.04.2019

REFERENCES

1. Bolotov V. A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 32–40.
2. Gil'meeva R. H. Nepreryvnoe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie: strategicheskie orientiry razvitiya // Metodist. – 2006. – № 10. – С. 2–5.
3. Levina E. Yu. K probleme upravleniya razvitiem obrazovaniya: steykholderskij podhod // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2015. – № 6(113), ch. 1. – С. 11–15.
4. Levina E. Yu. Kachestvo kak determinanta social'noj otvetstvennosti obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – 2017. – № 2(26). – С. 42–47.
5. Muhametzyanova G. V. Prioritetnye zadachi professional'nogo obrazovaniya v sovremennoj teorii i praktike // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2010. – № 10. – С. 2–7.
6. Muhametzyanova G. V. Proektno-celevoj podhod – imperativ formirovaniya professional'noj kompetentnosti // Vyshee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 8. – С. 104–110.
7. Nauchno-metodicheskoe obespechenie professional'nogo rosta pedagoga po podgotovke kadrov : nauchno-metodicheskoe posobie / R. H. Gil'meeva, E. Yu. Levina, T. M. Tregubova, L. A. Shibankova ; pod nauch. red. V. E. Kozlova, S. V. Husainovoj. – Kazan' : In-t pedagogiki, psihologii i social'nyh problem, 2019. – 156 s.
8. Potashnik M. M. Optimizaciya upravleniya // Direktor shkoly. – 2016. – № 7(210). – С. 13–19.
9. Tregubova T. M. Reformirovanie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v kontekste mezhdunarodnoj obrazovatel'noj integracii // European Social Science Journal. – 2014. – № 4(43), ch. 2. – С. 82–86.
10. Tregubova T. M., Shibankova L. A. Programmy dopolnitel'nogo obrazovaniya v vuze kak faktor professional'nogo razvitiya rabotnikov vysshej shkoly // Rossiya i mir: razvitie civilizacij. Fenomen razvitiya radikal'nyh politicheskikh dvizhenij v Evrope : materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – М., 2018. – С. 345–348.

The article was contributed on April 12, 2019

Сведения об авторах

Козлов Вадим Евгеньевич – кандидат исторических наук, доцент, директор Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: info@ippisp.ru

Левина Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: solo73@inbox.ru

Хусаинова Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, заместитель директора по науке, ученый секретарь Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: sv_husainova@mail.ru

Шибанкова Люция Ахметовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: luz7@yandex.ru

Author information

Kozlov, Vadim Evgenyevich – Candidate of History, Associate Professor, Director of the Institute of Pedagogics, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: info@ippisp.ru

Levina, Elena Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Senior Researcher, Institute of Pedagogics, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: solo73@inbox.ru

Khusainova, Svetlana Vladimirovna – Candidate of Psychology, Deputy Director for Science, Scientific Secretary of the Institute of Pedagogics, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: sv_husainova@mail.ru

Shibankova, Lutsia Akhmetovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Senior Researcher of the Research Department, Institute of Pedagogics, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: luz7@yandex.ru

Г. А. Ляукина

СОЦИОСЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме социальной значимости социальных сетей и их использования в целях совершенствования системы патриотического воспитания в российских вузах. Автор обобщил различные определения социосетевых технологий и раскрыл содержание этого понятия. Показаны возможности управления социосетевым инструментарием в патриотическом воспитании студентов вузов. Основываясь на актуальности пребывания молодежи в мире электронного общения и высокой степени доверия информации, представленной в социальных сетях, предлагается внедрение социосетевого инструментария в патриотическое воспитание студентов вузов.

Ключевые слова: интернет-среда, социосетевые технологии, педагогическое управление социосетевым инструментарием, патриотизм, патриотическое воспитание.

G. A. Lyaukina

SOCIAL NETWORK TECHNOLOGIES IN PATRIOTIC EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of social significance of social networks and their use in order to improve the system of patriotic education in Russian universities. The author of the article summarized various definitions of social network technologies and revealed the content of this concept. The paper shows the possibility of managing socio-network tools in patriotic education of university students. Basing on the relevance of youth in the world of «electronic communication» and a high degree of reliance on the information provided in social networks, the author proposes the introduction of social networking tools in the patriotic education of university students.

Keywords: Internet environment, social network technologies, pedagogical management of social network tools, patriotism, patriotic education.

Актуальность исследуемой проблемы. В России в последнее десятилетие наблюдается тенденция активного возрождения системы патриотического воспитания на всех ступенях образования, во многом утраченной в ходе реформ конца XX – начала XXI в. Цели и задачи, поставленные государственными структурами перед обществом и образовательными организациями, закреплены во многих актуальных нормативных документах. В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» значительное внимание уделено усовершенствованию форм и содержания патриотического воспитания молодежи [6]. Сейчас и ученые, и общественные деятели говорят все чаще о том, что воспитание качеств патриота и гражданина должно основываться на национальной идентичности и духовности.

Молодежь и Интернет (социальные сети) стали неразрывно связаны. Многочисленные социологические опросы подтверждают тот факт, что молодое поколение практически ежедневно использует интернет-возможности. Социальные сети как часть Всемирной паутины являются многоцелевым сервисом, где пользователи могут не только удовлетворить потребности в общении, получении информации, развлечении, но и вести бизнес, зани-

маться самообразованием, продвигать социальные и политические проекты. К сожалению, анонимность Сети позволяет безответственно распространять ложную информацию, а с помощью различных механизмов осуществлять манипулирование сознанием, прежде всего молодежной аудитории, поскольку в связи с тем, что ее мировоззренческие позиции еще только формируются, она особенно уязвима. В этих условиях актуальным становится управление подачей информации, восприятие которой помогало бы становлению позиции гражданина и давало бы повод для критического мышления, проверки сомнительной информации, отрицания любых форм агрессии, межнациональной розни и нетерпимости и др. [1].

При анализе зарубежной и российской педагогической литературы можно обнаружить тенденцию активного применения возможностей Интернета в организации процесса обучения. Во всем мире происходит рост социальных сетевых платформ с размещенными на них учебными курсами. В России все чаще используют возможности социальных сетей для организации обучения, рассматриваются проблемы интеграции учебного контента в соцсети, а также исследуются возможности внедрения в них системы дистанционного обучения [10].

Американской ассоциацией исследований в области образования в середине апреля 2009 г. инициировано по итогам общественных дебатов научное изучение проблематики использования социальных сетей. Названы пять их главных преимуществ: упрощение коммуникации, большая наглядность с доступностью приводимых примеров, комфорт и удовольствие от применения, понимание перспектив дисциплины в целом, большая информативность [11, с. 187]. Западный опыт использования социальных сетей показывает возможность их внедрения в образовании на формальном и неформальном уровнях. Эффективность работы в рассматриваемой среде зависит во многом от личности преподавателя и его компетентности как в техническом, так и в социальном плане.

Мы предполагаем, что интернет-среда является информационно-коммуникативным пространством, включающим педагогов, студентов и администрацию вуза, в котором именно педагогическое управление, построенное с учетом личностного субъект-субъектного взаимодействия всех участников, способно дать интеграционный эффект в плане патриотического воспитания личности. В связи с вышеуказанным можно сделать вывод, что использование социосетевых технологий и управление ими для осуществления патриотического воспитания обучающихся вуза является актуальной проблемой, требующей рассмотрения в современных исследованиях.

В большинстве вузов предприняты меры систематизации работы в сфере патриотического воспитания, однако данные мероприятия основаны на традиционных формах воспитания молодежи. В то же время преподаватель, осуществляющий подготовку конкурентоспособных выпускников, должен знать особенности современных информационных потоков, обладать особым типом культуры – информационной.

Мы изучили и обобщили различные определения социосетевых технологий. С. Ю. Пономарева понимает под ними наличие специального ресурса (портала или сайта), на котором происходит взаимодействие акторов учебного процесса (преподавателей, студентов, научных сотрудников). О. П. Пинчук, проведя анализ подходов к определению сетевой технологии, приходит к выводу, что под этим термином можно понимать сайт, участники которого имеют возможность самостоятельно его наполнять. Фактически, отмечает автор, это является переносом в интернет-пространство модели социальной сети в обществе, где в рамках этой структуры происходит свободное общение между ее участниками. Сегодня с развитием таких социальных сетей, как «ВКонтакте» и «Facebook», именно они чаще всего ассоциируются с социальными сетевыми технологиями [12]. На эту же проблему обращает внимание М. М. Чигряй [9, с. 407], отмечая, что множество проектов для молодежи, созданных на основе сайтов, не пользуются у нее популярностью, хотя и со-

держат важную информацию. Отдельно следует отметить авторов, которые напрямую ассоциируют социальные сетевые технологии с социальными сетями [4, с. 46].

Одним из подвидов подобных технологий считаются социальные сети, включающие такие их разновидности, как блог и мессенджер. Следовательно, социосетевые технологии можно определить как специализированные ресурсы сети Интернет, представляющие возможности для социально ориентированного взаимодействия пользователей, создания совместного контента с помощью сервисов, предоставляемых данным ресурсом.

Однако следует отметить, что практическое использование социосетевых технологий не имеет достаточной теоретической базы. Ситуация осложняется еще и тем, что существует поколенческий разрыв, одно из проявлений которого заключается в почти полном отсутствии в соцсетях людей старше пятидесяти лет. В то же время авторитет педагогов, их жизненный и профессиональный опыт востребованы студентами в привычной для молодежи интернет-среде, что подтверждается опросами среди обучающихся. Вышесказанное демонстрирует противоречие между необходимостью организации воспитания качеств патриота у студентов в современных информационно-коммуникативных условиях и невозможностью его осуществления без участия преподавателей. Следовательно, мы предлагаем определить возможности управления социосетевым инструментарием в патриотическом воспитании студенческой молодежи вузов.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили социальные сети, были использованы различные методы их изучения.

На сегодняшний день в России существует сложившаяся структура социальных сетей, среди которых лидером среди молодежи, согласно многочисленным исследованиям, выступает «ВКонтакте». Соцсети современного типа объединяют в себе множество функций других сервисов, благодаря чему пользуются популярностью, особенно среди студенчества. «Многими людьми сложный процесс смены коммуникационных стандартов воспринимается как погружение общества в пространство мозаичной, хаотически ориентированной культуры, в связи с чем обостряется вопрос ценностных ориентиров личности в сети» [5, с. 73]. У пользователей быстро создается совокупность мотивов и потребностей в общении, самопрезентации, и поэтому они попадают в социальную паутину, выпутаться из которой одному уже бывает проблематично. С другой стороны, в соцсетях культивируется чувство легкости и непринужденности во взаимоотношениях, основанное на феномене доверия. В целом образовательная система вынуждена подстраиваться под возникающую тенденцию присутствия студентов в социальных сетях. Противостояние угрозам, исходящим от Интернета, – задача не только государственных структур, но и тех, кто исследует способы и механизмы воздействия и противодействия данным угрозам. Особенно это важно для тех, кто занимается воспитанием подрастающего поколения.

Развитие социальных сетей и организация управления их использованием в системе образования требует учета технического, социального и организационного факторов. Возможности социальных сетей в высшем образовании опираются на ряд принципов функционирования сетевых технологий. Ключевым можно назвать принцип «массовой социализации» [13]. С. С. Григорьева отмечает в своем научном труде, что «информация, полученная из социальной сети, воспринимается пользователями с большим доверием, чем ... из других источников сети Интернет» [2, с. 110].

В то же время различные исследования подтверждают, что социальные сети, несмотря на их неоспоримый потенциал для общественной деятельности, наиболее часто используются для пассивного потребления контента. Это легко увидеть и на примере того, каким образом большинство пользователей соцсетей понимают «YouTube» и «Wikipedia», предпочитая пассивно принять уже существующее содержание, а не активно и самостоятельно его создавать. В лучшем случае многие из них отвечают только за создание и распространение своих профилей и других личных данных. С точки зрения

более существенного создания контента представляется, что характеристические особенности социосетевых технологий дают преподавателям мощный инструмент для реализации целей общественного развития и воспитания. Данное исследование направлено на изучение влияния социосетевых технологий на формирование компетенций гражданственности и патриотизма у студентов вуза.

В настоящее время набирает обороты тенденция развития патриотических проектов-порталов («Патриот России», «Георгиевская ленточка», «Знаем и любим Россию», «Живая история» и т. д.). Данные интернет-ресурсы учебно-методического обеспечения содержат информацию по актуальным направлениям историко-патриотического просвещения, предлагают внушительный арсенал мультимедийных средств обучения. Патриотизм формируется в студенческой среде путем использования следующих приемов: массового сетевого информирования (тематического – с целью актуализации у молодежи интереса к истории и культуре страны); создания положительных примеров (героических фактов и пр.), системы мотивации студентов для участия в социальной практике; модерации дискуссий с целью выражения гражданской позиции участников, организации тематических опросов, анкетирования, выявляющих личное отношение респондента к актуальным темам, вовлечения в целенаправленную деятельность патриотических организаций, инициируемые ими акции и мероприятия. Большую эффективность в патриотическом воспитании молодежи демонстрирует использование технологии проектной деятельности, при которой студенты выступают в роли организаторов и модераторов страниц патриотической направленности в социальных сетях.

Интегрирование социосетевых технологий в теорию и практику педагогической деятельности патриотической направленности реализуется по трем направлениям:

- нормативно-правовое и методическое сопровождение патриотического воспитания студентов с использованием социосетевых технологий;
- разработка и реализация интернет-проектов с участием студенческого актива (проведение Школ актива, создание веб-страниц общественных организаций, патриотических проектов);
- включение в плановую деятельность вуза программы подготовки кураторов к использованию социосетевых технологий в формировании гражданственности и патриотизма.

Таким образом, нами предложено интегрирование социосетевых технологий в теорию и практику педагогической деятельности патриотической направленности.

Результаты исследований и их обсуждение. Патриотическое сознание рассматривается различными авторами как общественное и индивидуальное сознание, в свойствах которого можно выделить построение взаимоотношений, причастных к многообразию мира, познание аспектов этого мира, в том числе нравственных норм, патриотических чувств по отношению к своей Родине. Выделяя в содержании патриотического сознания учебный, социально-педагогический и практический блоки, Л. Ф. Харисова описывает основные направления его формирования. Учебный блок содержания патриотического сознания составляет его когнитивную основу, связан с тематической наполненностью процесса. Формирование мировоззренческих взглядов и позиций, патриотических нравственных норм и ценностей общества является сущностью социально-педагогического блока, различные виды деятельности, в процессе которых осуществляется формирование патриотического сознания, – практического блока [8]. Необходимо разделять непосредственные практические задачи развивающихся форм социальных сетей, которые адаптированы к текущей деятельности, и более сложные долгосрочные возможности применения социосетевых технологий для формирования патриотического сознания студентов.

Целенаправленная организация виртуальной среды на основе информационных технологий позволяет эффективно и быстро решать ряд задач воспитательной деятельно-

сти, которые трудно реализовать в условиях традиционного образовательного пространства. Именно новые информационные технологии позволяют обеспечить привлекательность и доступность образовательно-воспитательных программ, усилить системное воздействие, вносить изменения в структуру и содержание традиционных программ и методик воспитания, повысить эффективность воспитательного процесса путем изменений в характере и содержании деятельности как самого воспитателя, так и воспитуемого, сблизить психолого-педагогические цели воспитания, установки гражданского самосознания и влияние образовательной информационно-виртуальной среды, быстро и эффективно решать проблемы информационно-методического обеспечения воспитательного процесса, поднять на более высокий уровень управление им (планирование, организацию контроля, механизм управления); степень эффективности создаваемой системы патриотического воспитания напрямую зависит от реализации необходимых условий [3].

Исследование, проведенное под нашим руководством и вместе со студентами Казанского государственного энергетического университета, было направлено на выявление социосетевых механизмов, формирующих нравственные позиции обучающихся. По мнению студентов, викторины наиболее подходят для формирования сознания, поскольку в их заданиях может содержаться информация, которая лучше запоминается. Но в то же время в них могут быть заложены механизмы воздействия, проявляющиеся в таких приемах, как «Свои ребята», создающих искаженное ощущение близости внутри какой-то группы, или «Вместе со всеми», использующихся для мотивации коллективных действий.

На второе место студенты поставили чужеродные ссылки, при кликах на которые (чаще всего с использованием картинок) происходит переход на другие тематические странички. Мемы также понятны, мгновенно запоминаются и потому могут иметь влияние. Не зря их называют «вирусом ума» [7]. Большое значение для выбора той или иной странички имеет показатель «наибольшее количество лайков», которые набрала потенциально интересная информация. Репосты получили наибольшее распространение во «ВКонтакте», став отличным способом выставить на всеобщее обозрение свои интересы и предпочтения. В результате использования хештегов информация (пост) становится доступной людям с похожими интересами. Примером хештега патриотической направленности можно назвать «#РОССИЯВМОЕМСЕРДЦЕ» с идеей поддержки российских спортсменов на Олимпийских играх – 2018. Кроме того, неудивительно, что первым делом, открывая тот или иной сайт, группу, страницу во «ВКонтакте», пользователи обращают внимание на оформление, насколько цветовая гамма яркая и приятная для восприятия. Таким образом, проведенный эксперимент продемонстрировал дополнительный инструментарий социальных сетей для воспитательной деятельности с учетом предпочтений молодежной аудитории.

Ряд опросов показал, что преподаватели и студенты подтверждают потенциал социальных сетей, однако для реализации задачи применения в воспитательной деятельности социосетевых технологий необходимо осуществлять специальную подготовку педагогов-кураторов. На базе факультета повышения квалификации преподавателей Казанского государственного энергетического университета организовано обучение по программе «Организация работы по формированию патриотического сознания студентов средствами социосетевых технологий. Школа куратора». Цель, на достижение которой направлена опытно-экспериментальная работа, – подтверждение путем апробации эффективности программы по разработке куратором студенческой группы тематических проектов в области патриотического воспитания студентов с непосредственным использованием социосетевых технологий. Образовательная программа содержала следующие модули: «Педагогические приоритеты деятельности преподавателя высшей школы и куратора в соответствии с государственной политикой в образовании», «Противодействие идеологии экстремизма в условиях вуза», «Психолого-педагогические основы воспитания

личности в студенческом возрасте», «Гражданско-патриотическое воспитание студентов в вузе», «Современные образовательные и информационные технологии, направленные на формирование гражданской ответственности и патриотизма у студентов».

Выпускной квалификационной работой слушателя курсов является создание социосетевого проекта, являющегося отражением результатов его деятельности. Кураторам предлагалась инструкция по реализации проекта в социальной сети, в которой рекомендовалось оценить, может ли выбранный интернет-ресурс заинтересовать студентов к участию в проекте; проанализировать, чем может заинтересовать ресурс посетителей; какую информацию предоставить, чтобы сработало сарафанное радио; не удалять негативные отзывы, а грамотно комментировать их. Итоговой процедурой защиты выпускных квалификационных работ стало представление слушателями электронных презентаций разработанных ими проектов. Доклады вызвали оживленную дискуссию, что указывает на актуальность и пользу такой программы обучения. Знакомство с методикой применения социосетевых технологий позволяет кураторам проанализировать свой педагогический опыт, наметить дальнейший план работы. Используя вышперечисленные механизмы, в практике воспитательной деятельности вуза в 2016–2018 гг. были реализованы проекты по созданию страниц девяти студенческих общественных организаций по вовлечению студентов и кураторов академических групп в мероприятия, проекты и акции патриотической направленности. Кроме того, в целях апробации специально созданы веб-страницы «Я – в России, Россия – в нас!», «Поисковая тропа» и др. В таблице 1 приведены данные о специфике использования социосетевых технологий и педагогических приемов.

Таблица 1

Сравнительный анализ специфики официальных патриотических сайтов и страниц в социальной сети «ВКонтакте»

Виртуальная среда, статус, адрес	Социосетевые технологии воздействия на аудиторию	Используемые педагогические методики и приемы	Специфика ресурсов
<p>Пример 1. Официальный сайт «Роспатриотцентр.рф»</p> <p>Пример 2. Официальный сайт «Волонтеры Победы.рф»</p>	Яркое оформление (цветовые решения, визуализация), фото и видео, деление на проекты, переход на собственные страницы в социальных сетях «ВКонтакте», «Фейсбук», наличие обратной связи: «Мнения», «нравится страница», конкурсы среди подписчиков	Информирование, визуализация, напоминание о памятных датах, цитирование знаменитых людей, создание образов положительных героев современников и ровесников («Истории успеха»), партнерство, убеждение, мотивация, технология коллективной творческой деятельности и др.	Большой охват аудитории, регулярная модерация (курируются государственными структурами), удобный интерфейс – переход на сайт Федерального агентства «Росмолодежь», в социальные сети «ВКонтакте», «Фейсбук», «Инстаграм», «Ютьюб», «Твиттер» (быстрый переход на «Твиттер» (пример 2))
<p>Страницы в социальной сети «ВКонтакте»:</p> <p>Пример 3. «Привет, Россия!»</p> <p>Пример 4. «Волонтеры Победы»</p> <p>Пример 5. «Я – в России, Россия – в нас!»</p> <p>Пример 6. «Поисковая Тропа» поискового отдела Казанского государственного энергетического университета</p> <p>Пример 7. «История»</p>	Новости, репосты, хештеги, викторины, «нравится (лайки)», фото, видео, аудио, опросы, закладки на выделенные сообщения, вложения документов (дос), викторины (пример 6), ссылки на документальные и художественные фильмы, обсуждения (пример 7)	Информирование, убеждение, визуализация, создание образов положительных героев современников и ровесников, партнерство, мотивация в учебной деятельности (пример 7)	<p>Примеры 3, 4 – большой охват аудитории, регулярная модерация</p> <p>Примеры 5, 6, 7 непосредственно отражают деятельность конкретного вуза</p> <p>Пример 5 создан по инициативе педагогов-кураторов, пример 6 – по студенческой инициативе с ориентацией участников на практическую деятельность</p>

Сравнение государственных сайтов, общественных социальных сетей федерального уровня и локальных вузовских страниц в сети «ВКонтакте» по популярности, используемым социосетевым технологиям воздействия на аудиторию, педагогическим методикам и приемам, модерации и специфике рассматриваемых ресурсов позволяет нам сделать следующие выводы:

- официальные патриотические сайты обладают большим охватом аудитории, в первую очередь благодаря яркому оформлению, структурированному содержанию, широкому использованию педагогических методик и приемов, регулярной модерации (в силу значимости патриотического воспитания курируются государственными структурами); за счет удобного интерфейса содержат переходы в социальные сети «ВКонтакте», «Фейсбук», «Инстаграм», «Ютьюб», «Твиттер»;

- страницы в социальных сетях дают дополнительные возможности: количество просмотров, положительных отзывов, репостов отдельных сообщений; анализ посещаемости; получение обратной связи;

- локальные страницы в социальных сетях на примере вуза подчеркивают адресность проводимой воспитательной деятельности, что является важным направлением вовлечения молодежи в решение конкретных проблем и задач по формированию гражданской позиции;

- исходя из используемой виртуальной среды, масштаба запланированной деятельности и конкретных педагогических задач, модератор имеет возможность варьировать набором социосетевых технологий воздействия на аудиторию и педагогических методик и приемов; в то же время педагогическое управление в этой сфере допускает индивидуальный подход в выборе форм и методов воздействия на студентов с опорой на профессиональные компетенции, гражданскую позицию и творческий подход преподавателя.

Резюме. Интернет-технологии и их активное использование позволяют сделать формирование патриотического сознания студентов более видимым и открытым для всех, создавать интернет-базы, реализовывать интернет-проекты, то есть повысить мобильность деятельностной составляющей патриотического воспитания, в том числе увеличить охват участников социальных программ и проектов. Намеченные воспитательные цели достигаются при этом за счет того, что обучающиеся самостоятельно получают новые знания, делают выводы, определяют степень участия в совместной деятельности в специально организованной среде.

Проведенные исследования показывают, что студенты видят потенциал социальных сетей и социосетевых технологий в воспитании патриотизма. Именно студенческая молодежь призвана стать специалистами высокого уровня, будущими руководителями, способными к самообразованию, личностному росту, ответственному отношению к принятию решений. Сами преподаватели не в полной мере осознают потенциал и перспективы использования социальных сетей в обучении и воспитании студентов, в том числе в формировании их патриотического сознания. Причиной этому являются не только традиционные взгляды на педагогические возможности, но и недостаточное научно-методическое обеспечение процесса внедрения современных информационных технологий в воспитательную деятельность.

Обобщая теоретические результаты и данные проведенных экспериментов, приходим к выводу о необходимости продолжения исследования в этой области, расширения педагогического инструментария путем активного внедрения социосетевых технологий в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондаренко Е. А.* Модели патриотического воспитания в современных условиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.openclass.ru/node/83656>.
2. *Григорьева С. С., Шергин А. Г., Сокольников Ф. М.* Влияние социальных сетей на личностное саморазвитие человека // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе : материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов, посвященной российской детской психологии. – Якутск, 2013. – С. 110–111.
3. *Информационно-аналитические материалы о деятельности общественных объединений по патриотическому воспитанию молодежи* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pandia.ru/text/78/198/3145-4.php>.
4. *Кротов Д. В., Загутин Д. С., Самыгин С. И.* Значение сетевых структур и информационных технологий в вопросе формирования социального поведения DIGITAL поколения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2018. – № 1. – С. 45–48.
5. *Лещенко А. М.* Социальные сети как механизм конструирования коммуникации в современном обществе : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. – Пятигорск, 2011. – 158 с.
6. *Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы: государственная программа* (утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://government.ru/docs/21341/>.
7. *Тирон Е. А.* Мем – это «вирус ума». Наука о рекламе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.advertology.ru/article72035.htm>.
8. *Харисова Л. Ф.* Формирование патриотического сознания в школьной системе образования // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 3(40). – С. 132–135.
9. *Чигряй М. М.* Использование социальных технологий для сетевого взаимодействия // Будущее науки–2016 : сборник научных статей 4-й Международной молодежной научной конференции : в 4 т. Т. 1 : Экономика. – Новосибирск, 2016. – С. 406–408.
10. *Junco R., Heiberger E., Loken E.* The effect of Twitter on college student engagement and grades // Journal of Computer Assisted Learning. – 2011. – Vol. 27, Issue 2. – P. 119–132.
11. *Lowe B., Laffey D.* Is Twitter for the Birds? : Using Twitter to Enhance Student Learning in a Marketing Course // Journal of Marketing Education. – 2011. – № 33. – P. 183–192.
12. *Pinchuk O. P.* Historical and analytical review of social networking technologies and prospects of their use in training // Информационные технологии и средства обучения. – 2015. – № 4, т. 48. – С. 14–34.
13. *Selwyn N.* Social Media in Higher Education. – URL : <http://educationarena.com/pdf/sample/sample-essayselwyn.pdf>.

Статья поступила в редакцию 12.05.2019

REFERENCES

1. *Bondarenko E. A.* Modeli patrioticheskogo vospitaniya v sovremennykh usloviyakh [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.openclass.ru/node/83656>.
2. *Grigor'eva S. S., Shergin A. G., Sokol'nikova F. M.* Vliyanie social'nykh setej na lichnostnoe samorazvitiye cheloveka // Aktual'nye problemy razvitiya lichnosti v ontogeneze : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov i aspirantov, posvyashchennoj rossijskoj detskoj psihologii. – Yakutsk, 2013. – S. 110–111.
3. *Informacionno-analiticheskie materialy o deyatel'nosti obshchestvennykh ob"edinenij po patrioticheskomu vospitaniyu molodezhi* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://pandia.ru/text/78/198/3145-4.php>.
4. *Krotov D. V., Zagutin D. S., Samygin S. I.* Znacheniye setevykh struktur i informacionnykh tekhnologij v voprose formirovaniya social'nogo povedeniya DIGITAL pokoleniya // Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. – 2018. – № 1. – S. 45–48.
5. *Leshchenko A. M.* Social'nye seti kak mekhanizm konstruirovaniya kommunikacii v sovremennom obshchestve : dis. ... kand. filoz. nauk : 09.00.11. – Pyatigorsk, 2011. – 158 s.
6. *Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016–2020 gody: gosudarstvennaya programma* (utv. postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493 [Elektronnyj resurs]). – Rezhim dostupa : <http://government.ru/docs/21341/>.
7. *Tiron E. A.* Mem – eto «virus uma». Nauka o reklame [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.advertology.ru/article72035.htm>.
8. *Harisova L. F.* Formirovaniye patrioticheskogo soznaniya v shkol'noj sisteme obrazovaniya // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 3(40). – S. 132–135.
9. *Chigryaj M. M.* Ispol'zovanie social'nykh tekhnologij dlya setevogo vzaimodejstviya // Budushchee nauki–2016 : sbornik nauchnykh statej 4-j Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchnoj konferencii : v 4 t. T. 1 : Ekonomika. – Novosibirsk, 2016. – S. 406–408.

10. *Junco R., Heiberger E., Loken E.* The effect of Twitter on college student engagement and grades // Journal of Computer Assisted Learning. – 2011. – Vol. 27, Issue 2. – P. 119–132.
11. *Lowe B., Laffey D.* Is Twitter for the Birds? : Using Twitter to Enhance Student Learning in a Marketing Course // Journal of Marketing Education. – 2011. – № 33. – P. 183–192.
12. *Pinchuk O. R.* Historical and analytical review of social networking technologies and prospects of their use in training // Информационные технологии и средства обучения. – 2015. – № 4, т. 48. – S. 14–34.
13. *Selwyn N.* Social Media in Higher Education. – URL : <http://educationarena.com/pdf/sample/sample-essay-selwyn.pdf>.

The article was contributed on May 12, 2019

Сведения об авторе

Ляукина Гульнара Альбертовна – аспирант кафедры «История и педагогика» Казанского государственного энергетического университета, г. Казань, Россия; e-mail: lgulnara@gmail.com

Author information

Lyaukina, Gulnara Albertovna – Post-graduate Student, Department of History and Pedagogics, Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia; e-mail: lgulnara@gmail.com

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

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

²Гуйчжоуский педагогический университет, г. Гуйян, Китайская Народная Республика

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования языка как средства общения представителей разных народов, посредством которого люди в разных регионах могут обмениваться жизненным опытом, понимать историю, культуру, традиции и этнические особенности друг друга. Показано, что Китай и Россия в качестве стран-соседей довольно близко сотрудничают в различных сферах, таких как экономика и культура. Раскрываются периоды распространения китайского языка в России и состояние его изучения в контексте современных социально-экономических, политических и этнокультурных условий, даются характеристики каждого выделенного периода. Анализируется роль языка в создании благоприятных и взаимовыгодных условий для развития двух государств.

Ключевые слова: китайский язык, изучение китайского языка, Россия, Китай, периоды распространения китайского языка в России.

Ma Yixia^{1,2}

STUDYING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN RUSSIA: HISTORY AND CONTEMPORANEITY

¹I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

²Guizhou Pedagogical University, Guiyang, People's Republic of China

Abstract. The article is devoted to the problem of using language as a bridge of communication between representatives of different peoples, through which people in different regions can share life experiences, understand the history, culture, traditions and even ethnic characteristics of each other. It is shown that as neighboring countries, China and Russia cooperate quite closely in various spheres, such as economy and culture. The article reveals the stages of the Chinese language spread in Russia and the state of its study in the context of modern socio-economic, political and ethno-cultural conditions. The paper gives the characteristics of each selected period; analyzes the role of languages in creating favorable and mutually beneficial conditions for the development of the two countries.

Keywords: Chinese language, learning Chinese, Russia, China, stages of the spread of the Chinese language in Russia.

Актуальность исследуемой проблемы. Во времена династии Цин, когда Китай закрывал свои границы и проводил закрытую политику, распространение китайского языка в России находилось на раннем этапе и в основном зависело от расширения деятельности миссионеров. Из-за ограниченности условий специальная учебная модель не сформировалась, зато проводилось много исследований в области синологии. Таким образом, синология в России имеет более чем 300-летнюю историю и неразрывно связана

с изучением китайского языка. Еще одна важная составляющая общения на китайском языке – понимание китайских учений.

Изучение китайского языка в России началось более 150 лет назад, в российских университетах оно имеет долгую историю, богатые и разнообразные формы. Сегодня с ростом «китайской лихорадки» все больше россиян хотят его изучать. В настоящее время в России, кроме традиционных, связанных с китайским языком, дисциплин, разработанных при Институте Конфуция и классах Конфуция в сотрудничестве с китайскими университетами, создается также все больше и больше китайских языковых центров для удовлетворения потребностей желающих его изучать.

Можно сказать, что распространение китайского языка в России в основном осуществляется российскими исследователями-синологами и ведется через синологию, перевод и популяризацию литературных произведений. Также оно проводится российскими педагогами благодаря их профессиональной деятельности (преподаванию) и культурному обмену. Цель данной статьи – проанализировать исторические и современные русские синологические исследования и влияние преподавания синологических дисциплин на распространение китайского языка в России, чтобы выяснить значение распространения китайского языка для китайской и российской педагогической науки.

Материал и методика исследований. Фактические материалы для анализа взяты из опубликованных в Китае статей и книг, докладов Правительства Китая. Используются описательный метод, анализ и синтез.

Результаты исследований и их обсуждение. В распространении китайского языка в России можно выделить три периода: период царской России, период Советского Союза и период современной России. Изначально он распространялся через китайские учения и литературные произведения. Как и европейские страны, Россия в целях торговли, проповедничества, охоты за сокровищами и проведения исследований в период правления императора Юнчжэна из династии Цин начала посылать православных миссионеров и студентов в Китай.

Руан Годун считает, что «достичь и превзойти» – одна из характерных черт китайско-русской синологии [9]. Во времена правления императоров Канси и Юнчжэна в Китае была введена политика запрета образования. Европейские миссионеры были заблокированы с востока, а условия обучения в стране были ограничены. Поэтому Россия с 1715 г. начала посылать православные миссии в Китай и благодаря этому наработала базу для изучения китайского языка. В этот период появились первые знаменитые русские синологи – И. Россохин, А. Леонтьев, Н. Бичурин, П. Кафаров, В. Васильев и др.

Н. Бичурин – самый выдающийся из первых синологов, владевший маньчжурским, ханьским, тибетским и монгольским языками. Он часто изображается одетым в китайские традиционные костюмы и гуляющим по улице в целях изучения обычаев китайцев. В период своей деятельности он завершил серию региональных комплексных исследований, таких как «Описание Тибета», «Записки о Монголии», «История Тибета и Цинхая», используя источники по китаеведению. Он также составил «Описание Пекина», «Свод законов Монголии», «Статистическое описание Китайской империи», «Взгляд на просвещение в Китае», «Земледелие в Китае» и т. д. Кроме того, Н. Бичурин также перевел «Четверокнижие» и «Троесловие», составил шесть словарей и редактировал учебники («Китайская грамматика»).

Первоначально российский научно-исследовательский центр по синологии находился в г. Пекине, но постепенно он переместился в г. Санкт-Петербург. В 1855 г. Санкт-Петербургский университет создал отдел востоковедения и собрал группу известных синологов, в числе которых был В. Васильев – самый влиятельный русский ученый-синолог со времен Н. Бичурина. Он получил степень магистра в Казанском университете, а затем отправился в Китай для продолжения обучения (во время правления императора Даогуа-

на). Его область исследований охватывает широкий круг тем, включая историю, географию, этническую принадлежность, религию Китая и т. п. Он написал книги «Религии Востока: конфуцианство, буддизм и даосизм», «Описание Маньчжурии» и др., отредактировал «Маньчжурско-русский словарь». В своих лекциях он много говорил об истории, литературе, географии и религии Китая.

После подписания Хартумского договора в 1728 г. российские миссионеры и студенты проторили широкую дорогу в эту страну и заложили основу для блестящих достижений постсоветской синологии.

Октябрьская революция 1917 г. свергла царизм и основала Союз Советских Социалистических Республик. Став первой социалистической страной в мире, Советский Союз претерпел огромные изменения в своей политической системе и социальной идеологии, но это не повлияло на распространение китаеведения. В этот период определился круг влиятельных сиологов. Они унаследовали результаты исследований и идеи китайско-саксонской синологии и начали проводить собственные изыскания.

В. Алексеев, вслед за Н. Бичуриным и В. Васильевым, стал еще одной ключевой фигурой в развитии российского китаеведения, способствовавшего его переходу на новый этап. Являясь основателем изучения китайской классической литературы в Советской России, ученый получил признание российского литературного мира как выдающийся синолог.

В. Алексеев родился в г. Санкт-Петербурге в 1881 г., в 1902 г. окончил факультет восточных языков Санкт-Петербургского университета. Долгое время он преподавал и работал в Ленинградском государственном университете, Ленинградском восточном институте и Московском институте востоковедения. Он предложил ряд новых методов преподавания и исследования и подготовил группу выдающихся сиологов, в числе которых С. Георгиевский, В. Петров, Ли Фучин. За 50 лет изучения китайской литературы В. Алексеев читал неоднократно лекции в Китае, опубликовал в общей сложности более 260 работ по синологии. Его магистерская работа «Китайская поэма о поэте. Стансы Сыкун Ту (837–908). Перевод и исследование» стала новой страницей в истории русского китаеведения и сделала В. М. Алексеева знаменитым [1, с. 24].

С созданием в 1949 г. Нового Китая развитие российской синологии вошло в период расцвета. Можно сказать, что Советский Союз в 1950-х гг. по достоинству оценил китайскую классическую литературу. Основным методом приобщения к ней был ее перевод и широкое распространение. Некоторые из произведений древних китайских писателей, в том числе сборники «Избранные произведения Сыма Цянь», «Собрание стихотворений Ду Фу», «Собрание стихотворений Ван Вэй» и «Собрание стихотворений Ли Бо», были переведены на русский язык для распространения в России. В 1957 г. Го Можо и Н. Федоренко (ученик В. Алексеева), ведущие фигуры в китайском и русском литературном мире, совместно отредактировали труд «Избранные сочинения. Стихи, рассказы, пьесы, статьи: перевод с китайского», имевший в общей сложности четыре тома. Они впервые показали читателям Советского Союза всю китайскую поэзию, а также стали образцом для китайско-русского сотрудничества в области литературных исследований. Как сказал советский синолог Д. Воскресенский, «переводческая деятельность в 1950-х годах приобрела такой размах, что ее границы в мире синологии пропали из виду» [6].

В 1961 г. Китай и Советский Союз вступили в период идеологии холодной войны, развитие китаеведения было в связи с этим затруднено. Отношения между этими странами в 1969 г. в связи с пограничным конфликтом на острове Даманском дошли до точки замерзания, культурные обмены были серьезно нарушены. Выдающиеся русские синологи более раннего периода были уже в преклонных годах и не имели молодых преемников. Единственными подразделениями, изучавшими китайскую литературу, были факультет китайского языка Московского университета, Институт африканских и азиатских исследований, факультет китайского языка Санкт-Петербургского университета и факультет

китайского языка Дальневосточного университета. С 1950-х гг. число обучаемых там студентов значительно сократилось. Исследовательские методы синологии в этот период также изменились с переводных (в 1950-х – 1960-х гг.) до описательных (например, «Очерки современной китайской литературы» Н. Федоренко). В то же время в серии «Востоковедение» Ленинградского университета было издано множество монографий о классических романах и операх Китая. Совместно с Ленинградским восточным институтом был опубликован ряд антологий, в том числе «Антология древнекитайской литературы», «Жанр и стили литературы Китая и Кореи». Также появился ряд работ, посвященных изучению не истории литературы в целом, а конкретным произведениям или творчеству отдельных писателей, например Ли Фуцзина «Легенда о Великой китайской стене в жанре китайской народной литературы», В. Семанова «Эволюция китайского романа: конец XVIII – начало XX в.», Л. Черкасского «Поэзия Цао Чжи», А. Рогачева «У Чэньэнь и его роман „Путешествие на Запад“» и пр.

Конечно, в течение этого периода непрерывно шла работа переводчиков, постепенно охватывая все больше различных жанров, например, древнекитайскую поэзию и прозу, музыку. Произведения древнекитайских философов также были впервые представлены в России в этот период. Позже эти русские переводы китайской классики были использованы В. Струве и Д. Редером для составления сборника «Хрестоматия по истории Древнего Востока».

Конец 1950-х гг. стал важным поворотным пунктом для Советского Союза. В этот период в политическом мышлении и экономических системах произошли большие изменения, которые способствовали развитию академической мысли и разнообразию методов исследования.

После распада Советского Союза в 1991 г. Россия вступила в период бурных беспорядков. В период правления Б. Ельцина с 1991 по 1999 г. страна старалась приблизиться к Западу. С 1999 г. по настоящее время по мере восстановления экономики начали возобновляться исследования в области синологии. С 2004 г. Китай и Россия вновь стали сближаться, руководствуясь глобальными стратегическими соображениями. В 2006–2007 гг. китайская и российская стороны начали представлять друг друга в выгодном свете и провели Год Китая в России и Год России в Китае [8, с. 15].

Благодаря дружбе между двумя странами в последние годы также участились экономические, торговые и культурные обмены. В 2009–2010 гг. оба государства снова провели культурные мероприятия для укрепления позиций и распространения русского и китайского языков в Китае и России соответственно. Правительства двух стран придают большое значение развитию китайского языка и культуры в России, поэтому все больше китайских литературных произведений становятся доступными для россиян.

В настоящее время китайский язык распространяется в мире самыми различными путями и средствами. По сравнению с предыдущими поколениями и их методами преподавания и распространения китайской культуры, современные китайцы стали более профессиональными учителями, организовали множество специальных учреждений. Большое число университетов, начальных и средних школ разработали курсы изучения китайского языка. Поскольку он включен во многие образовательные программы, его преподавание и изучение становятся все более важными для России.

С развитием экономики Китая и все более широкими международными контактами спрос на обучение китайскому языку увеличился во всех странах мира. Чтобы продвигать свой язык, ускорить международные процессы и усилить влияние китайского языка и культуры, в 2004 г. в Китае рассмотрели вопрос об организации за рубежом преподавания китайского языка и распространения культуры Китая на основе изучения опыта англо-, франко-, немецкоязычных и других западных стран и продвижения своего собственного лингвистического и педагогического опыта. В результате был создан Институт Конфуция – некоммерческое образовательное учреждение, имеющее своей целью распространение ки-

тайской культуры. В течение последних нескольких лет быстро развивающийся Институт стал форумом для людей всех стран, стремящихся изучить китайский язык и лучше понять китайскую культуру, укрепить международные культурные связи, дружбу и сотрудничество с китайским народом. Институт Конфуция получил во всем мире широкую поддержку [7].

По состоянию на 31 декабря 2017 г. в 146 странах и регионах мира было создано всего 525 Институтов Конфуция и 1113 Классов Конфуция. Сегодня Институты Конфуция действуют в 153 странах (регионах): 118 – в 33 азиатских странах (регионах), 54 – в 39 африканских, 173 – в 41 европейской, 161 – в 21 стране Северной и Южной Америки и 19 – в Океании. Классы Конфуция имеются в 79 странах (регионах) (включая Коморские Острова, Мьянму, Вануату, Гренаду, Лесото, Острова Кука, Андорру и др.): 101 – в 21 стране Азии, 30 – в 15 странах Африки, 307 – в 30 европейских странах, 574 – в 9 странах Северной и Южной Америки и 101 – в 4 странах Океании [2].

Как видим, Институты Конфуция получили наиболее широкое распространение в Европе. Россия была одной из первых стран, в которых они начали действовать; по состоянию на конец 2017 г. на ее территории было организовано уже 17 Институтов Конфуция и 5 Классов Конфуция. В таблице 1 показано распределение Институтов Конфуция и Классов Конфуция в России [10, с. 20].

Таблица 1

Институты Конфуция и Классы Конфуция в России (по состоянию на конец 2017 г.)

Наименование учреждения	Китайский партнер	Российский партнер	Дата открытия	Город
Институт Конфуция при ДФУ	Хэйлунцзянский университет	Дальневосточный федеральный университет	21 декабря 2006 г.	Владивосток
Институт Конфуция при РГГУ	Университет внешних экономических связей и внешней торговли (г. Пекин)	Российский государственный гуманитарный университет	26 декабря 2006 г.	Москва
Институт Конфуция при МГУ	Пекинский университет	Московский государственный университет	6 сентября 2007 г.	Москва
Институт Конфуция при МГЛУ	Пекинский университет иностранных языков	Московский государственный лингвистический университет	23 марта 2010 г.	Москва
Институт Конфуция при РГУ	Чанчуньский университет	Рязанский государственный университет	23 марта 2010 г.	Рязань
Институт Конфуция при СПбГУ	Столичный педагогический университет (г. Пекин)	Санкт-Петербургский государственный университет	10 ноября 2006 г.	Санкт-Петербург
Институт Конфуция при НГЛУ	Сычуаньский университет иностранных языков	Нижегородский государственный лингвистический университет	5 мая 2010 г.	Нижний Новгород
Институт Конфуция при ВГСПУ	Тяньцзинский университет иностранных языков	Волгоградский государственный социально-педагогический университет	22 июня 2010 г.	Волгоград

Продолжение таблицы 1

Институт Конфуция при Международном институте экономики и лингвистики ИГУ	Ляонинский университет	Иркутский государственный университет	22 декабря 2006 г.	Иркутск
Институт Конфуция при НГТУ	Даляньский университет иностранных языков	Новосибирский государственный технический университет	8 апреля 2007 г.	Новосибирск
Институт Конфуция при Институте востоковедения и международных отношений КФУ	Хунаньский педагогический университет	Казанский федеральный университет	24 апреля 2007 г.	Казань
Институт Конфуция на базе БГПУ	Хэйхэский университет	Благовещенский государственный педагогический университет	15 мая 2007 г.	Благовещенск
Институт Конфуция на базе КГУ	Университет Внутренней Монголии	Калмыцкий государственный университет	22 ноября 2007 г.	Элиста
Институт Конфуция на базе ТГУ	Шэньянский политехнический университет	Томский государственный университет	Май 2008 г.	Томск
Институт Конфуция при БНУ	Чанчуньский политехнический университет	Бурятский национальный университет	6 июля 2007 г.	Улан-Удэ
Институт Конфуция при УрФУ	Гуандунский университет иностранных языков и внешней торговли	Уральский федеральный университет	28 декабря 2007 г.	Екатеринбург
Институт Конфуция на базе АмГПУ	Харбинский педагогический университет	Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет	23 октября 2010 г.	Комсомольск-на-Амуре
Класс Конфуция при РГППУ	Международное радио Китая	Российский государственный профессионально-педагогический университет	Октябрь 2008 г.	Екатеринбург
Класс Конфуция на базе школы № 1948 «Лингвист-М» г. Москвы	Школа иностранных языков при Шанхайском университете иностранных языков	Школа № 1948 «Лингвист-М» г. Москвы	Октябрь 2011 г.	Москва
Класс Конфуция при НГУ	Синьцзянский университет	Новосибирский государственный университет	Сентябрь 2008 г.	Новосибирск
ЧУОДО «Академия восточных языков и культуры «Конфуций»»	-	Система дополнительного образования РФ	Октябрь 2008 г.	Санкт-Петербург
Класс Конфуция на базе МАОУ «Гимназия № 2» г. Перми	Средняя школа № 2 г. Циндао	МАОУ «Гимназия № 2» г. Перми	26 сентября 2014 г.	Пермь

Как видно из таблицы 1, Институты Конфуция сравнительно широко распространены на западе России. Москва – крупнейший город страны, а также экономический, политический и международный торговый центр, поэтому число Институтов и Классов Конфуция здесь велико. Второй по величине город и культурный центр России, Санкт-Петербург, также имеет давнюю историю преподавания китайского языка, в том числе в Институте Конфуция при Санкт-Петербургском государственном университете, который в 2010 г. был признан лучшим Институтом Конфуция в мире.

С учетом таких факторов, как географическая среда и национальная экономика, распространение Институтов Конфуция в России можно считать вполне целесообразным. Однако в связи с постоянными изменениями и развитием всех сфер жизни общества их распространение должно контролироваться и направляться, в том числе, и Китаем, чтобы соответствовать новым требованиям и задачам исторического развития [3, с. 18].

В последние годы развитие Институтов Конфуция в России было чрезвычайно быстрым. С точки зрения составления учебного плана, Институты Конфуция разрабатывали учебные программы по китайскому языку, которые дополнялись комплексными и специализированными курсами китайского языка. Комплексные являются основными курсами по развитию языковых навыков, характеризующимися широким охватом тем, большим числом студентов, дифференциацией и разнообразием учебных материалов и множеством методов обучения. Специализированные, по развитию таких языковых навыков, как чтение, аудирование и говорение, а также по написанию китайских иероглифов, тоже показывают хорошую динамику развития. Кроме того, существуют другие целевые курсы в Институтах Конфуция в России, такие как деловой китайский, китайский для детей и подготовка учителей китайского языка [4].

Можно сказать, что учебные программы Институтов Конфуция в России разнообразны не только по форме, но и по содержанию, они интегрируются в местный образовательный и культурный фон таким образом, чтобы наиболее соответствовать потребностям обучающихся и мотивировать [5, с. 12] все больше людей на изучение китайского языка. Конечно, кроме обычных курсов китайского языка, Институт Конфуция в России также проводит различные культурные мероприятия. Приведем статистические данные о культурной деятельности Института Конфуция в России по итогам 2017 г. на примере Института Конфуция при Санкт-Петербургском государственном университете (табл. 2).

Таблица 2

**Культурные мероприятия в Институте Конфуция
при Санкт-Петербургском государственном университете в 2017 г.**

Название мероприятия	Дата проведения
II Всероссийский научно-практический семинар «Китай и его соседи»	16–17 марта 2017 г.
I Всероссийский Санкт-Петербургский конкурс переводов	10 ноября 2017 г.
Выставка «Один пояс, один путь», посвященная китайской акупунктуре	12 октября 2017 г.
XVI Международный конкурс студентов «Китайский мост» (Санкт-Петербургский областной отборочный тур)	18 апреля 2017 г.

Можно заметить, что преподавание китайского языка в Институтах Конфуция в России не ограничивается традиционными методами, а включает различные мероприятия, такие как семинары, соревнования и выставки китайской культуры. Это не только позволяет укрепить культурные связи между китайским и русским народами, но и способствует распространению китайской культуры.

Резюме. В связи с историческими изменениями распространение китайского языка в России усилилось, и культуры двух стран начали интенсивно взаимодействовать. Мы считаем, что распространение китайского языка в России в основном связано с развитием

китаеведения и преподавания китайского языка. В настоящее время общение на китайском языке получило беспрецедентный размах и продолжает покорять все новые вершины. Можно сказать, что китайская культура на современном этапе удерживает прочные позиции в России и имеет большие перспективы. Это способствует не только росту интереса двух стран к культурам друг друга, но и укреплению дружбы между ними.

Еще больше способствовать распространению китайского языка в России, по нашему мнению, могут не только инновации в форматах общения, но и усилия по распространению преподавания китайского языка и обучения педагогических кадров. По результатам анализа приведенных данных также можно сказать, что сотрудничество между двумя странами во многом осуществляется на уровне их партнерских университетов. Поэтому считаем, что необходимо поощрять сотрудничество образовательных учреждений двух государств.

Проведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что распространение китайского языка в России связано со всеми сторонами жизни двух народов. Отношения между Россией и Китаем как стратегическими партнерами также представляют собой неограниченный потенциал для распространения китайского языка, поэтому необходимо обратить внимание на эти возможности и своевременно их использовать в целях создания благоприятных и взаимовыгодных условий для развития двух стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Чжифан. Институты Конфуция на Дальнем Востоке России в рамках мягкой силы культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Чэньду, 2018. – 86 с.
2. Главная страница Института Конфуция и Школы Конфуция. Обзор Института Конфуция и Школы Конфуция [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.hanban.edu.cn/confuciousinstitutes/node_10961.htm.
3. Ли Цинчжэн. Сопоставительное изучение Институты Конфуция в России и Центров русского языка в Китае : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Ляонин, 2016. – 44 с.
4. Лю Жунь, Сюй Вэй, Ху Сяо. Совершенствование системы учебных курсов в Институте Конфуция, чтобы содействовали развитию высшего образования в Китае // Высшее образование в Китае. – 2014. – № 8. – С. 56–58.
5. Чжоу Юе. Мотивация российских школьников к изучению китайского языка – принимаем в качестве примера школу № 4 в городе Чите : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Цзилинь, 2018. – 55 с.
6. Чэнь Юбинь. Изучение китайского языка в СССР [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.guoxue.com.
7. Чэнь Хуй. Переосмысление будущего развития Институты Конфуция в России в рамках инициативы «Один пояс, один путь» // Вестник Гуандунского университета иностранных языков. – 2018. – № 6. – С. 136–141.
8. Юй Фан. Исследование отношений между изучением китайского языка в России и русско-китайской торговлей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Далянь, 2018. – 57 с.
9. Янь Годун. Прошлое и настоящее российского китаеведения // Общественная наука Китая. – 2015. – № 1. – С. 1–3.
10. Chindasheva D. Исследование и анализ учебников по китайскому языку в России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Далянь, 2018. – 39 с.

Статья поступила в редакцию 24.04.2019

REFERENCES

1. Van Chzhifan. Instituty Konfuciya na Dal'nem Vostoke Rossii v ramkah myagkoj sily kul'tury : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Chen'du, 2018. – 86 s.
2. Glavnaya stranica Instituta Konfuciya i Shkoly Konfuciya. Obzor Instituta Konfuciya i Shkoly Konfuciya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.hanban.edu.cn/confuciousinstitutes/node_10961.htm.
3. Li Cinchzhen. Sopostavitel'noe izuchenie Institutov Konfuciya v Rossii i Centrov russkogo yazyka v Kitae : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Lyaonin, 2016. – 44 s.

4. *Lyu Zhun', Syuj Vej, Hu Syaο*. Sovershenstvovanie sistemy uchebnyh kursov v Institute Konfuciya, chtoby sodejstvovali razvitiyu vysshego obrazovaniya v Kitae // *Vysshee obrazovanie v Kitae*. – 2014. – № 8. – S. 56–58.
5. *Chzhou Yue*. Motivaciya rossijskih shkol'nikov k izucheniyu kitajskogo yazyka – prinimaem v kachestve primera shkolu № 4 v gorode Chite : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Czilin', 2018. – 55 s.
6. *Chen' Yubin'*. Izuchenie kitajskogo yazyka v SSSR [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : www.guoxue.com.
7. *Chen' Huj*. Pereosmyslenie budushchego razvitiya Institutov Konfuciya v Rossii v ramkah iniciativy «Odin poyas, odin put'» // *Vestnik Guandun'skogo universiteta inostrannyh yazykov*. – 2018. – № 6. – S. 136–141.
8. *Yuj Fan*. Issledovanie otnoshenij mezhdru izucheniem kitajskogo yazyka v Rossii i rusko-kitajskoj tor-govlej : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Dalyan', 2018. – 57 s.
9. *Yan' Godun*. Proshloe i nastoyashchee rossijskogo kitaevedeniya // *Obshchestvennaya nauka Kitaya*. – 2015. – № 1. – S. 1–3.
10. *Chindasheva D*. Issledovanie i analiz uchebnikov po kitajskomu yazyku v Rossii : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Dalyan', 2018. – 39 s.

The article was contributed on April 24, 2019

Сведения об авторе

Ma Ися – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; старший преподаватель Гуйчжоуского педагогического университета, г. Гуйян, Китайская Народная Республика; e-mail: 762495289@qq.com

Author information

Ma Yixia – Post-Graduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; Senior Lecturer, Guizhou Pedagogical University, Guiyang, People's Republic of China; e-mail: 762495289@qq.com

В. Ш. Масленникова

К ПРОБЛЕМЕ КОГНИТИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема когнитивного моделирования в целях формирования и развития когнитивной организации личности преподавателя высшей школы в контексте теории когнитивной педагогики. Особое внимание уделяется моделированию и планированию воспитательной деятельности в условиях цифровизации высшего образования. В качестве методологической основы развития когнитивной организации личности ставится когнитивный подход к обучению и повышению квалификации педагогических работников по использованию и реализации цифровых технологий в образовательно-воспитательном процессе на основе формирования логического и алгоритмического мышления педагогов и студентов, способствующего развитию внутренней активности обучаемых, порождающего метаинструменты и способы решения задач. Подробно раскрывается проблема когнитивного моделирования планирования воспитательной деятельности в условиях цифровизации системы высшего образования.

Ключевые слова: *когнитивная организация личности, когнитивный подход, когнитивная педагогика, когнитивное моделирование, внутренние и внешние инструменты познания личности, цифровизация образования, цифровая грамотность, цифровые технологии.*

V. Sh. Maslennikova

COGNITIVE MODELING OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION

Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia

Abstract. The article considers the problem of cognitive modeling for the formation and development of cognitive organization of personality of the teacher of higher education in the context of the theory of cognitive pedagogy. The author pays special attention to modeling and planning of educational activity in the context of digitalization of higher education. The cognitive approach to teachers' training and further training on the use and implementation of digital technologies in the educational process in order to form logical and algorithmic thinking at teachers and students, contributing to the development of students' activity, and generating meta-instruments and ways of solving problems, serves as a methodological basis for the development of cognitive organization of the personality. The paper also reveals on the problem of cognitive modeling of educational activity planning in the conditions of higher education system digitalization.

Keywords: *cognitive organization of the personality, cognitive approach, cognitive teaching, cognitive modeling, internal and external instruments of cognition of the personality, digitalization of education, digital literacy, digital technologies.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях развития общества наблюдается интенсивное обсуждение недалекого цифрового будущего, которое вступает в свои права во всех сферах жизнедеятельности. В Федеральной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» отмечается, что «численность подготовки кадров и соответствие образовательных программ нуждам цифровой экономики недостаточны», «имеется дефицит кадров в образовательном процессе всех уровней образова-

ния». Реализация новых информационных технологий в образовательной системе, различных электронных курсов способствует внедрению цифровизации и в образование. В педагогической науке появляются новые понятия и термины: *цифровое образование, цифровая образовательная среда, цифровые технологии, цифровая грамотность* и т. п. [8]. Становится актуальным вопрос смены образовательной парадигмы, ибо цифровое образование активно теснит «аналоговое» [1], [2]. Цель исследования – выявить и обосновать возможности когнитивного моделирования воспитательной деятельности в процессе подготовки преподавателей в условиях цифровизации системы высшего образования.

Материал и методика исследований. Продвинутые методики анализа данных когнитивного моделирования открыли новые пути понимания процессов преподавания и обучения. Использование сложного анализа данных позволит вносить изменения в программу курсов в зависимости от сложностей, возникающих у студентов в процессе освоения ими учебных материалов, а также выступит в качестве способа обратной связи для преподавателей и дополнительного средства оценки академической успеваемости.

Результаты исследований и их обсуждение. Российские университеты находятся пока на ранних этапах процесса цифровизации образования, на стадии пилотного проекта, однако большинство из них стремится активно внедрять в образовательный процесс цифровые технологии. В первую очередь интенсивно осваиваются онлайн-курсы как новые форматы передачи знаний. Многие университеты России работают и на западных образовательных платформах. Так, Высшая школа экономики размещает свои курсы на Coursera. Присутствуют и сугубо российские платформы, наиболее важной из которых является «Национальная платформа открытого образования».

От специфики, структуры и специализации университетов зависит и развитие цифрового образования, поэтому единый стандартизированный метод цифровизации высшего образования невозможен. Более того, развитие цифрового образования будет еще больше усиливать тенденцию к дифференциации и специализации университетов, поиску эффективных средств и механизмов образовательного процесса [4], [7].

И хотя системы образования развиваются с учетом национальных особенностей, достаточно самостоятельно, исторически известно, что российская система высшего образования скопирована с немецкой в начале XX в. [11]. В настоящее время изучается опыт различных образовательных систем по внедрению цифровых технологий.

В современных условиях в университетах России приоритетной является разработка четких планов педагогической деятельности, однако, например, в Германии таких планов придерживаются лишь в профессиональных технических школах [9].

Процессы финансирования российских и немецких систем образования также обладают структурным сходством: за счет государственного бюджета. Этим свойством системы образования двух стран отличаются от финансирования университетов США, в основном частных, которые осуществляют свою деятельность за счет пожертвований выпускников и личных средств обучающихся.

Изучение перспектив цифровизации в высшем образовании посредством форсайтного исследования германского форума способствовало определению степени влияния цифровых технологий на стратегии развития немецких университетов. Данное исследование представляет особый интерес именно потому, что системный взгляд на цифровизацию прогнозирует технологические перспективы, современную и будущую административную и организационную реальность [3]. По нормативно-определяющим документам целью цифровизации образовательной системы является обеспечение широкой доступности к информационно-цифровым ресурсам, использование цифровых технологий в образовательном процессе.

В реализации этой цели перед образовательными организациями стоят следующие задачи: обучение и повышение квалификации самих педагогических работников по использованию цифровых технологий в образовательной деятельности; реализация цифро-

вых технологий в образовательном процессе с целью формирования логического и алгоритмического мышления студентов; предоставление цифровых ресурсов и доступа к ним для коллективного пользования в облачных ресурсах; обеспечение повышения уровня мотивации к профессиональному использованию цифровых технологий преподавателями и обучающимися; создание инновационных условий развития через внедрение когнитивного моделирования и цифровых технологий; оказание информационных и консультационных услуг по использованию цифровых и облачных технологий с неограниченными ресурсами; накопление, систематизация и распространение информации по использованию цифровых и облачных технологий образовательной организацией; внедрение в образовательный и воспитательный процесс цифровых и облачных технологий.

Новые форматы совместной работы и обучения, выстроенного вокруг студента, требуют от него принятия большей ответственности за качество своего образования. Это означает, что снижается значимость посещения традиционных полуторачасовых лекций в ходе обучения, ибо студент может самостоятельно получать необходимую ему информацию и включаться в учебный процесс в удобное для него время. В результате учебный процесс становится более гибким, отвечающим на индивидуальные запросы обучаемого. В то же самое время многие исследователи отмечают, что при таком обучении студент лишается личностного общения с преподавателем, а самое главное, даже если он может переварить огромный объем информации, то она превращается в так называемые клиповые знания, без систематизации и аналитического осмысления. В этом случае именно когнитивное моделирование учебных курсов будет способствовать систематизации и осмыслению большого объема теоретического материала.

Становление и развитие нового сетевого поколения отражают изменения, определяемые новой социокультурной ситуацией. Происходят изменения высших психических функций (память, внимание, мышление, восприятие, речь), обуславливающих развитие интеллекта и индивидуальных внутренних инструментов познания. Интенсификация использования интернета как культурного внешнего инструмента познания для решения различных задач новыми, нетрадиционными способами способствует возникновению изменений когнитивной организации личности студента и принятых в культуре социальных практик (способов деятельности). Появляются изменения механизмов формирования личности (идентичность, репутация, накопление социального капитала, личностные и индивидуальные особенности развития интеллекта) [6].

Современная педагогическая деятельность в системе высшей школы во многом зависит от того, в какой степени преподаватели и сама администрация образовательной организации владеют цифровыми технологиями и цифровой информацией, насколько быстро они могут ее самостоятельно или с использованием информационных технологий проанализировать и обработать, а также довести до конечного потребителя – обучающегося и его законных представителей. Это означает, что деятельность педагогов должна фокусироваться на интеграции, автоматизации и алгоритмизации образовательного процесса с целью сделать его более эффективным за счет перераспределения ресурсов внешних инструментов познания в виде когнитивного моделирования в реальной и виртуальной среде образовательной организации и за счет развития внутренних инструментов познания. В рамках цифрового образования уменьшится значение профессоров как трансляторов знания, зато увеличится их значимость как людей, сопровождающих индивидуальное развитие когнитивной организации личности студента. Такие изменения в образовательных форматах требуют освоения преподавателями новых специфических компетенций, связанных, в том числе, с когнитивным моделированием и цифровыми технологиями [10].

Таким образом, выполняя требования времени и учитывая запрос государства в увеличении количества специалистов в сфере цифровой экономики, необходимо решать задачу национального уровня – добиться всеобщей цифровой грамотности. Причем ее

формированию должно уделяться особое внимание, наравне с читательской, математической и естественнонаучной грамотностью. Для этого следует усовершенствовать систему образования и воспитания на всех уровнях: от школы до высших учебных заведений; разработать программы обучения для людей разного возраста. В основе разработки содержания любого учебно-образовательного курса, программы воспитания, технологии обучения или воспитания важным становится принцип не «наполнения» обучающегося большим количеством содержания учебно-образовательного, информационного материала, а организации усвоения оптимально необходимого набора знаний, реализации определенного алгоритма, способствующего освоению и трансляции знаний средствами индивидуальных внутренних и внешних инструментов познания, представляющих когнитивную организацию личности.

По мере осуществления технологических изменений будут ставиться новые академические проблемы, которые, в свою очередь, потребуют новых решений. Университеты должны быть озабочены не столько продвижением технологических инноваций, созданием своих электронных ресурсов и приложений, сколько развитием образовательных программ, включающих когнитивное моделирование за счет уже существующей инфраструктуры.

В поиске эффективных средств и механизмов педагогической деятельности в системе высшего образования ключевая роль принадлежит планированию. Процесс планирования данной деятельности основывается на определении системной совокупности и порядка функционирования всех личностных инструментальных и методологических средств, используемых для достижения поставленных целей. Технология планирования представляет собой совокупность мероприятий (операций) по разработке плана, который выступает как заранее намеченный порядок, последовательность осуществления какой-либо программы выполнения работ.

Соответственно реализации цели эффективного планирования развития образовательной системы с помощью современных цифровых технологий необходимо строить виртуальные когнитивные модели. В их основе – математические объективные законы, представленные в виде системы алгоритмов с прямыми и обратными связями [5]. Так, в целях реализации эффективного планирования воспитательной деятельности с помощью современных цифровых технологий можно построить когнитивную виртуальную модель этой деятельности в образовательной организации.

При планировании содержания воспитательной деятельности профессиональной образовательной организации выстраивается структура, состоящая из нескольких элементов, в процессе реализации которых предполагается определенная алгоритмизация действий и операций: цели, задачи, основные направления, технологии, диагностический инструментарий определения временных показателей, должностные лица, отвечающие за выполнение конкретных направлений и разделов, ресурсы (научно-образовательные, организационно-методические, кадровые, материально-финансовые) и т. п.

Анализ исследований по планированию позволяет сформулировать наиболее общие аспекты педагогического моделирования процесса планирования воспитательной деятельности: раскрытие целей создания условий для обеспечения индивидуальной траектории развития каждого студента; содержание различных направлений и педагогических технологий достижения этих целей, сроки их выполнения; функции управления и организации руководства, исполнения; ресурсы; критерии эффективности воспитательной деятельности.

В структуре традиционного планирования можно также выделить несколько уровней организации воспитательной деятельности. Общеузовские мероприятия, отражающие массовые формы, находятся на первом уровне, на втором – групповые формы, мероприятия, организуемые внутри коллектива академических групп общественными студенческими организациями, на третьем уровне осуществляется индивидуальная личностно-

ориентированная воспитательная работа, способствующая профессиональному становлению и личностному развитию.

Главная цель планирования – создание условий для реализации индивидуальной траектории развития каждого студента на основе педагогического проектирования наиболее эффективных технологий воспитательного воздействия.

Выделены определенные факторы, влияющие на содержание планирования воспитательной деятельности с обучающимися:

– внешний, отражающий состояние социально-политической, социально-экономической и культурной жизни страны, региона;

– внутренний, который отражает традиции и перспективы инновационного развития профессиональной образовательной организации и создания условий для творческого и успешного развития студентов.

На основании исследований установлено, что планирование воспитательного процесса осуществляется эффективно на основе проектно-развивающего подхода и его принципов, способствующих реализации возможностей отдельной профессиональной образовательной организации мысленно прогнозировать и предвосхищать развитие педагогических событий и ситуаций, предусматривать организацию системы воспитательной деятельности по обеспечению условий профессионального и личностного развития каждого студента, опираясь на выводы анализа диагностики ранее осуществленного воспитательного процесса.

Планирование воспитательного процесса отражает функцию педагогического менеджмента (управления), представляющего собой совокупность алгоритмических действий по реализации содержания, форм, способов организации воспитательной деятельности и предполагаемых сроков ее проведения.

Исходя из сущностной характеристики проектно-развивающего подхода к планированию воспитательного процесса, определяются и его особенности: во-первых, оно предназначено для формирования условий эффективного процесса развития личности будущего специалиста; во-вторых, в процессе планирования на основе прогнозирования обосновываются цель, задачи и результат инновационной воспитательной деятельности; в-третьих, планирование направлено на установление определенных сроков деятельности педагогов для достижения предполагаемых результатов прогнозируемого состояния; в-четвертых, программирование алгоритмических действий и определение круга организаторов по достижению целевых ориентиров воспитательной деятельности являются неотъемлемым элементом реализации содержания планирования; в-пятых, эффективность реализации планирования зависит от мотивационной готовности субъектов воспитательного процесса к осуществлению проектно-развивающей деятельности.

Разработка содержания планирования осуществляется с учетом принципов реализации проектно-развивающего подхода к планированию воспитательного процесса в виде целевых проектов планирования процесса, направленных на формирование у будущих специалистов общекультурных, социальных, профессиональных компетенций, к которым относятся:

– непрерывность воспитательной деятельности в условиях учебно-воспитательного процесса и социокультурной работы вне образовательной организации;

– согласованность и скоординированность всех структурных подразделений: кафедр, отделений, факультетов, студенческих организаций, кураторов групп и т. п.;

– вариативность содержания: наличие разнообразных проектов, программ, учитывающих интересы, возможности, профессиональную специализацию и способствующих целостному развитию студентов;

– инновационность: разработка и апробация оригинальных авторских методик и технологий воспитательной работы, в том числе проектных;

– непрерывный педагогический мониторинг эффективности воспитательной работы [4].

Основными направлениями содержания воспитательной деятельности являются культурно-нравственное, гражданско-патриотическое, профессионально-трудовое.

В основе разработки и моделирования плана воспитательной работы лежит саморазвитие внутренних инструментов познания педагогов, умений самостоятельно конструировать и видоизменять базу собственных знаний путем внешних и внутренних инструментов познания, ориентироваться в информационном пространстве, улучшать аналитическое, логическое, критическое, творческое, а также алгоритмическое мышление.

В процессе когнитивного моделирования планирования социально-воспитательной деятельности качественно меняется тип мышления: конкретно-образный тип сменяется абстрактно-логическим, затем – теоретически-исследовательским, способствующим формированию умений адаптироваться, гибко и быстро реагировать на стремительно меняющиеся условия профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Став субъектом управления воспитательным процессом, его частями и модулями, программой воспитания на всех этапах разработки плана социально-воспитательной деятельности, режимом получения и обработки данных (визуальная, аудио-, текстовая и др. информация), типом их представления, педагог вырабатывает индивидуальный способ организации социально-воспитательной деятельности, отвечающий качествам, способностям, мотивации, а также объективным характеристикам выбранного вида профессиональной деятельности. При этом возможно не только визуализировать полученную информацию в виде когнитивной модели, но и разработать рекомендации для принятия решений, которые пользователи могут получить в любом (как в графическом, так и в текстовом) виде.

Такая технологическая организация образовательно-воспитательного процесса обуславливается алгоритмичностью природной деятельности человека как наиболее естественной и удобной для него. Но при этом необходимо отметить, что в когнитивном планировании воспитательной деятельности меняется ее характер: педагог не только использует технологию решения готовой профессиональной задачи, но и определяет целесообразность, необходимость предлагаемого решения в будущей воспитательной деятельности на основе результатов мониторинга качества воспитательной работы.

Синергетический эффект при этом заключается в следующих принципиально важных аспектах:

- получение большего объема и разнообразия необходимой информации;
- умение действовать в условиях риска, с «осторожной» смелостью в принятии решений;
- активность умственных действий каждого ответственного за социально-воспитательную деятельность.

Резюме. Интегративным критерием качества образовательно-воспитательного процесса, осуществляемого на основе когнитивного моделирования и алгоритмизации его планирования, является реализация условий эффективного личностного саморазвития. Саморазвитие обуславливает эффективность процесса самосовершенствования, а его результатом является степень самореализации человека, способствующей его развитию не только как профессионала, но и как индивидуальности во всей ее многогранности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://new.volsu.ru/upload/medialibrary/809/Проект_Развитие_образования_2013–2020.pdf.

2. Касторнова В. А., Дмитриев Д. А. Информационно-образовательная среда как основа образовательного пространства // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 2(18). – С. 83–90.

3. Княгинин В. И. Новая цифровая экономика – это экономика доверия и кооперации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://trends.skolkovo.ru/2018/05/vladimir-knyagin-in-novaya-tsifrovaya-ekonomika-eto-ekonomika-doveriya-i-kooperatsii/>.

4. Кудлаев М. С. Процесс цифровизации образования в России // Молодой ученый. – 2018. – № 31. – С. 3–7.
5. Масленникова В. Ш. К вопросу о структурно-функциональных моделях и логических схемах учебного курса «Теория социальной работы» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2016. – № 2. – С. 90–93.
6. Масленникова В. Ш. Основные направления интеграционных процессов обучения и воспитания в учреждениях профессионального образования: научный доклад / под ред. Г. В. Мухаметзяновой. – Казань : Данис, 2010. – 38 с.
7. Полуван К. Л. Интерактивная интеллектуальная среда – цифровая технология непрерывного образования // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 11. – С. 90–95.
8. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>.
9. Шейнбаум В. С. Междисциплинарное деятельностное обучение в виртуальной среде инженерной деятельности // Высшее образование в России. – 2017. – № 11. – С. 61–68.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
11. Baehr J. Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice // Journal of Philosophy of Education. – 2013. – Vol. 47, № 2. – P. 248–262.

Статья поступила в редакцию 15.04.2019

REFERENCES

1. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gody [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://new.volsu.ru/upload/medialibrary/809/Proekt_Razvitie_ obrazovaniya_2013-2020.pdf.
2. Kastornova V. A., Dmitriev D. A. Informacionno-obrazovatel'naya sreda kak osnova obrazovatel'nogo prostranstva // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. – 2012. – № 2(18). – S. 83–90.
3. Knyaginina V. I. Novaya cifrovaya ekonomika – eto ekonomika doveriya i kooperacii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://trends.skolkovo.ru/2018/05/vladimir-knyaginina-novaya-tsifrovaya-ekonomika-eto-ekonomika-doveriya-i-kooperatsii/>.
4. Kudlaev M. S. Process cifrovizacii obrazovaniya v Rossii // Molodoy uchenyj. – 2018. – № 31. – S. 3–7.
5. Maslennikova V. Sh. K voprosu o strukturno-funkcional'nyh modelyah i logicheskikh skhemah uchebnogo kursa «Teoriya social'noj raboty» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki. – 2016. – № 2. – S. 90–93.
6. Maslennikova V. Sh. Osnovnye napravleniya integracionnyh processov obucheniya i vospitaniya v uchrezhdeniyah professional'nogo obrazovaniya: nauchnyj doklad / pod red. G. V. Muhametzyanovoj. – Kazan' : Danis, 2010. – 38 s.
7. Polupan K. L. Interaktivnaya intellektual'naya sreda – cifrovaya tekhnologiya nepreryvnogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2018. – Т. 27, № 11. – S. 90–95.
8. Programma «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii» (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 28 iyulya 2017 g. № 1632-r) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>.
9. Shejnbaum V. S. Mezhdisciplinarnoe deyatel'nostnoe obuchenie v virtual'noj srede inzhenernoj deyatel'nosti // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 11. – S. 61–68.
10. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M. : Smysl, 2001. – 365 s.
11. Baehr J. Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice // Journal of Philosophy of Education. – 2013. – Vol. 47, № 2. – P. 248–262.

The article was contributed on April 15, 2019

Сведения об авторе

Масленникова Валерия Шамильевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского отдела Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: maslennikova_valeriya@mail.ru

Author information

Maslennikova, Valeria Shamilyevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Leading Researcher of the Research Department, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: maslennikova_valeriya@mail.ru

Г. Г. Мингазизова

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

*Казанский юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Казань, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме совершенствования учебного процесса, формирующего профессиональную и иноязычную компетенции обучающихся. Раскрывается форма эффективной организации обучения иностранному языку сотрудников полиции для решения ими профессиональных задач при взаимодействии с зарубежными гражданами. Автором доказана эффективность проведения практических занятий по иностранному языку на учебных полигонах на примере Казанского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации. Обоснована ситуативность общения и обучения в условиях, приближенных к реальным, рассмотрены этапы преподавания иностранного языка сотрудникам полиции.

Ключевые слова: *компетенции, учебные полигоны, коммуникативные умения, обучение иностранному языку сотрудников полиции.*

G. G. Mingazizova

COMPETENCE-BASED TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO POLICE OFFICERS

*Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
Kazan, Russia*

Abstract. The present article is devoted to the problem of the improvement of the educational process which contributes to the formation of professional and foreign language competences; reveals the effective form of the organization of teaching police officers a foreign language for them to be able to perform professional tasks when interacting with foreign citizens. The author proves the efficiency of delivering practical sessions in foreign languages at Kazan Law Institute; substantiates the contextuality of communication and training in the conditions close to real; considers the stages of teaching police officers a foreign language.

Keywords: *competences, training grounds, communicative abilities, teaching police officers a foreign language.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена задачами, поставленными обществом и государством перед преподавателями, обучающими иностранному языку сотрудников полиции. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам, имеющим выраженную практическую направленность, рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык» определяет целью курса приобретение обучающимися коммуникативной компетентности, необходимой для осуществления ими профессиональной деятельности.

Материал и методика исследований. При написании статьи использовалась образовательная программа дисциплины «Иностранный язык профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел». Нами применялись общенаучные методы: анализ, обобщение, сопоставление, а также сравнение.

Результаты исследований и их обсуждение. Компетентностный подход в обучении, возникнув в 60–70-е гг. XX в., стал продуктивным для совершенствования высшего и профессионального образования. Современный этап развития этого подхода отличается тем, что в дидактике, наконец, выделены считающиеся ключевыми для профессионального становления личности компетенции.

Сегодня перед преподавателями стоит вопрос качественной языковой подготовки сотрудников полиции, формирования их коммуникативной компетентности при их низких умениях и навыках общения на иностранном языке, а иногда и полном их отсутствии.

В последние годы научные исследования, посвященные проблемам реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании, проводятся рядом ученых (М. А. Арская [1], [2], О. Ю. Баринаева [3], [4], В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Д. С. Ермаков, Н. Ф. Коряковцева [5], М. И. Лыскова [6], Г. Г. Мингазизова [4], [7], [8], Т. И. Скрипникова [9], Т. А. Ткаченко [10] и др.).

Педагогические исследования многих авторов направлены на совершенствование учебного процесса, формирующего профессиональную и иноязычную компетенции, раскрытие принципов профессиональной дидактики, подходов к трактовке содержания профессионально-ориентированного обучения, активный поиск средств и методов образовательной деятельности. Вместе с тем пока не предложены формы организации учебного процесса для формирования коммуникативной компетентности студентов.

Согласно компетентностно-деятельностному подходу, обучение иностранным языкам в вузе Министерства внутренних дел Российской Федерации нацелено на формирование умения осуществлять речевую деятельность на иностранном языке в ситуациях профессиональной сферы [8].

Поиск за последние пять лет оптимальных форм организации учебного процесса на факультете профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации Казанского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации позволил нам прийти к заключению, что наиболее эффективными являются практические занятия в условиях, максимально приближенных к реальным.

Наличие оборудованных как внутри учебных комплексов, так и специальных полигонов на их территории сыграло огромную роль в компетентностно-ориентированном обучении. Техническая база и оснащенность Казанского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации учебными полигонами «Дежурная часть», «Спортивное кафе», «Квартира», «Офис», а также рядом других предоставили возможность организовать обучающий эксперимент. Они стали уникальными площадками для проведения практических занятий, направленных на отработку речевых умений и навыков на иностранном языке, позволяющих сотрудникам полиции работать не только с гражданами своей страны, но и с иностранцами.

Проведение на полигонах занятий с целью закрепления тем, изучаемых слушателями согласно рабочей программе учебной дисциплины и тематическому плану, способствовало наиболее качественному запоминанию и отработке устойчивых фраз и выражений, необходимых для их служебной деятельности. Темы «Базовые речевые ситуации, связанные с обращением иностранца за помощью», «Взаимодействие с иностранными гражданами, не связанное с противоправными действиями», «Базовые речевые ситуации, связанные с обеспечением безопасности дорожного движения» и «Базовые речевые ситуации опроса потерпевшего или свидетеля» неоднократно отработывались в учебном процессе в условиях, приближенных к реальным.

Таким образом, первый компонент в контексте компетентностного подхода профессионализации языковой подготовки сотрудников полиции, заключающийся в содержании обучения, был выполнен согласно рабочим программам и тематическому плану.

Второй пункт, предполагающий наличие межпредметных связей, был также реализован: обучение проводилось в условиях, близких к профессиональной деятельности полицейских.

Третий компонент реализации компетентностно-ориентированного подхода, определяющий важные эмоционально-ценностные элементы, наполнил занятие личностными эмоциями и переживаниями в ситуативном обучении каждого обучаемого.

Таким образом, каждый слушатель смог на учебных полигонах по несколько раз «сыграть» роль как иностранного гражданина, так и сотрудника полиции, ведущего коммуникацию на иностранном языке для решения профессиональных задач.

В ходе обучающего эксперимента в группах, где практические занятия проводились на подобных полигонах, успеваемость составила 100 %, в то время как в группах с традиционным обучением этот показатель был равен 87 %.

Нами было установлено, что компетентностно-ориентированное обучение иностранному языку сотрудников полиции позволило повысить эффективность развития их умений:

- слушать и понимать иностранного гражданина;
- объяснять на иностранном языке дорогу, направление и т. д.;
- указывать на иностранном языке на правонарушение;
- выяснять персональные данные иностранного гражданина;
- проверять наличие у него удостоверяющего личность документа (паспорта, пропуска, водительского удостоверения и пр.);
- просить показать содержимое сумки, багажа, чемодана и др.;
- оказывать иностранному гражданину медицинскую помощь, вызывать для него врача, скорую помощь, предлагать проводить его до больницы.

Эти умения позволяют полицейскому общаться с иностранными гражданами в ходе выполнения служебных задач как при работе с туристами, так и в процессе несения службы по охране спортивных и культурных мероприятий международного уровня.

Суть предложенной нами формы организации обучения иностранному языку сотрудников полиции на учебных полигонах заключается в следующем.

На развитие языковых компетенций влияют не только внутренние (прилежность, учебная мотивация, память), но и внешние факторы. Условия работы, в которых оказываются полицейские, связаны и с нервным напряжением, и с опасностью, усиливающейся в неблагоприятную погоду, и с временем суток.

Языковые упражнения, которые достаточно легко отрабатываются обучающимися в условиях учебного кабинета, становятся невыполнимыми в реальных условиях. Изучение и отработка ситуаций общения в комфортных условиях аудитории зачастую претерпевают качественные изменения при переносе места обучения на учебные полигоны. Шум улицы, погодные условия, наличие прохожих и другие факторы становятся сложным, многомерным явлением, влияющим на человеческую деятельность, в котором необходимо и можно обучать.

Более того, обучение в условиях, приближенных к реальной деятельности сотрудника полиции, активизирует его познавательную активность, интенсифицирует процессы формирования языковых умений.

На развитие языковых компетенций влияет множество факторов и условий. Поиск форм, наиболее эффективных для обучения иностранному языку, открыл для нас учебный полигон как своего рода мобилизирующее место для проведения практических занятий.

Согласно тематическому плану курса «Иностранный язык профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел», на изучение каждой темы выделено 4 учебных часа, что соответствует 2 практическим занятиям. На первом

занятия в условиях учебной аудитории разбираются базовые речевые ситуации, разыгрываются диалоги в парах, рассматриваются в случае необходимости основные правила и структуры иностранного языка. На таких занятиях широко применим метод ситуативных задач: слушателям предлагаются те, которые часто встречаются при работе с иностранными гражданами.

Резюме. Установлено, что компетентностно-ориентированное обучение иностранному языку сотрудников полиции включает в себя развитие следующих умений:

- слушать и понимать иностранного гражданина;
- объяснять на иностранном языке дорогу, направление и т. д.;
- указывать на иностранном языке на правонарушение;
- выяснять персональные данные иностранного гражданина;
- проверять наличие у него удостоверяющего личность документа (паспорта, пропуска, водительского удостоверения и пр.);
- просить показать содержимое сумки, багажа, чемодана и др.;
- оказывать иностранному гражданину медицинскую помощь, вызывать для него врача, скорую помощь, предлагать проводить его до больницы.

В ходе педагогического эксперимента на факультете профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации Казанского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации была рассмотрена эффективность проведения практических занятий на учебных полигонах для реализации компетентностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку сотрудников полиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арская М. А.* К вопросу о методическом обеспечении иноязычной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // *Novum*. – 2018. – № 15. – С. 398–400.
2. *Арская М. А.* Формирование иноязычных компетенций в условиях профессионально-ориентированного обучения в вузе ФСКН России // *Вестник Сибирского юридического института ФСКН России*. – 2015. – № 3(20). – С. 154–159.
3. *Баранова О. Ю.* Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов КЮИ МВД России // *Сборник трудов на основе материалов Всероссийской научно-практической конференции*. – СПб., 2017. – С. 27–28.
4. *Баранова О. Ю., Мингазизова Г. Г.* Развитие иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников дежурных частей органов внутренних дел // *Актуальные проблемы правоохранительной деятельности органов внутренних дел на современном этапе : материалы научно-практической конференции*. – Казань, 2018. – С. 262–263.
5. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учебное пособие для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
6. *Лыскова М. И.* Английский язык в ситуациях профессионального общения сотрудников органов внутренних дел : учебное пособие. – Тюмень : Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2012. – 96 с.
7. *Мингазизова Г. Г.* Использование мультимедийных презентаций при обучении иностранному языку в вузе МВД России // *Вестник Казанского юридического института МВД России*. – 2015. – № 4(22). – С. 110.
8. *Мингазизова Г. Г.* Формирование иноязычных коммуникативных умений сотрудников полиции // *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в образовательном процессе неязыкового вуза : сборник материалов межвузовской научно-практической конференции*. – Казань, 2018. – С. 76–77.
9. *Скрипникова Т. И.* Теоретические основы методики обучения иностранным языкам : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://uss.dvfu.ru/>.
10. *Ткаченко Т. А.* Формирование межкультурной компетенции как фактора профессионального самоопределения будущего специалиста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Саратов, 2005. – 23 с.

Статья поступила в редакцию 28.01.2019

REFERENCES

1. *Arskaya M. A.* K voprosu o metodicheskom obespechenii inoyazychnoj podgotovki sotrudnikov organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii // *Novaum*. – 2018. – № 15. – S. 398–400.
2. *Arskaya M. A.* Formirovanie inoyazychnyh kompetencij v usloviyah professional'no-orientirovannogo obucheniya v vuze FSKN Rossii // *Vestnik Sibirskogo juridicheskogo instituta FSKN Rossii*. – 2015. – № 3(20). – S. 154–159.
3. *Barinova O. Yu.* Professional'no-orientirovannoe obuchenie anglijskomu yazyku studentov mladshih kursov KYul MVD Rossii // *Sbornik trudov na osnove materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii*. – SPb., 2017. – S. 27–28.
4. *Barinova O. Yu., Mingazizova G. G.* Razvitie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii sotrudnikov dezhurnyh chastej organov vnutrennih del // *Aktual'nye problemy pravoohranitel'noj deyatel'nosti organov vnutrennih del na sovremennom etape : materialy nauchno-prakticheskoi konferencii*. – Kazan', 2018. – S. 262–263.
5. *Koryakovceva N. F.* Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii : uchebnoe posobie dlya stud. lingv. fak-tov vyssh. ucheb. zavedenij. – M. : Akademiya, 2010. – 192 s.
6. *Lyskova M. I.* Anglijskij yazyk v situacijah professional'nogo obshcheniya sotrudnikov organov vnutrennih del : uchebnoe posobie. – Tyumen' : Tyumenskij institut povysheniya kvalifikacii sotrudnikov MVD Rossii, 2012. – 96 s.
7. *Mingazizova G. G.* Ispol'zovanie mul'timedijnyh prezentacij pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze MVD Rossii // *Vestnik Kazanskogo juridicheskogo instituta MVD Rossii*. – 2015. – № 4(22). – S. 110.
8. *Mingazizova G. G.* Formirovanie inoyazychnyh kommunikativnyh umenij sotrudnikov policii // *Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki v obrazovatel'nom processe neyazykovogo vuza : sbornik materialov mezhdvuzovskoj nauchno-prakticheskoi konferencii*. – Kazan', 2018. – S. 76–77.
9. *Skripnikova T. I.* Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam : uchebno-metodicheskoe posobie [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://uss.dvfu.ru/>.
10. *Tkachenko T. A.* Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii kak faktora professional'nogo samoopredeleniya budushchego specialista : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Saratov, 2005. – 23 s.

The article was contributed on January 28, 2019

Сведения об авторе

Мингазизова Гульнара Гумаровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры языковедения и иностранных языков Казанского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Казань, Россия; e-mail: gulnara.sadykova@mail.ru

Author information

Mingazizova, Gulnara Gumarovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Kazan, Russia; e-mail: gulnara.sadykova@mail.ru

О. Ю. Муллер

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сургутский государственный университет, г. Сургут, Россия

Аннотация. Для формирования оптимальной инклюзивной модели российской высшей школе необходим преподаватель, обладающий высоким уровнем профессиональной, в том числе методической, компетентности в области проектирования учебного пространства и продуктов образовательной деятельности, готовый к динамичным изменениям в учебном процессе. Автором статьи разработана модель методической компетентности преподавателя вуза в условиях инклюзивного образования. Методологические подходы, являющиеся основой модели, структура и содержательное наполнение ее компонентов раскрывают механизм развития методической компетентности педагогов.

Ключевые слова: *модель, инклюзивное образование, методическая компетентность.*

O. Yu. Muller

MODEL OF DEVELOPMENT OF TEACHERS' METHODOLOGICAL COMPETENCE IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Surgut State University, Surgut, Russia

Abstract. The author reveals the need for the teacher who is ready for dynamic changes in educational process and is highly qualified in the field of professional and methodical competence in designing an educational space and products of educational activity to create an optimal inclusive model of a state university. On the basis of this idea, the author has developed a model of teachers' methodical competence in conditions of inclusive education. The model implies that the methodical approaches, the structure and content of the components demonstrate the mechanism of development of teachers' competence.

Keywords: *model, inclusive education, methodical competence.*

Актуальность исследуемой проблемы. С целью достижения равноправия в области получения образования в период демократизации социальных отношений и построения социального государства в Российской Федерации формируется система инклюзивного образования. Понятие «инклюзия» включается в социально-культурное пространство России как более высокий, новый уровень социального равенства.

В настоящее время активно создается нормативно-правовая база, которая может служить основой для развития образовательной среды нового типа, ориентированной на предоставление равноправного доступа всех членов общества к образованию на всех его уровнях. Такая среда во всем мире формируется в параметрах инклюзивного образования.

Система образования призвана обеспечивать достаточно высокий, качественный уровень специалистов в рамках системы профессионального образования [7]. В связи с этим совершенствование компетентности преподавателей в условиях инклюзивного образования в вузе востребовано, так как только ценностное отношение, наряду со способностью решать профессиональные задачи в области обучения и оказания помощи лицам с особыми образовательными потребностями, обеспечивает инновационное развитие все-

го образовательного процесса. Для формирования оптимальной инклюзивной модели высшей школе необходим преподаватель, обладающий высоким уровнем профессиональной [6], в том числе методической, компетентности в области проектирования учебного пространства и продуктов образовательной деятельности, готовый к динамичным изменениям в учебном процессе. Методическая деятельность педагогов позволяет видеть пути и средства развития инклюзивного образования, проектировать и реализовывать инновационные подходы к его совершенствованию. Недостаточная исследованность методической компетентности преподавателей применительно к условиям инклюзивного образования определяет актуальность данной проблемы в аспекте нашего исследования. Цель статьи – разработка модели методической компетентности преподавателя вуза в условиях инклюзивного образования.

Материал и методика исследований. В ходе исследования нами изучались и анализировались научно-педагогические труды, посвященные вопросам методической компетентности педагогов в условиях инклюзивного образования. Для обоснования развития методической компетентности мы использовали метод моделирования, обеспечивающий возможность осуществить «воспроизведение характеристик некоторого объекта, специально созданного для их изучения» [14], построить образ-аналог этого процесса.

Опираясь на метод моделирования в педагогике, представленный идеями Н. М. Борытко [1], В. И. Загвязинского [3], В. В. Краевского [5] и др., мы реализовали возможности целостного эвристического познания процесса развития системы методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования, чтобы иметь возможность:

- 1) дальнейшего экспериментального изучения и прогнозирования этого феномена;
- 2) построения алгоритмов практической работы по его оптимизации и использованию в педагогическом процессе и профессиональном развитии преподавателей.

Применяемая в педагогике методология моделирования позволяет использовать разные виды моделей для представления изучаемой системы [2], [8], [10].

Результаты исследований и их обсуждение. Целью нашего исследования стала разработка модели методической компетентности преподавателя вуза в условиях инклюзивного образования, которая:

- имеет реально достижимую в учебном процессе целевую направленность;
- отражает не только структурные элементы системы, но и их функции, обеспечивающие достижение цели [12].

Процесс развития методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования мы моделируем как сложное целостное явление, происходящее в рамках педагогической системы [11], содержащей несколько подсистем, элементами которой являются:

- 1) обучающиеся педагоги, повышающие уровень своей методической компетентности;
- 2) преподаватели, обучающие тех, кто повышает свою методическую компетентность.

Для первых в большей степени важно повысить свою осведомленность в методическом обеспечении инклюзивного образования, пройти процесс развития методической компетентности, получив на выходе определенный результат; для вторых – суметь максимально использовать научно-обоснованные возможности организации специального обучения, быть в состоянии оценить методическую компетентность первых, подобрать способы ее развития и обеспечить их техническое воплощение.

Педагогов объединяют взаимодействия в процессе решения определенных дидактических задач. Четкая постановка дидактических задач развития методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования (мотивация и наполнение ценностно-смысловым содержанием процесса развития компетентности, методическое сопровождение, совершенствование инклюзивной образовательной среды вуза на основе

создания сетевого взаимодействия) призвана обеспечить результативность всей модели и достижения педагогами с высокой вероятностью требуемого уровня развития методической компетентности.

Ее развитие в условиях инклюзивного образования с учетом научных сведений по моделированию и проектированию педагогических систем и технологий может отражать переход от выделения дидактических задач, с одной стороны, к анализу системы направлений, уровней, показателей и критериев развития методической компетентности (следуя процессу, который происходит с преподавателями, повышающими уровень своей методической компетентности, и касается изменения методической компетентности); с другой – к обоснованию принципов, условий ее развития, к выбору обеспечивающих его дидактических форм, методов, приемов и средств (следуя специально организованному и отслеживаемому процессу, поддерживаемому преподавателями, обучающими тех, кто повышает свою методическую компетентность, и касающемуся собственно выбора ориентиров и методических средств его обеспечения).

С этой точки зрения, дидактическая задача, дифференцирующая направления развития методической компетентности, содержит целевой, содержательно-технологический и оценочно-результативный блоки.

Целевой блок определяет цель, достижение которой позволяет наметить результат процесса развития методической компетентности, принципы, основанные на идеях системного, аксиологического и личностно-деятельностного подходов.

Принцип конгруэнтности индивидуально-психологических установок преподавателей целям и дидактическим задачам инклюзивного образования обеспечивается учетом личностной позиции педагога, развивающего методическую компетентность, и требует в случае необходимости ее коррекции индивидуально-ориентированными педагогическими средствами с целью недопущения репродуктивно-формального отношения к развитию методических компетенций в области образовательной инклюзии.

Принцип индивидуализации и дифференциации подчеркивает ориентированность модели развития методической компетентности преподавателей на интересы человека, на удовлетворение потребностей в интеллектуальном, культурном, нравственном и физическом развитии каждой личности, участвующей в образовательном процессе, – студентов с особыми образовательными потребностями и не имеющих ограничений здоровья, а также преподавателей.

Принцип научно-инновационной направленности содержания развития методической компетентности педагогов обеспечивается адекватным отражением во всех компонентах инновационного социального и научного опыта внедрения инклюзивного образования, накопленного к настоящему времени, а также инновационным методическим обеспечением ее развития.

Принцип последовательности предусматривает последовательное и непрерывное преобразование всех компонентов методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования с учетом ее исходного уровня, пройденных этапов развития и достигнутого на каждом из них уровня развития и прогнозируемого, желаемого результата.

Принцип целостности подчеркивает целостность методической компетентности как развивающейся системы и взаимодействие ее элементов между собой, а также с условиями среды для обеспечения действенного результата, который выражается в практическом воплощении целей инклюзивного образования в реальном образовательном процессе вуза.

Данные принципы конструируют определенные внутрипроцессные условия, формы, методы и приемы развития методической компетентности, которые определяют этапы ее развития в условиях инклюзивного образования: создание сетевого взаимодействия, повышение квалификации преподавателей, методика внедрения инклюзивного образования.

Все они составляют *содержательно-технологический блок*, который представляет собой синтез трех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного (мотивы, интересы, цели и ценности методической деятельности в инклюзивной образовательной среде), когнитивного (методические и общие профессионально-педагогические знания, ориентированные на их применение в инклюзивном образовательном процессе) и организационно-практического (многообразные методические умения и навыки, обеспечивающие успешную инклюзию студентов с особыми образовательными потребностями в единый образовательный процесс вуза). Данный блок реализуется путем использования разнообразных, в том числе смешанных, форм обучения, целесообразного подбора классических методов обучения, самоподготовки преподавателя, его проектной деятельности и практики методической работы традиционными, электронными и коммуникационными средствами [13, с. 8].

На практике в процессе развития методической компетентности преподавателей могут использоваться разные формы (очная, заочная, дистанционная), соответственно должны быть выбраны и различные педагогические инструменты в виде методов и средств обучения и развития. Однако в современных условиях, благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий, формы обучения все больше вмещают в себя элементы друг друга. Данную тенденцию мы учитываем и вводим смешанную форму, которая включает в себя сочетание очных и дистанционных видов занятий. Рекомендуем шире использовать в рамках заданного вида занятий элементы других форм [9].

Метод проблемного обучения является наиболее эффективным при развитии методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования, так как ориентирует на использование знаний в контексте определенной проблемы, более глубокое осмысление процесса решения методических задач, позволяет обеспечить достаточно высокий уровень самостоятельности обучения и применения его результатов в педагогической деятельности.

Особое место в модели развития методической компетентности преподавателей играет метод самоподготовки. Это становится возможным в связи с тем, что преподаватели высшей школы достаточно хорошо осознают необходимость самосовершенствования и могут контролировать свои действия самостоятельно.

Проектная деятельность педагогов в процессе развития методической компетентности в условиях инклюзивного образования направлена на создание учебно-методических материалов, то есть позволяет ориентировать процесс обучения и практической педагогической деятельности, материализовать, вербализовать и рефлексировать развитие методической компетентности.

Средства развития методической компетентности выступают носителями структуры и содержания учебного материала. Они дают различные дидактические возможности его предъявления, организации и контроля усвоения.

Оценочно-результативный блок основан на оценке развития методической компетентности преподавателей в инклюзивном образовании. Он позволяет определить критерии, показатели и уровни ее развития, модель которого представлена на рисунке 1.

Мы исходим из того, что педагоги вуза могут обладать необходимыми для методической деятельности в условиях инклюзивного образования ресурсами только в случае полноты и согласованности мотивационно-ценностных, когнитивных и организационно-практических проявлений [4]. В случае достаточной развитости всех составляющих может быть констатирован высокий уровень компетентности и, наоборот, при несоответствии требованиям и логике осуществления образовательной инклюзии – низкий.

Количественная и качественные содержательные характеристики могут быть даны в соответствии с мотивационным, содержательным и практическим критериями.

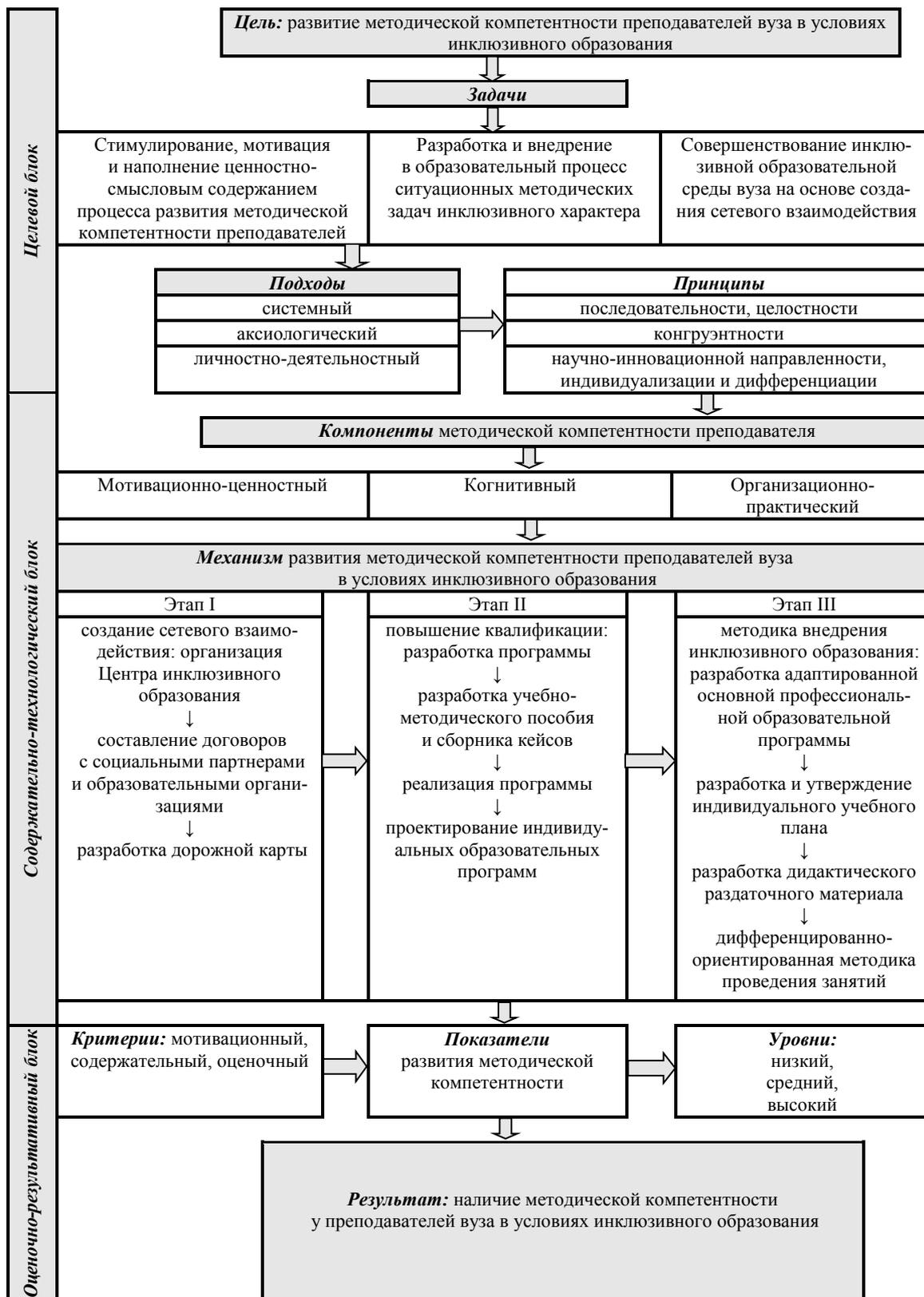


Рис. 1. Модель развития методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования

Резюме. Таким образом, разработка модели представляет собой ориентир для развития методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования, позволяющий внедрять и совершенствовать данный процесс на практике. Исследование показало, что динамический характер методической компетентности педагогов вуза как профессионально-личностного качества требует ее непрерывного развития в условиях перманентного инновационного обновления образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А.* Методология психолого-педагогических исследований. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
2. *Делимова Ю. О.* Моделирование в педагогике и дидактике // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 3(19). – С. 33–38.
3. *Загвязинский В. И.* Методология педагогического исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.biblio-online.ru/book/metodologiya-pedagogicheskogo-issledovaniya-437925>.
4. *Колыванова Л. А., Носова Т. М.* Формирование профессиональной готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Поволжский педагогический вестник. – 2016. – № 2(11). – С. 25–29.
5. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения: дидактика и методика : учебное пособие для вузов. – М. : Академия, 2008. – 346 с.
6. *Кузьмина О. С.* Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Омск, 2015. – 319 с.
7. *Масленникова В. Ш.* Инновационная деятельность педагогов в системе профессионального образования // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики : материалы XI Международной научно-практической конференции. – Казань, 2017. – С. 136–141.
8. *Модель и моделирование в педагогике профессионального образования / Н. А. Глузман и др.* – Симферополь : АРИАЛ, 2016. – 300 с.
9. *Музафарова Е. А.* Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ // Образование и воспитание. – 2016. – № 5. – С. 89–91.
10. *Мухаметзянова Ф. Ш.* Формирование моделей компетенций в дополнительном профессиональном образовании: вопросы теории и инновационная практика. – Казань : Данис, 2015. – 144 с.
11. *Сивашинская Е. Ф., Пунчик В. Н.* Педагогические системы и технологии. – Мозырь : Содействие, 2015. – 215 с.
12. *Софронова Н. В., Горохова Р. И.* Моделирование педагогических систем. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 260 с.
13. *Сунцова А. С.* Теории и технологии инклюзивного образования : учебное пособие. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.
14. *Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова.* – М. : Республика, 2001. – 719 с.

Статья поступила в редакцию 24.04.2019

REFERENCES

1. *Borytko N. M., Molozhavenko A. V., Solovcova I. A.* Metodologiya psihologo-pedagogicheskikh issledovaniy. – M. : Akademiya, 2008. – 320 s.
2. *Delimova Yu. O.* Modelirovanie v pedagogike i didaktike // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. – 2013. – № 3(19). – S. 33–38.
3. *Zagvyazinskij V. I.* Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.biblio-online.ru/book/metodologiya-pedagogicheskogo-issledovaniya-437925>.
4. *Kolyvanova L. A., Nosova T. M.* Formirovanie professional'noj gotovnosti pedagoga k rabote v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya // Povolzhskij pedagogicheskij vestnik. – 2016. – № 2(11). – S. 25–29.
5. *Kraevskij V. V., Hutorskoy A. V.* Osnovy obucheniya: didaktika i metodika : uchebnoe posobie dlya vuzov. – M. : Akademiya, 2008. – 346 s.
6. *Kuz'mina O. S.* Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Omsk, 2015. – 319 s.
7. *Maslennikova V. Sh.* Innovacionnaya deyatel'nost' pedagogov v sisteme professional'nogo obrazovaniya // Npreryvnoe professional'noe obrazovanie kak faktor ustojchivogo razvitiya innovacionnoj ekonomiki : materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Kazan', 2017. – S. 136–141.
8. *Model' i modelirovanie v pedagogike professional'nogo obrazovaniya / N. A. Gluzman i dr.* – Simferopol' : ARIAL, 2016. – 300 s.

9. *Muzafarova E. A.* Tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya kak sredstva dlya sozdaniya bezbar'ernogo obucheniya detej s OVZ // *Obrazovanie i vospitanie*. – 2016. – № 5. – S. 89–91.
10. *Muhametzyanova F. Sh.* Formirovanie modelej kompetencij v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii: voprosy teorii i innovacionnaya praktika. – Kazan': Danis, 2015. – 144 s.
11. *Sivashinskaya E. F., Punchik V. N.* Pedagogicheskie sistemy i tekhnologii. – Mozyr' : Sodejstvie, 2015. – 215 s.
12. *Sofronova N. V., Gorohova R. I.* Modelirovanie pedagogicheskikh sistem. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2011. – 260 s.
13. *Suncova A. S.* Teorii i tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya : uchebnoe posobie. – Izhevsk : Izd-vo «Udmurtskij universitet», 2013. – 110 s.
14. *Filosofskij slovar' / pod red. I. T. Frolova*. – M. : Respublika, 2001. – 719 s.

The article was contributed on April 24, 2019

Сведения об авторе

Муллер Ольга Юрьевна – аспирант кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования Сургутского государственного университета, г. Сургут, Россия; e-mail: olga_megion@mail.ru

Author information

Muller, Olga Yurevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics of Professional and Additional Education, Surgut State University, Surgut, Russia; e-mail: olga_megion@mail.ru

Г. А. Никитин, М. Г. Харитонов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

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

Аннотация. Статья посвящена исследованию педагогических основ формирования технологической культуры субъектов образования. В ней раскрываются сущность и содержание понятий «основы», «педагогические основы», «непрерывность», выделены основы полипарадигмального подхода к реализации стратегии и тактики исследования, обосновывается определенная педагогическая позиция непрерывного процесса образования в системе «школа – вуз – дополнительное профессиональное образование – повышение квалификации» по формированию у обучающихся технологической культуры на ценностях этноэстетики.

Ключевые слова: *полипарадигмальный подход, формирование технологической культуры, педагогические основы, этнопедагогика, этноэстетика, этноэстетические ценности, деятельность.*

G. A. Nikitin, M. G. Kharitonov

PEDAGOGICAL BASIS OF FORMATION OF TECHNOLOGICAL CULTURE OF SUBJECTS OF EDUCATION

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of pedagogical basis of the formation of the technological culture of the subjects of education. It reveals the essence and content of the concepts of basis, pedagogical basis, continuity; reveals the basis of polyparadigmatic approach to the implementation of the strategies of a research work; substantiates a specific pedagogical position of continuous process of education in the system «school – higher education institution – further vocational education – further training» on the formation of technological culture at students basing on the ethnoaesthetic values.

Keywords: *polyparadigmatic approach, formation of technological culture, pedagogical basis, ethnopedagogics, ethnoaesthetics, ethnoaesthetic values, activity.*

Актуальность исследуемой проблемы. Кризис общества, отразившийся в сфере культуры и образования, сформировал у некоторой части молодежи ложное понятие о деятельности, начиная с нивелирования ценностей труда, самостоятельности и завершая падением престижа технических и педагогических профессий, что приводит к потребительству, поиску беззаботной жизни, цинизму, космополитизму и т. д.

При этом концепции, подходы, культурологическая парадигма, направленные на формирование технологической культуры, реализацию педагогического инструментария, не в полной мере обеспечивают освоение обучающимися компетенций, ориентированных на преобразовательную, созидательную, творческую, профессиональную деятельность. Виды деятельности в стратегии стандартов образования нового поколения актуализируют проблему определения педагогических основ формирования у субъектов непрерывного образования технологической культуры в атмосфере духовности.

Духовно-деятельностный характер проблемы в контексте этноэстетических ценностей, отражающих мысли, идеи, чувства, смыслы, явления, веками определявших ориен-

тиры в подготовке молодежи к трудовой жизни, вызывает интерес для изучения процесса непрерывного образования в системе «школа – вуз – дополнительное профессиональное образование (далее – ДПО) – повышение квалификации (далее – ПК)». Целями исследования являются определение и обоснование сущности понятия педагогических основ, направленных на осуществление целостного процесса формирования технологической культуры субъектов образования с использованием этноэстетических ценностей.

Материал и методика исследований. Выявление проблем в контексте формирования технологической культуры базируется на теоретическом и практическом обзоре философской, культурологической, психолого-педагогической, искусствоведческой, технической и другой литературы, архивных документов, этнографических, археологических материалов. Были использованы следующие теоретические методы исследования: абстрагирование, конкретизация, анализ и синтез.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ изученного материала позволяет утверждать о том, что проблема формирования технологической культуры сложна, многогранна и многоступенчата. Сложность процесса заключается, с одной стороны, в неоднозначной трактовке понятия «технология», а с другой – в слабом его дидактическом преломлении в сфере образования. Обстоятельства усложняются еще и тем, что акцент на инновационное содержание технологического образования в школе оставляет в тени такую важную проблему, как формирование технологической культуры. Естественно, обучение не может обходиться без воспитательных функций, основанных на ценностях этнокультуры [6].

Мы согласны с мнением Ю. Л. Хотунцева, который считает, что содержание образования не способствует «формированию целостного представления об окружающем мире, его единстве и дифференциации знания, не позволяющей логикой структурировать содержание образования в логике освоения мира, процессов и событий» [15, с. 8].

Многогранность процесса формирования технологической культуры заключается в образовании обучающегося и как субъекта, и как объекта определенной этнокультуры, который рассматривается в деятельностных отношениях, как самостоятельная личность, способная учиться «через всю жизнь». Ориентир «Учиться в течение всей жизни» отмечается нами в контексте идеи этноэстетической дидактики в новом формате: «Учить учиться всю жизнь». Он подразумевает непрерывность формирования технологической культуры у таких субъектов образования, как школьники, студенты, работники образования.

Многоступенчатость исследования предопределяет осуществление вышеназванного процесса в преемственности подсистем «школа – вуз – ДПО – ПК». Система обуславливает необходимость технологизации, этноэстетизации формирования технологической культуры. Процесс представляется как субстанциональная база формирования картины мира посредством освоения: *школьниками* – технологий народного искусства как основы изучения современных производственных, агропромышленных технологий, робототехники, культуры дома, знакомства с миром профессий; *студентами* – общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций; *работниками образования* – технологий, в том числе педагогических, для самоактуализации, творческой самореализации, проектирования методик обучения технологии, рабочих учебных программ [5].

Стратегия образования личности усиливает значимость процесса непрерывного технологического образования за счет совокупных научных идей, знаний и этнического опыта. Концепция интеграции научных и этнических блоков ценностных ориентиров предопределяет разработку педагогических основ, направленных на освоение обучающимися духовно-технологических, педагогических знаний как базиса формирования картины мира, то есть развития нового духовного образа социально ориентированной личности технологической культуры с технологическим, проектным, педагогическим, духовным мышлением.

Педагогические основы формирования технологической культуры субъектов непрерывного образования в единстве научных идей и этноэстетических ценностей в форме педагогического кода выступают социокультурным ориентиром чувственного, эстетического воздействия на сознание, которое способно мотивировать субъектов образования к деятельности. При этом установки, мораль не являются только национально-этническими: в них в различных вариантах систематизируются научные, педагогические, социальные, общечеловеческие, духовные, эстетические, технологические ценности формирования качеств личности.

Однако интеграционный потенциал этнических идей в подготовке к жизни слабо отражен в методологии формирования технологической культуры в непрерывности «школа – вуз – ДПО – ПК». Тактика исследования обуславливает определение понятий, связанных с непрерывностью, педагогическими основами формирования технологической культуры субъектов образования.

Упомянутая тактика исследования рассматривается в форме непрерывного процесса в контексте «учиться в течение всей жизни». Философская и этноэстетическая значимость идеи заключена в смысле жизни человека, ориентирующего его на готовность обогащать свои знания, профессиональный опыт на всех ступенях образования, то есть в ходе всей жизнедеятельности. Углубление технологического, проектного, творческого, духовного, профессионального мышления на обозначенных этапах социального института создает условия для естественного формирования личности XXI в., способного видеть в человеке высшую ценность. В формировании личности участвует комплекс образовательных организаций, создающих целостную педагогическую систему формирования технологической культуры.

Соответственно, непрерывность обозначенного процесса как педагогической системы – это преемственность цели, реализуемой в совокупности ценностей, в том числе этноэстетических, исходящих из педагогического инструментария, который направлен на результат в форме универсальных учебных действий, компетенций и личностных качеств с индивидуальными способностями и потребностями, социальными требованиями, соответствующими общечеловеческим ценностям.

Понятие «непрерывность» подразумевает преемственность научных знаний, этноэстетических ценностей и выражает перманентный характер совершенствования деятельностных личностных качеств. Процесс непрерывности обуславливает трансформацию образования в самообразование, самосовершенствование, творческое саморазвитие.

В определении «педагогические» сделан упор на классическую суть определения «педагогика», которое звучит как «наука о воспитании и обучении» [10, с. 638]. Этнопедагогика – наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации [2, с. 5]. В отношении понятия «педагогика» преобладающее большинство современных ученых сходится во мнении, что это базовая научная дисциплина [12, с. 22], которая изучает объективные законы развития воспитания в конкретно-историческом времени [3, с. 235], разрабатывает основы учебно-воспитательного процесса [11, с. 8] в соответствии с ценностями и намеченными целями.

Разнообразие толкований понятий «педагогика», «этнопедагогика» [14] позволяет выделить определение «педагогические» как прилагательное, которое аккумулирует такие важные категории, как образование, воспитание, обучение, развитие, и тесно сопрягается с сущностью *основы*, отражающей научный характер явлений, ценностей для осуществления функций категорий по исследуемой проблеме. Понятие «основа» имеет многозначный смысл. Согласно проблеме формирования технологической культуры обучающихся как субъектов этнокультуры уточняется его смысл.

Анализ термина «основа» показывает, что в словарях имеется различное толкование его сути. В Википедии он представляется основой слова в морфологии, в «Словаре синонимов» трактуется как главное, фундамент, база, опора, костяк, ядро, стержень, краеугольный камень, основа основ, стеновой хребет, станковая жила, базис; первоэлемент, первооснова, альфа и омега, три кита, в «Литературной энциклопедии» выражает значение самостоятельного предмета мысли или понятия, видоизменяемое формальной принадлежностью, в «Словаре-тезаурусе синонимов русской речи» – стержень, центр, базис, первооснова, первоэлемент.

Наиболее близкими к проблеме нашего исследования являются следующие объяснения данной дефиниции. В «Большом толковом словаре русского языка» сказано, что основа – это «исходные, главные положения какой-либо отрасли знаний или направления научной деятельности, теории и т. д.» [1, с. 871]. Исходными положениями для нас выступают теории формирования технологической культуры. Теория красоты, положенная в основу исследования народного творчества, отражена в понятии «этноэстетика» [7, с. 11]. Смыслы, идеи, мысли, педагогические составляющие в ней стали основанием определения этноэстетических ценностей.

«Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова позволяет приблизиться к сути искомого понятия через слова, образующие этнические явления, которые не обходятся без этноэстетических ценностей. Среди них следует выделить «начала, устои, традиции, источник» и др. [13, с. 566].

«Принципы, идеи, главные положения какой-либо науки, какой-либо теории» [4, с. 599] характеризуют доминирующую черту определения стратегической линии интеграции научных идей и этнического опыта на основе этноэстетических ценностей.

Составляющие понятия «основы» («источник, исходные, главные положения» [10, с. 64]) представляются базисом согласования научных знаний и этнического опыта в определении логики содержания ценностей, форм и методов исследуемой проблемы.

Анализ обособленных понятий позволяет дать следующее определение «основы»: под педагогическими основами понимаются философские категории, являющиеся носителями истоков, устоев, традиций, положений отраслей знаний, направлений деятельности, теорий, принципов, направленных на осуществление процесса формирования технологической культуры субъектов образования в контексте этноэстетических ценностей.

Выше было отмечено, что формирование технологической культуры – многогранное структурное образование личности обучающегося. Можно предположить, что успешность процесса будет зависеть от реализации специфики разработанного нами полипарадигмального подхода. Для тактического решения исследуемой проблемы внимание было акцентировано на сущностных основах гуманистической парадигмы (М. Б. Павлова, Дж. Питт), парадигм, выявленных в типах универсальной культуры (Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко), личностно-ориентированной (В. П. Овечкин), культурологической (Е. А. Подольская) парадигм.

Полипарадигмальный подход, направленный на социализацию искомой проблемы на ценностях этноэстетики, требует отбора таких подходов, у которых ценности близки к ментальности этносов, общества, приоритетам национальных образовательных проектов [8, с. 143]. Слабое внимание к этническим основаниям полипарадигмального подхода к формированию у обучающихся технологической культуры (синтезирующей свод подходов) отрицательно сказалось в мировоззренческой сфере учащейся молодежи.

В рамках исследования полипарадигмальный подход был направлен на освоение обучающимися духовных, технологических, эстетических, педагогических знаний и развитие умений принимать самостоятельные, обоснованные решения. Отсюда формирование духовно-технологического мировоззрения подразумевало развитие технологического, проектного, творческого, критического мышления. Целостный процесс реализовался

с учетом культурологического, аксиологического, деятельностно-технологического, социокультурного, этнопедагогического, этноэстетического подходов [9, с. 262].

Обозначенные подходы осуществляются посредством ряда принципов. Применительно к проблеме исследования важными являются следующие из них: культуросообразности, народности, диалогичности, природосообразности, человечности, непрерывности, системности и др.

Исходные положения, выстроенные на этноэстетических ценностях, определяют стратегическую линию педагогических основ, которые нами рассматриваются как новое научное явление в формировании структурных компонентов технологической культуры. Этноэстетические ценности в исследуемой проблеме отвечают целям, направленным как на технологическую подготовку в школе, так и на профессиональную – в вузе, в системе повышения квалификации работников образования.

Резюме. Педагогические основы, направленные на формирование технологической культуры субъектов образования, эффективнее осуществляются посредством этноэстетических ценностей. В результате непрерывности реализации интегрированных этноэстетических ценностей в научные знания образовательного пространства «школа – вуз – ДПО – ПК» формируется социально ориентированная, самоактуализирующаяся личность, соответствующая ценностным нормативным компонентам человека XXI в.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большой толковый словарь русского языка* / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
2. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика : учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
3. *Каджаспирова Г. М., Каджаспирова А. Ю.* Словарь по педагогике. – М. : МарТ, 2005. – 448 с.
4. *Комплексный словарь русского языка* / сост. А. Н. Тихонов. – М. : Русский язык, 2001. – 1229 с.
5. *Никитин Г. А.* Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 92 с.
6. *Никитин Г. А.* Формирование технологической культуры в контексте этноэстетической дидактики // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1(73), ч. 1. – С. 100–104.
7. *Никитин Г. А.* Этноэстетика. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – 309 с.
8. *Никитин Г. А., Харитонов М. Г.* Методика проектирования содержания формирования технологической культуры обучающихся на этноэстетической основе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1(77), ч. 1. – С. 141–146.
9. *Никитин Г. А., Харитонов М. Г.* Педагогическое обеспечение формирования технологической культуры обучающихся на основе этноэстетических ценностей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 3(99). – С. 258–264.
10. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / под ред. Л. И. Скворцова. – М. : Мир и Образование, 2005. – 1200 с.
11. *Серебренников Л. Н.* Методика обучения технологии : учебник для академ. бакалавриата. – 2-е изд., испр., доп. – М. : Юрайт, 2017. – 308 с.
12. *Смирнов В. И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 416 с.
13. *Толковый словарь русского языка* / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1938. – 1040 с.
14. *Харитонов М. Г.* Этнопедагогическое образование учителей национальной школы. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2004. – 330 с.
15. *Хотунцев Ю. Л.* Технологическое образование школьников в Российской Федерации и ряде зарубежных стран. – М. : МГТУ, 2012. – 199 с.

Статья поступила в редакцию 06.02.2019

REFERENCES

1. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka* / sost. i gl. red. S. A. Kuznecov. – SPb. : Norint, 2000. – 1536 s.
2. *Volkov G. N. Etnopedagogika : uchebnoe posobie*. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Akademiya, 2000. – 176 s.
3. *Kadzhapirova G. M., Kadzhapirova A. Yu. Slovar' po pedagogike*. – M. : MarT, 2005. – 448 s.
4. *Kompleksnyj slovar' russkogo yazyka* / sost. A. N. Tihonov. – M. : Russkij yazyk, 2001. – 1229 s.
5. *Nikitin G. A. Konceptiya formirovaniya tekhnologicheskoy kul'tury uchashchejsya molodezhi v kontekste pedagogicheskoy sostavlyayushchej etnoestetiki*. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2008. – 92 s.
6. *Nikitin G. A. Formirovanie tekhnologicheskoy kul'tury v kontekste etnoesteticheskoy didaktiki // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. – 2012. – № 1(73), ch. 1. – S. 100–104.
7. *Nikitin G. A. Etnoestetika*. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2017. – 309 s.
8. *Nikitin G. A., Haritonov M. G. Metodika proektirovaniya soderzhaniya formirovaniya tekhnologicheskoy kul'tury obuchayushchihsya na etnoesteticheskoy osnove // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. – 2013. – № 1(77), ch. 1. – S. 141–146.
9. *Nikitin G. A., Haritonov M. G. Pedagogicheskoe obespechenie formirovaniya tekhnologicheskoy kul'tury obuchayushchihsya na osnove etnoesteticheskikh cennostej // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. – 2018. – № 3(99). – S. 258–264.
10. *Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka* / pod. red. L. I. Skvorcova. – M. : Mir i Obrazovanie, 2005. – 1200 s.
11. *Serebrennikov L. N. Metodika obucheniya tekhnologii : uchebnik dlya akadem. bakalavriata*. – 2-e izd., ispr., dop. – M. : Yurajt, 2017. – 308 s.
12. *Smirnov V. I. Obshchaya pedagogika v tezisah, definitsiyah, illyustratsiyah*. – M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. – 416 s.
13. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka* / pod red. D. N. Ushakova. – M. : Gos. izd-vo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1938. – 1040 s.
14. *Haritonov M. G. Etnopedagogicheskoe obrazovanie uchitelej nacional'noj shkoly*. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2004. – 330 s.
15. *Hotuncev Yu. L. Tekhnologicheskoe obrazovanie shkol'nikov v Rossijskoj Federacii i ryade zarubezhnyh stran*. – M. : MGU, 2012. – 199 s.

The article was contributed on February 06, 2019

Сведения об авторах

Никитин Геннадий Андреевич – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры инженерно-педагогических технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: gnikitin@mail.ru

Харитонов Михаил Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики, декан психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: Mgkhar@mail.ru

Author information

Nikitin, Gennady Andreevich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Professor of the Department of Engineering and Pedagogical Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: gnikitin@mail.ru

Kharitonov, Mikhail Grigoryevich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology and Social Pedagogics, Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: Mgkhar@mail.ru

Э. В. Николаев

**МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПО РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ВЕЛИКОГО УЧЕНОГО Н. Я. БИЧУРИНА
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

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

Аннотация. В статье представлена комплексная система (цель, задачи, направления, формы, методы и принципы работы, музейные педагогические технологии) педагогической культурно-просветительской и образовательной деятельности музея «Бичурин и современность» по реализации научного и философского наследия великого ученого Н. Я. Бичурина. На основе фактического материала обобщен опыт музейной деятельности и раскрыто воспитательное значение содержания и основных направлений работы данного учреждения как открытой и доступной образовательно-воспитательной среды для населения, в том числе и для обучающихся.

Ключевые слова: *Н. Я. Бичурин, научно-педагогическое и литературное наследие, реконструкция, музейная культурно-просветительская деятельность, реализация идей, принципы музейной педагогической деятельности, инновационные музейные технологии.*

E. V. Nikolaev

**MUSEUM PEDAGOGICAL ACTIVITY ON REALIZATION OF IDEAS
OF THE GREAT SCIENTIST N. YA. BICHURIN (FROM HIS WORK EXPERIENCE)**

*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia*

Abstract. The article presents a comprehensive system (purpose, objectives, directions, forms, methods, principles, and museum pedagogical technologies) of pedagogical cultural and educational activities of the Museum «Bichurin and Modernity» on the implementation of scientific and philosophical heritage of the great scientist N. Ya. Bichurin. On the basis of the factual material, the author summarizes the experience of the Museum activity and reveals the educational value of the content and main directions of the Museum as an open and accessible educational environment for the public and students.

Keywords: *N. Ya. Bichurin, scientific-pedagogical and literary heritage, reconstruction, museum cultural and educational activity, implementation of ideas, principles of museum pedagogical activity, innovative museum technologies.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях значительно возрастает роль личности выдающихся в истории развития страны деятелей, самоотверженно работавших во благо священных идеалов науки и просвещения. В связи с этим в историко-педагогических исследованиях проблемы истории российской науки и просвещения в общем и освоения наследия великих ученых российской и зарубежной школ в частности остаются в числе актуальных.

История российского образования хранит бесчисленное множество великих имен, которые внесли свой вклад в педагогическую науку, просвещение и по праву имеют большие заслуги перед обществом и наукой [11]. Новое поколение ученых-педагогов стремится к возможно более полному изучению исторического опыта народов, выявлению накопленного педагогической мыслью научного потенциала и определению воз-

возможностей его использования в целях решения актуальных культурно-образовательных задач. Это в свою очередь вызывает необходимость изучения и осмысления научно-педагогических и философских взглядов в наследии Н. Я. Бичурина и их реконструкции в современной культурно-просветительской и образовательно-воспитательной деятельности, в том числе и в музейной.

Н. Я. Бичурин (Отец Иакинф) (1777–1853) – выдающийся ученый-энциклопедист, исследователь восточных языков и культур, историк, этнограф, философ, основоположник российской синологии, член-корреспондент Российской академии наук, друг и «духовный отец» (Г. Н. Волков) великого русского поэта А. С. Пушкина. Он оставил богатое научное, литературное наследие (публицистические труды и переводы, в которых ярко выражены педагогические идеи духовно-нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения, саморазвития и самосовершенствования личности на основе научного знания, формирования поликультурной личности, которые являются весьма актуальными для современной культурно-просветительской и воспитательной практики). Поэтому важно осмыслить и реконструировать этот богатейший педагогический потенциал, который приобретает сегодня новый смысл и ценностное значение.

Цель исследования – на основе обобщения опыта работы музея «Бичурин и современность» показать особенности эффективной воспитательной деятельности по сохранению и пропаганде наследия великого ученого, земляка автора данной статьи и оценить по достоинству роль этого учреждения как координационного центра в формировании культурно-просветительского пространства Чувашской Республики.

Материал и методика исследований. Материалом для изучения послужили труды Н. Я. Бичурина, монографические издания и научные статьи историков-бичуриноведов [1], [5], [6], [7], [8], [9], опыт работы педагогов образовательных организаций и сотрудников культурно-образовательного учреждения Чувашской Республики – музея «Бичурин и современность» – по реализации идей великого ученого, материалы периодической печати и др. Методологическую основу исследования составило комплексное изучение главных источников – трудов Н. Я. Бичурина – с целью переосмысления наследия ученого и поиска новых возможностей реконструкции и реализации его идей в современной культурно-образовательной практике. Для решения поставленных задач использовался комплекс теоретических и специальных методов: периодизация, систематизация, классификация, ретроспективный метод, метод исторической актуализации проблемы, аксиологический анализ, обобщение опыта музейной деятельности и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Научно-педагогический и образовательно-воспитательный потенциал научного наследия Н. Я. Бичурина все глубже проникает в современный культурно-просветительский и образовательный процесс, основными целями которого являются реализация и реконструкция идей ученого, информирование обучающихся и населения в целом о его научном наследии, жизненном и профессиональном опыте беззаветного служения Отечеству, науке и образованию, развитие диалога культур между государствами и народами [10].

В научной литературе отмечается, что культурно-просветительская деятельность – это комплекс мер, направленных на организацию различного типа мероприятий, связанных с развитием патриотического духа, приобщением к культуре народа и его устоям, а также формированием у членов общества активной социальной позиции. Именно эти типы мероприятий и деятельность различных организаций позволяют сплотить молодежь и старшие поколения. Культурно-просветительская музейная деятельность в контексте проблемы данного исследования понимается нами как разновидность неформального образования и совокупность информационно-просветительских мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению научно-педагогических и философских идей великого ученого Н. Я. Бичурина, социально-значимых сведений из его биографии с целью

формирования у обучающихся и взрослого населения общей, в том числе интеллектуальной, культуры, развития патриотических качеств и чувств, укрепления основ мировоззрения и взглядов на многие проблемы общественного и социокультурного развития в разнообразных формах познавательной деятельности.

Практика показывает, что в последние десятилетия значительно усилился интерес исследователей к наследию Н. Я. Бичурина, имевшего значительный жизненный и педагогический опыт. Подтверждая эту мысль, историк В. Д. Дмитриев в своих трудах отмечает, что общественность Чувашской Республики «...достойно чествует своего знаменитого земляка, сознавая огромное воспитательное значение жизненного пути, научной и общественной деятельности незаурядного ученого» [7].

В обобщении опыта организации теоретической и практической музейной деятельности по реализации концептуальных идей ученого Н. Я. Бичурина важное значение имеет комплексная система (цель, задачи, направления, формы, методы и принципы работы, музейные педагогические технологии) как методологическая основа. Только через междисциплинарное осмысление содержания деятельности музея как образовательной среды можно достичь поставленной цели.

Анализ деятельности образовательных и культурно-просветительных учреждений Чувашской Республики, осуществляющих активную культурно-просветительскую работу по актуализации и реализации бичуринских идей среди обучающейся молодежи и населения в целом, показал, что она ведется по конкретной целевой установке: направить музейно-педагогическую работу на формирование активной, творческой, инициативной личности, способной вступать в диалог и проявлять самостоятельный научно-исследовательский познавательный интерес к наследию Н. Я. Бичурина, ученого-синолога мировой известности, нашего земляка. В связи с этим положением данная работа должна быть организована научно и методически грамотно, системно, последовательно, целостно и интерактивно и основана на следующих принципах:

- ориентация на ценности (общечеловеческие, национальные и личностные) и идеалы (Отечество, природа, наука, знание и др.) в научно-педагогическом наследии Н. Я. Бичурина;
- широкая доступность информационно-просветительских мероприятий, проводимых в рамках пропаганды идей ученого всем категориям обучающихся и населению в целом;
- системно-информационный подход при интерпретации отдельных фактов из жизни Н. Я. Бичурина;
- достоверность сообщаемых сведений и их документальное подтверждение;
- интегративность теоретического познания и практической направленности форм и методов реализации идей Н. Я. Бичурина и др.

Координатором реализации бичуринских идей является Бюджетное учреждение культуры «Музей „Бичурин и современность”», открытый в 2001 г. в Чебоксарском районе Чувашской Республики. 22 февраля 2018 г. музей был удостоен диплома «За партнерство в реализации экскурсионных программ» и награжден памятным сувениром – статуэткой. Особое внимание уделяется музеем оптимальному выбору содержания работы и ее грамотному методическому сопровождению, соответствующему познавательно-интеллектуальным возможностям и интересам подростков. Это способствует эффективному формированию личности будущего ученого-исследователя, высококвалифицированного специалиста, патриота Отечества, развитию его интеллектуальной и социальной компетентности.

Уже более пятнадцати лет идеи Н. Я. Бичурина активно претворяются в социально-культурной и педагогической деятельности сотрудников этого учреждения через новое содержание и инновационные технологии. Бессменным (более 10 лет) директором данного уникального центра культуры и образования является педагог, бичуриновед, творческая личность И. В. Удалова. В экспозиции музея, насчитывающей около 5 тысяч единиц,

бережно хранятся и научные изыскания самого Н. Я. Бичурина, и экспонаты, посвященные истории языка, духовной и материальной культуре Чувашского края. Коллекция музея постоянно пополняется и расширяется. Здесь есть предметы археологии, этнографии, быта и обихода, рукописи и уникальные документы, личные вещи известных деятелей науки и культуры, функционирует динамичная выставка работ местных художников. Для ученых особую актуальность представляет уникальный зал-читальня под названием «Научный подвиг Бичурина».

Особым творческим подходом к работе отличается коллектив сотрудников музея «Бичурин и современность», у которого есть своя культурно-просветительская программа, то есть комплекс планируемых мероприятий, целевая аудитория, объем, содержание, практические результаты, организационно-технические условия, традиционные и инновационные формы работы, музейные технологии ее реализации, которые представлены соответствующими методическими материалами. Музей тематически многогранен: история, археология, этнография, краеведение, культура.

Культурно-просветительские мероприятия по сохранению, экспонированию и популяризации литературного и историко-культурного наследия Н. Я. Бичурина в музее «Бичурин и современность» проходят с использованием современных информационных, электронно-цифровых и других технологий в следующих традиционных и инновационных формах:

- всероссийские и межрегиональные конференции, сопровождающиеся докладами и сообщениями ученых-историков, педагогов-практиков, молодых исследователей, студентов и учащихся школ республики;

- круглые столы и встречи с учеными, деятелями культуры и искусства, музыки и литературы, театра и кино, почетными гражданами, участниками и ветеранами войны и труда;

- ежегодные Бичуринские чтения с разнотематическими секциями («Труды Н. Я. Бичурина – достояние мировой науки», «Учитель – мудрец жизни» и др.);

- виртуальные экскурсии, конкурсы презентаций («Отец Иакинф: человек, открывший Европе лик Востока», «Никита Бичурин – вершинная фигура нации») и литературных произведений («Им восхищался весь ученый мир»);

- интернет-викторины («Отец Иакинф и дело его жизни», «Бесценное наследие ученого Н. Я. Бичурина»);

- мастер-классы по китайскому языку, показ кинофильмов, аудио и видео и т.д.

Обобщение опыта работы музея «Бичурин и современность» показало, что основной заслугой его деятельности является концентрация трудов и исследовательских материалов об ученом, повышение интереса творческой молодежи, школьников и студентов к пассионарной (Л. Н. Гумилев) значимости личности их земляка, сына чувашского народа, ученого-синолога мирового значения, дальнейшее развитие и совершенствование культурно-исторического и воспитательного потенциала его научного наследия, а также расширение гуманитарного знания о современном Китае, народах Азии, что решает проблемы межкультурной коммуникации и межцивилизационного диалога культур и закладывает основы толерантного отношения к другим культурам в современном российском обществе [10].

Музей представляет собой информационно-культурный, научный и художественный, воспитательно-просветительский центр для жителей поселка – людей различных возрастных, социальных, профессиональных и этнических групп.

Практика показывает, что наибольшей популярностью среди посетителей музея пользуется экспозиция «Научный подвиг Бичурина». Она составлена в хронологическом порядке, начиная с родословной ученого, все этапы творчества проиллюстрированы фотодокументальными материалами.

Экспозиции музея постоянно находятся в процессе комплектования, пополнения новыми материалами, изданиями и трудами Н. Я. Бичурина, показывающими его жизненные ценности, установки, мировоззрение. Особо ценным достоянием явился ранее не опубликованный перевод Н. Я. Бичурина «Древней китайской истории» (древнекитайский текст оригинала с автографом на черновике перевода, транскрипция и факсимиле рукописи 1822 г. с переводом «Шу цзина»). Он издан Институтом Дальнего Востока Российской академии наук в 2014 г., главный редактор – известный бичуриновед А. Е. Лукьянов.

Особым достоянием музея также явилось новое поступление: «Солнце российской китаистики – Н. Я. Бичурин» – перевод с китайского на русский язык книги пекинского профессора Ли Вэйли из серии «Сокровища мысли Великого чайного и шелкового пути» [4], [5]. В ней речь идет о путешествии Н. Я. Бичурина в Китай, его работе в г. Пекине и о том, как он, монах Иакинф, стал великим синологом [5].

Огромный интерес у посетителей вызывают, наряду с научными трудами Н. Я. Бичурина, произведения изобразительного искусства и скульптуры известных художников и скульпторов Чувашии: «Научный подвиг Бичурина», «Жизнь монаха Иакинфа Бичурина», «Архимандрит Иакинф», «Алекса́ндро-Невская лавра. Благовещенская Церковь», «Великая Китайская стена», «А. С. Пушкин и Н. Я. Бичурин», «Гоголь Н. В. поздравляет Н. Я. Бичурина с вручением демидовской премии 1834 г.» и др.

Гостей особо привлекает читальный зал музея, где можно посмотреть получасовой научно-популярный фильм «Непокорный монах Иакинф Бичурин», снятый в 1985 г. на Свердловской киностудии. Авторами сценария являются В. Л. Кагарлицкий и научный консультант фильма, доктор исторических наук, профессор В. С. Мясников [8], которые раскрыли «научный подвиг» Н. Я. Бичурина средствами кинематографии.

Музей также координирует работу по популяризации наследия великого ученого Н. Я. Бичурина у чувашской диаспоры в регионах Российской Федерации. К примеру, традиционными стали чтения в формате Всероссийской научно-практической конференции «Бичуринские чтения: история, культура и религия чувашей» в г. Тюмени, инициированные Ассоциацией чувашей «Таван» и поддержанные областным комитетом по делам национальностей. В работе этого масштабного форума Урало-Сибирского региона участвуют историки, филологи, этнографы, культурологи, искусствоведы, краеведы, представители национально-культурных автономий и общественных объединений из городов Тюмени, Сургута, Нефтеюганска, Чебоксар, Казани, Ульяновска, Челябинска, Уфы, Красноярска, Екатеринбурга.

Особенным событием для общественности г. Тобольска стало недавнее открытие на здании духовной семинарии Знаменского мужского монастыря памятной доски со следующим текстом: «Здесь в Знаменском монастыре жил и преподавал в Тобольской духовной семинарии (1806–1807) великий сын чувашского народа Никита Яковлевич Бичурин (29.08.1777–11.05.1853), в монашестве – архимандрит Иакинф, выдающийся ученый-востоковед, один из основоположников российского китаеведения» [12].

К знаменательной дате – 240-летию со дня рождения Н. Я. Бичурина – Омская государственная областная научная библиотека имени А. С. Пушкина представила книжно-иллюстративную выставку из 158 изданий [12] «Востоковедение России: столпы китаеведения». Читатели смогли познакомиться с историей русских духовных миссий в г. Пекине в XIX в., которые положили начало развитию научного российского китаеведения. Как церковное представительство Российской Империи в Китае, Русская духовная миссия в г. Пекине являлась также и неофициальным дипломатическим представительством.

В читальном зале музея можно увидеть редкие и ценнейшие материалы – научные труды Н. Я. Бичурина, которые поступили из отдела внешнего обслуживания Российской национальной библиотеки г. Санкт-Петербурга. Творческая группа в составе директора музея И. В. Удаловой и сотрудника О. В. Павловой вела кропотливую работу в отделе

редких книг Российской национальной библиотеки и Национальной библиотеки Чувашской Республики, в архиве Чувашского государственного института гуманитарных наук. Так, в отделах редких книг им удалось скопировать уникальные труды Н. Я. Бичурина: «История Тибета и Хухунора с 2282 года до Р.Х. до 1227 года по Р.Х. с картою на разные периоды истории» (1833) [3], «Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена» (1851), «Историческое обозрение ойратов или калмыков с 15 столетия до настоящего времени» (1834), «Описание Тибета в нынешнем его состоянии» (1828), «Описание Пекина с приложением плана сей местности» (1829), «Описание Чжунгарии и Восточного Туркестана в древнейшем и нынешнем его состоянии» (1829). Перечисленный материал – фундамент для создания синологического центра на базе музея.

Музей представляет собой доступную и открытую систему и для обучающихся, и для населения, и для специалистов разного профиля. За возможность ознакомиться с богатейшим творческим наследием Н. Я. Бичурина и получить обширную специализированную информацию по Востоку местные журналисты называют музей «Бичурин и современность» «маленьким Китаем в поселке Кугеси» [12].

Под творческим руководством директора И. В. Удаловой сотрудники музея ведут весьма результативные научно-поисковые исследования по многим проектам: «Валаамское заточение отца Иакинфа», «Бичуринские места в Санкт-Петербурге» (О. Н. Ижедьева), «Бичурин в литературном кругу Санкт-Петербурга» (Е. В. Матросова), – по итогам которых накопленные материалы о Н. Я. Бичурине обобщены и опубликованы в ежегодном альманахе под названием «Иакинф Бичурин – первый российский синолог». Он представляет собой сборник научных статей, публикаций периодики, рассказывающих о жизни и деятельности основоположника русского востоковедения, в него также вошли в сокращенном виде труды самого ученого-синолога «Очерки истории Китая» и «Китай в гражданском и нравственном состоянии» [12].

Во время музейных экскурсий неподдельный интерес у обучающихся и слушателей вызывают факты связи Н. Я. Бичурина с этнической родиной: слушатели задают вопросы, насколько часто ученый бывал на родной стороне, есть ли у него родственники и потомки, если есть, где они проживают в настоящее время, и т. п. Ответы на эти и другие вопросы мы находим в трудах профессора В. Д. Дмитриева: «Трудясь в 20-х – начале 50-х гг. XIX в. в основном в Петербурге, Никита Яковлевич не терял связей с родственниками, с Чувашией. Проезжая через Чувашию в 1821 г. по пути из Китая в Петербург, в 1830 и 1831 гг. из Петербурга в Забайкалье и обратно, в 1835 и 1838 гг. из Петербурга в Кяхту и обратно, он мог посещать родные места, встречаться со своими родственниками и знакомыми, деятелями чувашского просвещения и культуры, исследователями чувашского языка и этнографии. В 1821 г. он был, вероятно, в с. Абашево Чебоксарского уезда у священника Василия Прокофьева, умершего в 1823 г. Его имя и фамилия, адрес были занесены в записную книжку Н. Я. Бичурина. В 1838 г. он последний раз побывал на могилах матери и отца» [7].

В рамках культурно-образовательной музейной деятельности систематически проводятся тематические учебные экскурсии и открытые уроки для школьников по темам «Эхо древней культуры Среднего Поволжья: сокровища абашевских курганов», «Пушкин и Бичурин. Знакомство с творчеством русского поэта и наследием востоковеда-синолога. История их дружбы», «Наука и культура 18 века. Научный подвиг Бичурина – члена-корреспондента Российской академии наук (1828). Российское востоковедение», «Русская литература. Гоголь и Бичурин», «Восточные цивилизации. Китай. Очаровательный Пекин», «Возникновение городов и ремесел. Чувашская вышивка», «Культура и быт народов Поволжья XVI–XVIII вв.», «Традиции и обычаи чувашского народа», «Великая Отечественная война 1941–1945 гг.», «Защитники Отечества. Герои войны – наши земляки» и др.

Популярными среди школьников стали тематические конкурсы художественного творчества «Взгляд Бичурина на Восток», «Китай глазами детей» и пр. Это воспитательно-образовательное направление в музейной работе особым авторитетом пользуется у руководителей учреждений дополнительного образования – детских школ искусств, художественных, музыкальных школ и домов творчества. По их отзывам, музей превратился в подлинный педагогический и культурный центр республики.

Содержательную и широкоплановую культурно-досуговую работу ведет музей с семьями, детьми и их родителями. При этом его основными целями являются организация детско-взрослой совместной деятельности на материале музейной практики и приобщение к научному подвигу Н. Я. Бичурина, культурно-историческому достоянию родного Чебоксарского района как этнической родины ученого, патриотическое воспитание подрастающего поколения. Для обучающихся школ п. Кугеси систематически проводятся тематические лекции по ознакомлению с основными этапами жизнедеятельности великого ученого-синолога: «Книга Н. Я. Бичурина „Китай в гражданском и нравственном состоянии”», «Великая дружба А. С. Пушкина и Н. Я. Бичурина», «Об истории Тибета и Хухунора по книге Н. Я. Бичурина [3]: к 190-летию со дня избрания Н. Я. Бичурина членом-корреспондентом Академии наук» и др.

В последнее десятилетие в связи с активным российско-китайским взаимодействием во многих сферах общественной жизни увеличивается количество людей, интересующихся китайским языком, для которых в музее организован клуб «Путешествие в загадочный Китай», где проходят бесплатные занятия по китайскому языку и знакомство с китайской культурой. Наиболее эффективными формами этого направления музейной педагогической деятельности стали виртуальные заочные путешествия в Китай, которые проводятся средствами новейших систем – аудиогид с использованием QR-кодов. Аудиогид – это персональный электронный экскурсовод, его появление в залах музеев стало возможным благодаря развитию микроэлектроники. Музей в рамках стратегии развития для улучшения условий приема посетителей и создания благоприятной среды для людей с ограниченными возможностями здоровья внедряет в свою работу систему Маугри – современный вид сервиса. Принцип работы Маугри основан на популярной технологии распознавания QR-кодов. Система доступна для всех типов устройств: iOS и Android, а также как WEB-версия для других платформ, она устанавливается бесплатно и доступна на AppStore и GooglePlay. Этот инструмент позволяет пользователям смартфонов прослушать интересную познавательную информацию по залу «Научный подвиг Бичурина», «Зал этнографии», «Зал археологии». QR-коды были выбраны не случайно, поскольку эта современная мобильная технология не требует больших материальных затрат и проста в использовании. Экскурсию можно будет прослушать как на чувашском и русском, так и на английском и китайском языках [12]. Практика показала, что такой способ получения познавательных фактов нравится посетителям, и руководство музея видит большие перспективы в использовании QR-кодов в качестве аудиогидов.

Среди приоритетных направлений в плане социально-воспитательной деятельности музея по реализации наследия Н. Я. Бичурина и его воспитательного потенциала можно особо выделить патриотическое воспитание и формирование гражданской позиции, воспитание любви к родному краю и людям науки и труда. В произведениях Н. Я. Бичурина ярко выражена идея патриотического, духовно-развитого, социально зрелого, всегда стремившегося к саморазвитию и самосовершенствованию, направленного к знаниям человека. Его жизнь и многогранная деятельность являются примером для подражания молодежи, идеи его произведений оказывают важное положительное влияние на содержание и характер становления личности. С этой позиции в музее в рамках месячника оборонно-массовой и спортивной работы регулярно проводятся конкурс сочинений («Я – патриот своей страны»), традиционные уроки мужества и патриотизма (в рамках Дня Ге-

роев Отечества, Дня Победы, встреч с представителями старшего поколения, ветеранами труда и Великой Отечественной войны, участниками боевых действий в Афганистане и на Кавказе, Дня защитника Отечества и Дня воина-интернационалиста), просмотр фильмов в рамках акции «Мы помним наших героев» из фондов БУ «Государственный архив электронной и кинодокументации Чувашской Республики», фестиваль военно-патриотических фильмов («Служа Отечеству», посвященный 72-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг., совместно с БУ «Киностудия „Чувашкино“» и Архивом электронной кинодокументации Минкультуры Чувашии) и др.

Памятной для учащихся школ и их родителей осталась встреча с автором книги «Дети войны» Г. С. Соловьевой. В День воина-интернационалиста в музее вспомнили историю необъявленной войны и узнали о памятниках, посвященных героям этой войны в Чебоксарском районе. Познакомились ребята и с фронтовыми письмами из фондов музея «Бичурин и современность» и узнали о подвигах земляков в годы Великой Отечественной войны. Периодически свои встречи проводят здесь ветераны Группы советских войск в Германии, Совет ветеранов войны и труда Чебоксарского района.

Музей «Бичурин и современность» присоединился к Всероссийскому ежегодному проекту «День в музее для российских кадетов». В День Неизвестного солдата посетители музея встретились с бойцами поискового отряда «Память» ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, которые рассказали о своих экспедициях в Смоленскую, Калужскую и Ленинградскую области и находках.

Н. Я. Бичурин был истинным патриотом и в отношении сохранения в первозданной чистоте русского языка, требовал к нему уважительного отношения, что является неопровержимым фактом гражданственности и русского патриотизма, проявления гордости за богатство языка: «...русский язык так богат словами, что без необходимости вовсе не нужно пестрить его иностранными ...». Он был против засорения национального языка иностранными словами и, духовно сопротивляясь этому явлению среди ученых и творческих людей, подчеркивал: «...Русские учились у иностранцев всему, что требовалось для просвещения Отечества, но впоследствии исподволь научились следовать всему иностранному безусловно. В настоящее время подражание Западной Европе простерлось до того, что мы не только отечественный язык облачаем в формы иностранных языков и без нужды употребляем слова, чуждые русскому языку, но даже тщеславимся усовершенствованною способностью подражать иностранцам Западной Европы и в этом поставляем высшее достоинство наших умственных способностей и успехов. Никто не может порицать нас за подражание западным европейцам в разных художествах, ни осуждать за усвоение открытий или изобретений. Это и похвально, и полезно; но никак не можно одобрять то, что мы с безусловною доверенностию следуем превратным мнениям западных писателей о таких вещах, нежели к ним, и о которых по этой причине мы с большею основательностию можем судить, нежели западные писатели» [2].

Небывалый интерес среди слушателей и участников экскурсий вызывают факты знакомства Н. Я. Бичурина с другими известными учеными: историком-востоковедом, русским дипломатом, балтийским немцем по происхождению П. Л. Шиллингом (1786–1837), естествоиспытателем, географом и путешественником А. Гумбольдтом (1769–1859), который рекомендовал труды Н. Я. Бичурина (Иакинфа) французскому синологу С. Жюльену. В марте 1831 г. Иакинф, благодаря переводам основных его книг и статей на французский язык, был избран почетным иностранным членом Парижского Азиатского общества: «Благодаря о. Иакинфу передовые люди России получили широкое представление о странах и народах, истории, экономике и культуре Азии» [цит. по 1].

В рамках этнопедагогического просвещения посетителей музея (обучающихся, учителей и др.) используются сведения об уважительном отношении Н. Я. Бичурина к обычаям и культурным достижениям других народов. Во время путешествий он наблю-

дал за народными традициями и вел записи («Записки о Монголии»), которые являются для педагогов достоверным иллюстративным материалом для обсуждений: «Летом... начинают монголы свои празднества. Молодые люди, которые со своим вином и баранями, отправляются к священным обо, при которых поклоняются духам – покровителям окрестных мест. Перед сими обо ламу ставят низкие столики, садятся за оные на тюфяках и совершают священнослужение под открытым небом. Потом сходят в долины, где вообще празднество их обыкновенно украшается соперничеством в конных ристаниях, в стрельбии из лука и в борьбе. Победители получают определенную от общества награду. Потом начинают домашние празднества и посещают друг друга» [2].

Практика использования научно-литературного наследия Н. Я. Бичурина в современной культурно-образовательной и воспитательной музейной работе с обучающимися показывает, что детально описанные ученым погребальные ритуалы и обряды весьма информативны, содержательны и интересны для этнографов, этнопедагогов и обучающихся: «Владельцев князей и их супруг, также царевен и царских зятьев хоронят по обыкновениям китайским с шаманскими обрядами. Полагают их в гроб оболоченных в одежду и содержат на кладбище до прибытия посланника от китайского двора для принесения жертвы покойной особе. После сего погребают; и сыновья со внуками ежегодно делают поклонение и приносят жертвы над их прахом в предписанные законами времена... Из прочих как скоро кто умрет, оболочают его в любимое им хорошее платье, потом обвертывают войлоками в протяженном положении. Похоронят по гаданию лам, или полагая труп на сучьях дерева, или зарывая несколько в землю, или обкладывая камнями на поверхности земли, но только всегда от своих юрт к северу» [2]. Тысячелетняя традиционная культура духовно-нравственного воспитания для Н. Я. Бичурина представляла особый пласт научного познания, несущий мощный заряд духовности.

Сотрудники музея знакомят всех посетителей и юных поисковиков-краеведов с историко-этнографическими сведениями о монгольских племенах, которые с увлечением собирал Н. Я. Бичурин и включил в свой сборник «Собрание сведений по исторической географии Восточной и Средней Азии». Активно наблюдая за их жизнью, ученый узнавал о ритуалах как символах веры и послушания, а затем подробно излагал их в своих путевых записках о Монголии.

В рамках проведения бесед по религиоведению весьма полезно, как показывает практика, использование материала из личного рассуждения ученого по поводу верования монголов: «Поклонение Богу в частях мира, наиболее являвших его силу и премудрость, и обоготворение славных мужей по смерти составляли древнюю монголов религию, которую ныне называют шаманством, а пророчества составляли часть богослужения. Сию же самую религию более сорока веков исповедует и Китай; но китайцы от прочих народов всегда отличались тем, что употребление особых жрецов признавали суеверием. У них приношение жертв славным мужам возложено на местных начальников; а приношение жертв предкам предоставлено старейшине в роде или семействе. Нынешнее шаманство у тунгусов есть не что иное, как искаженный остаток общей религии, существовавшей в Азии в древнейшие времена» [2].

При обсуждении этих текстов старшеклассники оживленно проводят чувашско-монгольские историко-духовные параллели в массовом сознании двух народов: значимости символической цифры «семь» и для монголов в совершении ритуала богослужения, священнодействия и молитвословия, особенностей песнопения и т. п.: «...Знатные и достаточные люди пред погребением покойника приглашают лам для чтения молитв. Пространное моление о упокоении умершего продолжается семью семь, или, по нашему счету, семь недель...» [2].

Большой интерес среди обучающихся вызывают также информативно-лаконичные тексты Н. Я. Бичурина о священнодействиях, совершаемых в сопровождении определен-

ных проповедей: «Ламы совершают богослужение три раза в день: утреннее и полуденное на голосах, при чем между расстановками бьют в литавры, а вечернее – на духовых музыкальных орудиях. Зов к богослужению приводится трубным звуком в большие морские раковины. Ламы, собравшись в храм, садятся на тюфяки, по полу разложенные на правой и левой стороне. Они сидят лицом друг к другу и читают нараспев однотонным голосом священные книги, лежащие перед ними на длинных низких столах...» [2].

Интересно также символическое смысловое значение строения храмов и их расположения, описанное ученым: «Образ построения монастырей не менее замечателен. В окружности храма каждый лама имеет свой домик с моленной или небольшим храмом и содержит учеников, которые считаются духовными детьми его... Монгольские храмы имеют вход с южной стороны, и сей самый вход составляет лицевую сторону их. Сии храмы вообще мрачны; весьма слабый просвет сквозь дверь и огонь лампы освещают их внутренность» [2].

Резюме. Таким образом, разнообразие форм массовой культурно-просветительской и воспитательной работы на основе педагогики сотрудничества, научно-исследовательских проектов по изучению и пропаганде огромного потенциала наследия великого ученого Н. Я. Бичурина способствует развитию у обучающихся самостоятельного мышления, самосознания, становлению активной жизненной позиции, совершенствованию умения успешно адаптироваться в окружающем мире, формированию личности как носителя этнокультуры в условиях современного образовательного пространства [11], духовно-нравственных идеалов и ценностной ориентации (патриотизма и гражданственности, жизни и человеческого счастья, семьи и любви к ближнему и др.), привитию чувства уважения к своим этническим корням и толерантности по отношению к другим культурам, формированию этнокультурной компетентности, повышению межкультурного взаимодействия и т. д. Основными направлениями реализации бичуринских идей в современной культурно-просветительской и образовательной музейной деятельности являются: научно-поисковое, исследовательское, культурно-образовательное, социально-воспитательное, патриотическое, духовно-нравственное, культурно-досуговое, просветительное, этнокультурное и пр.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бернштам А. И.* Н. Я. Бичурин (Иакинф) и его труд «Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена» : в 3 т. Т. 1. – М. ; Л. : Ин-т этнографии АН СССР им. Н. Н. Миклухо-Маклая, 1950. – 382 с.
2. *Бичурин Н. Я. (Иакинф).* Записки о Монголии, сочиненные монахом Иакинфом : в 2 т. Т. 1. – СПб. : Тип. К. Крайя, 1828. – 231 с.
3. *Бичурин Н. Я. (Иакинф).* История Тибета и Хухунора с 2282 года до Р. Х. до 1227 года по Р. Х. с картою на разные периоды истории. – СПб. : Тип. Имп. акад. наук, 1833. – 235 с.
4. *Григорьев В. С.* Новые книги об основоположнике российского научного китаеведения Иакинфе Бичурине // Проблемы Дальнего Востока. – 2017. – № 1. – С. 136–141.
5. *Григорьев В. С.* Педагогическая деятельность академика-синолога Н. Я. Бичурина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение // Вопросы теории и практики. – 2012. – № 12(26). – С. 65–68.
6. *Денисов П. В.* Жизнь монаха Иакинфа Бичурина. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1997. – 272 с.
7. *Димитриев В. Д.* Востоковед Н. Я. Бичурин и Чувашия. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2002. – 59 с.
8. *Мясников В. С.* Творческое наследие Н. Я. Бичурина и современность // Проблемы Дальнего Востока. – 1977. – № 3. – С. 168–177.
9. *Никитин А. С.* Рожденный небом и землей. Встречь солнца: Цинская империя и отец Иакинф. – Чебоксары : Ин-т туризма и сервиса, 2008. – 368 с.
10. *Николаев Э. В., Петрова Т. Н.* Аксиологические основы социально-философских и педагогических идей Н. Я. Бичурина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 2(98). – С. 220–230.

11. Петрова Т. Н., Арсалиев Ш. М.-Х. Актуализация системы формирования личности как носителя этнокультуры в условиях современного образовательного пространства // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 3(99). – С. 134–142.

12. Удалова И. В. Наследие Н. Бичурина в музейном пространстве // Преемственность просветительских традиций : сборник научно-практической конференции / сост. и науч. ред. В. С. Григорьев. – Чебоксары, 2013. – С. 85–90.

Статья поступила в редакцию 02.04.2019

REFERENCES

1. Bernshtam A. I. N. Ya. Bichurin (Iakinf) i ego trud «Sobranie svedenij o narodah, obitavshih v Srednej Azii v drevnie vremena» : v 3 t. T. 1. – М. ; L. : In-t etnografii AN SSSR im. N. N. Mikluho-Maklaya, 1950. – 382 s.
2. Bichurin N. Ya. (Iakinf). Zapiski o Mongolii, sochinennye monahom Iakinom : v 2 t. T. 1. – SPb. : Tip. K. Krajsya, 1828. – 231 s.
3. Bichurin N. Ya. (Iakinf). Istoriya Tibeta i Huhunora s 2282 goda do R. H. do 1227 goda po R. H. s kartoyu na raznye periody istorii. – SPb. : Tip. Imp. akad. nauk, 1833. – 235 s.
4. Grigor'ev V. S. Novye knigi ob osnovopolozhnikе rossijskogo nauchnogo kitaevedeniya Iakinfe Bichurine // Problemy Dal'nego Vostoka. – 2017. – № 1. – S. 136–141.
5. Grigor'ev V. S. Pedagogicheskaya deyatel'nost' akademika-sinologa N. Ya. Bichurina // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie // Voprosy teorii i praktiki. – 2012. – № 12(26). – S. 65–68.
6. Denisov P. V. Zhizn' monaha Iakinfа Bichurina. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1997. – 272 s.
7. Dimitriev V. D. Vostokoved N. Ya. Bichurin i Chuvashiya. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2002. – 59 s.
8. Myasnikov V. S. Tvorcheskoe nasledie N. Ya. Bichurina i sovremennost' // Problemy Dal'nego Vostoka. – 1977. – № 3. – S. 168–177.
9. Nikitin A. S. Rozhdennyj neбом i zemlej. Vstrech' solnca: Cinskaya imperiya i otec Iakinf. – Cheboksary : In-t turizma i servisa, 2008. – 368 s.
10. Nikolaev E. V., Petrova T. N. Aksiologicheskie osnovy social'no-filosofskih i pedagogicheskikh idej N. Ya. Bichurina // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 2(98). – S. 220–230.
11. Petrova T. N., Arsaliev Sh. M.-H. Aktualizaciya sistemy formirovaniya lichnosti kak nositelya etnokul'tury v usloviyah sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 3(99). – S. 134–142.
12. Udalova I. V. Nasledie N. Bichurina v muzejnom prostranstve // Preemstvennost' prosvetitel'skikh tradicij : sbornik nauchno-prakticheskoy konferencii / sost. i nauch. red. V. S. Grigor'ev. – Cheboksary, 2013. – S. 85–90.

The article was contributed on April 02, 2019

Сведения об авторе

Николаев Эдуард Владимирович – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: nik.eduard2017@yandex.ru

Author information

Nikolaev, Eduard Vladimirovich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: nik.eduard2017@yandex.ru

И. В. Павлов¹, Т. В. Кулиш²

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ТОЛЕРАНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

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

²Чебоксарский машиностроительный техникум, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье на основе изучения научной литературы раскрываются сущность и содержание понятий «толерантность» и «интолерантность», показываются проявления этих качеств в различных жизненных ситуациях, возможности формирования толерантности в целостном педагогическом процессе техникума. С учетом потребностей общества и требований образовательного учреждения была разработана и в опытно-экспериментальной работе реализована модель процесса формирования толерантности у обучающихся техникума. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности выявленных и опытно-экспериментальным путем подтвержденных педагогических условий, обеспечивающих успешное формирование единства толерантного сознания и поведения студентов.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, толерантное сознание и поведение, моделирование, принципы, формы, методы, средства, критерии, спецкурс, педагогические условия.

I. V. Pavlov¹, T. V. Kulish²

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF TOLERANCE
AMONG STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION**

¹I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia

²Cheboksary Engineering Training College, Cheboksary, Russia

Abstract. On the basis of the study of the research works devoted to the discussed topic, the article reveals the essence and content of the concepts of tolerance and intolerance, shows the manifestations of these qualities in different situations, the possibility to develop tolerance in holistic pedagogical process of the training college. The authors developed and implemented the model of tolerance formation at students, considering the needs of the society and the educational institution. The results obtained indicate the effectiveness of the identified and experimentally confirmed pedagogical conditions that ensure the successful formation of tolerant consciousness and behavior of students.

Keywords: tolerance, intolerance, tolerant consciousness and behavior, modeling, scientific approaches, principles, forms, methods, means, criteria, special course, pedagogical conditions.

Актуальность исследуемой проблемы. Необходимость организации воспитательной работы по формированию толерантности продиктована проявлением среди части учащейся молодежи нетерпимости, агрессии, насилия, терроризма, национализма, ксенофобии и т. д. Эти факты представляют собой угрозу здоровью человека, его духовно-

нравственному росту, общественной жизни. Таким образом, актуальной становится проблема развития культуры межнациональных и межконфессиональных отношений, формирования у обучающихся единства толерантного сознания и социального поведения. Целью исследования является обоснование оптимальных педагогических условий, обеспечивающих успешное формирование в образовательном процессе толерантного сознания и социального поведения у студентов машиностроительного техникума.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось в Чебоксарском машиностроительном техникуме с 2016 по 2018 г. В нем приняли участие 12 педагогов различных учебных дисциплин, 5 кураторов, 66 студентов экспериментальных и 67 студентов контрольных групп. При этом были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы; обобщение опыта работы; моделирование, наблюдение, беседа; изучение учебно-методической документации и результатов деятельности педагогов и студентов, творческих проектов, дневников производственной практики; тестирование, опытно-экспериментальная работа, методы математической статистики.

Результаты исследований и их обсуждение. В России техникумы и колледжи занимают важное место в системе профессиональной подготовки специалистов среднего звена, которым в будущем предстоит жить и трудиться в поликультурных регионах, взаимодействовать с людьми различных национальностей, убеждений, вероисповеданий.

Анализ опыта работы показывает, что педагогические коллективы техникумов Чувашской Республики прилагают немало усилий для формирования единства толерантного сознания и социального поведения у обучающихся. Вместе с тем часть преподавателей (67 %) испытывает определенные трудности в решении этой задачи. В частности, педагоги все еще слабо знают содержание государственных документов: «Декларации принципов толерантности», «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001–2005 гг.), «Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года», научную и методическую литературу по данной проблеме, лишь от случая к случаю используют воспитательный потенциал учебных предметов в формировании толерантности у студентов и др. В связи с этим возникает настоятельная необходимость совершенствования учебно-воспитательного процесса по формированию толерантности у обучающихся техникума, вооружения педагогов специальными знаниями и умениями в этой области.

При объяснении значения ключевого термина исследования «толерантность» мы придерживаемся определения, данного в «Декларации принципов толерантности», утвержденной резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. В статье 1 данного документа «толерантность» трактуется как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Терпимость – это гармония в многообразии, это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Терпимость – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира» [9]. Исходя из этой трактовки, толерантность означает признание прав другого, восприятие другого как себе равного, претендующего на понимание и сочувствие, готовность принять представителей других народов и культур такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия и доверия [1], [5].

В реальной жизни толерантный человек проявляет в общении и поведении выдержку, самообладание, гуманность, ответственность, уважение к людям разных национальностей, вероисповеданий. Толерантность у людей может проявляться «в виде привычки, установки, потребности, мотивации, уважения, подчинения, выгоды, умысла,

скрытости, парадоксальности, снисходительности, вынужденности, конструктивности, компромисса, сочувствия, сострадания, провокации, фанатизма и др.» [5, с. 11].

Толерантность имеет свою противоположность – интолерантность, или нетерпимость. Как пишет С. К. Бондырева, «интолерантность – это всегда проявление небезразличия, тогда как толерантность может быть как активной (на основании небезразличия), так и пассивной (на основании равнодушия, незатронутости индивида объектом, его адаптированности, привычки, когда объект становится безразличным вторично)» [5, с. 6]. Но не следует думать, что толерантность – это всегда хорошо, а интолерантность – это всегда плохо. Проявлением положительной интолерантности является принципиальность, а примером отрицательной ... – вседозволенность. С толерантностью нередко связано сотрудничество, а с интолерантностью – конфронтация [5, с. 7].

Интолерантность, нетерпимость людей чаще всего проявляется в виде оскорбления, насмешки, выражения пренебрежения; игнорирования (отказ в беседе, признании); преследования, запугивания, угрозы; ксенофобии, национализма (убеждение в превосходстве своей нации над другими), осквернении религиозных святынь и пр. [19, с. 26]. Интолерантность людей, стоящих у властных структур, может проявляться, как показывает многовековая история человечества, в форме принятия решений по этнической чистке и геноцида, умышленного уничтожения людей, народов.

Главное отличие толерантной личности от нетолерантной – в самоконтроле, изменении сознания и самосознания в результате зрелой оценки собственных достоинств и недостатков [6, с. 25].

Одним из центральных противоречий, обозначивших проблему нашего исследования, стало явное несоответствие между декларируемой в государственных документах необходимостью формирования толерантности обучающихся и недостаточной разработанностью теоретических основ и практических подходов к организации этого процесса в поликультурном образовательном пространстве Чебоксарского машиностроительного техникума, где обучаются представители 11 национальностей в возрасте 16–22 лет. Среди них – русские, чуваша, татары, мордва, марийцы, еврей, башкиры, украинцы, белорусы, азербайджанцы, туркмены и др. Юноши составляют до 89 %, девушки – до 11 % от всех обучающихся. Среди студентов есть неформалы, верующие. Многие живут и учатся в отрыве от семей, в образовательной поликультурной среде техникума. У каждой студенческой группы есть куратор из числа преподавателей, который координирует воспитательные воздействия педагогов, родителей, органов студенческого самоуправления.

Теоретический анализ научной литературы, изучение опыта работы техникумов, колледжей Чувашской Республики позволили нам обосновать педагогические условия, призванные, на наш взгляд, обеспечить эффективное формирование толерантности у обучающихся.

Под педагогическими условиями в исследовании мы понимаем совокупность учебно-воспитательных мер, которые должны обеспечить достижение целей формирования толерантности у студентов. В результате теоретического анализа научной литературы (А. Г. Асмолов, И. А. Асташова, С. К. Бондырева, А. А. Галкин, А. П. Садихин, В. А. Тишков и др.), обобщения опыта работы педагогических коллективов техникумов и колледжей Чувашской Республики мы предположили, что формирование толерантности у обучающихся машиностроительного техникума (специальности: электрик, автослесарь, технолог машиностроения, программист, эколог и пр.) будет эффективным, если реализуются следующие педагогические условия:

– педагогический процесс организуется на основе научно обоснованной структурно-функциональной модели, включающей цель, задачи, принципы, содержание, формы и методы, средства, технологии обучения и воспитания;

- воспитательная работа планируется, организуется и корректируется с учетом данных мониторинга уровня сформированности толерантности студентов;
- используется воспитательный потенциал гуманитарных дисциплин, осуществляются межпредметная и внутрипредметная связи в обучении;
- в учебный процесс внедряются спецкурс «Развитие культуры межнациональных отношений», учебное пособие «Формирование толерантности», применение которых способствует повышению уровня сформированности толерантности студентов;
- обучающиеся вовлекаются в педагогически целесообразные, содержательные, многоплановые виды общественно полезной, добротворческой деятельности в техникуме и вне его;
- в процессе воспитания осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход к студентам.

Экспериментальная работа по реализации названных педагогических условий проводилась с 2016 по 2018 г.

На начальном этапе исследования была разработана структурно-функциональная модель процесса формирования толерантного сознания и социального поведения у студентов машиностроительного техникума. Мы исходили из того, что моделирование в педагогике применяется для оптимизации структуры учебного материала, улучшения планирования учебного процесса, управления учебно-воспитательным процессом, диагностики, прогнозирования, проектирования обучения и воспитания. Главное преимущество моделирования – целостность представления информации [17, с. 66].

В структуре разрабатываемой модели мы выделили следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, результативный. Целевой компонент модели включает цель, задачи, научные подходы, принципы, содержание деятельности по формированию толерантности у обучающихся. В качестве задач выступали проведение диагностики исходных уровней сформированности толерантности у студентов; планирование, организация, корректировка учебно-воспитательного процесса; повышение теоретического и методического уровней готовности преподавателей и кураторов к формированию толерантности путем организации методологического семинара и самообразования; использование воспитательного потенциала гуманитарных учебных дисциплин, спецкурса «Развитие культуры межнациональных отношений», учебного пособия «Формирование толерантности».

В ходе проведения аудиторных занятий и воспитательных мероприятий проводились знакомство студентов с иными культурами, изучение истории и культуры народов, дискуссии, рефлексия, взаимодействие с правоохранительными органами по предупреждению правонарушений, наркомании, противодействию ксенофобии, соревнования по национальным видам спорта, выставки произведений художников, писателей разных народов, литературные, музыкальные конкурсы, оказание помощи студентам, волонтерские проекты, экскурсии, встречи с представителями различных конфессий и т. д.

Учебно-воспитательная работа требует учета особенностей студенческого возраста, главная особенность которого состоит в осознании растущим человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формирования образа «Я», который психологи трактуют как социальную установку, отношение личности к себе, включающее три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий. Именно в студенческом возрасте под влиянием педагогов закладываются основы дальнейшего социального поведения личности, происходит развитие нравственной и социальной устойчивости.

Педагогический процесс должен строиться на основе определенных методологических подходов. Таковыми в нашем опыте выступают системный (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, Ю. П. Сокольников и др.), культурологический (В. С. Библер,

В. П. Комарова, Л. И. Харченко), аксиологический (В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова), личностно-деятельностный (А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин), этнопедагогический (Г. Н. Волков, М. Г. Тайчинов) и другие подходы. В воспитательной работе мы опирались на принципы целенаправленности, диалогичности, единства воспитания и обучения, сотрудничества, связи воспитания с жизнью, единства сознания и деятельности, учета индивидуальных и половозрастных особенностей обучающихся.

Содержательный компонент модели составляют основные направления деятельности педагогов по формированию толерантности у студентов: диагностика уровня ее сформированности у будущих специалистов, планирование и организация воспитательной работы, реализация практико-ориентированной направленности преподавания гуманитарных дисциплин, спецкурса «Развитие культуры межнациональных отношений».

Следующий компонент модели – процессуальный – включает применение индивидуальных, групповых, коллективных и массовых форм воспитательной работы, способствующих воспитанию у студентов чувства взаимной требовательности, умения работать в коллективе. По типу организации мы выделили аудиторные (проблемные лекции, уроки, тренинговые занятия, решение педагогических задач, ситуаций и др.) и внеаудиторные (беседы, дискуссии, конкурсы, социальные проекты, встречи, экскурсии, соревнования и др.) формы. В рамках исследования нами успешно применялись методы убеждения, упражнения, поощрения, мотивации, пример, деловые игры, общественные поручения, воспитывающие ситуации. Они обеспечивают овладение общественно ценным опытом, а также помогают корректировать поведение и действия студентов в специально заданных условиях.

Результативный компонент включает мониторинг уровней сформированности толерантности [13].

На начальном этапе эксперимента нами был изучен уровень сформированности толерантности у студентов техникума. Для этого мы использовали методики Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой «Индекс толерантности», П. И. Степановой «Толерантность», опросник «Выявление уровня толерантности/интолерантности», тест О. И. Тушкановой «Насколько вы терпимы», методики ценностных ориентаций М. Рокича и пр.

Сформированность толерантности оценивалась по следующим критериям: полнота и осознанность знаний о толерантности, интолерантности, истории и национальных культурах, нормах и правилах межнационального общения; уважение прав и свобод другого, социальная активность, ответственность перед самим собой и коллективом, единство толерантного сознания и социального поведения, наличие умений и навыков взаимодействия с представителями различных этносов.

На начало проведения опытно-экспериментальной работы 59 % обучающихся имели низкий уровень знаний по проблеме толерантности. Многие студенты не смогли дать полный ответ на вопрос: «Что такое толерантность, интолерантность, межкультурное общение?»

Часть студентов выделила следующие виды толерантности: «социально-классовую» (11 %), «межэтническую» (28 %), «эмоциональную (межличностную)» (19 %). Материалы анкетирования показали недостаточный уровень сформированности у обучающихся межэтнической толерантности, которая требует налаживания доброжелательных отношений между ними.

На вопрос «Испытываете ли Вы недостаток толерантности в отношениях с окружающими?» 56 % респондентов ответили «нет», 20 % – «да», 24 % – «не знаю, не задумался». Наблюдения показали, что студенты техникума в межличностном общении нередко сталкиваются с интолерантными проявлениями, хотя многие из них (59 %) считают себя толерантными людьми. Среди причин интолерантного отношения к людям разных национальностей 51 % студентов русской и чувашской национальности называют «разный образ жизни» представителей других национальностей и 28 % – некоторую психоло-

гическую несовместимость в общении, что провоцирует недружелюбие, конфликты, особенно это бывает у первокурсников во время адаптации к условиям жизни в техникуме.

Студенты русской и чувашской национальности отметили, что они плохо знают историю и культуру, традиции, уклад жизни, например, туркмен, азербайджанцев, таджиков, татар, с которыми учатся в техникуме. Знание этого факта позволяет вести целенаправленную работу по их приобщению к истории и культуре названных народов.

В целом проведенные исследования позволили нам определить три уровня сформированности толерантности у студентов техникума (низкий, средний, высокий) и с учетом этих данных строить учебно-воспитательный процесс по реализации задач формирования толерантности у обучающихся.

Экспериментальная группа состояла из 69 студентов, контрольная – 66 первокурсников. Высокий уровень развития толерантности в экспериментальной группе имели 7 %, средний – 23 % и низкий – 70 % испытуемых. У студентов контрольной группы были примерно такие же показатели. Опрос преподавателей техникума выявил, что и они сами еще не имеют достаточных знаний об истории и культуре, традициях народов, представители которых учатся в техникуме. Кроме того, педагоги слабо знают государственные документы по проблемам толерантности, профилактики правонарушений, экстремизма, наркомании, а также научно-методическую литературу по организации процесса формирования толерантности у студентов.

С учетом поставленных в исследовании задач в экспериментальной работе важное значение придавалось повышению теоретической и практической готовности преподавателей, кураторов студенческих групп к организации воспитания толерантности у обучающихся. На постоянно действующем методологическом семинаре были изучены следующие темы:

1. Цель и задачи современного воспитания. Концепция стратегии формирования толерантного сознания в современном законодательном пространстве.

2. Толерантность как фундамент общечеловеческой цивилизации XXI века. Декларация принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995).

3. Толерантность и права человека. Реализация принципов толерантности в реальной жизни и деятельности.

4. Всеобщая декларация прав человека. Конвенция о правах женщин. Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религий или убеждений.

5. Гарантии прав коренных малочисленных народов в соответствии с положениями нормативно-правовых актов РФ и их соотношение с международно-правовыми стандартами.

6. Формы, методы, средства, технологии формирования толерантности у обучающихся в учебно-воспитательном процессе и др.

Так, согласно учебному плану этого семинара одно из занятий было посвящено изучению «Декларации принципов толерантности», утвержденной резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. Педагогами техникума были проанализированы статьи, содержащиеся в этом документе, определены возможности их использования в учебной и внеаудиторной работе.

Ими был выявлен воспитательный потенциал учебников по гуманитарным («Отечественная история», «История и культура родного края», «Культурология», «Правоведение», «Родной язык и литература», «Иностранные языки (английский, немецкий)» и другим дисциплинам, позволяющим, с нашей точки зрения, используя внутрипредметную и межпредметную связи, успешно решать проблему формирования толерантности у студентов.

Вопросы толерантного и интолерантного поведения обстоятельно рассматривались в ходе реализации спецкурса «Развитие культуры межнациональных отношений», который проводился со студентами как факультативный. На занятиях изучались следующие темы: «Основные правовые документы о толерантности», «Национальная политика

в Российской Федерации и Чувашской Республике», «Народы, проживающие в регионе», «Межэтническое, межконфессиональное общение», «Восприятие людьми разных национальностей друг друга», «Политическая, этнокультурная толерантность», «Стереотипы в межэтническом общении», «Предупреждение и преодоление этнических конфликтов», «Педагогические технологии развития культуры межнациональных отношений». Проводилась разработка и защита индивидуальных проектов «Я – толерантная личность». При проведении занятий использовалась психолого-педагогическая литература [1], [2], [3], [4], [5], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [14], [15], [16], [18], [20], [21].

Были организованы тренинговые занятия для студентов на темы: «Круг доверия», «ТерпиМЫ», «На кого мы похожи в конфликтных ситуациях?», «Толерантный человек» и др. Участники тренинга анализировали поведения людей разных национальностей в сложных жизненных ситуациях, обосновывали необходимость в своих действиях учитывать нормы морали и права, традиции народов в межкультурном взаимодействии.

На вечера встреч приглашались люди разных национальностей, живущие в городе. Мы приучили студентов регулярно смотреть и анализировать телепередачи, посвященные международным событиям, давать им собственную оценку с точки зрения толерантности и интолерантности.

Мы также вовлекали обучающихся в общественно-полезную, волонтерскую деятельность, благодаря чему они имели возможность проявить свои качества как толерантного и интолерантного человека. Организуя конкурсы, олимпиады по предметам, мы комплектовали команды из студентов разных национальностей, стремились к тому, чтобы они не оставались равнодушными друг к другу, а проявляли взаимный интерес, ответственность.

Определенная работа проводилась со студентами по воспитанию веротерпимости. Мы учили их уважительно относиться к различным конфессиям, знакомили с моральными заповедями мировых религий. Вопросы истории Русской православной церкви, ислама и других великих религий рассматривали при изучении курсов «История», «География», «Культурология». Интересно прошло изучение темы «Православное христианство и ислам на территории Чувашии». Знание истории и традиций различных конфессий позволяло нам формировать культуру межрелигиозной терпимости и взаимопонимание.

В техникуме стало традицией проведение фестивалей музыки, языка и литературы различных народов, праздников «Акатуй», «Навруз», Дней толерантности. Кураторы групп смело включали студентов в проектную деятельность по изучению истории и культуры родного края, других народов. Интересными были проекты «Мой город – древний и вечно молодой», «Спортивные звезды Чувашии», «Космонавты земли Чувашской». «Природа родного края» и др. Непосредственное участие молодежи в творческих культурно-исторических проектах помогало их более глубокому вхождению в поликультурное пространство культуры республики, самоидентификации себя как носителя родной культуры, обретению ценности и смысла жизни, формированию личности будущего специалиста как человека культуры.

В результате проведенной работы у студентов экспериментальных групп уровень сформированности толерантности заметно вырос. Если на начальном этапе исследования низкий уровень толерантности имели 70 % человек, средний – 23 %, высокий – 7 %, то к концу эксперимента высокий уровень толерантности был у 65 %, средний – у 35 %, низкий не имел никто. Аналогичные изменения произошли и в контрольных группах. Все это свидетельствует о том, что формы и методы работы педагогов техникума, использованные ими при формировании толерантности у студентов, дали заметный воспитательный эффект.

Резюме. Как показала экспериментальная работа, высокий уровень сформированности толерантности у обучающихся Чебоксарского машиностроительного техникума стал возможным благодаря успешной реализации на практике обоснованных в начале эксперимента педагогических условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асмолов А. Г.* Слово о толерантности // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 4–7.
2. *Байбаков А. М.* Введение в педагогику толерантности: для педагогов и старшеклассников. – М. : Академия, 2002. – 187 с.
3. *Бакулина С. Д.* Толерантность. От истории понятия к современным социокультурным смыслам : учебное пособие. – М. : ФЛИНТА ; Наука, 2014. – 112 с.
4. *Бимбаева Э. В.* Межэтническая толерантность современных студентов (на примере республики Бурятия) : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04. – Улан-Удэ, 2011. – 24 с.
5. *Бондырева С. К., Колесов Д. В.* Толерантность (введение в проблему). – М. ; Воронеж : Изд-во МПСИ ; Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 243 с.
6. *Виниченко В. А.* Формирование межэтнической толерантности у будущих специалистов по связям с общественностью : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Якутск, 2010. – 250 с.
7. *Гнатышева Е. А., Садырин В. В.* Проблема толерантности в обеспечении безопасности в поликультурном социуме // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. Ч. 1. – М. ; Ярославль : МАНПО ; Ремдер, 2013. – 504 с.
8. *Грачева Л. Н.* Воспитание толерантности студентов в учебно-воспитательном процессе технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Самара, 2009. – 18 с.
9. *Декларация принципов толерантности* // Век толерантности. – 2001. – № 4. – С. 62–68.
10. *Зиннатова А. А.* Моделирование процесса формирования толерантности современной молодежи в условиях досуга : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. – Казань, 2013. – 266 с.
11. *Золотухин В. М.* Толерантность как проблема философской антропологии : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13. – Екатеринбург, 2004. – 44 с.
12. *Кац А. А.* Формирование межэтнической толерантности студентов в поликультурной среде вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Казань, 2018. – 17 с.
13. *Кулиш Т. В.* Формирование интолерантности к вредным привычкам у студентов техникума // Крымский научный вестник. – 2016. – № 4(10). – С. 49–66.
14. *Кулиш Т. В.* Формирование толерантности. – Чебоксары : НИИ педагогики и психологии, 2015. – 202 с.
15. *Кулиш Т. В., Павлов И. В.* Формирование толерантности как фактор снижения уровня деструктивного поведения у студентов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 4(88). – С. 141–148.
16. *Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика* : материалы Международной научно-практической конференции : в 2 ч. Ч. 1. – М. : НОУ ВПО «МПСУ», 2014. – 526 с.
17. *Подласый И. П.* Педагогика: новый курс : учебник для студентов вузов : в 2 кн. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 574 с.
18. *Психология национальной нетерпимости* / сост. Ю. В. Чернявская. – Минск : Харвест, 1998. – 560 с.
19. *Пугачева Е. А.* Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Н. Новгород, 2008. – 197 с.
20. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: теория и практика* : сборник науч.-метод. статей. – М., 2003. – 368 с.
21. *Толерантность как фактор противодействия ксенофобии: управление рисками ксенофобии в обществе риска* / под ред. Ю. П. Зинченко, А. В. Логинова. – М. : Федеральный ин-т развития образования, 2011. – 608 с.

Статья поступила в редакцию 20.03.2019

REFERENCES

1. *Asmolv A. G.* Slovo o tolerantnosti // Vek tolerantnosti. – 2001. – № 1. – S. 4–7.
2. *Bajbakov A. M.* Vvedenie v pedagogiku tolerantnosti: dlya pedagogov i starsheklassnikov. – M. : Akademiya, 2002. – 187 s.
3. *Bakulina S. D.* Tolerantnost'. Ot istorii ponyatiya k sovremennym sociokul'turnym smyslam : uchebnoe posobie. – M. : FLINTA ; Nauka, 2014. – 112 s.
4. *Bimbaeva E. V.* Mezhetnicheskaya tolerantnost' sovremennyh studentov (na primere respublik Buryatiya) : avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk : 22.00.04. – Ulan-Ude, 2011. – 24 s.
5. *Bondyreva S. K., Kolesov D. V.* Tolerantnost' (vvedenie v problemu). – M. ; Voronezh : Izd-vo MPSI ; Izd-vo NPO «MODEK», 2003. – 243 s.
6. *Vinichenko V. A.* Formirovanie mezhetnicheskoj tolerantnosti u budushchih specialistov po svyazyam s obshchestvennost'yu : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Yakutsk, 2010. – 250 s.

7. *Gnatysheva E. A., Sadyrin V. V.* Problema tolerantnosti v obespechenii bezopasnosti v polikul'turnom sociume // Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержanie, perspektivy razvitiya. Ch. 1. – M. ; Yaroslavl' : MANPO ; Remder, 2013. – 504 s.
8. *Gracheva L. N.* Vospitanie tolerantnosti studentov v uchebno-vospitatel'nom processe tekhnicheskogo vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Samara, 2009. – 18 s.
9. *Deklaraciya principov tolerantnosti // Vek tolerantnosti.* – 2001. – № 4. – S. 62–68.
10. *Zinnatova A. A.* Modelirovanie processa formirovaniya tolerantnosti sovremennoj molodezhi v usloviyah dosuga : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. – Kazan', 2013. – 266 s.
11. *Zolotuhin V. M.* Tolerantnost' kak problema filosofskoj antropologii : avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk : 09.00.13. – Ekaterinburg, 2004. – 44 s.
12. *Kac A. A.* Formirovanie mezhetnicheskoy tolerantnosti studentov v polikul'turnoj srede vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Kazan', 2018. – 17 s.
13. *Kulish T. V.* Formirovanie intolerantnosti k vrednym privyчкам u studentov tekhnikuma // Krymskij nauchnyj vestnik. – 2016. – № 4(10). – S. 49–66.
14. *Kulish T. V.* Formirovanie tolerantnosti. – Cheboksary : NII pedagogiki i psihologii, 2015. – 202 s.
15. *Kulish T. V., Pavlov I. V.* Formirovanie tolerantnosti kak faktor snizheniya urovnya destruktivnogo povedeniya u studentov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2015. – № 4(88). – S. 141–148.
16. *Molodezhnyj ekstremizm: istoki, preduprezhdenie, profilaktika :* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii : v 2 ch. Ch. 1. – M. : NOU VPO «MPSU», 2014. – 526 s.
17. *Podlasyj I. P.* Pedagogika: novyj kurs : uchebnik dlya studentov vuzov : v 2 kn. Kn. 1 : Obshchie osnovy. Process obucheniya. – M. : VLADOS, 2000. – 574 s.
18. *Psihologiya nacional'noj neterpimosti :* hrestomatiya / sost. Yu. V. Chernyavskaya. – Minsk : Harvest, 1998. – 560 s.
19. *Pugacheva E. A.* Formirovanie tolerantnosti studentov v polikul'turnoj srede vuza : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – N. Novgorod, 2008. – 197 s.
20. *Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnyh otnoshenij: teoriya i praktika :* sbornik nauch.-metod. statej. – M., 2003. – 368 s.
21. *Tolerantnost' kak faktor protivodejstviya ksenofobii: upravlenie riskami ksenofobii v obshchestve riska /* pod red. Yu. P. Zinchenko, A. V. Loginova. – M. : Federal'nyj in-t razvitiya obrazovaniya, 2011. – 608 s.

The article was contributed on March 20, 2019

Сведения об авторах

Павлов Иван Владимирович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: 62.46.90@mail.ru

Кулиш Татьяна Викторовна – педагог-психолог Чебоксарского машиностроительного техникума, г. Чебоксары, Россия; e-mail: Kulish72@yandex.ru

Author information

Pavlov, Ivan Vladimirovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: 62.46.90@mail.ru

Kulish, Tatyana Viktorovna – Educational Psychologist, Cheboksary Engineering Training College, Cheboksary, Russia; e-mail: Kulish72@yandex.ru

Н. В. Первова, А. В. Щипцова

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

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

Аннотация. В статье обосновывается специфичность процесса формирования универсальных компетенций системного и критического мышления, разработки и реализации проектов у обучающихся по направлениям подготовки в области информатики и информационных технологий. Проведен анализ трудовых функций специалистов ИТ-отрасли, прописанных в профессиональных стандартах, отмечена содержательная взаимосвязь процесса формирования компетенций, определены их компоненты и частные методические принципы их формирования.

Ключевые слова: *системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, универсальные компетенции, профессиональные стандарты, системный подход.*

N. V. Pervova, A. V. Shchiptsova

**METHODICAL APPROACHES TO FORMATION
OF UNIVERSAL COMPETENCES IN STUDENTS IN INFORMATICS
AND INFORMATION TECHNOLOGIES**

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article substantiates the specificity of the process of formation of universal competences of systemic and critical thinking and the development and implementation of projects in students in the areas of training in Informatics and Information Technologies. The paper presents the analysis of the functions of IT industry specialists mentioned in professional standards; stresses the substantive relationship of the process of formation of the above-mentioned competences; determines the components of the competences and specific methodical principles of their formation.

Keywords: *systemic and critical thinking, project development and implementation, universal competences, professional standards, systemic approach.*

Актуальность исследуемой проблемы. Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 годы и на перспективу до 2025 года (далее – Стратегия) разработана для формирования единого системного подхода государства к развитию отрасли информационных технологий (далее – ИТ) [18]. Особое внимание в ней уделено развитию образования и кадрового потенциала отрасли. Обоснованно указывается как на недостаточно высокий профессиональный уровень подготовки кадров, так и на то, что подготовка специалистов осуществляется в недостаточном объеме или не осуществляется вообще, в частности по таким направлениям, как системная архитектура, управление продуктом, управление проектами.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [20] соотносит цели профессионального образования с формированием компетенций определенного уровня и объема, позволяющих специалистам вести профессиональную деятельность в определенной сфере. В связи этим задача обновления содержания образовательных программ

высшего образования в ИТ-сфере с учетом требований отраслевых профессиональных стандартов (далее – ПС) является актуальной. За последние пять лет при активном участии профессионального сообщества разработано большинство отраслевых ПС, в которых сформулированы требования к знаниям и умениям кадров.

Введенные в действие в 2018 г. федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования поколения 3++ (далее – ФГОС ВО 3++) призваны решить проблему дефицита специалистов, востребованных отраслью, так как эти стандарты требуют соотношения формируемых в процессе освоения образовательных программ профессиональных компетенций с требованиями соответствующих ПС. Как и стандарты предыдущего поколения, ФГОС ВО 3++ устанавливают перечень общепрофессиональных компетенций, а взамен общекультурных – группы универсальных компетенций (далее – УК). Среди универсальных компетенций ФГОС ВО 3++ бакалавриата и магистратуры устанавливают группы УК системного и критического мышления (далее – УК-1), разработки и реализации проектов (далее – УК-2).

Очевидно, что формирование УК-1 и УК-2 имеет общедидактическое значение, так как они лежат в основе общей грамотности современного человека, однако в контексте задач ИТ-отрасли данные компетенции приобретают профессиональный оттенок и отличаются тесной содержательной взаимозависимостью. В связи с этой специфичностью, наряду с систематическим формированием вышеназванных УК в процессе освоения образовательных программ по направлениям подготовки в области информатики и ИТ, становится актуальной задача формирования УК-1 и УК-2 при изучении сугубо профильных ИТ-дисциплин, таких как: «Проектирование информационных систем», «Управление программными проектами», «Методы оптимальных решений», «Интеллектуальный анализ данных», «Управление проектами разработки информационных систем» и др.

Цель исследования – определить и научно обосновать методические подходы к формированию в тесной содержательной взаимосвязи универсальных компетенций системного и критического мышления, разработки и реализации проектов у обучающихся по направлениям подготовки в области информатики и ИТ при изучении профильных дисциплин.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили ФГОС ВО 3++ группы специальностей и направлений подготовки 09.00.00 Информатика и вычислительная техника, ПС группы 06.000 Связь, информационные и коммуникационные технологии (06.015 Специалист по ИС, 06.022 Системный аналитик, 06.001 Программист, 06.016 Руководитель проектов в области ИТ).

Для решения поставленных задач были применены следующие методы: анализ литературы по педагогике, методике преподавания дисциплин в области информатики и ИТ, психологии, теории систем и принятия решения; обобщение эффективного педагогического опыта с целью отбора методов и приемов формирования компетенций; педагогический эксперимент.

Методологической основой исследования явились работы [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [17], [19], [21], [22], [23]: А. Н. Леонтьева, Г. А. Балла, Л. фон Бергаланфи, П. П. Блонского, А. В. Брушлинского, Б. М. Величковского, В. Н. Волковой, А. А. Денисова, Л. С. Выготского, Т. В. Кудрявцева, В. В. Лаптева, М. В. Шацкого, О. И. Ларичева, И. Я. Лернера, Б. Ф. Ломова, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, М. Н. Скаткина, Д. Халперн, А. В. Щипцовой и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Содержание УК-1 и УК-2 для программ бакалавриата и магистратуры представлено в таблице 1.

Отмеченная выше специфичность процесса формирования УК-1 и УК-2 подтверждается анализом и сопоставлением трудовых функций, закрепленных ПС в области ИТ, УК-1 и УК-2.

Содержание УК-1 и УК-2 по программам бакалавриата и магистратуры

Код и наименование УК выпускника	
бакалавриат	магистратура
Системное и критическое мышление	
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемной ситуации на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
Разработка и реализация проектов	
УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах жизненного цикла

Пример содержательной взаимосвязи трудовых функций ряда отраслевых ПС и УК-1, УК-2 для уровня бакалавриата (6 уровень, в терминологии ПС) в рамках изучения профильной дисциплины «Проектирование ИС» представлен в таблице 2.

Таблица 2

Сопоставление УК-1, УК-2 и трудовых функций ПС

Код и наименование трудовой функции	
06.015 Специалист по ИС	06.022 Системный аналитик
Системное и критическое мышление	
C/11.6 Выявление требований к ИС C/12.6 Анализ требований C/26.6 Оптимизация работы ИС C/39.6 Осуществление аудита конфигураций	C/02.6 Анализ проблемной ситуации заинтересованных лиц C/04.6 Постановка целей создания системы C/05.6 Разработка концепции системы C/07.6 Организация оценки соответствия требований существующих систем и их аналогов
Разработка и реализация проектов	
C/06.6 Управление заинтересованными сторонами проекта C/08.6 Разработка модели бизнес-процессов заказчика C/14.6 Разработка архитектуры ИС C/15.6 Разработка прототипов ИС C/16.6 Проектирование и дизайн ИС C/17.6 Разработка баз данных	C/03.6 Разработка бизнес-требований заинтересованных лиц C/06.6 Разработка технического задания на систему C/08.06 Представление концепции, технического задания на систему и изменений в них заинтересованным лицам C/09.06 Организация согласования требований к системе C/10.06 Разработка шаблонов документов требований C/11.06 Постановка задачи на разработку требований к подсистемам и контроль их качества

Установления так называемых индикаторов достижения компетенций требуют ФГОС ВО 3++. Индикатором общепринято называть такую характеристику объекта, по которой можно оценить его состояние. Опираясь на компетентностный подход как основной принцип организации образовательного процесса и оценки его результатов, к индикаторам отнесем составляющие компетенций.

В работах [14], [22] компетенция определяется как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Принимая во внимание это определение, для реализации цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- выделить и обосновать компоненты УК-1 и УК-2;
- определить и обосновать частные методические принципы обучения, направленные на формирование УК-1 и УК-2;
- разработать и обосновать частные критерии, позволяющие оценить уровень сформированности основных компонентов УК-1 и УК-2.

В качестве основных мыслительных операций ученые [1], [4], [8], [13], [15] выделяют анализ и синтез, на основе которых строятся сравнение, обобщение, систематизация, конкретизация, классификация и абстрагирование. Системное и критическое мышление не располагают никаким особым арсеналом логических средств решения и совершаются при помощи тех же мыслительных операций [14].

К понятию «система» можно относиться к категории как теории познания и отражения, так и теории систем [3], [7], [19], [20]. Логика развития познания такова, что первоначально изучаемый объект берется в отдельности, сам по себе. Высшая же ступень познания характеризуется тем, что объект воспроизводится в знании целиком, во всей полноте его связей и отношений, то есть как система [13]. В основе системного мышления лежит системный подход. Системные знания об объекте отличаются тем, что представляются не в стихийно-описательном виде, а раскрывают структуру объекта в системном ракурсе. Объект, данный нам в описании, будем называть информационным объектом.

Понятие критического мышления как особой способности человека было введено психологом Д. Халперн [21], которая рассматривала его как процесс, сопровождающий принятие целенаправленных, тщательно обдуманных и обоснованных решений. Под целенаправленным будем понимать решение, соответствующее поставленной цели. При этом отметим, что в основе процесса принятия лежит опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности [10].

Разработка и реализация проектов – деятельность, содержательно тесно взаимосвязанная с постановкой целей, поиском, критическим анализом, синтезом и обобщением информации предметной области проектирования на основе системного подхода. Методология разработки и управления проектами содержится как в российских, так и в международных руководствах и стандартах управления проектами, среди которых наиболее известны Project Management Body of Knowledge (далее – РМВОК®) Американского института управления проектами и ГОСТы серии 34.ХХХ.

РМВОК® [16] определяет проекты как временные уникальные процессы для достижения бизнес-целей, характеризующиеся ограничением по срокам. Жизненный цикл проекта представляют следующие фазы: инициация, планирование, реализация, завершение. В основе фазы инициации лежит формулировка целей и концепции проекта на основе всестороннего (системного) анализа потребностей заказчика (бизнеса). Фаза планирования предполагает системную декомпозицию работ, выполняемых исполнителем проекта для достижения его целей, на основе принципа иерархии. В фазе планирования осуществляется управление содержанием, качеством, рисками, конфигурациями проекта. Фаза реализации проходит в соответствии с декомпозицией работ по проекту, где, как правило, элементарная работа представляет собой функциональное требование к программному продукту. В данной фазе есть такие стадии, как кодирование, тестирование, документирование. Одними из целей фазы завершения являются сохранение, системный и критический анализ результатов, знаний и опыта, полученных в проекте, для более эффективного выполнения аналогичных проектов в будущем.

Чем больше ИТ-дисциплин изучается на основе проектного подхода РМВОК®, тем быстрее формируется и тем выше уровень сформированности УК-1 и УК-2 [23].

Обобщая результаты проведенного анализа составляющих понятий «компетенция», «система», «системное мышление», «критическое мышление» и деятельности по разра-

ботке и реализации программных проектов профессиональных стандартов, определим компоненты УК-1 и УК-2 для обучающихся по ИТ-направлениям подготовки (табл. 3, 4).

На основании вышеизложенного сформулируем методическую цель формирования УК-1 и УК-2 у обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры ИТ-направлений подготовки. Она заключается в формировании в тесной содержательной взаимосвязи в процессе проектной деятельности при изучении профильных дисциплин умений применять методологию системного подхода и методы управления проектами, способности самостоятельно принимать решение.

Методическая цель и компонентный состав формируемых компетенций дают основание утверждать, что в основе подходов к формированию УК-1 и УК-2 лежат следующие частные методические принципы обучения: целенаправленность решаемых задач, опора в тесной взаимосвязи на системный подход и проектный метод при их решении, формирование опыта самостоятельной деятельности в процессе принятия решения.

Таблица 3

Компоненты универсальных компетенций программы бакалавриата

Универсальные компетенции	Компоненты компетенции
Системное и критическое мышление	
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	<p><i>Знать:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – методы и технологии сбора информации для решения поставленных задач; – основы системного подхода; – инструменты и методы системного анализа предметной области поставленной задачи; – методы описания и моделирования системы информационных объектов предметной области поставленной задачи. <p><i>Уметь:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – осуществлять сбор информации для решения поставленных задач; – описывать проблемную ситуацию; – анализировать информацию и применять инструменты и методы анализа информации; – применять методы описания и моделирования системы информационных объектов предметной области. <p><i>Владеть:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – навыками сбора, анализа, систематизации и представления информации для решения поставленных задач
Разработка и реализация проектов	
УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	<p><i>Знать:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – понятие и этапы жизненного цикла проекта; – методы принятия оптимальных решений; – методы целеполагания и определения альтернатив; – методы планирования деятельности, контроля и оценки исполнения этапов проекта. <p><i>Уметь:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – формулировать цели в процессе решения задачи, на основе всестороннего анализа проблемной ситуации; – формулировать задачи в рамках поставленной цели; – выявлять существенные явления и ограничения проблемной ситуации; – определять и применять правовые нормы предметной области поставленной задачи. <p><i>Владеть:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – навыками декомпозиции проблемной ситуации; – навыками планирования деятельности, контроля и оценки исполнения этапов проекта

Компоненты универсальных компетенций программы магистратуры

Универсальные компетенции	Компоненты компетенции
Системное и критическое мышление	
УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемной ситуации на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий	<p><i>Знать:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – методологию системного подхода; – инструменты и методы анализа проблемной ситуации; – методы описания и моделирования системы информационных объектов предметной области проблемной ситуации; – методы разработки стратегии. <p><i>Уметь:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – описывать проблемную ситуацию; – анализировать и применять инструменты и методы анализа информации предметной области проблемной ситуации; – применять методы описания и моделирования системы информационных объектов предметной области проблемной ситуации; – разрабатывать стратегию действий. <p><i>Владеть:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – навыками системного анализа, систематизации и представления информации для разрешения проблемной ситуации; – навыками разработки стратегии разрешения проблемной ситуации
Разработка и реализация проектов	
УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах жизненного цикла	<p><i>Знать:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – понятие и этапы жизненного цикла проекта; – методы принятия оптимальных решений; – методы целеполагания и определения альтернатив; – методы и технологии управления проектами; – методы планирования деятельности, контроля и оценки исполнения этапов проекта. <p><i>Уметь:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – формулировать цели в процессе решения задачи на основе всестороннего анализа проблемной ситуации; – выявлять существенные явления и ограничения поставленной задачи; – определять ресурсное обеспечение решения поставленной задачи; – применять методы принятия оптимальных решений; – планировать работы на всех этапах жизненного цикла проекта. <p><i>Владеть:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – навыками декомпозиции проблемной ситуации; – навыками планирования деятельности, контроля и оценки исполнения этапов проекта

Резюме. Методические подходы к формированию УК-1 и УК-2 у обучающихся по ИТ-направлениям подготовки находятся на стадии разработки. Оценить целесообразность предлагаемой методики предстоит с помощью экспериментального исследования в группах по направлению подготовки «Информатика и вычислительная техника» Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова по программам бакалавриата и магистратуры. Для этого в настоящий момент формулируются частные критерии, позволяющие оценить уровень сформированности основных компонентов УК-1 и УК-2.

ЛИТЕРАТУРА

1. А. Н. Леонтьев и современная психология : сборник статей памяти А. Н. Леонтьева / под ред. А. В. Запорожца и др. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 288 с.
2. Балл Г. А. О психологическом содержании понятия «задача» // Вопросы психологии. – 1970. – № 6. – С. 75–79.

3. *Берталанфи Л. фон.* Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем. – М. : Прогресс, 1969. – С. 23–82.
4. *Блонский П. П.* Педагогические и психологические сочинения : в 2 т. Т. 2 / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – 400 с.
5. *Брушлинский А. В.* К философской характеристике практического мышления // Вопросы философии. – 1984. – № 4. – С. 64–72.
6. *Величковский Б. М.* Современная когнитивная психология. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 336 с.
7. *Волкова В. Н., Денисов А. А.* Основы теории систем и системного анализа : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Системный анализ и управление». – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ГТУ, 2001. – 512 с.
8. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
9. *Кудрявцев Т. В.* Психология технического мышления (Процесс и способы решения технических задач). – М. : Педагогика, 1975. – 304 с.
10. *Ларичев О. И.* Теория и методы принятия решений, а также Хроника событий в Волшебных странах : учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2002. – 392 с.
11. *Лантев В. В., Шацкий М. В.* Методическая система фундаментальной подготовки в области информатики. Теория и практика многоуровневого университетского образования. – СПб. : С.-Петерб. ун-т, 2000. – 508 с.
12. *Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
13. *Ломов Б. Ф.* Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М. : Педагогика, 1991. – 296 с.
14. *Петровский А. В.* Общая психология : учебное пособие для пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1970. – 432 с.
15. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
16. *Руководство РМВОК®* (Руководство к Своду знаний по управлению проектами) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://pm-files.com/sites/default/files/file/C/C-1/C-1-1/pmbok_5th_2013_rus.pdf.
17. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю). – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.
18. *Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 годы и на перспективу до 2025 года* (утв. распоряжением Правительства РФ от 1 ноября 2013 г. № 2036-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://digital.gov.ru/common/upload/Strategiya_razvitiya_otrasli_IT_2014-2020_2025\[1\].pdf](https://digital.gov.ru/common/upload/Strategiya_razvitiya_otrasli_IT_2014-2020_2025[1].pdf).
19. *Теория систем и методы системного анализа в управлении и связи* / В. Н. Волкова и др. – М. : Радио и связь, 1983. – 248 с.
20. *Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362/>.
21. *Халперн Д.* Психология критического мышления. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2000. – 242 с.
22. *Щипцова А. В.* Вопросы формирования универсальных компетенций, предусмотренных проектами новых ФГОС по направлению «Информатика и вычислительная техника» // Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2017. – С. 242–245.
23. *Щипцова А. В.* Методические подходы к формированию компетенций в области систематизации информации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2004. – 176 с.

Статья поступила в редакцию 02.04.2019

REFERENCES

1. *A. N. Leont'ev i sovremennaya psihologiya : sbornik statej pamyati A. N. Leont'eva / pod red. A. V. Zaporozhca i dr.* – М. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1983. – 288 s.
2. *Ball G. A.* O psihologicheskom sodержanii ponyatiya «zadacha» // Voprosy psihologii. – 1970. – № 6. – S. 75–79.
3. *Bertalanfi L. fon.* Obshchaya teoriya sistem: kriticheskij obzor // Issledovaniya po obshchej teorii sistem. – М. : Progress, 1969. – S. 23–82.
4. *Blonskij P. P.* Pedagogicheskie i psihologicheskie sochineniya : v 2 t. Т. 2 / pod red. A. V. Petrovskogo. – М. : Pedagogika, 1979. – 400 s.
5. *Brushlinskij A. V.* K filosofskoj harakteristike prakticheskogo myshleniya // Voprosy filosofii. – 1984. – № 4. – S. 64–72.
6. *Velichkovskij B. M.* Sovremennaya kognitivnaya psihologiya. – М. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1982. – 336 s.
7. *Volkova V. N., Denisov A. A.* Osnovy teorii sistem i sistemnogo analiza : uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayushchihya po special'nosti «Sistemnyj analiz i upravlenie». – 2-e izd., pererab. i dop. – SPb. : Izd-vo S.-Peterb. GTU, 2001. – 512 s.
8. *Vygotskij L. S.* Pedagogicheskaya psihologiya / pod red. V. V. Davydova. – М. : Pedagogika, 1991. – 480 s.
9. *Kudryavcev T. V.* Psihologiya tekhnicheskogo myshleniya (Process i sposoby resheniya tekhnicheskikh zadach). – М. : Pedagogika, 1975. – 304 s.

10. *Larichev O. I.* Teoriya i metody prinyatiya reshenij, a takzhe Hronika sobytij v Volshebnyh stranah : uchebnyk. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Logos, 2002. – 392 s.
11. *Lapteva V. V., Shackij M. V.* Metodicheskaya sistema fundamental'noj podgotovki v oblasti informatiki. Teoriya i praktika mnogourovnevnogo universitetskogo obrazovaniya. – SPb. : S.-Peterb. un-t, 2000. – 508 s.
12. *Lerner I. Ya.* Process obucheniya i ego zakonomernosti. – M. : Znanie, 1980. – 96 s.
13. *Lomov B. F.* Voprosy obshchej, pedagogicheskoj i inzhenernoj psihologii. – M. : Pedagogika, 1991. – 296 s.
14. *Petrovskij A. V.* Obshchaya psihologiya : uchebnoe posobie dlya ped. in-tov / pod red. A. V. Petrovskogo. – M. : Prosveshchenie, 1970. – 432 s.
15. *Rubinshtejn S. L.* Osnovy obshchej psihologii. – SPb. : Piter, 2000. – 712 s.
16. *Rukovodstvo PMBOK®* (Rukovodstvo k Svodu znaniy po upravleniyu proektami) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://pm-files.com/sites/default/files/file/C/C-1/C-1-1/pmbok_5th_2013_rus.pdf.
17. *Skatkin M. N.* Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovanij (v pomoshch' nachinayushchemu issledovatelyu). – M. : Pedagogika, 1986. – 152 s.
18. *Strategiya razvitiya otrasli informacionnyh tekhnologij v Rossijskoj Federacii na 2014–2020 gody i na perspektivu do 2025 goda* (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 1 noyabrya 2013 g. № 2036-r) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : [https://digital.gov.ru/common/upload/Strategiya_razvitiya_otrasli_IT_2014-2020_2025\[1\].pdf](https://digital.gov.ru/common/upload/Strategiya_razvitiya_otrasli_IT_2014-2020_2025[1].pdf).
19. *Teoriya sistem i metody sistemnogo analiza v upravlenii i svyazi* / V. N. Volkova i dr. – M. : Radio i svyaz', 1983. – 248 s.
20. *Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/70291362/>.
21. *Halpern D.* Psihologiya kriticheskogo myshleniya. – 4-e izd. – SPb. : Piter, 2000. – 242 s.
22. *Shchipcova A. V.* Voprosy formirovaniya universal'nyh kompetencij, predusmotrennyh proektami novykh FGOS po napravleniyu «Informatika i vychislitel'naya tekhnika» // Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Cheboksary, 2017. – S. 242–245.
23. *Shchipcova A. V.* Metodicheskie podhody k formirovaniyu kompetencij v oblasti sistematizacii informacii : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – M., 2004. – 176 s.

The article was contributed on April 02, 2019

Сведения об авторах

Первова Наталия Викторовна – старший преподаватель кафедры вычислительной техники Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: nata4mail@mail.ru;

Щипцова Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры вычислительной техники Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: avs_ivt@list.ru.

Author information

Pervova, Natalia Viktorovna – Senior Lecturer, Department of Computer Engineering, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: nata4mail@mail.ru

Shchiptsova, Anna Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Computer Engineering, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: avs_ivt@list.ru

О. К. Перепелкина

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
НА ИСТОРИЧЕСКОМ КОМПОНЕНТЕ
С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИНАМИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЫ GEOGEBRA
В 7 КАДЕТСКОМ КЛАССЕ
(НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ГЕОМЕТРИИ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ)**

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

Аннотация. В статье описываются методические особенности обучения учеников 7 кадетского класса на уроках геометрии в курсе математики с включением исторического компонента. Показана целесообразность использования исторических и математических (в области построения чертежей, формулировки умозаключений, доказательств) знаний. Выделены субъективные критерии убедительности, уровни познавательного интереса учащихся к усвоению математических знаний на уроках геометрии. Приведены результаты диагностики уровня знаний и познавательного интереса к усвоению математических знаний исторического содержания. Разработана программа по использованию интерактивной среды GeoGebra, направленная на повышение уровня знаний, развитие умений решать геометрические задачи и познавательного интереса.

Ключевые слова: *исторический компонент, познавательный интерес, математические знания, субъективные критерии убедительности, динамическая среда.*

О. К. Perepelkina

**THEORY AND METHODS OF MATHEMATICS TEACHING
WITH THE HISTORICAL COMPONENT IN THE 7TH CADET GRADE
(ON THE EXAMPLE OF GEOMETRY LESSONS
IN THE COURSE OF MATHEMATICS)**

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article describes the methodological features of training in the 7th cadet grade at Geometry lessons in the course of Mathematics with the historical component; demonstrates the expediency of using the historical component with mathematical knowledge in the field of developing drawings, forming conclusions and evidence; identifies the subjective criteria of persuasiveness, levels of students' cognitive interest in mastering mathematical knowledge at Geometry lessons; provides the results of diagnostics of students' knowledge level, the level of students' cognitive interest in learning mathematical knowledge of historical content; gives the developed program on the use of interactive environment GeoGebra, aimed at increasing the level of students' knowledge, developing skills to solve geometric problems, increasing cognitive interest using historical content.

Keywords: *historical component, cognitive interest, mathematical knowledge, subjective criteria of persuasiveness, dynamic environment.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность данного исследования заключается в необходимости описания изучения практического опыта использования исторического компонента в процессе совершенствования математических знаний учащихся в 7 кадетском классе на уроках геометрии в курсе математики посредством применения динамической интерактивной среды GeoGebra.

Целью статьи является изучение уровня знаний учащихся в 7 кадетском классе, полученных ими на уроках геометрии, где применялся исторический компонент и динамическая интерактивная среда GeoGebra.

Материал и методика исследований. Нами были изучены научные труды отечественных и зарубежных ученых по проблеме использования исторического компонента в курсе математики, проанализированы теоретические положения психологии, философии, методики преподавания математики, рассмотрены возможности интерактивной среды GeoGebra в преподавании математики. Для проверки эффективности использования исторического компонента и динамической интерактивной среды GeoGebra на уроках геометрии при обучении математике осуществлялось экспериментальное исследование, которое состояло из трех этапов и проводилось в течение одного учебного года на базе 7 кадетских классов г. Чебоксары. С этой целью были сформированы экспериментальная группа (далее – ЭГ) и контрольная группа (далее – КГ), по 20 человек в каждой.

На констатирующем этапе осуществлялись первичная диагностика и анализ данных о наиболее типичных субъективных критериях убедительности в процессе оценки истинности утверждений для учащихся 7 классов, изучающих геометрию, диагностика уровня их познавательного интереса к ней, оценка уровня сформированности умения решать геометрическую задачу.

На формирующем этапе была разработана и внедрена в процесс обучения программа по использованию интерактивной среды GeoGebra, направленная на повышение уровня знаний учащихся, развитие их познавательного интереса и умений решать геометрические задачи исторического содержания.

На контрольном этапе проводилось повторное исследование сформированности умений решать геометрические задачи.

Результаты исследований и их обсуждение. Исторический компонент в курсе математики подробно освещен в трудах И. Я. Депман, И. Г. Башмакова, Б. В. Болгарского, Г. И. Глейзер, Б. В. Гнеденко, В. Н. Молодшего, К. А. Рыбникова, А. А. Свечникова, Д. Я. Стройка, В. Д. Чистякова, А. П. Юшкевич, А. В. Дорофеева и др.

Согласно Г. В. Дорофееву, история математики должна быть усвоена в программе математического образования [цит. по 4] в качестве целевой группы знаний.

Н. Я. Виленкин отмечает, что обращение к историческому содержанию на уроках математики позволит повысить интеллектуальный уровень учащихся и будет способствовать лучшему пониманию ими учебного материала [цит. по 1].

Согласно Г. И. Глейзер и Б. В. Гнеденко, наиболее эффективными в рамках изучения математики на историческом компоненте являются задания практического и проблемного характера [цит. по 2].

Спецификой организации образовательного процесса в кадетском корпусе является то, что в нем учатся юноши, которым в дальнейшем предстоит продолжить обучение в вузах МЧС, МВД и т. др. Поэтому приоритетными учебными предметами для них выступают математика, обществознание, физика, химия, история.

Высокая мотивация учащихся к получению общего и среднего профессионального образования связана с содержанием и качеством образовательных программ общего образования, высоким уровнем нравственного и патриотического воспитания в школах.

Формирование историко-воспитательной и социокультурной кадетской среды с национально-историческими, военно-патриотическими ценностями, нормами морали, религиозной культурой с ее заповедями и традициями, символами и ритуалами способствует положительной мотивации на приобретение знаний, навыков и умений, необходимых государственному служащему, а также совершенствованию таких качеств характера, как инициативность, самостоятельность, готовность к высокопрофессиональному служению Отечеству на гражданском и военном поприще.

Требуется также понимание самими кадетами необходимости овладения знаниями, навыками и умениями как обязательного условия для их служебного роста и жизненного успеха.

Важной отличительной чертой обучения математике в кадетском классе является использование военно-прикладных задач, позволяющих, с одной стороны, повысить познавательный интерес учащихся, с другой – решать учебные задачи.

В 7 классе они начинают изучать новый учебный предмет («Геометрия»), в рамках которого знакомятся с понятиями «аксиома», «теорема», «доказательство». Учащимся кадетских классов предоставляется возможность не только узнать историю появления математических понятий, познакомиться с разными методами доказательств тех или иных математиков и применить полученные знания на практике при построении чертежей, но и расширить исторические и фактологические знания посредством моделирования исторических сражений, визуализации военных планов [8].

В последнее время привлекает к себе внимание программа GeoGebra, причем не только иностранных, но и российских педагогов: работы Е. А. Горского [2], А. Р. Есаян [3], [4], Н. М. Добровольского [4], С. В. Ларина [6], Т. Ю. Мордашевой [7], А. И. Сгибнева [8], В. А. Смирнова [9], Э. В. Чеботаревой [11], Т. С. Шириковой [12] иллюстрируют различные аспекты ее использования в преподавании математики.

Чертеж, созданный в среде динамической геометрии, – это модель, которая сохраняет результат построения, исходные данные и алгоритм. При этом все данные в этой программе можно легко изменить (допустимо менять значения чисел, перемещать точки, варьировать длины отрезков), и результат этих изменений сразу отразится на экране компьютера. Работу с динамическим чертежом может проводить как учитель, так и ученик. Использование динамической среды позволяет организовать взаимодействие между обучающимися и педагогом [10].

И. Н. Сербис пишет о том, что программы динамической геометрии, «...во-первых, дают возможность учащимся знакомиться с математическими понятиями прямо в процессе работы, выявляя их существенные характеристики, получая „интуитивный опыт“, во-вторых, значительно упрощают построение модели геометрической задачи, так как единственное, что требуется, – последовательно выполнять в интерактивной геометрической среде операции, указанные в качестве условий задачи» [цит. по 7].

В этой связи программы динамической геометрии могут использоваться в любой школе на уроках, при подготовке домашних заданий или индивидуально, дают возможность изучения математики на основе деятельностного подхода, так как содержат элементы исследования и эксперимента для моделирования и визуализации математических понятий. Программы динамической геометрии позволяют выполнять чертежи различной сложности в короткое время, к тому же такие чертежи обладают более высокой точностью [6].

ФГОС ОО определяет планируемые метапредметные результаты обучения, которые отражают «умение строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное) и делать выводы; умение формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение» [2]. Использование исторического компонента, в частности военно-прикладных задач, на уроках с применением программ динамической геометрии позволяет учащимся кадетских классов неоднократно возвращаться к историческому материалу на новом уровне, формировать системные знания, последовательно реализовать принцип «разделения трудностей».

Усиление геометрической составляющей посредством визуализации исторических фактов способствует развитию образного мышления, пространственного воображения, изобразительных умений через практическую деятельность, опытно-экспериментальную работу.

Нами был проведен анализ теоретических положений психологии, философии, методики преподавания математики [5], [13], на основе которого выявлено следующее:

- убежденность представляет собой внутреннее согласие человека с тем или иным аргументом в отношении истинности данного утверждения;
- целью убеждения является изменение отношения человека к тому или иному утверждению;
- форма выражения убеждения – аргументация;
- субъективный критерий убедительности представляет собой осознанный субъективный выбор того или иного аргумента в пользу данного утверждения;
- к основным факторам, влияющим на убедительность аргумента, относятся степень доверия к источнику сообщения, наличие собственного мнения, яркость эмоциональной окраски аргументов, согласованность критериев убедительности с субъективными критериями убедительности реципиента;
- типы субъективных критериев убедительности: авторитетности, признанности большинством, практики, наглядности, привлекательности, логической сводимости к истинным утверждениям.

Согласно концепции Г. И. Саранского, в 5–6 классах у учащихся активно формируются потребность в логических обоснованиях, умение делать выводы.

В 7 классе с началом изучения геометрии как логической пропедевтики они учатся использовать эвристические приемы в практической деятельности, выполнять цепочки логических шагов. В 8 классе ведется активный процесс по обучению использованию методов научного познания и формированию умения делать самостоятельные доказательства [цит. по 12].

В этой связи интерактивная среда GeoGebra эффективно сочетает в себе наглядно-эмпирические и дедуктивные методы, позволяющие использовать историческое содержание учебного материала. Динамическая среда при изучении геометрии в 7 кадетском классе способна:

- наглядно показать аксиому, теорему, свойство;
- закрепить и проиллюстрировать теоретические знания историческими сведениями и наглядными изображениями;
- заменить абстрактные понятия наглядными изображениями в динамической среде и графическими чертежами в исторических источниках;
- проследить ход рассуждений, обратить внимание на детали, свойства, отдельные логические операции;
- привести представление факта и доказательства без объемного текстового описания [1].

Интерактивная среда GeoGebra обеспечивает формирование у учащихся 7 класса потребности в экспериментальной проверке утверждения, умения планировать и проводить компьютерные эксперименты, делать выводы, адекватные собранным данным, критически оценивать ход рассуждений и проверку утверждений, логически обосновывать способ проверки, алгоритм динамического чертежа, используемого для компьютерной проверки утверждения [8].

Для проверки эффективности использования исторического компонента и интерактивной среды GeoGebra при изучении математики нами на базе 7 кадетских классов г. Чебоксары было проведено экспериментальное исследование.

На констатирующем этапе была осуществлена первичная диагностика уровня сформированности у обучающихся познавательного интереса к урокам геометрии и умения решать геометрическую задачу посредством наблюдения за процессом работы учащихся на уроке. Были получены следующие результаты (рис. 1):

– 15 % учащихся (3 чел.) ЭГ и 20 % обучающихся (4 чел.) КГ проявляют высокий уровень познавательного интереса к решению задач, позитивно относятся к неудачам, стараются разобраться в ошибках;

– 30 % учащихся (6 чел.) ЭГ и 20 % обучающихся (5 чел.) КГ имеют средний уровень познавательного интереса к решению задач, что выражается в самостоятельности выполнения задания и готовности принять помощь учителя в случае затруднений, в частом обращении за подсказкой и выполнении задания до конца после ее получения;

– у 55 % учащихся (11 чел.) ЭГ и 60 % обучающихся (12 чел.) КГ отмечается низкий уровень познавательного интереса к решению задач: они не стремятся выполнить задание, часто спрашивают, как его решать, переспрашивают либо молча ждут, когда задачу выполнят сверстники.

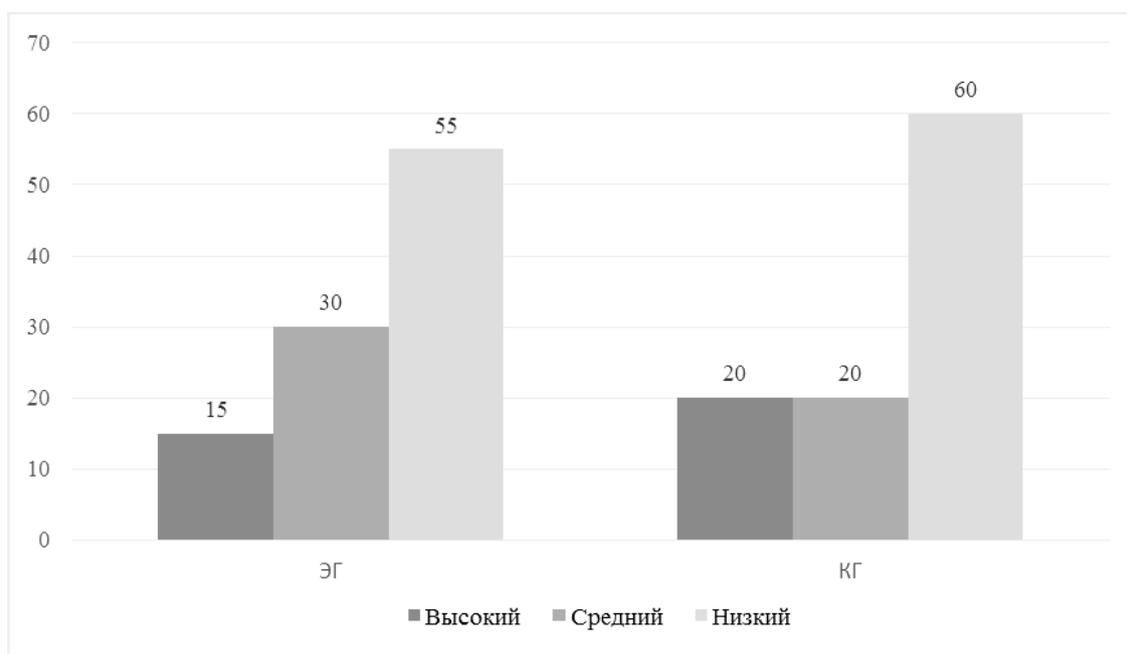


Рис. 1. Результаты уровня сформированности познавательного интереса к решению геометрических задач у учащихся ЭГ и КГ (наблюдение) (в %)

Оценка уровня сформированности умения решать геометрические задачи проводилась по следующим критериям:

- понимание задачи (ее содержания);
- способность выделять условия и требования задачи (что известно/неизвестно, что необходимо найти), работать с чертежом, к доказательству (аргументы, логика его построения).

По итогам оценки уровня сформированности умения решать геометрические задачи получены следующие результаты (рис. 2, 3).

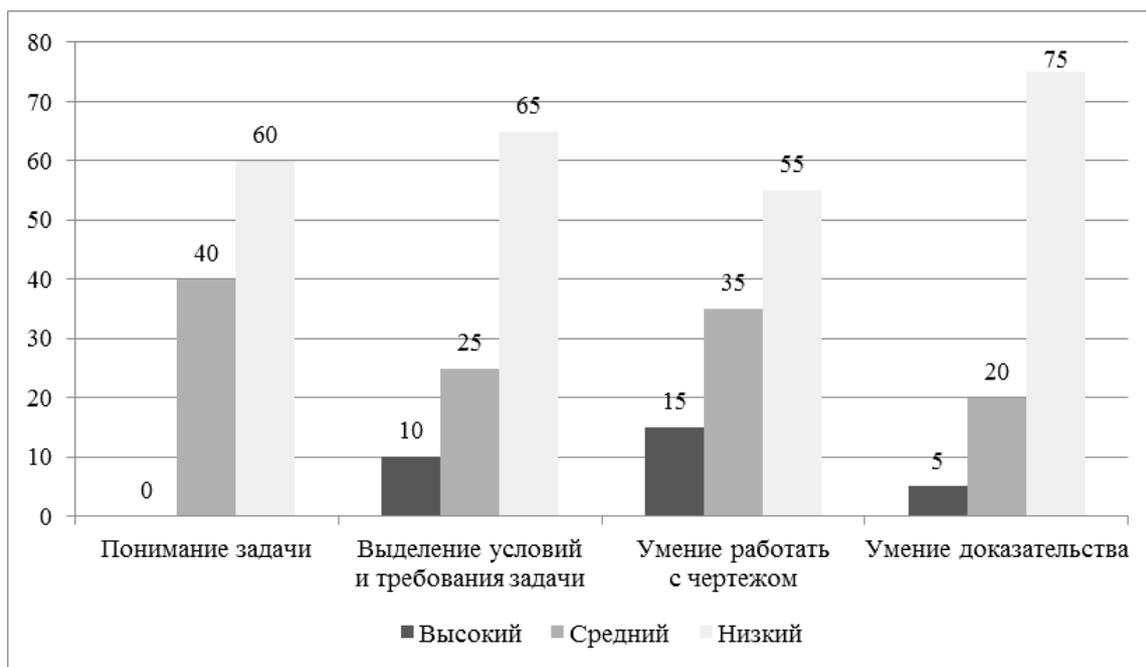


Рис. 2. Результаты диагностики уровня сформированности умения решать геометрические задачи у учащихся ЭГ (6 %)

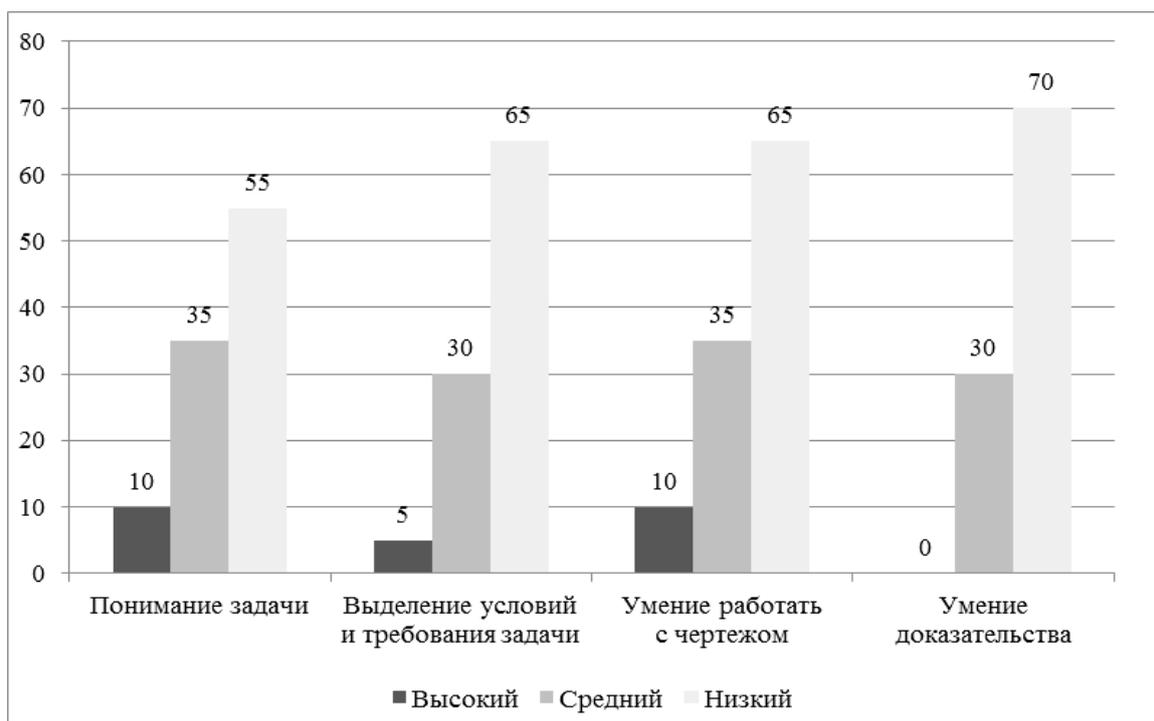


Рис. 3. Результаты диагностики уровня сформированности умения решать геометрические задачи у учащихся КГ (6 %)

Согласно полученным результатам, наибольшие трудности у учащихся ЭГ и КГ вызывают:

- понимание задачи: 60 % (низкий уровень), 40 % (средний уровень) в ЭГ и 35 % (средний уровень), 55 % (низкий уровень) в КГ;
- выделение условий и требования задачи: 65 % (низкий) и 25 % (средний) в ЭГ, 30 % (средний) и 65 % (низкий) в КГ;
- умение работать с чертежом: 35 % (средний) и 55 % (низкий) в ЭГ, 35 % (средний) и 65 % (низкий) в КГ;
- умение доказательства: 20 % (средний) и 75 % (низкий) в ЭГ, 30 % (средний) и 70 % (низкий) в КГ.

Общий уровень сформированности умения решать геометрические задачи у учащихся ЭГ и КГ представлен на рисунке 4.

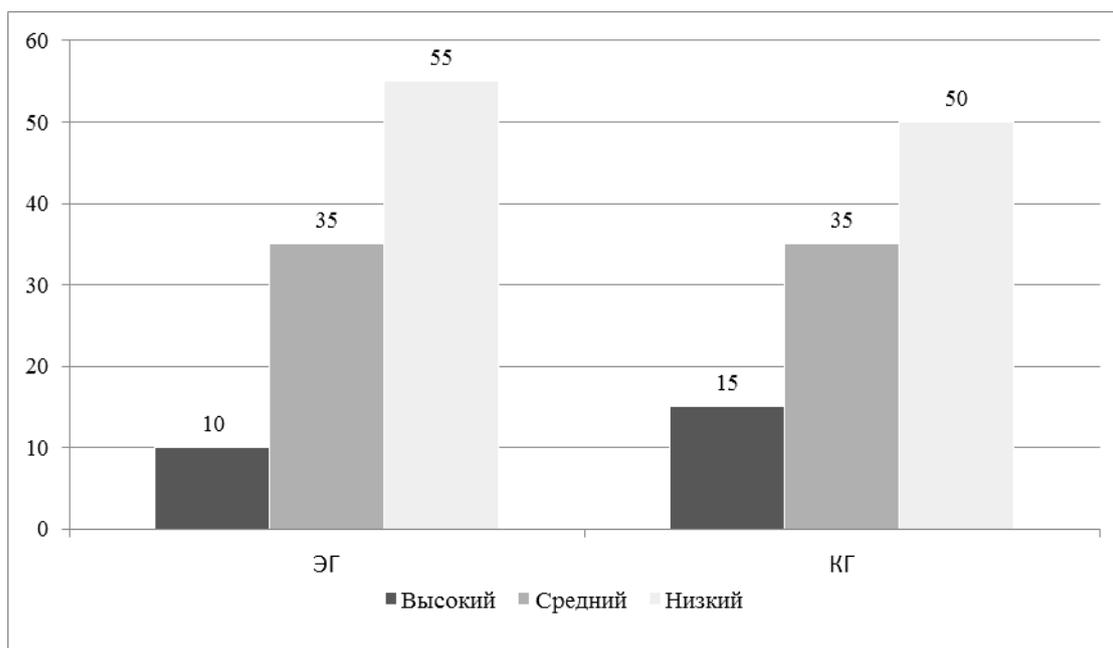


Рис. 4. Результаты диагностики общего уровня сформированности умения решать геометрические задачи у учащихся ЭГ и КГ (в %)

С целью выявления наиболее типичных субъективных критериев убедительности обучающихся 7 кадетских классов была организована работа по решению задач с геометрическим содержанием.

Были выделены следующие субъективные критерии убедительности:

- практики: «могу доказать самостоятельно»;
- признанности большинством: «выбрало большинство класса»;
- наглядности: «видно по рисунку»;
- привлекательности: «больше понравилось»;
- авторитета: «так сказал учитель», «так написано в учебнике».

Учащимся предлагалось выбрать решение и отметить, какой аргумент был наиболее убедительным.

По итогам анализа были получены следующие результаты (рис. 5).

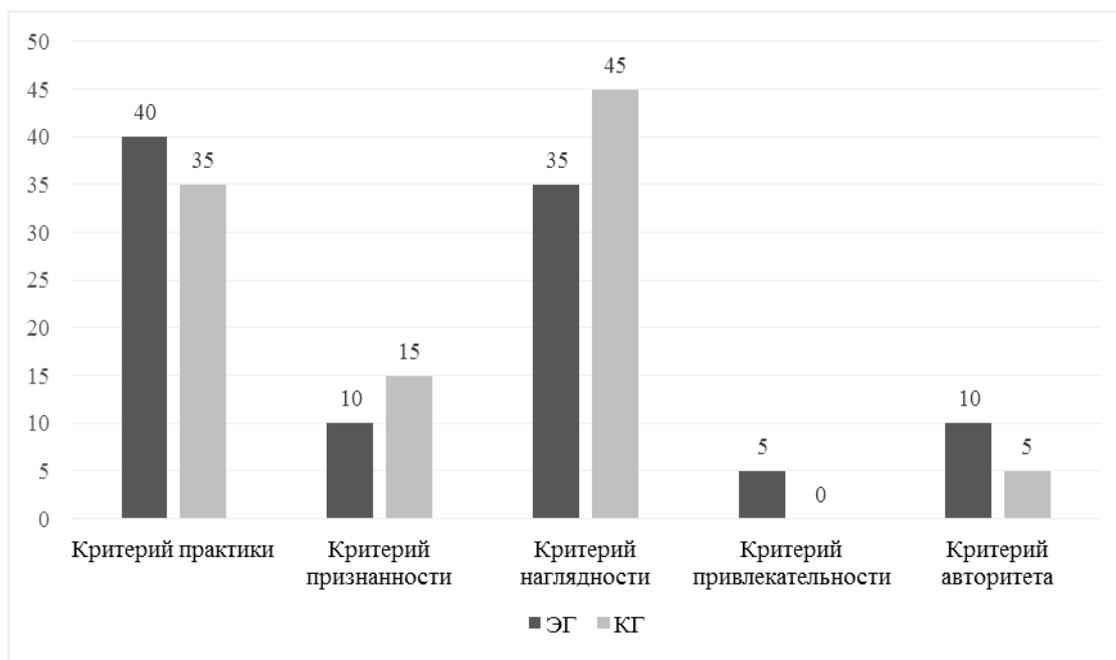


Рис. 5. Результаты выявления субъективных критериев убедительности у учащихся ЭГ и КГ (в %)

Таким образом, наивысшими субъективными критериями убедительности являются критерий наглядности (35 % в ЭГ и 45 % в КГ) и критерий практики (40 % в ЭГ и 35 % в КГ).

По итогам констатирующего этапа можно сделать следующие выводы:

- учащиеся склонны доверять решению, выполненному самостоятельно, с приведением доказательства;
- они используют рисунок в качестве средства аргументации решения;
- обучающиеся склонны доверять собственному опыту решения геометрических задач.

Наиболее предпочтительными критериями убедительности в курсе геометрии являются критерии практики и наглядности, поскольку именно самостоятельная практическая деятельность позволяет включаться в содержание субъектного опыта, необходимого для формирования умения логически объяснять экспериментально установленные факты. В этой связи решение исследовательских задач в процессе обучения геометрии необходимо осуществлять на основе самостоятельно доказанного учащимися утверждения или уже известной теоремы, аксиомы, доказанной древними математиками, то есть с включением исторического содержания.

На формирующем этапе экспериментов была разработана и внедрена в процесс обучения учащихся 7 кадетских классов программа по использованию интерактивной среды GeoGebra, направленная на повышение уровня знаний школьников, развитие их познавательного интереса и умений решать геометрические задачи исторического содержания.

В качестве основы для программы обучения геометрии с включением исторического компонента была взята концепция уровней обучения доказательствам Г. И. Саранцева, основанная на психологических и возрастных закономерностях обучающихся.

Эта программа основана на трех подходах.

1. Предоставление учащимся наглядной опоры логических действий:

1) синтеза образа геометрической конструкции, заданной условием теоремы (задачи);

2) преобразования исходного образа геометрической конструкции (выявление скрытых отношений, введение дополнительных построений, изменение взаимного положения частей конструкции);

3) выделения части геометрической конструкции для подведения ее под новое понятие;

4) определения набора элементов геометрической конструкции, свойства которых являются посылкой логического вывода;

5) конструирования последовательности сменяющих друг друга образов для иллюстрации процесса перехода к пределу;

6) визуализации проверки истинности утверждения, пошаговой визуализации доказательства.

2. Повышение познавательного интереса школьников к изучению геометрии с включением исторического компонента.

3. Использование возможностей средств наглядности при закреплении теоретических знаний.

В 7 классе кадеты приступают к изучению курса геометрии, поэтому важно заложить у них стремление к познанию, а в процессе обучения посредством целенаправленной, систематической работы стимулировать познавательную активность, самостоятельность, инициативность. Это достигается путем включения различных форм и методов обучения решению геометрических задач.

Отметим, что у школьников в процессе решения задач возникают три основных вида ошибок, связанных с психологическими, педагогическими причинами и уровнем сформированности умения их решать.

Решение каждой задачи осуществлялось следующим образом:

– показ учителем решения с приведением пошагового алгоритма, использованием визуализации каждого шага доказательства, оценка уровня понимания учащимися предъявляемого материала с помощью вопросов;

– формулировка гипотезы совместно с педагогом, постановка экспериментальной задачи, предложение школьниками способов решения, выстраивание пошагового алгоритма решения задачи, совместное формулирование выводов и логическое обоснование ее решения;

– работа в мини-группах по 4–5 человек в каждой по выполнению заданий согласно алгоритму, построенному на предыдущем этапе;

– дискуссия, организуемая при проверке истинности утверждения с последующей корректировкой алгоритма выполнения задачи / построения чертежа, обсуждение возникших вопросов, трудностей;

– индивидуальная работа с использованием следующих приемов при проверке решения: «докажи» (у доски), «лови ошибку» (*Найди возможную ошибку в доказательстве товарища*); «убеди» (*Убедите друг друга в правильности своего/Евклида/Пифагора/Фалеса решения, используя схемы, рисунки, алгоритм доказательства и т. д.*).

Выбор подхода по принципу от простого к сложному обоснован направленностью на качественное построение чертежа, уменьшение количества ошибок.

В ходе апробации программы были реализованы следующие способствующие построению логического умозаключения методические условия:

– реализация принципа наглядности (динамические чертежи в интерактивной среде GeoGebra);

– обращение к субъективному опыту учащихся (формирование критерия убедительности «могу сам доказать») в самостоятельной практической деятельности в процессе решения задач;

– организация проверки истинности утверждений экспериментальным методом, в ходе которого приобретает опыт аргументации утверждений в коммуникативной деятельности, доказательства утверждений в математике с применением дедуктивного метода;

– наличие нескольких видов задач, направленных на:

а) демонстрацию и описание способов использования динамического чертежа для проверки истинности утверждения;

б) самостоятельное построение динамических чертежей, описание алгоритмов их построения;

в) самостоятельное их построение на основе собственных доказательств с опорой на компьютерные визуализации;

– организация деятельности учащихся (индивидуальная, групповая работа), нацеленной на:

а) анализ готовых доказательств, демонстрирующих различные способы и приемы проверки истинности утверждений;

б) фиксирование и анализ экспериментальных данных, формулирование выводов;

в) логическое объяснение экспериментально установленных фактов, постановку исследовательских задач на основе доказанного утверждения;

– использование возможностей GeoGebra как средства не только наглядности при закреплении теоретических знаний, но и визуализации проверки истинности утверждения, пошаговой визуализации доказательства.

Апробация предложенной программы осуществлялась в соответствии с календарно-тематическим планом по геометрии для 7 класса на уроках по следующим темам: «Простейшие геометрические фигуры и их свойства», «Треугольники. Параллельные прямые», «Сумма углов треугольника», «Окружность и круг. Геометрические построения».

Деятельность учителя предполагала работу по следующим направлениям:

1. *Повышение познавательного интереса учащихся за счет:*

– использования календарно-тематического плана по геометрии в соответствии с уровнем развития и возможностями учащихся, исторического материала (картографический способ передачи информации, вавилонский чертеж, архитектурный чертеж, законы перспективы и практические основы отображения технической информации графическими способами, коническая перспектива / линейная перспектива, метод прямоугольных проекций, архитектурный чертеж, профили-прообразы современных изображений в системе трех проекций, используемых на чертежах), современным графическим языком;

– создания благоприятного психологического климата для познавательного развития обучающихся, организации сотрудничества;

– проведения анализа результатов деятельности на занятии в рамках выполнения заданий и упражнений, постановки открытых, уточняющих, наводящих вопросов, обязательного наличия рефлексии;

– применения групповой, командной, индивидуальной форм работы на уроках.

2. *Повышение уровня осознанности применения исторических и математических знаний при построении статических и динамических чертежей* посредством использования разноуровневых заданий и упражнений, разных форм работы на занятии (индивидуальная, групповая; дебаты, соревнование, проект и т. д.), решений учащихся, выполненных с ошибками, с целью развития умения определять ошибочные действия, анализировать и определять верные.

3. *Повышение уровня сформированности познавательных, логических универсальных учебных действий, формируемых в рамках изучения учебного материала исторического и математического содержания.*

Целями выступают формирование учебной деятельности, развитие умения выделять в группе учебную задачу (проблему) и выбирать новые способы учебных действий, приемы самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности.

Действия учителя в данном случае направлены на:

– организацию групповой работы по поиску решения задачи путем рассуждения, предположения, аргументации (на первом этапе учащимся предлагали простые задачи общего характера, например, были организованы ознакомление с видеороликом «Как раньше строили египетские пирамиды» и построение пирамиды в GeoGebra на основе исторического чертежа, затем обсуждение возможностей GeoGebra проходило посредством ее использования для чертежей кадетских корпусов, планов сражений, компьютерной реконструкции Бородинского сражения и Куликовской битвы);

– использование наглядных средств, в том числе видео, ИКТ, проектора, интерактивной доски;

– эмоциональное преподнесение материала;

– применение метода проблемного обучения: поиск решения, выбор способа действия, анализ, сравнение, установление соответствия между проблемой и решением, например: *Постройте чертеж теплицы для военного лагеря в форме пирамиды, используя данные проекций пирамиды Хеопса; Из орудия БМП в засаде необходимо сделать выстрел по дороге в БМП «Мардер» противника. Скорость цели – 40 км/ч, она движется под углом 50° к линии визирования АВ. Определить угол упреждения, который нужно учесть наводчику при прицеливании, если скорость снаряда равна 750 м/с;*

– использование методов дискуссии, беседы, «проб и ошибок», заключающегося в распределении между группами способов и анализа решения, выделении существенных признаков предметов, классификации, обобщении, моделировании: *Создайте интерактивный чертеж, с помощью которого можно убедиться, что в равностороннем треугольнике любого размера все углы равны 60° , обоснуйте свое мнение, приведите доказательства, используя теоремы Евклида;*

– предложение ученикам рефлексивных заданий, направленных на развитие у них умения анализировать свои действия в рамках решения задач, например: *Используя полученные Фалесом данные об угловом размере Луны и Солнца, продемонстрируйте результат его трудов с помощью динамического чертежа (на первоначальном этапе работы с интерактивной средой); Для определения расстояния от наблюдательного пункта А до центра В опорного пункта подразделения противника построен треугольник АВС. Длина $AC = 432$ м, $AB = 660$ м, $BC = 840$ м. Определите расстояние от наблюдательного пункта до центра опорного пункта противника. Пр продемонстрируйте ответ с помощью динамического чертежа.*

С целью отработки и закрепления навыков решения исторических задач с использованием динамического чертежа была разработана памятка:

1. *Внимательно прочитайте условие задачи, лучше несколько раз. Четко уясните вопрос или проблему, которую нужно разрешить. Посмотрите, как решалась данная проблема в определенный исторический период. Какие инструменты для этого использовались и каково их назначение? Что вам уже известно? Что неизвестно? Каково требование? Как бы вы решили эту задачу на бумаге?*

2. *Кратко запишите условия задачи, по возможности, опишите задачу схематически (в виде рисунка, схемы, графика, дерева, чертежа и т. д.). Наглядное представление задачи не только способствует более быстрому уяснению ее содержания, но и может выявить новые связи между ее элементами или увидеть скрытые свойства объектов. Выделите существенные и несущественные условия задачи и попробуйте упростить ее, абстрагироваться от действительности, мысленно смоделировать описанную в ней ситуацию.*

3. Попробуйте определить тип задачи и соответственно подобрать метод, который обычно применяется для решения этого вида заданий. Например, для решения задач на определение истинности или ложности высказывания удобно использовать таблицу, для задач с большим количеством взаимосвязанных условий – метод графов и пр.

4. Используя выбранный метод, решите задачу с помощью статического чертежа (на ваш выбор).

5. Проверьте ваш вариант ответа. Постройте чертеж в GeoGebra. Проверьте условия и требование. Все ли получилось? Почему?

6. Проанализируйте проведенное решение. Это завершающий и необходимый этап решения любой задачи, не только логической. Он включает в себя:

- поиск альтернативного, более рационального, красивого способа решения;
- анализ всего процесса, моментов, которые вызвали затруднения;
- выделение важных признаков данного типа задач;
- составление алгоритма их решения;
- систематизацию полученных знаний.

На контрольном этапе («после») эксперимента в ЭГ было проведено повторное исследование уровня сформированности умения решать геометрические задачи (рис. 6).

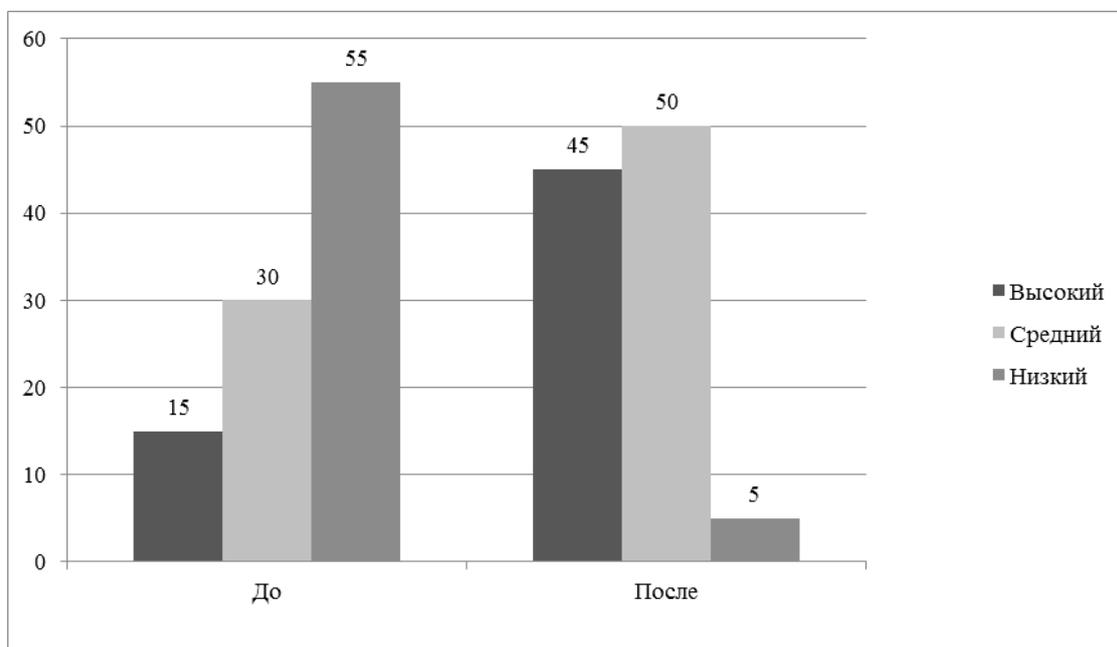


Рис. 6. Результаты диагностики общего уровня сформированности умения решать геометрические задачи у учащихся ЭГ на констатирующем и контрольном этапах (в %)

Как показывают данные, познавательный интерес учащихся к урокам геометрии и решению геометрических задач значительно повысился. Это говорит о том, что им нравится выполнять компьютерные эксперименты на основе исторических сведений, сравнения чертежей, выполненных на бумаге в разные исторические периоды, с перенесением их в интерактивный формат.

Далее был проведен сравнительный анализ уровня сформированности у учащихся ЭГ умения решать геометрические задачи на основе использования алгоритма работы над задачей до и после эксперимента (рис. 7).

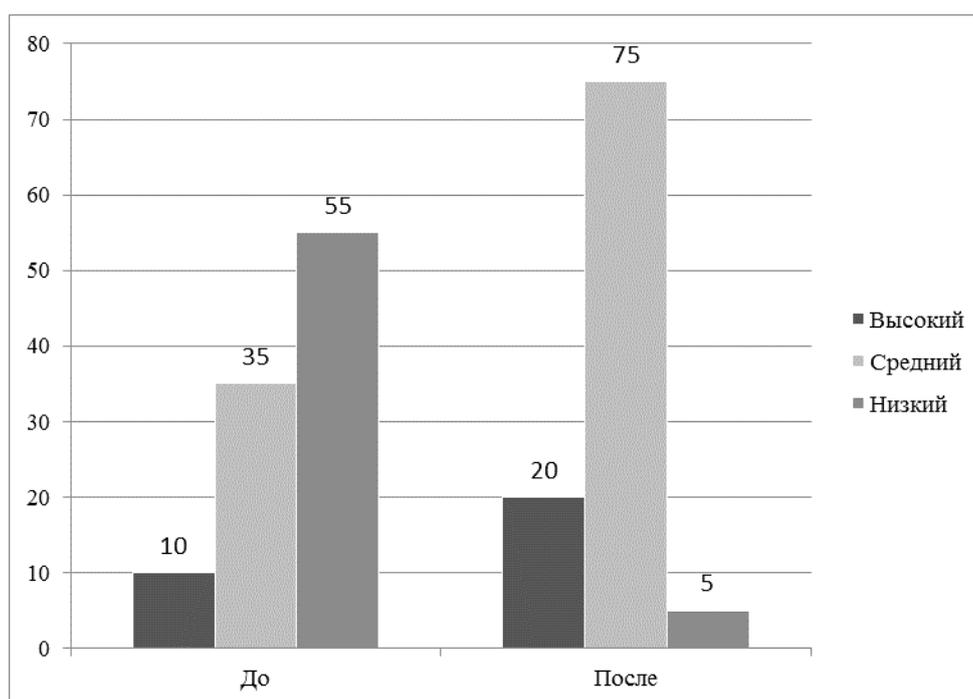


Рис. 7. Результаты диагностики общего уровня сформированности умения решать геометрические задачи у учащихся ЭГ на констатирующем и контрольном этапах (в %)

Результаты, полученные на констатирующем («до») и контрольном («после») этапах эксперимента, свидетельствуют о положительной динамике уровня сформированности у обучающихся умения решать геометрические задачи. Нами выявлено снижение у них количества ошибок при выполнении чертежа и нарушений этапов решения задачи. Учащиеся стали более осознанно подходить к определению условий и требования задачи.

Резюме. Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы были реализованы методические условия, способствующие построению кадетами логического умозаключения на уроках геометрии с применением исторического компонента и интерактивной среды GeoGebra.

Средствами обучения геометрии послужили готовые динамические чертежи в интерактивной среде GeoGebra, схемы фиксации данных, результатов и алгоритма построения динамических чертежей, компьютерная визуализация доказательств теорем, чертежи, построенные методом прямоугольных проекций, ручным способом с использованием «кружала» (циркуля), «наугольника» (угольника) и разных кругломерных снастей методом конической перспективы (линейной перспективы – применяемой в архитектуре, рисунке, живописи, дизайне).

По итогам апробации разработанной нами программы обучения геометрии в 7 кадетском классе с использованием исторического компонента и интерактивной среды GeoGebra целесообразно сделать следующие выводы:

- использование GeoGebra вместе с историческим компонентом позволяет снизить количество типичных ошибок, допускаемых учащимися при решении задачи, за счет сравнения исторических и современных методов построения чертежей, динамических чертежей, поскольку она позволяет с незначительными усилиями создавать качественные чертежи и добиваться наилучшего расположения их элементов, не перерисовывая сам чертеж заново, а динамически меняя данные;

– в процессе работы над построением чертежа можно выделить свойства, которые не сразу заметны, обратить внимание школьников на детали, а при сравнении с историческими методами построения чертежей выявить возможные ошибки или неточности, которые могут быть допущены;

– применение интерактивной среды в совокупности с историческими сведениями, справками, алгоритмами решения позволяет учителю заранее смоделировать эксперимент, подвести обучающихся к самостоятельному открытию способа решения той или иной задачи при сравнении разных методов ее решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Введение в GeoGebra* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.apmath.sp-bu.ru/cnsa/tex/intro-ru%20Geo%20Gebra.pdf>.
2. *Горский Е. А.* Компьютерные визуализационные модели в изучении математики // *Современные проблемы образования в поликультурном регионе (Шестые Лозинские чтения)* : материалы Международной научно-методической конференции : в 2 ч. Ч. II. – Псков, 2015. – С. 81–85.
3. *Динамическая математическая образовательная среда GeoGebra*. Ч. 1 / А. Р. Есаян и др. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2017. – 417 с.
4. *Добровольский Н. М., Есаян А. Р.* Создание геометрических чертежей в TikZ // *Чебышевский сборник*. – 2015. – Т. 16, вып. 2. – С. 282–295.
5. *Дробышев Ю. А.* Историко-математический аспект в методической подготовке учителя. – Калуга : Изд-во КГПУ, 2014. – 156 с.
6. *Ларин С. В.* Компьютерная анимация в среде GeoGebra на уроках математики. – М. : Легион, 2015. – 179 с.
7. *Мордашева Т. Ю.* Использование приложения GeoGebra на уроках математики // *Педагогический опыт: теория, методика, практика* : материалы IX Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 170–173.
8. *Сгибнев А. И.* Геометрия на подвижных чертежах. – М. : МЦНМО, 2019. – 184 с.
9. *Смирнов В. А., Смирнова И. М.* Геометрия с GeoGebra. Планиметрия : учебное пособие. – М. : Прометей, 2019. – 205 с.
10. *Сухотин А. К.* Философия математики : учебное пособие. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2014. – 230 с.
11. *Чеботарева Э. В.* Компьютерный эксперимент с GeoGebra. – Казань : Казанский ун-т, 2015. – 61 с.
12. *Шурикова Т. С.* Методика обучения учащихся основной школы доказательству теорем при изучении геометрии с использованием GeoGebra : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Архангельск, 2014. – 250 с.
13. *Van de Walle J. A., Karp K. S., Bay-Williams J. M.* Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally. – Boston, MA : Pearson Education, 2016. – 660 p.

Статья поступила в редакцию 12.02.2019

REFERENCES

1. *Vvedenie v GeoGebra* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.apmath.sp-bu.ru/cnsa/tex/intro-ru%20Geo%20Gebra.pdf>.
2. *Gorskij E. A.* Komp'yuternye vizualizacionnyye modeli v izuchenii matematiki // *Sovremennyye problemy obrazovaniya v polikul'turnom regione (Shestye Lozinskie chteniya)* : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii : v 2 ch. Ch. II. – Pskov, 2015. – S. 81–85.
3. *Dinamicheskaya matematicheskaya obrazovatel'naya sreda GeoGebra*. Ch. 1 / A. R. Esayan i dr. – Tula : Izd-vo TGPU im. L. N. Tolstogo, 2017. – 417 s.
4. *Dobrovol'skij N. M., Esayan A. R.* Sozdanie geometricheskikh chertezhej v TikZ // *Chebyshevskij sbornik*. – 2015. – T. 16, vyp. 2. – S. 282–295.
5. *Drobyshev Yu. A.* Istoriko-matematicheskij aspekt v metodicheskoy podgotovke uchitelya. – Kaluga : Izd-vo KGPU, 2014. – 156 s.
6. *Larin S. V.* Komp'yuternaya animaciya v srede GeoGebra na urokah matematiki. – M. : Legion, 2015. – 179 s.
7. *Mordasheva T. Yu.* Ispol'zovanie prilozheniya GeoGebra na urokah matematiki // *Pedagogicheskij opyt: teoriya, metodika, praktika* : materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2016. – S. 170–173.
8. *Sgibnev A. I.* Geometriya na podvizhnyh chertezhah. – M. : MCNMO, 2019. – 184 s.
9. *Smirnov V. A., Smirnova I. M.* Geometriya s GeoGebra. Planimetriya : uchebnoe posobie. – M. : Prometej, 2019. – 205 s.

10. *Suhotin A. K.* *Filosofiya matematiki : uchebnoe posobie.* – Tomsk : Izd-vo Tomskogo un-ta, 2014. – 230 s.
11. *Chebotareva E. V.* *Komp'yuternyj eksperiment s GeoGebra.* – Kazan' : Kazanskij un-t, 2015. – 61 s.
12. *Shirikova T. S.* *Metodika obucheniya uchaschihsya osnovnoj shkoly dokazatel'stvu teorem pri izuchenii geometrii s ispol'zovaniem GeoGebra : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02.* – Arhangel'sk, 2014. – 250 s.
13. *Van de Walle J. A., Karp K. S., Bay-Williams J. M.* *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally.* – Boston, MA : Pearson Education, 2016. – 660 p.

The article was contributed on Februar 12, 2019

Сведения об авторе

Перепелкина Ольга Константиновна – аспирант кафедры дискретной математики и информатики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: olenka.perepelkina@mail.ru

Author information

Perepelkina, Olga Konstantinovna – Post-graduate Student, Department of Discrete Mathematics and Informatics, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: olenka.perepelkina@mail.ru

Т. Н. Семенова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ
44.03.03 СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«РАННЯЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ»**

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

Аннотация. В статье представлен опыт преподавания учебной дисциплины «Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии» бакалаврам направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Рассмотрены формы вузовской подготовки, способствующие эффективному освоению профессиональных компетенций и трудовых действий в условиях моделирования системы оказания ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Чувашской Республике. Особое внимание уделено практико-ориентированной форме организации учебного процесса в форме сетевого взаимодействия, описываются особенности использования различных технологий при решении задач, поставленных в рамках изучаемого курса.

Ключевые слова: *ранняя помощь детям с отклонениями в развитии, профессиональная подготовка студентов, опыт преподавания учебной дисциплины.*

T. N. Semenova

**PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELOR STUDENTS
OF «SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION» TRAINING PROGRAM
WHEN STUDYING «EARLY HELP TO CHILDREN
WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES» DISCIPLINE**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article presents the experience of teaching the discipline «Early help to children with developmental disabilities» to bachelor students enrolled in «Special (Defectological) Education» training program; considers the university training forms contributing to effective development of professional competences and professional actions in the modeling of the system of early comprehensive help to children with disabilities in the Republic of Chuvashia; pays particular attention to the practice-oriented form of educational process in the form of networking; describes the features of the use of different technologies in solving the problems in the framework of the course.

Keywords: *early help to children with developmental disabilities, professional training of students, experience of teaching a discipline.*

Актуальность исследуемой проблемы. Общеизвестна значимость ранней коррекции отклонений в развитии, неслучайно ранняя педагогическая помощь детям с особенностями психофизического развития является приоритетным направлением в развитии специального образования, выстраивании его нового базиса. Данные нововведения связаны со специализацией кадров, усилением дефектологической составляющей и практической направленности подготовки будущих специалистов системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), реализацией в образовательном процессе высшей школы учебно-методического инструментария дефектологической

направленности, разработкой пособий для нынешних и будущих педагогов, повышением интереса к технологизации процесса психолого-педагогической диагностики, поддержки и сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ. Любое образование предполагает наличие подготовленного педагогического работника, владеющего необходимыми профессиональными компетенциями, способного решать стандартные задачи и действовать в условиях неопределенности.

Одними из приоритетных направлений Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.08.2016 № 1839-р, являются развитие кадрового потенциала и подготовка высококвалифицированных специалистов по ранней помощи детям с отклонениями в развитии с учетом инновационных технологий в рамках работы междисциплинарной команды специалистов [6]. Это свидетельствует о том, что проблема коррекционно-развивающего обучения детей раннего возраста с отклонениями в развитии является актуальной, имеет глубокую научно-методологическую базу, но во многих регионах, в том числе и в Чувашской Республике, не находит должного отражения в абилитационной практике. Мы связываем это с нехваткой или отсутствием знаний у родителей и специалистов разных ведомств о раннем начале коррекции имеющихся недостатков в развитии детей; недостаточной разработанностью моделей и технологий раннего вмешательства; ограниченностью организационно-методических и материально-технических условий для создания служб ранней помощи; отсутствием у педагогов дефектологического профиля профессиональных компетенций и нечеткостью программно-целевых ориентиров при планировании и реализации образовательного процесса в системе высшего образования по обсуждаемому направлению.

Е. Ф. Архипова, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, Е. В. Орлова, Ю. А. Разенкова, Н. Н. Малофеев, С. В. Велиева [2], И. В. Смирнова [9], [10] отмечают глубокий потенциал высшей школы в организации необходимых условий и средств для формирования профессиональной готовности студентов в данной области. Эти факты свидетельствуют о том, что современные выпускники направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование должны быть готовы к профессиональной деятельности в системе раннего вмешательства.

В Чувашской Республике разработка региональной модели системы ранней помощи детям с нарушениями в развитии осуществляется сотрудниками научно-образовательного инновационного центра педагогики и психологии детства Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева С. В. Велиевой [3] и Т. Н. Семеновой [7] в ходе реализации государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на проведение научно-исследовательской работы по теме «Моделирование системы оказания ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья» (Проект № 27.9732.2017/БЧ). В рамках реализации данного проекта выявляются и обобщаются эффективные технологии раннего вмешательства, разрабатываются программы психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ и научно-методические рекомендации по реализации опыта ее оказания на межведомственной основе. Таким образом, распространение в Чувашской Республике идей раннего комплексного сопровождения детей с проблемами в развитии и их семей определяет не только задачу анализа содержания учебных планов, но и цели нашего исследования, коими являются поиск и апробация инновационных технологий образовательной работы со студентами, будущими дефектологами, логопедами и специальными психологами.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ психолого-педагогической и медицинской литературы, изучена нормативно-правовая и ин-

структивно-методическая документация по исследуемой проблеме, обобщен передовой педагогический опыт.

Результаты исследований и их обсуждение. На факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева в рамках направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профили «Специальная психология», «Дошкольная дефектология», «Логопедия» преподается учебная дисциплина «Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии» (72 академических часа, 2 зачетные единицы). Ведущей трудовой функцией педагога-дефектолога, логопеда или специального психолога является психолого-педагогическое сопровождение абилитации ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии, а также его семьи. Поэтому цель, задачи и содержание дисциплины определяются трудовыми действиями и компетенциями, которыми должен овладеть специалист служб ранней комплексной помощи.

Согласно требованиям основной профессиональной образовательной программы высшего образования бакалавриата по обозначенному направлению подготовки, процесс изучения данной дисциплины направлен на формирование следующих профессиональных компетенций: способности осуществлять образовательно-коррекционный процесс с учетом психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся (ОПК-3) и готовности к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-3).

В результате освоения содержания дисциплины «Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии» будущие бакалавры получают знания, умения и навыки по базовым направлениям коррекционно-образовательной деятельности для работы с детьми первых 3 лет жизни. Студенты осваивают профессиональные компетенции в области коррекционной педагогики и специальной психологии, модели и технологии раннего вмешательства в контексте обучения и воспитания детей с разной структурой дефекта в условиях домов ребенка, центров «Мать и дитя», ПМС-центров, детских поликлиник, служб ранней помощи, групп кратковременного пребывания, лекотек и др.

Специалисту дефектологического профиля в сфере ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их семьям необходимо уметь диагностировать особенности развития (сенсорного, психомоторного, коммуникативно-речевого, интеллектуально-творческого, эмоционального), с учетом специфики онтогенеза, детей первых трех лет жизни, консультировать их близких взрослых по вопросам создания развивающей среды в условиях семьи на основе равноправных партнерских взаимоотношений. Будущие дефектологи должны знать современные психолого-педагогические технологии ранней помощи детям с нарушениями в развитии, программы раннего вмешательства, содержание базовых нормативно-правовых документов, а также владеть умениями разработки и реализации адаптированных образовательных программ для детей раннего возраста, имеющих двигательные, интеллектуальные, сенсорные, эмоционально-поведенческие расстройства, на основе эффективного взаимодействия с ними.

Решение задач, поставленных в рамках изучаемого курса, обеспечивается использованием различных технологий, что позволяет погрузить обучающихся в профессиональную деятельность. Например, коммуникативные технологии, в основе которых лежит педагогическая задача, реализуются через диалоги, круглые столы, эвристические беседы, проблемное изложение материала. Они востребованы для формирования навыков профессионального сотрудничества, умения убеждать, поскольку это является необходимой частью общения с родителями и другими близкими взрослыми детей с ОВЗ, а также командной работы специалистов служб ранней помощи. Технология проектной деятельности обеспечивает формирование профессионально-творческого потенциала будущего

специалиста: студенты разрабатывают и защищают информационные и исследовательские проекты по темам дисциплины. Эдьютейнмент-технологии в форме ролевых деловых игр на аудиторных занятиях моделируют профессиональные ситуации в сфере раннего коррекционного вмешательства.

Интересна практико-ориентированная форма организации учебного процесса по данной дисциплине, когда обучающиеся имеют возможность увидеть различные модели коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями. Это направление реализуется в рамках сетевого взаимодействия с образовательными и медицинскими учреждениями: КУ «Специализированный Дом ребенка „Малютка”» Минздрава Чувашии, лекотекой при МАДОУ «Детский сад № 7 „Созвездие”» г. Чебоксары, консультационным пунктом «Доверие» при МБДОУ «Детский сад № 141 „Пилеш”» г. Чебоксары, группами кратковременного пребывания детей с ОВЗ в МБДОУ «Детский сад № 11» и «Росточек» на базе МБДОУ «Детский сад № 201» г. Чебоксары, службой ранней помощи при МБДОУ «Детский сад № 23 „Берегиня”» г. Чебоксары. С 2018 г. практические занятия по дисциплине «Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии» часто проводятся на базе лекотеки в инклюзивном центре «Корабль веры» при Храме Новомучеников и исповедников Российских г. Чебоксары. Сегодня лекотеку посещают дети от года до четырех лет с задержкой психоречевого развития, двигательными и сенсорными нарушениями, с расстройствами аутистического спектра.

Профессиональная компетентность будущего дефектолога, логопеда или специального психолога в сфере ранней помощи детям с ОВЗ как интегральное образование не может быть результатом изучения единичного фрагмента научного знания и является не целью, а составной частью системы профессиональных знаний, умений и навыков. В связи с этим курс «Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии» имеет междисциплинарные связи и преемственность с другими профильными дисциплинами («Специальная психология», «Специальная педагогика», «Общеметодические основы образования детей с ограниченными возможностями здоровья», «Логопедия») и дисциплинами модулей «Дошкольная (специальная) педагогика», «Теория и методики дошкольного образования детей с ОВЗ» и др. Его изучение начинается с седьмого семестра, но студенты подключаются к волонтерской деятельности в лекотеке уже с третьего семестра во внеучебное время под руководством преподавателей кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Таким образом, после теоретического освоения ряда базовых дисциплин они, погружаясь в практическую деятельность, сталкиваются с проблемами и противоречиями, которые разрешают с помощью имеющихся знаний, и одновременно осознают необходимость получения нового опыта.

Студенты-волонтеры оказывают помощь в подборе наглядно-игрового и дидактического оборудования, которое должно соответствовать не только возрастным особенностям, но и структуре дефекта, уровню психического развития детей. Они помогают наладить игровой контакт матери с малышом, демонстрируя приемы и методы организации сюжетной игры, ее дальнейшего развития. Это является важным этапом раннего вмешательства, поскольку у родителей особого ребенка часто включаются механизмы гипер- или гипопеки, которые, как правило, не способствуют его оптимальному развитию. Так, при домашнем посещении семей Ю. А. Бондарькова выявила перенасыщение детской среды игрушками и гаджетами, не соответствующими ни психологическому, ни биологическому возрасту ребенка, но при этом и отсутствие необходимых сенсорных игр, мячей, кукол, игрушечной посуды [1]. У родителей часто нет времени для коммуникации с ребенком с использованием простых фраз, интонации, жестов и мимики либо они даже не знают, как с ним играть. Исследования Е. В. Орловой показывают, что при взаимодействии матери с ребенком второго года жизни с органическим поражением ЦНС опыт совместной игры крайне мал, общение в данной форме непродолжительно и часто под-

меняется параллельной игрой, комментированием или наблюдением матери за игровыми действиями ребенка [4].

В контексте данного направления работы студенты также оказывают посильную помощь в психологической поддержке родителей, которая, по данным А. И. Сергиенко, должна быть направлена на развитие позитивной личностной трансформации и пост-травматический рост: помочь семье успешно совладать с ситуацией появления в ней ребенка с особенностями психофизического развития [8].

На организованных в лекотеке практических занятиях студенты самостоятельно анализируют процедуру диагностики детей, заполняют протокол обследования особенностей психофизического развития ребенка с ОВЗ, формулируют заключение по ее результатам. Сначала они только наблюдают за поведением ребенка и его действиями, это позволяет им на начальном этапе составить общее представление о характере трудностей, которые испытывает ребенок в различных видах деятельности и взаимодействии с окружающими, и их соответствие нормативному генезису. На основе этой информации возможен переход к углубленному изучению ребенка на основе медико-психолого-педагогической диагностики. Для студентов этот опыт состоит не только в получении знаний о закономерностях развития ребенка на данном возрастном этапе, наблюдении за практическими приемами, которые применяют специалисты во взаимодействии с детьми, но и во внутреннем присвоении этих знаний. Происходит это благодаря процессам идентификации не только со специалистами лекотеки, но и в целом с организацией как эффективно работающей структурой.

Далее следует совместное с преподавателем обсуждение случая с обоснованием аргументации каждого наблюдателя, которая должна опираться на ранее приобретенные теоретические представления о типичных особенностях нервно-психического развития детей раннего возраста с ОВЗ. Студенты разделяют свои протоколы на эпизоды, отражающие особенности поведения ребенка в процессе решения конкретной диагностической задачи. Затем осуществляются сравнение протоколов, обнаружение несоответствия как в выборе регистрируемых показателей, так и в способах их описания, что и становится основой для дальнейшего размышления и обсуждения на занятиях. В последующем собственные протоколы обучающихся сравниваются с общепринятыми параметрами оценки нервно-психического развития ребенка раннего возраста. Становится возможным уточнение предварительной диагностической гипотезы. После внесения необходимых коррективов составляется общее психолого-педагогическое заключение об особенностях развития ребенка с ОВЗ. Существующие проблемы совместно ранжируются по степени их важности, студенты под руководством преподавателя определяют первоочередные задачи коррекционной помощи ребенку. Они учатся взаимно координировать свои действия в процессе обследования, уточняя задачи работы в соответствии с ходом беседы с родителями и проявлениями ребенка на каждом диагностическом занятии. Таким образом, основой для проектирования дальнейшей работы становится не отвлеченное, во многом аморфное, абстрактное представление о детях с задержками психофизического развития, а конкретный случай.

Пробные коррекционно-развивающие занятия разрабатываются и проводятся студентами параллельно с изучением сходных по содержанию тем с опорой на результаты обследования детей и их психолого-педагогическую характеристику. Игровые приемы и реабилитационные технологии подбираются обучающимися с учетом онтогенеза возрастных психологических новообразований и становления основных видов детской деятельности. Такая работа формирует профессиональную компетентность в сфере раннего вмешательства, готовность к решению актуальных педагогических задач, возникающих в реальной практике специалиста системы ранней помощи детям с ОВЗ.

В помощь студентам автором статьи в 2018 г. было издано электронное учебное пособие «Психолого-педагогические тактики коррекционно-развивающего обучения и реабилитации детей раннего возраста с нарушениями психофизического развития», где

в десяти разделах были систематизированы извлечения и тексты, которые ранее нужно было искать в разных литературных источниках [5]. При изучении этих разделов предполагается системное рассмотрение теоретических проблем, связанных со спецификой реализации коррекционно-педагогических знаний в системе раннего вмешательства, а также решение практических вопросов применения этих знаний.

Важным технологическим компонентом самостоятельной работы в рамках освоения курса является выполнение репродуктивных и креативных заданий: подбор стандартизированных валидных диагностических методик, игровых приемов коррекционно-развивающей и абилитационной работы, необходимого оборудования и материалов; составление психолого-педагогической характеристики развития ребенка раннего возраста с ОВЗ, глоссария основных понятий специальной педагогики и психологии детей раннего возраста; аннотирование статей из периодических изданий по темам курса; анализ детских случаев и определение гипотезы о характере нарушения; написание профессионально ориентированных текстов, предназначенных для выступления на педагогическом совете или родительском собрании; публикация статей и тезисов по темам курса.

Резюме. Изучение дисциплины «Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии», несомненно, соответствует запросу региональной практики, а благодаря вариативным формам практико-ориентированной учебной работы студенты в достаточной мере овладевают необходимым набором профессиональных компетенций согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Однако для решения сложной проблемы формирования готовности бакалавров к оказанию услуг ранней комплексной помощи детям с особенностями психофизического развития и их семьям требуются серьезные усилия специалистов в области как науки, так и методического обеспечения этого процесса. Наш опыт, составляющий содержание данной публикации, убеждает в необходимости как можно более скорого начала освоения ими необходимых компетенций. Такие возможности заложены в разработке специальных дисциплин по ранней комплексной помощи детям с ОВЗ, которые будущие дефектологи смогут изучать в процессе обучения в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарькова Ю. А. Сравнительное изучение динамики развития детей раннего возраста в зависимости от социальной ситуации // Дефектология. – 2019. – № 1. – С. 14–21.
2. Велева С. В. Негативные психические состояния детей, переживших насилие: особенности, пути преодоления // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2007. – № 1(53). – С. 86–95.
3. Велева С. В. Подготовка будущих педагогов и психологов к осуществлению ранней комплексной помощи // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики : материалы II Международной научно-практической конференции. – Калуга, 2017. – С. 306–314.
4. Орлова Е. В. Феноменология общения матери и ребенка второго года жизни с органическим поражением центральной нервной системы // Дефектология. – 2017. – № 3. – С. 57–68.
5. Психолого-педагогические тактики коррекционно-развивающего обучения и реабилитации детей раннего возраста с нарушениями психофизического развития [Электронный ресурс] : электронное учебное издание / сост. Т. Н. Семенова. – Электрон. дан. – (1,3 Мб). – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
6. Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://static.government.ru/media/files/7NZ6EKa6SOcLcCCQbyMRXHsdcTmR9lki.pdf>.
7. Семенова Т. Н. Использование потешек в системе ранней логопедической помощи детям с задержкой речевого развития // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 3(95), ч. 1. – С. 151–158.
8. Сергиенко А. И. Позитивная личностная трансформация и посттравматический рост у родителей детей с особенностями психофизического развития // Дефектология. – 2018. – № 1. – С. 23–35.

9. *Смирнова И. В.* К вопросу об определении мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 3(99). – С. 306–311.

10. *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.

Статья поступила в редакцию 17.04.2019

REFERENCES

1. *Bondar'kova Yu. A.* Sravnitel'noe izuchenie dinamiki razvitiya detej rannego vozrasta v zavisimosti ot social'noj situacii // Defektologiya. – 2019. – № 1. – С. 14–21.

2. *Velieva S. V.* Negativnye psihicheskie sostoyaniya detej, perezhivshih nasilie: osobennosti, puti preodoleniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2007. – № 1(53). – С. 86–95.

3. *Velieva S. V.* Podgotovka budushchih pedagogov i psihologov k osushchestvleniyu rannej kompleksnoj pomoshchi // Lichnost', intellekt, metakognicii: issledovatel'skie podhody i obrazovatel'nye praktiki : materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Kaluga, 2017. – С. 306–314.

4. *Orlova E. V.* Fenomenologiya obshcheniya materi i rebenka vtorogo goda zhizni s organicheskim porazheniem central'noj nervnoj sistemy // Defektologiya. – 2017. – № 3. – С. 57–68.

5. *Psihologo-pedagogicheskie* taktiki korrakcionno-razvivayushchego obucheniya i rehabilitacii detej rannego vozrasta s narusheniyami psihofizicheskogo razvitiya [Elektronnyj resurs] : elektronnoe uchebnoe izdanie / sost. T. N. Semenova. – Elektron. dan. – (1,3 Mb). – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2018. – 1 elektron. opt. disk (CD-ROM).

6. *Rasporyazhenie* Pravitel'stva RF ot 31.08.2016 № 1839-r «Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya rannej pomoshchi v Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://static.government.ru/media/files/7NZ6Eka6SOcLcCCQbyMRXHsdcTmR9lki.pdf>.

7. *Semenova T. N.* Ispol'zovanie poteshek v sisteme rannej logopedicheskoy pomoshchi detyam s zaderzhkoj rechevogo razvitiya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2017. – № 3(95), ch. 1. – С. 151–158.

8. *Sergienko A. I.* Pozitivnaya lichnostnaya transformaciya i posttravmaticheskij rost u roditelej detej s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya // Defektologiya. – 2018. – № 1. – С. 23–35.

9. *Смирнова И. В.* К вопросу об определении мотивационно-ценностного компонента готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 3(99). – С. 306–311.

10. *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.

The article was contributed on April 17, 2019

Финансирование

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на проведение научно-исследовательской работы по теме «Моделирование системы оказания ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья» (Проект № 27.9732.2017/БЧ).

Сведения об авторе

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

Author information

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

А. А. Сергушичева

ЗДОРОВЬЕ И УСЛОВИЯ ЕГО ДЕТЕРМИНАЦИИ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного исследования культуры здоровьесбережения педагогов в части дефинирования термина «здоровье». Актуализировано рассмотрение понятий «здоровье» и «здоровьесбережение» с позиции концепции нового понимания здоровья. Оно строится на частично подтвердившейся частной гипотезе автора, согласно которой дефиниции здоровья, предложенные педагогическими работниками школ, занимающихся опытно-экспериментальной работой по теме здоровьесбережения, будут значительно и в положительном смысле отличаться от общепринятых формулировок и отражать значимость здоровья в жизни индивида. В качестве детерминант, формирующих представления педагогов о здоровье, наряду с локальным интересом образовательных организаций к теме здоровья и здоровьесбережения проанализированы возраст респондентов и уровень их доходов.

Ключевые слова: *здоровье, здоровьесбережение, культура здоровьесбережения, новое понимание здоровья, отношение к здоровью, педагоги.*

A. A. Sergushicheva

HEALTH AND CONDITIONS OF ITS DETERMINATION: CONCEPTIONS OF SCHOOL TEACHERS

*Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education,
Saint Petersburg, Russia*

Abstract. The article presents the results of the study on the formation of teachers' culture of health saving through the definition of the concept «health»; actualizes the consideration of the concepts of «health» and «health saving» from the position of new understanding of health. The study is based on a partially confirmed private hypothesis of the author, according to which the definitions of health proposed by the teachers of schools, that are involved in experimental work on the topic of health saving, will significantly and positively differ from generally accepted formulations and reflect the importance of health in the individual life. The author analyzes the determinants that form teachers' conceptions about health, along with the local interest of educational organizations to the topic of health and health saving, the age of respondents and their income level.

Keywords: *health, health saving, culture of health saving, new understanding of health, attitude to health, teachers.*

Актуальность исследуемой проблемы. Отношение к здоровью сегодня является важнейшим фактором, определяющим непосредственно его уровень у человека и влияющим на все социальные группы населения [6]. В этой связи особое место занимает понятие самосохранительного поведения – потребности индивида в созидании здоровья как условия формирования здоровьесбережения. Активизация подобного поведения происходит благодаря сформированным у индивида необходимым поведенческим предпосылкам здоровьесбережения, заложенным в детстве или приобретенным уже во взрослом возрасте. Такое понимание здоровьесбережения предполагает рассмотрение понятия здоровья как основной цели жизнедеятельности человека, определяющей его успехи в различных сферах.

Многочисленные исследования как зарубежных, так и российских авторов позволяют говорить о том, что поведенческие предпосылки здоровьесбережения однозначно детерминируют тот или иной уровень здоровья индивида, одновременно с этим нивелируя влияние прочих возможных факторов [8]. Соответственно, самосохранительное поведение содержит в себе направленные действия индивида с целью сохранения как физического, так и психического, а также социального здоровья.

Особую роль в условиях повышенной значимости самосохранительного поведения человека занимает концепция нового понимания здоровья. Данный термин появился во второй половине XX в. в работах Р. Кроуфорда и получил свое распространение при исследовании существующих идеологий развитых стран [14].

Ключевой идеей концепции нового понимания здоровья является снижение ответственности за сохранение и укрепление здоровья у институтов здравоохранения и ее акцентирование непосредственно у индивида. В данном случае происходит формирование такой идеологии здравоохранения, при которой значимым является понятие здоровья (а не болезни), а также действия, предпринимаемые человеком для его сохранения.

По мнению И. И. Брехмана и других специалистов (Э. М. Казина, Н. Г. Блиновой) в области валеологии, особую роль в вопросах обеспечения здоровья индивида играет непосредственно отношение к здоровью [4]. Данное понятие относится к ценностно-мотивационной системе человека и включает в себя два значимых блока – сохранение здоровья как такового и его совершенствование (по Н. М. Амосову [1]). В этой связи особое место занимают соответствующие установки на здоровье как один из принципов его формирования.

Отношение человека к здоровью может оцениваться с позиции уровня его здоровья, когнитивных навыков и поведенческих предпосылок здорового образа жизни [12]. Отношение к здоровью на уровне государства, как правило, оценивается через призму нормативно-правовой базы в данной области и объема выделяемых бюджетных средств. Таким образом, здоровье, представляющее собой социокультурное явление, выступает прямым отражением государственной политики [7].

Однако в условиях нестабильного экономического развития особую значимость приобретает отношение к здоровью на уровне общества, представляющее собой сформировавшуюся систему социальных мнений и норм [5]. Это связано с тем, что неравные экономические возможности создают различия в положении людей в вопросах их социальной и природной адаптации, при этом формируя систему ценностей в конкретно взятом обществе. Таким образом, для современного общества характерна тенденция, при которой все большую роль играет усиление социальных факторов в вопросах сохранения здоровья индивидов при одновременном уменьшении влияния факторов физических [10].

Говоря о здравоохранении как о мериторном благе (Р. А. Масгрейв [11]), стоит учитывать, что спрос на такое благо традиционно стимулируется государственными структурами и является частью государственной политики. Таким образом, понимая значимость здоровья как важнейшего критерия развития человеческого капитала, государство, наравне с отдельно взятыми индивидами, заинтересовано в создании необходимых условий для здоровьесбережения.

В российском законодательстве ответственность государства и, в частности, системы образования в вопросах сохранения и укрепления здоровья нашла свое отражение в различных документах. Так, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [13] предусматривает направление по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, при этом акцентируя внимание на возложении ответственности за сохранение и укрепление их физического и психического здоровья не только на родителей, но и на педагогов. Заболеваемость школьников за последнее десятилетие с каждым годом растет [2], что обуславливает необходимость разработки эффективных педагогических условий, направленных на формирование здоровьесбережения обучающихся. В настоящее время в педагогической науке содержится значительное количество подходов и тео-

рий, рассматривающих проблему формирования у обучающихся культуры здоровьесбережения и ценностных установок здорового образа жизни. Это прежде всего теории, направленные на выстраивание целостных педагогических систем, а также проектирование неких образовательных моделей [9]. Другой блок теоретических исследований посвящен изучению значения личности педагога и его представлений и ценностных установок на тему здоровья в контексте формирования культуры здоровьесбережения у обучающихся. Так родилась исследовательская задача, связанная с выявлением сформированности и детерминированности представлений учителей о здоровье.

Материал и методика исследований. С целью выявления того, какой концепцией руководствуются педагогические работники и директора современных школ при определении термина «здоровье», было проведено исследование посредством анкетирования сотрудников двенадцати образовательных организаций г. Санкт-Петербурга.

Мы придерживались частной гипотезы о том, что дефиниции здоровья, предложенные педагогами организаций, занимающихся опытно-экспериментальной работой по теме здоровья и здоровьесбережения, будут значительно и в положительном смысле отличаться от общепринятых формулировок и отражать значимость здоровья в жизни индивида. В связи с этим мы условно разделили респондентов в зависимости от наличия интереса к теме здоровья и здоровьесбережения на три группы:

1) «здоровьесберегающих» образовательных организаций, то есть имеющих определенный локальный интерес к теме здоровья и здоровьесбережения (например, занимающихся опытно-экспериментальной работой по указанным темам);

2) образовательных организаций, неформально сигнализирующих об имеющемся интересе к вопросам здоровьесбережения (например, ведут мониторинги здоровья, активно пропагандируют здоровый образ жизни, принимают участие в конкурсах и соревнованиях на тему здоровья и т. д.);

3) образовательных организаций, не сообщающих о наличии интереса к теме здоровья и здоровьесбережения ни официально, ни неформально.

В исследовании приняло участие по четыре образовательные организации в каждой из 3 групп, всего 162 человека. При составлении анкеты за основу был взят апробированный опросник Р. А. Березовской на тему отношения к здоровью [3], содержащий в модифицированном виде 39 вопросов относительно поведенческих предпосылок здоровьесбережения, отношения к здоровью респондентов, их образа жизни.

Результаты исследований и их обсуждение. Так, одним из основных стал вопрос открытого типа «Как бы Вы в нескольких словах определили, что такое „здоровье“?». Для проведения анализа и интерпретации полученных ответов (рис. 1) респондентов нами был использован метод контент-анализа.

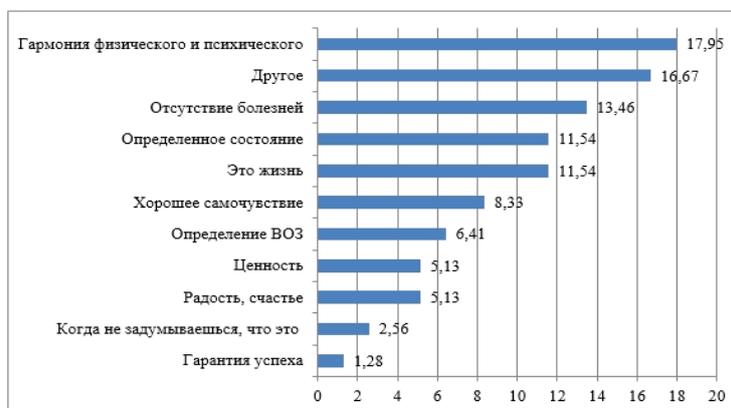


Рис. 1. Распределение полученных ответов на вопрос «Как бы Вы в нескольких словах определили, что такое „здоровье“?», %

Ответы респондентов группы № 1 (самой многочисленной) соотносятся со средне-статистическими совокупными ответами всей выборки. Наиболее распространенные ответы в данной группе: «гармония физического и психического» (21 %), «определенное состояние» (14,5 %). Особый интерес представляют ответы, относящиеся к категории «другое» (14,5 %). Таким образом, мы сделали вывод о сформированности у респондентов первой группы определенной понятийной базы по исследуемой тематике. Также представители данной группы чаще других опрошенных обращались к определению термина «здоровье», предложенному Всемирной организацией здравоохранения: «состояние полного физического, душевного и социального благополучия» (8,1 %).

Ответы во второй группе были наиболее оригинальными, отличающимися от общей картины и предложенных готовых вариантов дефиниций: каждый четвертый ответивший (более 25 %) дал свое собственное уникальное определение понятию «здоровье», например: «это когда вся система органов работает правильно и без сбоев», «способность человека выполнять намеченные цели», «обязательное условие полноценной жизни», «неотъемлемая часть духовной составляющей человека», «это когда любишь ты и любят тебя» и др. Мы склонны интерпретировать данный факт как позитивный сигнал об особом интересе и личностном отношении респондентов данной группы к теме здоровьесбережения.

Ответы респондентов третьей группы также коррелируют с общей картиной полученных ответов. Так, каждый третий в данной группе характеризует здоровье как «гармонию физического и психического» (30,8 %), «отсутствие болезней» (15,4 %), «хорошее самочувствие» (10,3 %). Примечательно, что представители этой группы реже всех готовы представить свою оригинальную дефиницию термина «здоровье» – 7,7 % ответивших.

Другой аспект нашего исследования был связан с выяснением различий в суждениях респондентов на тему здоровья в зависимости от их возраста. Всех участников опроса мы условно разделили на пять групп: 1) до 30 лет (16 %); 2) от 31 до 40 лет – (26,3 %); 3) от 41 до 50 лет (26,9 %); 4) от 51 до 60 лет (24,4 %); 5) старше 60 лет (6,4 %).

В связи с тем, что самой распространенной дефиницией здоровья в общей группе ответов являлась «гармония физического и психического», именно по данному определению шел дальнейший анализ ответов. Мы выяснили, что по мере взросления этот ответ встречается все реже – от 24 % среди респондентов самой молодой группы (до 30 лет) до 10 % среди ответивших в возрасте старше 60 лет (рис. 2).

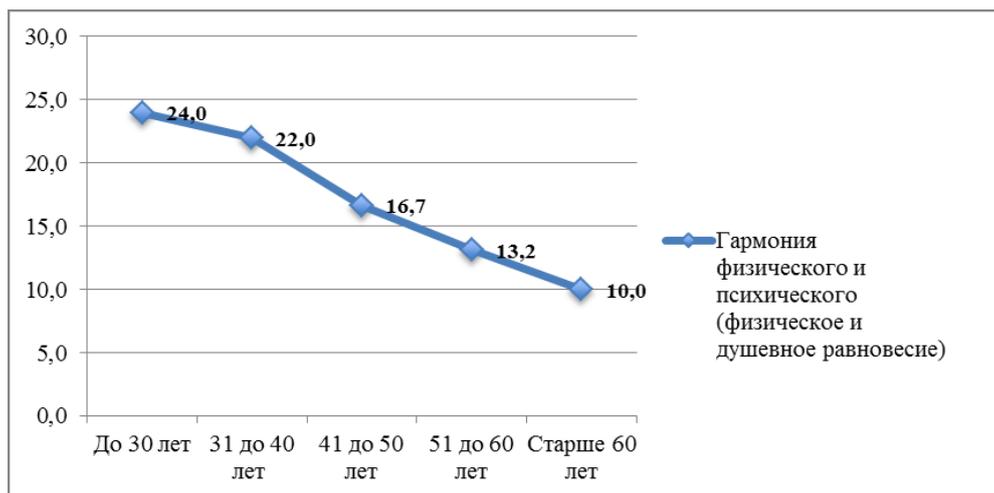


Рис. 2. Распределение респондентов, определивших здоровье как «гармонию физического и психического», в разрезе возрастных групп, %

Мы выяснили, что респонденты из группы № 5 (старше 60 лет) склонны дефинировать здоровье как «когда не задумываешься, что это такое», в то время как среди ответивших в группах 1–3 данный вариант ответа не был дан ни разу. Также следует отметить, что с возрастом взгляд на здоровье становится более экзистенциальным. Так, самые молодые в три раза чаще определяют здоровье как «саму жизнь, вкус к жизни» по сравнению с респондентами самой старшей возрастной группы. Одновременно с этим здоровье видят как «отсутствие болезней» пятая часть лиц старше 60 лет (против 8 % самой молодой группы), и именно они не готовы дать свое оригинальное определение понятию «здоровье», отличное от предложенных.

Другие выводы связаны с рассмотрением ценностно-мотивационной составляющей здоровья. Так, о здоровье как о «гарантии успеха» говорят исключительно респонденты второй возрастной группы (от 31 до 40 лет) – около 4 %. С точки зрения позитивных эмоций склонны определять здоровье лица старше 41 года («радость, счастье»).

В рамках проведенного исследования мы также попытались проследить взаимосвязь между доходами респондентов (выраженными в среднем ежемесячном доходе в расчете на члена семьи) и полученными ответами по поводу определения термина «здоровье». Мы выделили пять групп в зависимости от уровня дохода, однако респондентов с уровнем дохода свыше 100 тыс. руб. среди них не оказалось, в связи с чем мы получили результаты лишь по четырем группам: 1) с уровнем дохода до 15 тыс. руб. на каждого члена семьи (16 %); 2) от 15 до 30 тыс. руб. (39,7 %); 3) от 31 до 50 тыс. руб. (38,5 %); 4) от 51 до 100 тыс. руб. (5,8 %).

По мере увеличения доходов возрастает количество респондентов, характеризующих здоровье как «гармонию физического и психического»: от 8,0 % в группе с наименьшим уровнем доходов до 22,2 % с уровнем доходов более 51 тыс. руб., – при одновременном уменьшении количества лиц, определяющих здоровье, исходя из физиологических категорий, как «отсутствие болезней» – от 32 % с доходом менее 15 тыс. руб. до 0 % с уровнем дохода свыше 51 тыс. руб.

Примечательно также, что выраженная эмоциональная составляющая термина «здоровье» («счастье», «хорошее настроение», «радость») по большей части характерна для респондентов, относящихся к группам с самым низким (8 %) и самым высоким (11,1 %) уровнями доходов. Представители последней группы также наиболее склонны давать (практически в половине случаев) свою собственную уникальную дефиницию термина «здоровье»: «инструмент», «образ жизни», «здорово жить!» (рис. 3).

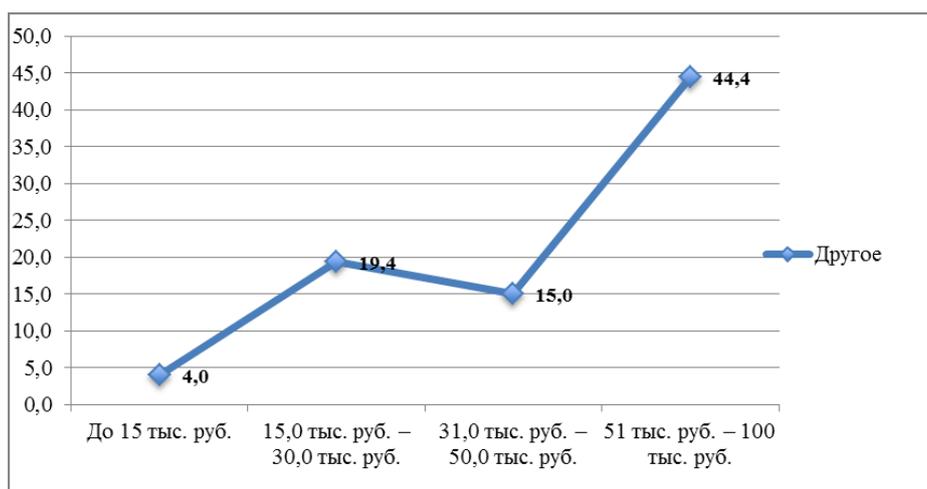


Рис. 3. Распределение ответов респондентов, представивших свою дефиницию термина «здоровье», в зависимости от уровня дохода, %

Резюме. Таким образом, проведенный контент-анализ позволил сформулировать следующие частные выводы:

1) инициативный, неформальный интерес образовательной организации к теме здоровьесбережения дает наиболее широкий спектр дефиниций педагогами термина «здоровье»;

2) формальный интерес образовательной организации к теме здоровьесбережения (опытно-экспериментальная работа) обогащает тезаурус педагогических работников, при этом способствует формулированию ими стандартных, не отличающихся разнообразием определений;

3) принадлежность респондентов к той или иной возрастной категории детерминирует их представление о том, что такое здоровье: с возрастом увеличивается экзистенциальная составляющая этого термина;

4) не очевидно отношение к здоровью как необходимому условию жизненного успеха: практически никакая возрастная группа (кроме категории от 31 до 40 лет – около 4,0 %) не связывает успешность со здоровьем;

5) представления педагогов о здоровье однозначно детерминируются уровнем их семейного дохода: респонденты из группы с наименьшим уровнем дохода в первую очередь говорят о здоровье исходя из физиологических категорий; выраженная эмоциональная составляющая термина «здоровье» присуща участникам опроса с самым низким и самым высоким уровнями доходов, респонденты последней группы наиболее склонны давать свою собственную уникальную дефиницию термина «здоровье».

Если рассматривать здоровье как важнейший критерий развития человеческого капитала, то представляется логичным говорить о данной проблематике на уровне как государства, так и отдельно взятого индивида. Особое место занимает понятие отношения к здоровью как важнейшего условия его сохранения и укрепления. Осознание значимости здоровья, заложенное в детском возрасте, формирует адекватные поведенческие предпосылки здоровьесбережения. В этой связи конструктивной функцией школы становится создание условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся, активизации у них самосохранительного поведения и формирования ценностно-мотивационных установок здоровьесбережения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. – М. : Молодая гвардия, 1979. – 191 с.
2. Баранов А. А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации // Педиатрия. Журнал им. Г. Н. Сперанского. – 2012. – № 3, т. 91. – С. 9–14.
3. Березовская Р. А. Отношение к здоровью // Практикум по психологии здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2005. – С. 100–110.
4. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
5. Виленский М. Я. Общее и особенное в педагогических категориях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2006. – Вып. 11. – С. 8–18.
6. Гольман Е. А. Новое понимание здоровья в политике и повседневности: истоки, актуальные направления проблематизации // Журнал исследований социальной политики. – 2014. – № 4, т. 12. – С. 512.
7. Дартау Л. А. Теоретические аспекты управления здоровьем и возможности его реализации в условиях Российской Федерации // Проблемы управления. – 2003. – № 2. – С. 43–52.
8. Журавлева И. В. Отношение к здоровью индивида и общества. – М. : Наука, 2006. – 238 с.
9. Звездина М. Л. Разнообразие научных подходов к формированию здорового образа жизни обучающихся // Научный диалог. – 2013. – № 8(20). – С. 8–23.
10. Ирхин В. Н. Теоретические основы построения школы здоровья в контексте гуманистической парадигмы образования и воспитания // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.) : в 2 т. Т. 1. – М. : Б. и., 2000. – С. 139–172.
11. Масгрейв Р. А., Масгрейв П. Б. Государственные финансы: теория и практика. – М. : Бизнес Атлас, 2009. – 716 с.
12. Трещева О. Л. К вопросу системного обоснования индивидуального здоровья и его компонентов // Здоровье и образование : материалы Международного конгресса валеологов. – СПб., 1999. – С. 176–177.

13. Указ Президента РФ от 04 февраля 2010 г. № Пр-271 «О Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/1450>.

14. Crawford R. Healthism and the Medicalization of Everyday Life // International Journal of Health Services. – 1980. – Vol. 10(3). – P. 365–388.

Статья поступила в редакцию 29.04.2019

REFERENCES

1. Amosov N. M. Razdum'ya o zdorov'e. – M. : Molodaya gvardiya, 1979. – 191 s.
2. Baranov A. A. Sostoyanie zdorov'ya detej v Rossijskoj Federacii // Pediatriya. Zhurnal im. G. N. Speranskogo. – 2012. – № 3, t. 91. – S. 9–14.
3. Berezovskaya R. A. Otnoshenie k zdorov'yu // Praktikum po psihologii zdorov'ya / pod red. G. S. Nikiforova. – SPb. : Piter, 2005. – S. 100–110.
4. Brekhman I. I. Valeologiya – nauka o zdorov'e. – M. : Fizkul'tura i sport, 1990. – 208 s.
5. Vilenskij M. Ya. Obshchee i osobennoe v pedagogicheskikh kategoriyah «zdorov'ij obraz zhizni» i «zdorov'ij stil' zhizni» // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. – 2006. – Vyp. 11. – S. 8–18.
6. Gol'man E. A. Novoe ponimanie zdorov'ya v politike i povsednevnosti: istoki, aktual'nye napravleniya problematizacii // Zhurnal issledovanij social'noj politiki. – 2014. – № 4, t. 12. – S. 512.
7. Dartau L. A. Teoreticheskie aspekty upravleniya zdorov'em i vozmozhnosti ego realizacii v usloviyah Rossijskoj Federacii // Problemy upravleniya. – 2003. – № 2. – S. 43–52.
8. Zhuravleva I. V. Otnoshenie k zdorov'yu individa i obshchestva. – M. : Nauka, 2006. – 238 s.
9. Zvezdina M. L. Raznoobrazie nauchnyh podhodov k formirovaniyu zdorovogo obraza zhizni obuchayushchihsya // Nauchnyj dialog. – 2013. – № 8(20). – S. 8–23.
10. Irhin V. N. Teoreticheskie osnovy postroeniya shkoly zdorov'ya v kontekste gumanisticheskoy paradigmy obrazovaniya i vospitaniya // Problemy obrazovaniya i vospitaniya v kontekste gumanisticheskoy paradigmy pedagogiki (konec XIX v. – 90-e gg. XX v.) : v 2 t. T. 1. – M. : B. i., 2000. – S. 139–172.
11. Masgrejv R. A., Masgrejv P. B. Gosudarstvennye finansy: teoriya i praktika. – M. : Biznes Atlas, 2009. – 716 s.
12. Treshcheva O. L. K voprosu sistemnogo obosnovaniya individual'nogo zdorov'ya i ego komponentov // Zdorov'e i obrazovanie : materialy Mezhdunarodnogo kongressa valeologov. – SPb., 1999. – S. 176–177.
13. Указ Президента РФ от 04 февраля 2010 г. № Пр-271 «О Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/1450>.
14. Crawford R. Healthism and the Medicalization of Everyday Life // International Journal of Health Services. – 1980. – Vol. 10(3). – P. 365–388.

The article was contributed on April 29, 2019

Сведения об авторе

Сергущичева Анастасия Александровна – аспирант кафедры управления и экономики образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: sergushicheva@gmail.com

Author information

Sergushicheva, Anastasia Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Management and Economics of Education, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russia; e-mail: sergushicheva@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ САМБО

¹*Российский государственный университет нефти и газа
(национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина, г. Москва, Россия*

²*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются существующие подходы к пониманию воли, психологические особенности спортивной деятельности, возникающие в ее процессе различные внешние препятствия и внутренние субъективные трудности. Преодоление препятствий и трудностей спортивной деятельности – психологический механизм развития волевой сферы личности. Приведены результаты экспериментального исследования показателей развития воли в связи с фактором занятия спортом. В нем приняли участие две группы подростков в возрасте 13–14 лет: 15 человек, систематически занимающихся самбо не менее двух лет, и 17 – не занимающихся спортом. Сравнительный анализ показателей развития волевой сферы проводился на основе созданной авторами оригинальной шкалы оценивания. Установлено, что подростки-самбисты отличаются более высокими показателями самооценки силы воли и ее стойкости. Показано, что развитие целеустремленности и повышение уровня проявления волевого усилия не обеспечиваются традиционными подходами к организации психологической подготовки подростков в процессе занятий самбо, а предполагают разработку адекватных проявлениям воли инновационных средств и методов общей психологической подготовки.

Ключевые слова: сила воли, стойкость воли, подростки, самбо, не занимающиеся спортом, шкала оценивания.

К. А. Tveritnev^{1,2}, G. L. Drandrov²

FEATURES OF DEVELOPMENT OF WILL POWER IN YOUNG SAMBO ATHLETES

¹*Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University),
Moscow, Russia*

²*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia*

Abstract. This article discusses the current approaches to understanding will, discusses the psychological characteristics of sports activities, external distractions and psychological difficulties. Overcoming obstacles and difficulties in sports is seen as a psychological tool for the development of a strong-willed personality. The paper provides the results of the pilot study of development will power by doing sports. The study involved two groups of adolescents aged 13–14 years: 15 participants who had been systematically doing sambo for at least two years, and 17 participants who did not do any sports. The comparative analysis of the development of will power was conducted on the basis of the authors' scale of assessment. The authors found out that the teenagers doing sambo have a higher level of self-esteem, will power, and courage. It is shown that the development of motivation and manifestation of will power cannot be provided by the traditional approaches to psychological training of teenagers when doing sambo. This task involves the development of innovative means and methods of general psychological training.

Keywords: will power, courage, teenagers, sambo, doing no sports, scale of assessment.

Актуальность исследуемой проблемы. Воля и волевые качества являются предметом многих научных исследований. Представители поведенческой психологии (Дж. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер) под волевым действием понимали механистический ответ живого организма на различные воздействия окружающей среды по принципу «стимул–реакция» или «реакция–стимул» [5]. Ученые, представляющие психодинамическое направление психологии (З. Фрейд, А. Адлер), рассматривали волю как обеспечивающую самосохранение и развитие человека внутреннюю энергию его различных поступков и действий.

Выдающийся российский физиолог И. П. Павлов, изучавший биологическую основу поведения животных, подошел к рассмотрению воли с позиций естественнонаучного подхода. Он определял ее как условно-рефлекторную активность живого организма, обусловленную отражаемыми психикой явлениями и предметами, обладающими сигнальным значением [цит. по 6].

Психологи Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн рассматривают волю как внутреннюю осознаваемую причину целенаправленного произвольного поведения и деятельности человека, как психологический механизм их произвольной мотивации. Они видят своеобразие воли как психического механизма осознаваемой регуляции и управления активностью человека на достижение лично значимой цели через преодоление определенных внешних препятствий, выступающих в виде субъективных внутренних трудностей [7].

Общим для всех существующих подходов к пониманию воли является непосредственная связь ее развития с процессом преодоления препятствий и трудностей, лежащих на пути к осознаваемой, значимой цели. Поэтому занятия спортом, предполагающие систематическое преодоление физических и психических трудностей, связанных с выполнением тренировочных и соревновательных упражнений, выступают не только фактором физического совершенствования, но и эффективным средством и методом развития волевой сферы личности.

Наиболее значимыми особенностями спорта как специфического вида деятельности, оказывающими позитивное воздействие на процесс развития воли [8], выступают:

- 1) двигательная активность в виде физических упражнений при предельно высоких требованиях к ее интенсивности, объему, содержанию;
- 2) направленность деятельности на максимально высокие результаты;
- 3) наличие отношений острого соперничества в условиях соревновательной деятельности, требующих проявления максимально высокого уровня физических и психических усилий;
- 4) высокий уровень нервно-психического напряжения, возникающего вследствие воздействия различных стресс-факторов до, во время и после соревнований [2].

Исследование волевой сферы имеет достаточно большое значение в процессе обучения и воспитания подростков ввиду того, что именно в этом возрасте происходит развитие волевых качеств. Особый интерес представляет изучение влияния регулярных занятий спортом на развитие волевой сферы личности подростков, поскольку сам по себе спорт рассматривается на протяжении десятилетий различными авторами в качестве «механизма развития силы воли» [4], [9], [10]. В этой связи актуальным представляется проведение сравнительного анализа волевой сферы личности подростков, которые занимаются спортом на регулярной основе, в сравнении с подростками, не занимающимися им вообще.

Цель статьи – определить особенности влияния систематических занятий самбо на развитие волевой сферы личности в подростковом возрасте.

Материал и методика исследований. Для достижения цели нами было осуществлено экспериментальное исследование показателей развития волевых качеств подрост-

ков, занимающихся самбо на протяжении 3–5 лет (15 человек), и подростков, которые не занимаются спортом (17 человек).

Для определения показателей проявления силы воли нами был применен тест «Самооценка силы воли», созданный Н. Н. Обозовым [цит. по 1]. Испытуемым предлагалось ответить на 15 вопросов, которые позволяют охарактеризовать выраженность волевого усилия применительно к конкретной модельной ситуации. При интерпретации тестов ответ «да» оценивается в 2 балла, «не знаю» или «бывает» – 1 балл, «нет» – 0 баллов. Уровень развития силы воли оценивается по сумме набранных баллов:

- 0–12 баллов – слабая;
- 13–21 баллов – среднего уровня;
- 22–30 баллов – развита хорошо.

Достоверность различий между показателями силы воли, наблюдаемыми у подростков обеих групп, принимавших участие в нашем исследовании, определялась с применением непараметрического критерия хи-квадрат К. Пирсона и параметрического t-критерия Стьюдента.

Результаты исследований и их обсуждение. Данные сравнительного анализа средних показателей самооценки силы воли двух групп приведены на рисунке 1. Установлено, что подростки, которые регулярно занимаются самбо, демонстрируют более высокий уровень развития воли, чем те подростки, которые не занимаются или занимаются нерегулярно спортом. Различия статистически достоверны по критерию хи-квадрат ($\chi^2 = 27,51$ при $P < 0,01$).

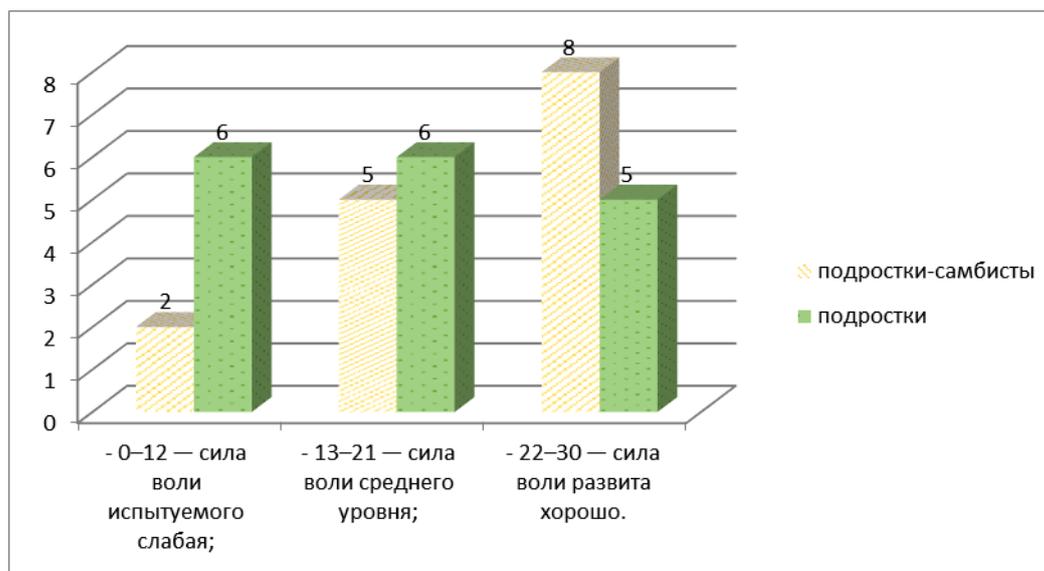


Рис. 1. Распределение спортсменов и не занимающихся спортом подростков с учетом показателей самооценки силы воли (количество человек)

Далее нами был осуществлен анализ сформированности отдельных проявлений волевой сферы подростков обеих групп: силы и стойкости воли, целеустремленности. Оценка указанных качеств в исследуемых группах для подростков, не занимающихся и занимающихся спортом соответственно, проведена по системе показателей для каждого из качеств в условиях урока физической культуры и тренировки по самбо.

Для оценивания показателей сформированности проявлений волевой сферы нами была разработана балльная шкала оценки (табл. 1).

Шкала оценивания проявлений волевой сферы подростков

Показатели развития воли	Условия проявления воли	Оценивание показателей (в баллах)
Уровень силы воли при стандартных трудностях	Процесс тренировки, выполнение упражнений разминки	3 балла – обучающийся выполняет все упражнения, нужное количество подходов и раз в подходе
		2 балла – обучающийся пропускает некоторые подходы, не выполняет отдельные упражнения разминки нужное число раз
		1 балл – обучающийся выполняет разминку формально, пропуская один или несколько видов упражнений
Уровень силы воли при нестандартных трудностях	Процесс тренировки – в тренировочном поединке с заведомо более сильным соперником (например, спортсменом более высокого уровня, превосходящего по физическим качествам, старше по возрасту)	3 балла – обучающийся соглашается на поединок и противостоит сопернику до окончательного проигрыша
		2 балла – обучающийся соглашается на поединок, некоторое время противостоит сопернику, но, поняв, что не может выиграть, отказывается
		1 балл – обучающийся отказывается от поединка, понимая, что не выиграет его, или участвует для проформы
Уровень стойкости воли при стандартных трудностях	На тренировке – в рамках отработки нового элемента с нуля до высокого уровня выполнения	3 балла – обучающийся отрабатывает элемент вплоть до достижения нужного результата, вне зависимости от того, сколько это займет времени, при необходимости отрабатывает дома дополнительно
		2 балла – обучающийся активно берется за отработку элемента, но часть процесса оставляет до следующих тренировок
		1 балл – обучающийся начинает отработку элемента, не стремясь сформировать его на одной тренировке
Уровень стойкости воли при нестандартных трудностях	На тренировке – во время отработки нестандартного, заведомо сложного для подростка элемента (например, из программы следующего года обучения и тренировок)	3 балла – обучающийся начинает отработку сложного элемента, несмотря на то, что понимает невозможность его формирования с существующим уровнем его подготовки
		2 балла – обучающийся пробует начать отработку элемента, но прекращает, понимая его сложность
		1 балл – обучающийся не пытается начинать отработку элемента, понимая его сложность
Наличие перспективной цели	Вопрос к подростку, для чего он обучается единоборствам, чего хочет достичь	3 балла – обучающийся формулирует близкую и перспективную цель (например, победу в ближайших соревнованиях, получение через несколько лет титула мастера спорта)
		2 балла – обучающийся ставит близкую цель, но не имеет перспективной цели
		1 балл – обучающийся не может сформулировать цель
Готовность к проявлению воли для достижения цели	Вопрос к обучающемуся о том, какие усилия он прикладывает сегодня и что готов делать завтра для достижения цели	3 балла – обучающийся озвучивает план действий по достижению цели и усилия
		2 балла – обучающийся имеет план и последовательность действий по достижению цели, но не озвучивает списка своих действий для ее достижения
		1 балла – обучающийся не имеет плана по достижению цели и списка действий

Шкала позволяет оценивать показатели проявления воли в баллах в рамках одной тренировки или урока физической культуры. Интегральная оценка развития волевой сферы рассчитывается путем суммирования баллов по каждому показателю. Максимальная оценка составляет 18 баллов, минимальная – 6 баллов.

Результаты оценивания отдельных проявлений воли у подростков обеих исследуемых групп представлены на рисунке 2.

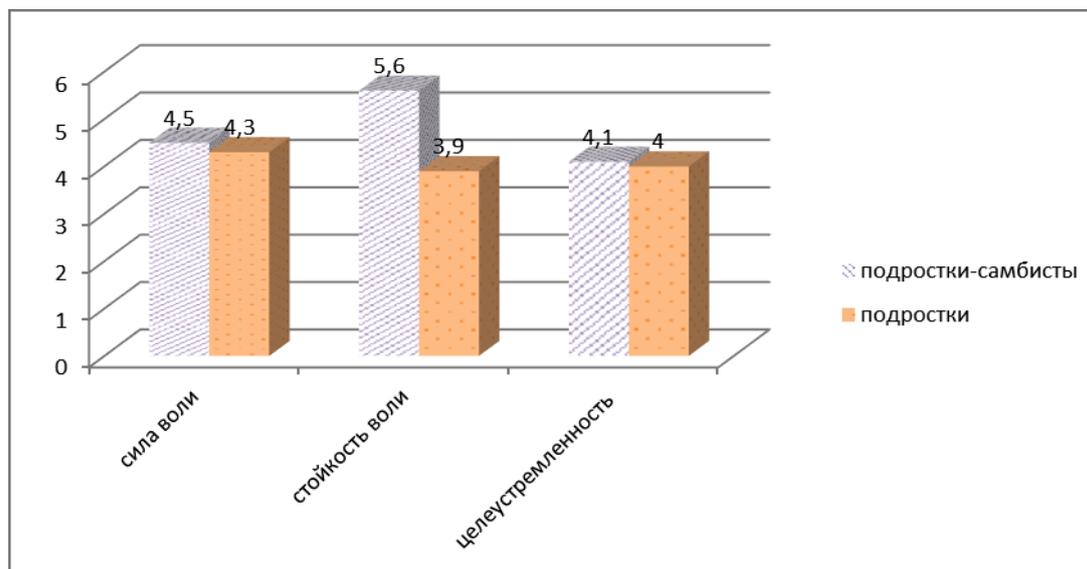


Рис. 2. Показатели проявлений воли спортсменов и не занимающихся спортом подростков (баллы)

Установлено, что подростки-самбисты отличаются более высоким показателем стойкости воли (5,6 против 3,9 балла у подростков, не занимающихся спортом) как способности длительное время поддерживать проявленное волевое усилие [3]. Различия статистически достоверны (t -критерий = 4,87 при $P < 0,01$).

По показателям проявления силы воли и целеустремленности группа подростков-самбистов несколько опережает группу подростков, не занимающихся спортом, но наблюдаемые различия статистически недостоверны.

Резюме. Регулярные занятия самбо создают организационно-педагогические условия для развития у подростков способности к поддержанию на высоком уровне в течение длительного времени волевого усилия – стойкости воли. К этим условиям относится необходимость постоянного преодоления трудностей в тренировочной и соревновательной деятельности.

Развитие целеустремленности и повышение уровня проявления волевого усилия не обеспечиваются традиционными подходами к организации психологической подготовки подростков в процессе занятий самбо. Решение этих задач предполагает разработку адекватных этим проявлениям воли инновационных средств и методов общей психологической подготовки, прежде всего создание в учебно-тренировочном процессе специфических физических и психических трудностей. Это выступает целью нашей дальнейшей работы в области исследуемой нами научной проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глазунов Ю. Т., Сидоров К. Р. О волевых качествах человека и основаниях их выделения // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2016. – Т. 26, вып. 2. – С. 64–72.
2. Киэлевяйнен Л. М., Демьянова А. А. Сравнительная характеристика проявления волевых качеств у спортсменов на примере студентов Института физической культуры, спорта и туризма Петрозаводского государственного университета и Петрозаводского педагогического колледжа // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы IX Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 109–112.

3. *Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А., Серова Л. К.* Методики психодиагностики в спорте : учебное пособие. – М. : Просвещение, 1990. – 256 с.
4. *Пестряева Л. Ш., Драндров Г. Л., Глинкин Б. Н., Орешикина Т. И.* Особенности развития мотивов занятий спортом с учетом спортивной квалификации // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51, ч. 3. – С. 237–243.
5. *Психология деятельности в экстремальных условиях* : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. Н. Непопалов, В. Ф. Сопов, А. В. Родионов и др. ; под ред. А. Н. Блеера. – М. : Академия, 2008. – 287 с.
6. *Селье Г.* Стресс без дистресса. – М. : Прогресс, 1979. – 123 с.
7. *Спортивная психология в трудах отечественных специалистов* : хрестоматия / под ред. И. П. Волкова. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.
8. *Суздальский Р. С., Левандо В. А.* Новые подходы к пониманию спортивных стрессорных иммунодефицитов // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 1. – С. 18–22.
9. *Черникова О. А.* Влияние эмоций на действия спортсмена и их саморегуляция // Теория и практика физической культуры. – 1964. – № 2. – С. 1720–1726.
10. *Щербаков А. И., Селиванов В. И.* Воспитание воли. – М. : Просвещение, 1986. – 140 с.

Статья поступила в редакцию 01.04.2019

REFERENCES

1. *Glazunov Yu. T., Sidorov K. R.* O volevyh kachestvah cheloveka i osnovaniyah ih vydeleniya // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika». – 2016. – Т. 26, вып. 2. – С. 64–72.
2. *Kielevyajnen L. M., Dem'yanova A. A.* Sravnitel'naya karakteristika proyavleniya volevyh kachestv u sportsmenov na primere studentov Instituta fizicheskoy kultury, sporta i turizma Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta i Petrozavodskogo pedagogicheskogo kolledzha // Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika : materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2016. – S. 109–112.
3. *Marishchuk V. L., Bludov Yu. M., Plahtienko V. A., Serova L. K.* Metodiki psihodiagnostiki v sporte : uchebnoe posobie. – М. : Prosveshchenie, 1990. – 256 s.
4. *Pestryaeva L. Sh., Drandrov G. L., Glinkin B. N., Oreshkina T. I.* Osobennosti razvitiya motivov zanyatij sportom s uchetom sportivnoj kvalifikacii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2016. – № 51, ch. 3. – S. 237–243.
5. *Psihologiya deyatelnosti v ekstremal'nyh usloviyah* : uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij / V. N. Nepopalov, V. F. Sopov, A. V. Rodionov i dr. ; pod red. A. N. Bleera. – М. : Akademiya, 2008. – 287 s.
6. *Sel'e G.* Stress bez distressa. – М. : Progress, 1979. – 123 s.
7. *Sportivnaya psihologiya v trudah otechestvennyh specialistov* : hrestomatiya / pod red. I. P. Volkova. – SPb. : Piter, 2002. – 384 s.
8. *Suzdal'nickij R. S., Levando V. A.* Novye podhody k ponimaniyu sportivnyh stressornyh immunodeficitov // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 2003. – № 1. – S. 18–22.
9. *Chernikova O. A.* Vliyanie emocij na dejstviya sportsmena i ih samoregulyaciya // Teoriya i praktika fizicheskoy kultury. – 1964. – № 2. – S. 1720–1726.
10. *Shcherbakov A. I., Selivanov V. I.* Vospitanie voli. – М. : Prosveshchenie, 1986. – 140 s.

The article was contributed on April 01, 2019

Сведения об авторах

Тверитнев Константин Анатольевич – аспирант кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; преподаватель кафедры физической культуры Российского государственного университета нефти и газа (национального исследовательского университета) имени И. М. Губкина, г. Москва, Россия; e-mail: sports3@mail.ru

Драндров Герольд Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: gerold49@mail.ru

Author information

Tveritnev, Konstantin Anatolyevich – Post-graduate Student, Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; Lecturer, Department of Physical Culture, Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University), Moscow, Russia; e-mail: sports3@mail.ru

Drandrov, Gerold Leonidovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Cheboksary, Russia; e-mail: gerold49@mail.ru

У. Г. Чавыкина

ЭТАПЫ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, Россия

Аннотация. Статья посвящена разработанной педагогической модели взаимодействия социально-культурных учреждений по профилактике безнадзорности несовершеннолетних. Автором рассмотрены три блока-составляющих данной модели. Блок 1 (концептуально-теоретический) определяет теоретико-методологические основы взаимодействия социально-культурных учреждений по профилактике безнадзорности несовершеннолетних. Блок 2 – это организационный алгоритм создания совета по взаимодействию на базе штаба воспитательной работы школы. Блок 3 (результативно-аналитический) предполагает наличие определенных критериев, уровней и показателей качества взаимодействия социально-культурных учреждений по профилактике безнадзорности несовершеннолетних с учетом личностно-ориентированного подхода. Данные блоки реализуются посредством взаимодействия нескольких субъектов: школы, социально-культурных учреждений, несовершеннолетних, родителей, педагогов.

Особое внимание уделено рассмотрению нормативно-правовой базы работы с несовершеннолетними, раскрытию понятия взаимодействия социально-культурных учреждений, а также определению термина «безнадзорный несовершеннолетний».

Выявлено экспериментально и доказано преимущество использования педагогической модели взаимодействия социально-культурных учреждений при организации профилактики безнадзорности.

Ключевые слова: *социально-культурное взаимодействие, педагогическая модель, профилактика безнадзорности, социально-культурная реабилитация, штаб воспитательной работы.*

U. G. Chavykina

STAGES AND EFFICIENCY OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL MODEL OF INTERACTION OF SOCIAL AND CULTURAL INSTITUTIONS ON PREVENTION OF NEGLECT OF MINORS

Krasnodar State Institute of Culture, Krasnodar, Russia

Abstract. The article is devoted to the developed pedagogical model of interaction of social and cultural institutions on prevention of neglect of minors. The author describes the blocks of the components of this pedagogical model: unit 1 (conceptual-theoretical) presents the theoretical and methodological foundations of socio-cultural institutions on the prevention of neglect of minors; unit 2 provides an organizational algorithm of creation of the council for cooperation on the basis of the educational work; unit 3 (resultant-analytical) considers specific criteria and levels of indicators of quality of interaction of social and cultural institutions on prevention of neglect of minors taking into account the personality-oriented approach. These units are implemented through the interaction of several subjects: school, socio-cultural institutions, minors, parents, teachers.

The author pays particular attention to the consideration of the legal framework of work with minors, the disclosure of the concept of interaction of social and cultural institutions, as well as the definition of neglected minor.

The paper reveals the advantage of using the pedagogical model of interaction of social and cultural institutions in prevention of neglect of minors.

Keywords: *social and cultural interaction, pedagogical model, prevention of neglect, social and cultural rehabilitation, the office of educational work.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема социально-культурного взаимодействия в профилактике безнадзорности несовершеннолетних сегодня является особо актуальным направлением в профилактическом разделе педагогики. Отсутствие строго регламентированных алгоритмов взаимодействия учреждений искусства, культуры и досуга с общеобразовательной организацией затрудняет весь процесс профилактической работы.

В профилактической работе с несовершеннолетними необходимо опираться на Федеральный закон № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24 июня 1999 г., где несовершеннолетний определен как «лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет, а безнадзорный – это несовершеннолетний неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, контроль над поведением которого отсутствует вследствие обучения и (или) содержания со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц» [8].

На основании вышесказанного можно сделать промежуточный вывод, что с данной категорией детей необходима специализированная социально-культурная профилактическая работа, которая посредством реализации личностно-ориентированного подхода будет организована в отношении каждого несовершеннолетнего безнадзорного.

В Краснодарском крае с 2008 г. действует региональный закон о мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [6], в статье одиннадцатой которого вскользь упомянуто взаимодействие социально-культурных учреждений со школой, которое может выражаться в ходатайстве общеобразовательной организации перед учреждениями культуры и досуга об организации свободного времени несовершеннолетних, попавших в статус безнадзорных.

Штаб воспитательной работы, действующий на базе каждой общеобразовательной организации Краснодарского края, лишь частично «выполняет функции связующего звена между школой и социально-культурными учреждениями: организует и проводит различные профилактические мероприятия» [9].

По нашему мнению, вся культурно-досуговая работа, направленная на профилактику безнадзорности несовершеннолетних, не должна носить формальный характер и быть возложенной на школу. Данной работой должны заниматься и учреждения социально-культурной сферы, а формы и методы работы с несовершеннолетними должны носить инновационный характер, отличный от традиционных форм, с применением личностно-ориентированного подхода.

Цель исследования заключается в разработке и внедрении педагогической модели совершенствования деятельности социально-культурных учреждений по профилактике безнадзорности с применением личностно-ориентированного подхода, как сказано в научных трудах Д. Фрейберга и К. Роджерса, «человекоцентрированного обучения и воспитания» [10, с. 5].

В соответствии с вышеизложенным законом и некоторыми важными для данного исследования понятиями можно сказать, что на сегодняшний день «недостаточно изученными являются такие элементы, как досуговые приоритеты, ценностные ориентиры при выборе форм социально-культурной деятельности молодежи» [3, с. 152] и что культурно-досуговая деятельность является важнейшим профилактическим инструментом.

Материал и методика исследований. В контексте данной статьи был проведен анализ научной литературы педагогической, психологической, социологической и философской направленности. Наиболее полно содержание термина взаимодействия в социально-философском контексте, по нашему мнению, выражено в определении В. Е. Кемерова. Он определил его как «преобразование системы жестких взаимодействий между людьми в систему отношений, где самостоятельные субъекты связывают и уравнивают различные интересы через общие нормы и ценности» [4, с. 203].

Особо важную роль для данного исследования сыграли научные труды одного из основоположников советской педагогической мысли А. С. Макаренко, который работал с беспризорными детьми и выработал свою систему воспитания, «основанную прежде всего на системном подходе, коллективе, труде и традициях» [5].

Педагогическое взаимодействие основано именно на перечисленных нами составляющих с учетом ориентации на личностно-ориентированный подход. Но в данной работе необходимо рассмотреть определенный уровень педагогического взаимодействия, который именуется социально-культурным. Профессор А. Д. Жарков рассматривает социально-культурное взаимодействие как некую управленческую категорию, то есть это управленческий процесс, для осуществления которого необходимы специфические технологии социально-культурной деятельности.

Также для проведения данного исследования была подробно изучена нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность различных учреждений по профилактике безнадзорности несовершеннолетних: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», в статье второй которого указано, что «воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [7]; Федеральный закон № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [8]; Закон Краснодарского края № 1539-КЗ «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае», в котором определен «порядок защиты жизни и здоровья несовершеннолетних» [6]; «Порядок межведомственного взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних по организации индивидуальной профилактической работы в отношении несовершеннолетних и семей, находящихся в социально-опасном положении».

Исследования показывают, что профилактическую работу в целом и «организацию детского и молодежного досуга нельзя решить без комплексного решения проблемы» [1, с. 47]. Ее решение предполагает обращение к культурно-досуговой деятельности – к творческому развитию несовершеннолетних, творчеству. «Без креативно-ценностных свойств личности невозможен акт творчества, смысл которого заключается в переходе от старого к новому, и этот переход вызывания из бытия того, чего еще нет, определен волевым актом, то есть сознательной деятельностью человека по достижению вершин творчества» [2, с. 14].

Результаты исследований и их обсуждение. Проанализировав вышеперечисленные нормативно-правовые акты, педагогические аспекты деятельности социально-культурных учреждений, мы разработали авторскую педагогическую модель взаимодействия социально-культурных учреждений.

Весь процесс организации и внедрения этой модели начинается с поставленной цели, которая всегда должна соответствовать средствам. Цель организации и внедрения модели взаимодействия социально-культурных учреждений по профилактике безнадзорности – организовать своевременную профилактику и создать приемлемые условия для учебного и творческого развития несовершеннолетних.

Еще одной целью является создание совета по взаимодействию, который включает в себя по одному специалисту из социально-культурных учреждений микрорайона. Создание совета по взаимодействию социально-культурных учреждений – это сложный многозадачный процесс, требующий качественного педагогического подхода. Важно учитывать, что совет по взаимодействию обладает достаточно мощным педагогическим потенциалом и выполняет:

1) профилактическую работу, где главенствующим методическим инструментом будет план индивидуально-профилактической работы, составленный с учетом личностных особенностей несовершеннолетнего, специфики его семьи и жизнедеятельности;

2) социально-культурную реабилитацию – вовлечение несовершеннолетнего, попавшего в статус безнадзорного, в активный процесс культурно-досуговой деятельности, где педагог-воспитатель при помощи личностно-ориентированного подхода поможет в его самореализации, анализе результата;

3) прогностно-педагогическую функцию: составляется дорожная карта дальнейшего пребывания несовершеннолетнего; председатель совета по взаимодействию вправе ходатайствовать перед педагогическим коллективом образовательной организации о том, чтобы несовершеннолетнего и/или его семью сняли с педагогического или другого учета.

Далее происходит развитие деятельности совета по взаимодействию с социально-культурными учреждениями по профилактике безнадзорности несовершеннолетних по трем блокам модели: концептуально-теоретическому, организационному и результативно-аналитическому. Более подробно они описаны далее.

Реализаторами культурно-досуговой деятельности с несовершеннолетними, попавшими в статус безнадзорных, являются учреждения культуры, искусства, дополнительного образования, общего образования посредством реализации ими планов индивидуально-профилактической работы.

Опытно-экспериментальной базой исследования внедрения данной педагогической модели взаимодействия социально-культурных учреждений послужили общеобразовательные организации, центры дополнительного образования, школы искусств, центры культуры и досуга, музеи, торгово-развлекательные центры г. Краснодара. Всего в эксперименте (с учетом контрольной и экспериментальной групп) приняли участие:

– 445 несовершеннолетних в возрасте от 7 до 18 лет, выявленные по Закону Краснодарского края № 1539-КЗ, в отношении которых проводилась индивидуально-профилактическая работа, а также дети и подростки, требующие особого педагогического внимания;

– 110 родителей обучающихся несовершеннолетних, выявленных по Закону Краснодарского края № 1539-КЗ, с которыми проводилась индивидуально-профилактическая работа, а также родители детей и подростков, требующих особого педагогического внимания;

– 38 педагогических работников школ и специалистов учреждений социально-культурной сферы, занимающихся профилактикой безнадзорности несовершеннолетних.

Учреждениями для эксперимента были выбраны те, где наблюдался рост безнадзорности несовершеннолетних. Работа в данных учреждениях проводилась формально, в связи с чем в их воспитательную деятельность была внедрена наша модель, которая заключалась в создании на базе общеобразовательной организации совета по взаимодействию.

Внедрение модели происходило по трем блокам-направлениям.

1. Концептуально-теоретический блок определяет теоретико-методологические основы взаимодействия социально-культурных учреждений по профилактике безнадзорности несовершеннолетних. Основопологающей составляющей нашей модели является соотношение такого органа системы профилактики, как школа, с общими и частными функциями социально-культурной деятельности, тем самым подтверждая факт его уникальности и социально-культурной феноменальности.

2. Организационный блок-алгоритм создания совета по взаимодействию на базе штаба воспитательной работы. Каким образом этот штаб помогает организовать педагогическое взаимодействие социально-культурных учреждений, являясь его неотделимым звеном? Нами были определены следующие составляющие педагогической модели взаимодействия:

– создание совета по взаимодействию, в котором будут присутствовать педагогические специалисты как образовательной организации, так и по одному – из социально-культурных учреждений, находящихся в районе школы. В данном случае школа будет выступать как полноценный социально-культурный центр, курирующий работу по взаимодействию;

– «обучающийся – штаб воспитательной работы»: создание плана индивидуально-профилактической работы с описанием всех социальных партнеров, их функциональных обязанностей;

– «штаб воспитательной работы – обучающийся – центр культуры и досуга (районный дом культуры)»: организация одного (как группового, так и индивидуального) мероприятия в неделю (профориентационный час «Я и мое будущее», профилактический урок «Я – законопослушный школьник»); вовлечение обучающегося в районные мероприятия («День защиты детей», «День народного единства»);

– «штаб воспитательной работы – обучающийся – районная библиотека»: проведение двух мероприятий в месяц, привлечение обучающегося к участию в «Книжкиной больнице», литературных гостиных;

– «штаб воспитательной работы – обучающийся – музей»: посещение одной выставки в учебную четверть; сегодня есть достаточно много выставочных экспозиций, способствующих активному вовлечению детей и подростков в данный вид досуговой деятельности, организации занятости их свободного времени;

– «штаб воспитательной работы – обучающийся – развлекательный центр»: участие в благотворительных акциях и мероприятиях торговых развлекательных центров (как правило, такой практикой занимаются почти все развлекательные центры, организовывая «День бесплатного боулинга», «Киносеанс в подарок» и т. д.;

– заседание совета по взаимодействию (1 раз в два месяца, подведение итогов).

3. Результативно-аналитический блок предполагает наличие определенных критериев, уровней и показателей качества взаимодействия социально-культурных учреждений по профилактике безнадзорности несовершеннолетних с учетом личностно-ориентированного подхода.

Данная модель была внедрена в социально-культурную работу 4 общеобразовательных организаций муниципального образования г. Краснодара, на базе которых были созданы советы по взаимодействию. Результаты опытно-экспериментальной части исследования показали, что подобный совет, созданный на базе школы, действительно дает результаты. Так, за год были проведены десятки мероприятий, организованных социально-культурными учреждениями для профилактики безнадзорности несовершеннолетних (табл. 1).

Таблица 1

Показатели эффективности внедрения педагогической модели взаимодействия социально-культурных учреждений, работающих на базе совета по взаимодействию

Показатели	2016	2017	2018
Количество безнадзорных МБОУ СОШ № 16, МАОУ СОШ № 66 имени Евгения Дороша, МБОУ СОШ № 38, МАОУ СОШ № 42	665 чел.	456 чел.	312 чел.
Количество мероприятий, проведенных совместно с библиотекой за год	48	65	74
Количество мероприятий, проведенных совместно с центром культуры и досуга за год	52	65	68
Количество мероприятий, проведенных совместно с центром детского творчества за год	24	25	32
Количество мероприятий, проведенных совместно с музеем	12	15	19
Количество мероприятий, проведенных совместно с развлекательным центром (участие в акциях)	15	17	19

Резюме. Таким образом, теоретическое исследование показало, что взаимодействие социально-культурных учреждений – это целенаправленный педагогический процесс, целью которого является передача общественного опыта от объекта к субъекту взаимодействия. В контексте данной статьи объектом взаимодействия являются социально-культурные учреждения (центры культуры и досуга, дома культуры, центры детского творчества, музеи, библиотеки, развлекательные центры), а субъектом взаимодействия – несовершеннолетний, на которого направлена профилактическая работа.

Экспериментальная часть исследования подтвердила необходимость внедрения в социально-культурную практику модели повышения эффективности взаимодействия социально-культурных учреждений, которая способна обогатить теорию и практику социально-культурной деятельности. Необходимо повышать эффективность взаимодействия учреждений культуры, досуга и образования с целью реализации досуговых программ, проектов, планов с несовершеннолетними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбачев А. А., Горбачева Д. А. Педагогика многоуровневой системы социально-культурного и туристского образования: компетентностный подход. – Краснодар : КГИК, 2017. – 280 с.
2. Горбачева Д. А. Развитие творческого потенциала молодежи в социально-культурном образовании: аксиологический подход. – М. : Изд. дом МГИК, 2016. – 280 с.
3. Жарков А. Д. Государственная культурная политика – важнейшее условие функционирования социально-культурной деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – Вып. 2. – С. 146–152.
4. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию. – М. : Академический проект, 2016. – 255 с.
5. Макаренко А. С. Общение с трудными детьми. – М. : Литагент «АСТ», 2015. – 250 с.
6. О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае : Закон Краснодарского края от 21 июля 2008 г. № 1539-КЗ (в ред. Законов Краснодарского края от 06 февраля 2015 г. № 3117-КЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/461601992>.
7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
8. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ (с изм. и доп. от 27 июля 2018 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/.
9. Приказ и положение об организации деятельности школьного штаба воспитательной работы МБОУ СОШ № 16 города-курорта Анапы (утв. приказом директора школы от 01 сентября 2016 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://anapa16.org.ru/vospitatelnaya-rabota/prikaz-i-polozhenie-ob-organizatsii-deyatelnosti-shkolnogo-shtaba-vospitatelnoj-raboty-mbou-sosh-16/>.
10. Фрейберг Д., Роджерс К. Свобода учиться : методический материал. – М. : Смысл, 2015. – 527 с.

Статья поступила в редакцию 24.04.2019

REFERENCES

1. Gorbachev A. A., Gorbacheva D. A. Pedagogika mnogourovnevoj sistemy social'no-kul'turnogo i turistskogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod. – Krasnodar : KGIK, 2017. – 280 s.
2. Gorbacheva D. A. Razvitiye tvorcheskogo potentsiala molodezhi v social'no-kul'turnom obrazovanii: aksiologicheskij podhod. – M. : Izd. dom MGIK, 2016. – 280 s.
3. Zharkov A. D. Gosudarstvennaya kul'turnaya politika – vazhnejshee uslovie funkcionirovaniya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2014. – Vyp. 2. – S. 146–152.
4. Kemerov V. E. Vvedenie v social'nyu filosofiyu. – M. : Akademicheskij proekt, 2016. – 255 s.
5. Makarenko A. S. Obshchenie s trudnymi det'mi. – M. : Litagent «AST», 2015. – 250 s.
6. O merakh po profilaktike beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih v Krasnodarskom krae : Zakon Krasnodarskogo kraja ot 21 iyulya 2008 g. № 1539-KZ (v red. Zakonov Krasnodarskogo kraja ot 06 fevralya 2015 g. № 3117-KZ) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://docs.cntd.ru/document/461601992>.
7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii : Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

8. *Ob osnovah* sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih : Federal'nyj zakon ot 24 iyunya 1999 g. № 120-FZ (s izm. i dop. ot 27 iyulya 2018 g.) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/.

9. *Prikaz* i polozhenie ob organizacii deyatel'nosti shkol'nogo shtaba vospitatel'noj raboty MBOU SOSh № 16 goroda-kurorta Anapy (utv. prikazom direktora shkoly ot 01 sentyabrya 2016 g.) [Elektronnyj resurs]

The article was contributed on April 24, 2019

Сведения об авторе

Чавыкина Ульяна Григорьевна – преподаватель кафедры социально-культурной деятельности, аспирант кафедры арт-бизнеса, туризма и рекламы Краснодарского государственного института культуры, г. Краснодар, Россия; e-mail: shvr16@mail.ru

Author information

Chavykina, Ulyana Grigoryevna – Lecturer, Department of Social and Cultural Activity, Post-graduate Student, Department of Art Business, Tourism and Advertising, Krasnodar State Institute of Culture, Krasnodar, Russia; e-mail: shvr16@mail.ru

М. Ю. Черноярлова, Н. А. Сергеева, Р. В. Михайлова

КВЕСТ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Чувашская государственная сельскохозяйственная академия, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье проанализировано влияние современного квеста на социальное поведение и эмоциональную устойчивость его участников. Установлено, что квест «Школа выживания» помогает объединить коллектив, формирует у студентов вуза чувство ответственности за свои поступки, снимает психоэмоциональное напряжение, повышает уверенность в себе, то есть выполняет социализирующую и адаптирующую функции. Отмечается необходимость использования подобной формы работы в современном вузе в качестве одного из методов воспитательной работы, поскольку после прохождения квеста участвовавшие в нем быстро овладевают жизненным опытом, что позволяет им достаточно легко преодолевать кризисные ситуации.

Ключевые слова: *квест, адаптация, инициация, стрессоустойчивость, уверенность в себе.*

М. Yu. Chernoyarova, N. A. Sergeeva, R. V. Mikhaylova

QUEST AS AN INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY AT MODERN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia

Abstract. The article analyzes the influence of the modern quest on the social behavior and emotional stability of quest participants. It was found that the quest «School of Survival» promotes teambuilding, forms a sense of responsibility among students, relieves psycho-emotional tension, increases self-confidence, that is, performs a socializing and adaptive function. It is necessary to use quests at a modern university as one of the methods of educational work, because after completing the quest, the participants become more responsible, quicker master life experience, which allows them to easily overcome crisis situations.

Keywords: *quest, adaptation, initiation, stress resistance, self-confidence.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время достаточно остро стоит проблема адаптации студентов младших курсов к вузовской жизни [9], [10]. Они испытывают трудности в общении, чувствуют себя неуверенно в новом коллективе. Некоторым из них требуется большой промежуток времени, чтобы привыкнуть к правилам и нормам поведения, принятым в вузе. Кроме того, многие во время каникул устраиваются на работу в детские оздоровительные лагеря, где испытывают определенные трудности при общении с ребятами. В связи с этим возникает необходимость в повышении стрессоустойчивости обучающихся, в развитии у них навыков, позволяющих быстро купировать возникающие конфликты. Одним из наиболее эффективных средств, помогающих преодолевать возникающие трудности, является квест-испытание.

Сейчас большой популярностью пользуются образовательные квесты, развивающие культурные компетенции студентов. В игровой, занимательной форме обучающиеся знакомятся с достопримечательностями родного края, его традиционным искусством [11], [12]. Меньше внимания уделяется внедрению квестов-испытаний. Несмотря на несомненную актуальность их использования, они, однако, мало интегрированы в систему воспитательной работы в вузе. Кроме того, инновационные технологии в условиях

вуза реализуются, на наш взгляд, крайне недостаточно. В связи с этим мы пришли к выводу, что на сегодняшний день остается малоизученной проблема внедрения инновационных технологий в высшее образование. Для ее разрешения необходимо проанализировать новые формы воспитательной работы, поделиться опытом их внедрения для дальнейшего массового использования в вузах в целях корректировки эмоционального состояния и социальной устойчивости будущих специалистов. Эта проблема в научной литературе изучена недостаточно [7], [13].

Вопросам применения квест-технологий посвящено множество теоретических и эмпирических работ, предметом исследования которых являются внедрение их на уроках как в школах [1], так и в учреждениях высшего образования [6]. В основном современные ученые анализируют психологические и социально-педагогические аспекты применения квестов в образовательной деятельности школы [4]. К тому же в современных научных трудах рассматриваются в основном образовательные квесты [2], [5]. На сегодняшний день практически отсутствуют работы, в которых анализируется практика применения квестов-испытаний в воспитательной работе вузов [3].

Новаторство нашей статьи заключается в том, что впервые на основе анализа воспитательной деятельности Чувашской государственной сельскохозяйственной академии было проведено исследование эффективности использования квестов-испытаний.

Объектом нашего исследования являются основные этапы квеста «Школа выживания». Цель исследования – проанализировать результаты влияния указанного квеста на социальное поведение и эмоциональную устойчивость участников.

Для достижения заявленной цели были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить взаимосвязь студенческого квеста с древним обрядом инициации;
- 2) проанализировать эмпирический материал, полученный на основе тестирования участников квеста, позволяющий выявить изменения в их социальном поведении и эмоциональном состоянии;
- 3) доказать эффективность использования подобных квестов в социально-воспитательной работе.

Материал и методика исследований. Авторами статьи был произведен теоретический анализ педагогической и психологической литературы в аспекте изучаемой проблемы.

После проведения квеста в ходе эмпирического исследования его результатов были проанализированы социальное поведение и эмоциональная устойчивость студентов 1–3 курсов Чувашской государственной сельскохозяйственной академии (в общей сложности в исследовании приняли участие 100 человек). При помощи интервьюирования и анкетирования были получены сведения об отношении респондентов к квесту и степени его влияния на испытуемых.

С помощью сравнительно-исторического метода была выявлена связь между древними обрядами инициации и современным городским квестом-испытанием.

Результаты исследований и их обсуждение. Квест – это особая, живая игра, в которой участвует несколько команд. Основная его цель – выполнить трудные задания за определенное время. Квесты позволяют создать особую эмоциональную атмосферу, помогающую установить контакты между участниками команды, повышают их уверенность в себе.

В Чувашской государственной сельскохозяйственной академии в рамках студенческих объединений уже не первый год проводится квест «Школа выживания», который, по сути, воспроизводит основные этапы древнего обряда инициации. Две команды соревнуются между собой. Им необходимо как можно быстрее пройти все испытания, которые встретятся на той или иной станции. Основная, высшая цель квеста – определение испытуемыми собственного предназначения, которое предполагает существенное изменение их мировосприятия, их путь к себе.

Главным источником подобных квестов является древний обряд инициации. Он устраивался для того, чтобы молодые юноши и девушки преодолели свой инфантилизм и стали взрослыми, полноправными членами родового коллектива, перешли на новую ступень развития. Этот обряд сопровождался тяжелыми испытаниями, которые должен был преодолеть посвящаемый, чтобы научиться бороться с трудностями и преодолевать жизненные проблемы [8].

В квесте «Школа выживания» предстает детально разработанный образ иного (потустороннего) мира. Квест проводится в учебном научно-практическом центре «Студенческий» Чувашской ГСХА. Первая часть испытаний напоминает традиционную компьютерную игру «Эскейп-рум» (главная цель которой – найти выход из комнаты). Команда заперта в помещении и при помощи подсказок, которые нужно найти, должна выбраться наружу (процессом руководят старшекурсники под контролем работников воспитательного отдела вуза). Студенты Чувашской государственной сельскохозяйственной академии проходят испытания в бане, которая находится в лесу. Во время квеста ограничивается свобода их передвижения: испытуемые оказываются запертыми снаружи и находятся в полной темноте, за исключением мерцания зажженных свеч. Основная цель их действий – найти спрятанные в разных местах буквы и сложить из них ключевое слово. Успешное выполнение задания позволит им покинуть замкнутое пространство.

При проведении древнего обряда инициации также выбиралось безлюдное место: обычно посвящаемые жили в избушке, которая находилась в чаще леса. Таким образом подростка изолировали от родителей – ему приходилось самостоятельно принимать решения. Он был ограничен в передвижении, потреблении пищи и воды. Испытуемый должен был в символическом смысле умереть в старом облике, чтобы воскреснуть в новом, взрослом. В древности люди верили в то, что, попадая в сакральное место, иницируемый оказывается в потустороннем мире, где встречается с умершими предками.

Подобный сценарий обрядовых действий присутствует и в студенческом квесте. В избушке обучающиеся также попадают в иной мир, где находятся души умерших. Там они встречают мертвую невесту, которую необходимо выпустить наружу. Она кричит о том, что кого-то убили, и просит помощи. В облике невесты подчеркивается ее связь с миром мертвых. У нее неестественно белое лицо, которое закрыто прозрачной белой фатой. Ее крики об убийстве опосредованно указывают на символическую смерть участников. Ее появление неслучайно, поскольку основная цель древней инициации – это взросление испытуемых, которые учатся преодолевать свои страхи. Если неофит не выдерживал испытания, то ему не разрешали вступать в брак, поскольку он, по мнению древних людей, так и не смог стать полноправным членом родового коллектива.

Студенты в конце концов складывают из найденных букв магическое слово «бесстрашные». Оно указывает на основной смысл испытаний – преодоление страха и повышение стрессоустойчивости. Прошедшие испытание считают, что с помощью этого обряда они приобрели уверенность в себе. Чувство общности с коллективом у них возникло в связи с пережитыми испытаниями, совместным выполнением трудных заданий.

Следующим испытанием стала встреча с человеком-пауком. Участники квеста должны были пройти через веревочный мост, то есть в символическом смысле вырваться из паутины. Выходили по двое: один из них мог только видеть, другой – говорить. Основная цель испытания – развитие навыков совместной работы в команде, оказание взаимопомощи. В древних инициациях также практиковалось временное символическое ослепление и онемение испытуемого, который находился под влиянием галлюциногенов и в таком состоянии должен был выполнять трудные задания.

На другой станции студентов ожидал один из основных этапов квеста. На столе лежал покрытый белой простыней мертвец, в руках которого была записка: «Спасите ме-

ня! Найдите мое сердце!» Неофиты должны были отыскать в шкатулке его сердце и вернуть умершему, который после этого оживал.

Это испытание генетически восходит к главному этапу инициации – символическому рассечению тела человека. В древние времена испытуемые подвергались избияниям, которые сопровождались увечьем, отрезанием частей тела. Эти действия обычно должны были символизировать смерть в старом облике: условное рассечение человека на части было необходимо, чтобы разрушить его прежнюю сущность. Затем эти части символически воссоединялись и человек воскресал в новом облике [8].

Этот этап инициации воссоздается также в следующем испытании квеста. Сумасшедший ученый создает эликсир, который может оживлять любые существа. Студенты должны были в тазике, наполненном жидкостью красного цвета, символизировавшей кровь, достать части разорванной картины, на которой был нарисован динозавр, и воссоединить их.

Подобные испытания опосредованно связаны с центральным этапом древнего обряда инициации – символическим поглощением испытуемого животным-змеем и последующим его изрыганием. Попадая во чрево зверя, то есть в потусторонний мир, герой символически умирал и рождался вновь уже другим. Основная цель этого этапа инициации – принятие человека как полноправного члена общины во взрослый коллектив, приобщение его к роду, который олицетворял тотем, то есть первопредок, породивший этот род. По мнению древних людей, обычно первопредком являлось животное или растение. Смысл обряда заключался в том, что, будучи символически поглощенным животным-первопредком, подросток вновь рождался от него, но в новой сущности. Получив дополнительную силу и необыкновенные способности, он становился полноправным членом рода. (В современном квесте поглощение и изрыгание тотемным первопредком замещаются воссоединением фигуры животного из частей картины.)

Последним этапом испытаний студенческого квеста было символическое ослепление неофитов. С закрытыми глазами они должны были взяться за руки и нарисовать фигуру звезды. Лишь один зрячий руководил их действиями. Этот этап помогал участникам объединить усилия для выполнения коллективной работы, символически обозначал включение испытуемых в коллектив: они становились его неотъемлемой частью.

Итак, современный квест-испытание так же, как и обряд инициации, состоит из следующих основных этапов: изоляции, испытаний, символической смерти и воскресения, то есть, по сути, подобно древнему обряду, служит эффективным способом, позволяющим быстро адаптироваться в коллективе в новом качестве, снимает психоэмоциональное напряжение.

Необходимость проведения квестов в вузе очевидна. Забвение инициальных традиций становится препятствием для адекватного вживания в новые социальные роли, безболезненного прохождения через возрастные кризисы, снижает чувство ответственности за свою жизнь. А это приводит к тому, что у людей ослабляется психологическая защита, нарушается адекватное восприятие действительности и реагирования на кризисные ситуации. Назрела необходимость воссоздания инициальной культуры для того, чтобы помочь молодому поколению адаптироваться ко взрослой жизни. Для этого при создании современных квестов необходимо обращаться к опыту древних культур. Результаты исследований, проведенных в Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, доказывают необходимость их использования в воспитательных целях в условиях вузов.

Анализ результатов прохождения квеста «Школа выживания» проводился на основе тестирования студентов 2–5 курсов. На вопрос о том, помогли ли испытания, предложенные в квесте, адаптироваться в студенческой среде, 95 % опрошенных ответили положительно. Многие из них уточнили, что после квеста нашли свое место в новом кол-

лективе, приобрели уверенность в себе. 70 % респондентов считают, что преодоление страха позволило им повысить стрессоустойчивость.

Резюме. В чем заключается необходимость использования инициальных испытаний в современном вузе? Изменение жизненной роли предполагает накопление определенного опыта, который позволяет адаптироваться в новой среде. После прохождения квеста участник овладевает необходимым жизненным опытом, помогающим быстро преодолевать кризисные ситуации. Таким образом, использование в воспитательной работе вуза квеста «Школа выживания» помогает объединить студенческий коллектив, формирует у его членов чувство ответственности за свои поступки, снимает психоэмоциональное напряжение, повышает уверенность в себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Каравка А. А.* Урок-квест как педагогическая информационная технология и дидактическая игра, направленная на овладение определенными компетенциями // Мир науки. – 2015. – № 3. – С. 20.
2. *Кичерова М. Н., Ефимова Г. З.* Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf>.
3. *Лечкина Т. О.* Технология «квест-проект» как инновационная форма воспитания // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 1(6). – С. 12–14.
4. *Макаренко Т. А.* Применение проектов в воспитательной работе со школьниками с целью формирования нравственных качеств // Гуманитарное образование как императив развития гражданского общества : сборник научно-методических материалов Международного научно-образовательного форума СВФУ «Education forward! – II». – Киров, 2014. – С. 514–518.
5. *Матвеева Н. В.* Ролевая игра и веб-квест: новый взгляд на традиционный метод // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 4. – С. 45–47.
6. *Муравьева Н. Г.* Модель формирования социокультурных компетенций студентов вуза в проектной деятельности (на примере иностранного языка) // Образование и наука. – 2013. – № 3(102). – С. 121–131.
7. *Осяк С. А., Султанбекова С. С., Захарова Т. В., Яковлева Е. Н., Лобанова О. Б., Плеханова Е. М.* Образовательный квест – современная интерактивная технология [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://science-education.ru/pdf/2015/1-2/302.pdf>.
8. *Протт В. Я.* Исторические корни волшебной сказки. – Л. : Изд-во Ленинградск. ун-та, 1986. – 368 с.
9. *Сергеева Н. А.* Социальная и профессиональная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях вуза // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: методология, теория и практика : сборник научных статей. – Чебоксары, 2016. – С. 119–121.
10. *Сергеева Н. А.* Трудовое воспитание студентов в сфере АПК // Развитие аграрной науки как важнейшее условие эффективного функционирования агропромышленного комплекса страны : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2018. – С. 568–571.
11. *Черноярова М. Ю.* Иноэтническая религия и культура в восприятии русских жителей Чувашии // Демонология и народные верования : сборник научных статей. – М., 2016. – С. 207–216.
12. *Черноярова М. Ю.* Исследование демонологических рассказов и поверий о знахарях Чувашии в трудах ученых XIX века // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1(73), ч. 2. – С. 186–192.
13. *Чистякова К. В.* Причины популярности квестов как формы досуга современных россиян // Человек в мире культуры. – 2013. – № 2. – С. 20–22.

Статья поступила в редакцию 04.04.2019

REFERENCES

1. *Karavka A. A.* Urok-kvest kak pedagogicheskaya informacionnaya tekhnologiya i didakticheskaya igra, napravlennoy na ovladenie opredelennymi kompetenciyami // Mir nauki. – 2015. – № 3. – S. 20.
2. *Kicherova M. N., Efimova G. Z.* Obrazovatel'nye kvesty kak kreativnaya pedagogicheskaya tekhnologiya dlya studentov novogo pokoleniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf>.
3. *Lechkina T. O.* Tekhnologiya «kvest-proekt» kak innovacionnaya forma vospitaniya // Nauka i obrazovanie: novoe vremya. – 2015. – № 1(6). – S. 12–14.

4. *Makarenko T. A.* Primenenie proektov v vospitatel'noj rabote so shkol'nikami s cel'yu formirovaniya nraystvennykh kachestv // Gumanitarnoe obrazovanie kak imperativ razvitiya grazhdanskogo obshchestva : sbornik nauchno-metodicheskikh materialov Mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma SVFU «Education forward! – II». – Kirov, 2014. – S. 514–518.
5. *Matveeva N. V.* Rolevaya igra i veb-kvest: novyj vzglyad na traditsionnyj metod // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2014. – № 4. – S. 45–47.
6. *Murav'eva N. G.* Model' formirovaniya sociokul'turnykh kompetencij studentov vuza v proektnoj deyatel'nosti (na primere inostrannogo yazyka) // Obrazovanie i nauka. – 2013. – № 3(102). – S. 121–131.
7. *Osyak S. A., Sultanbekova S. S., Zaharova T. V., Yakovleva E. N., Lobanova O. B., Plekhanova E. M.* Obrazovatel'nyj kvest – sovremennaya interaktivnaya tekhnologiya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://science-education.ru/pdf/2015/1-2/302.pdf>.
8. *Propp V. Ya.* Istoricheskie korni volshebnoj skazki. – L. : Izd-vo Leningradsk. un-ta, 1986. – 368 s.
9. *Sergeeva N. A.* Social'naya i professional'naya adaptaciya obuchayushchihhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah vuza // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa: metodologiya, teoriya i praktika : sbornik nauchnykh statej. – Cheboksary, 2016. – S. 119–121.
10. *Sergeeva N. A.* Trudovoe vospitanie studentov v sfere APK // Razvitie agrarnoj nauki kak vazhnejshee uslovie effektivnogo funkcionirovaniya agropromyshlennogo kompleksa strany : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2018. – S. 568–571.
11. *Chernoyarova M. Yu.* Inoetnichnaya religiya i kul'tura v vospriyatii russkikh zhitelej Chuvashii // Demonologiya i narodnye verovaniya : sbornik nauchnykh statej. – M., 2016. – S. 207–216.
12. *Chernoyarova M. Yu.* Issledovanie demonologicheskikh rasskazov i poverij o znaharyah Chuvashii v trudah uchenykh XIX veka // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2012. – № 1(73), ch. 2. – S. 186–192.
13. *Chistyakova K. V.* Prichiny populyarnosti kvestov kak formy dosuga sovremennykh rossiyan // Chelovek v mire kul'tury. – 2013. – № 2. – S. 20–22.

The article was contributed on April 04, 2019

Сведения об авторах

Черноярлова Марина Юрьевна – старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: luciliya@rambler.ru

Сергеева Надежда Александровна – старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: vospitsna@list.ru

Михайлова Рената Васильевна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой общеобразовательных дисциплин Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: neti-mix@yandex.ru

Author information

Chernoyarova, Marina Yuryevna – Senior Lecturer, Department of General Educational Disciplines, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia; e-mail: luciliya@rambler.ru

Sergeeva, Nadezhda Aleksandrovna – Senior Lecturer, Department of General Educational Disciplines, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia; e-mail: vospitsna@list.ru

Mikhaylova, Renata Vasilyevna – Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of General Educational Disciplines, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia; e-mail: neti-mix@yandex.ru

О. В. Шиленко, А. И. Пьянзин, Т. Н. Петрова

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме гуманизации физического воспитания школьников на основе включения в его содержание новых эмоционально привлекательных видов физических упражнений. Предметом исследования выступает эффективность применения средств художественной гимнастики в физическом воспитании младших школьников. Результаты педагогического эксперимента с участием двух групп девочек – экспериментальной (15 человек) и контрольной (16 человек), обучающихся в четвертом классе, – показали, что применение средств художественной гимнастики на уроках физической культуры в начальной школе в рамках вариативного компонента учебной программы по физическому воспитанию позволяет существенно повысить уровень развития гибкости и координационных способностей занимающихся.

Ключевые слова: *художественная гимнастика, физическое воспитание, физическая подготовленность, гибкость, девочки начальных классов, вариативный компонент.*

O. V. Shilenko A. I. Pyanzin, T. N. Petrova

INFLUENCE OF RHYTHMIC GYMNASTICS ON THE PHYSICAL FITNESS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the issue of humanization of physical education of schoolchildren based on the inclusion of new emotionally attractive types of physical exercises. The subject of the research is the effectiveness of the use of rhythmic gymnastics in the physical education of junior schoolchildren. The results of the pedagogical experiment with the participation of two groups of girls (experimental group of 15 fourth-graders and control group of 16 fourth-graders) showed that the use of the techniques of rhythmic gymnastics at PE lessons as an elective component of the curriculum contributes to significant increase in the level of flexibility and coordination at pupils.

Keywords: *rhythmic gymnastics, physical education, physical fitness, flexibility, primary school girls, elective component.*

Актуальность исследуемой проблемы. Как показывает практика, гимнастика в российской программе физического воспитания представляется одним из самых доступных средств разностороннего нравственного, физического и эстетического воспитания.

Традиционные, жестко регламентированные формы организации спортивной и физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательной школе зачастую не отвечают современной тенденции гуманизации образования. В сложившейся ситуации возрастает актуальность совершенствования содержательного и технологического обеспечения процесса физического воспитания школьников с учетом индивидуального своеобразия их образовательных потребностей и способностей в сфере физической культуры и спорта [3], [4].

Внедрение элементов художественной гимнастики в содержание школьного урока по физической культуре представляет собой одно из направлений совершенствования физического воспитания учащихся начальной школы.

Художественная гимнастика укрепляет здоровье, способствует физическому развитию, повышает уровень работоспособности, а также развивает двигательные качества [2], [10]. Она может быть рассмотрена в качестве вида спорта, который является близким к танцевальному искусству, что способствует не только физическому, но и эстетическому воспитанию школьников.

Предложение о внедрении художественной гимнастики в содержание учебной дисциплины «Физическая культура» было высказано специалистами и учеными еще в 1975 г., но оно не было подкреплено теоретическим и методическим обоснованием его эффективности и не получило в связи с этим необходимой нормативной поддержки.

В настоящее время элементы художественной гимнастики все чаще используются в рамках школьной программы, так как способствуют всестороннему, гармоничному развитию занимающихся, улучшению осанки, гибкости, координации движений, повышению способности организма адаптироваться к нагрузкам. Кроме того, они обеспечивают приобщение учащихся к постоянным занятиям спортом, подготавливают наиболее одаренных к обучению в специализированных школах со спортивным уклоном [10].

Реферативный обзор научно-методической литературы свидетельствует о существовании противоречия между наблюдаемой тенденцией использования художественной гимнастики в качестве средства физического воспитания младших школьников и недостаточностью научно обоснованных сведений об особенностях ее влияния на развитие физических качеств занимающихся.

Необходимость разрешения этого противоречия, препятствующего совершенствованию физического воспитания обучающихся, обуславливает социально-практическую и научную актуальность проблемы нашего исследования, суть которой определена следующим образом: каковы особенности влияния занятий художественной гимнастикой на развитие физических качеств младших школьников? Ее решение выступает целью нашей статьи.

Материал и методика исследований. Для определения эффективности использования средств художественной гимнастики в рамках вариативного компонента учебной программы по физическому воспитанию в начальной школе с сентября 2017 г. по апрель 2018 г. был организован и проведен педагогический эксперимент. В нем приняли участие две группы девочек, обучающихся в четвертом классе МБОУ «СОШ № 62» г. Чебоксары, – экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). ЭГ состояла из учащихся 4 «Е» класса.

Девочки экспериментальной группы (15 человек) занимались художественной гимнастикой 1 раз в неделю, при подборе средств мы опирались на работы ряда специалистов по данному виду спорта [1], [5], [7]. Наряду с этим у них два раза в неделю были занятия по физической культуре по учебной программе дисциплины «Физическая культура» для учащихся начальной школы.

В контрольной группе, состоящей из 16 человек, все три урока физической культуры проводились в соответствии с содержанием учебной программы.

Педагогический эксперимент условно делился на три этапа.

На первом этапе (сентябрь 2017 г.) на учебных занятиях по физической культуре девочки ЭГ изучали особенности художественной гимнастики, основы хореографической подготовки, виды ходьбы, бега, прыжков с различными перестроениями и положениями рук. Использовались общеразвивающие упражнения для мышц туловища из разных исходных положений, танцевальные упражнения. Подготовка была направлена на развитие таких физических качеств, как гибкость, прыгучесть, координация (равновесие).

С октября по ноябрь 2017 г. изучались шаги и виды бега, подскоков, прыжков, используемых непосредственно в художественной гимнастике, а также упражнения для овладения правильной осанкой и походкой, постановкой рук и ног. Применялись

также упражнения: элементарные акробатические и усложненные для развития гибкости, хореографические у станка.

На втором этапе (декабрь 2017 г. – январь 2018 г.) хореографическая подготовка усложнилась, танцевальные шаги выполнялись в сочетании с различными прыжками, поворотами в разном темпе. Добавились упражнения с предметами: скакалкой и мячом. Упражнения на гибкость занимали основное место в физической подготовке.

С февраля по март 2018 г. девочки выполняли музыкальные задания в форме игры. Усложнились акробатические упражнения и упражнения на равновесие, а также подскоки и прыжки, были добавлены упражнения с обручем.

На третьем этапе (апрель 2018 г.) ранее изученные упражнения стали сложнее за счет уменьшения площади опоры, введения поворотов, вращений, прыжков; добавились упражнения с лентой.

Всего за время исследования с девочками обеих групп было проведено по 34 урока физической культуры. Для измерения и оценки уровня физической подготовленности нами использовались следующие тесты: «Наклон вперед из положения сидя», «Продольный шпагат», «Проба Ромберга», «Прыжок с поворотом на 360°» [6], [8], [9].

Достоверность различий между среднегрупповыми показателями физической подготовленности определялась по t-критерию Стьюдента и t-критерию Уайта.

Результаты исследований и их обсуждение. Установлено, что до эксперимента испытуемые обеих групп находились примерно на одном уровне физической подготовленности. По всем изучаемым показателям достоверных различий не было выявлено ($p > 0,05$).

За время педагогического эксперимента в ЭГ произошел существенный прирост по всем показателям физической подготовленности, что свидетельствует об эффективности применения средств художественной гимнастики в учебном процессе по физическому воспитанию.

На рисунке 1 отражены результаты ЭГ и КГ в глубине наклона туловища из положения сидя до и после эксперимента, которые характеризуют уровень развития гибкости позвоночного столба.

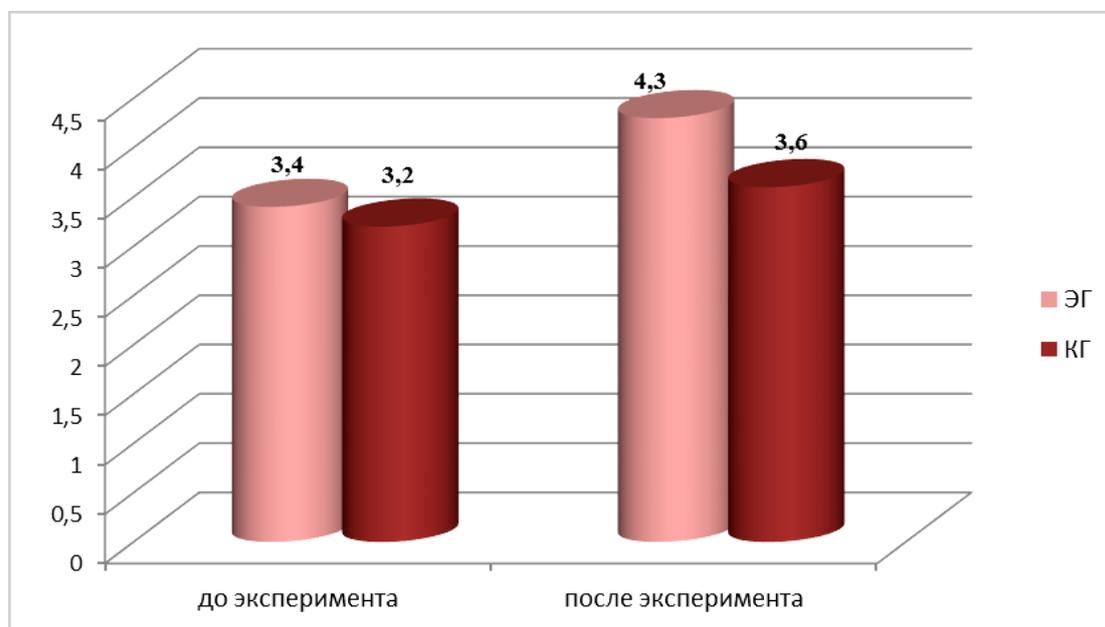


Рис. 1. Показатели глубины наклона туловища из положения сидя до и после эксперимента, баллы

Как видно, средний показатель до эксперимента в обеих группах был примерно на одном уровне и составлял 3,4 балла в ЭГ и 3,2 – в КГ.

За период эксперимента в группах произошел прирост показателей гибкости. В ЭГ результат достиг 4,3 балла, а в КГ – 3,6. Между результатами ЭГ и КГ выявлены достоверные различия ($p < 0,05$). Это объясняется включением значительного количества упражнений на воспитание гибкости у девочек ЭГ.

На рисунке 2 представлены результаты ЭГ и КГ в тесте «Продольный шпагат» до и после эксперимента, которые отражают уровень развития подвижности в тазобедренных суставах. Как видно, средний показатель до эксперимента в ЭГ был ниже, чем в КГ. В ЭГ он составил 11 см, а в КГ – 11,4 см. Разница составила 0,4 см, различия статистически не достоверны.

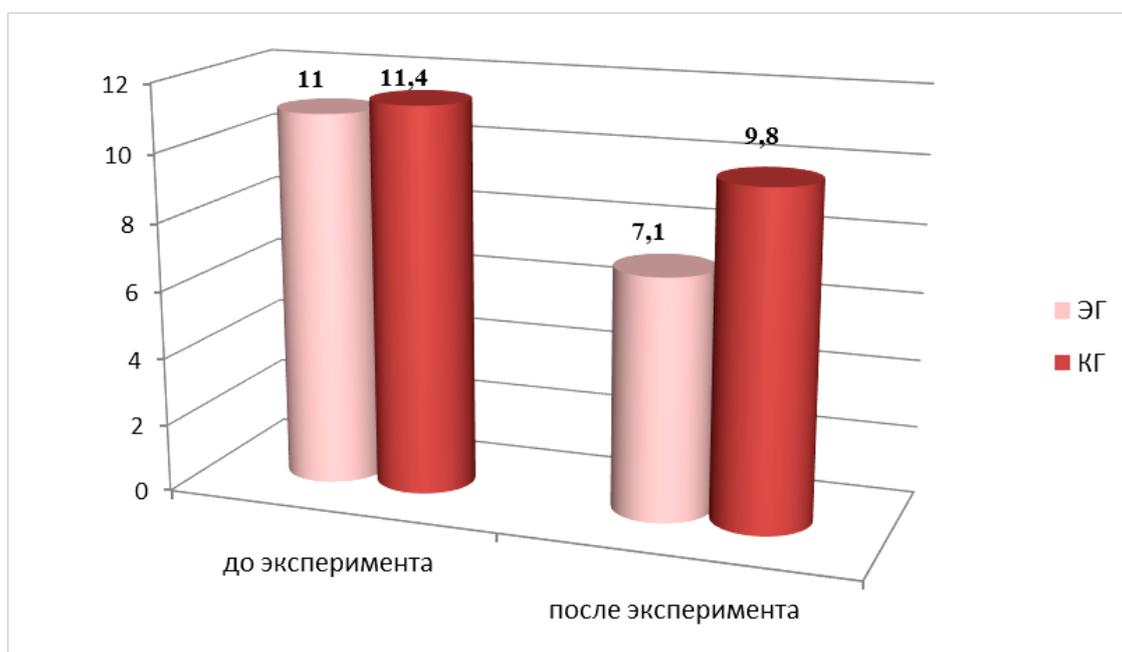


Рис. 2. Показатели выполнения упражнения «Продольный шпагат» до и после эксперимента, см

За период эксперимента произошел прирост в обеих группах, однако в ЭГ конечный показатель оказался существенно выше, чем в КГ. В ЭГ средний результат улучшился до 7,1 см, а в КГ – до 9,8 см. Так, между результатами ЭГ и КГ после эксперимента выявлены достоверные различия ($p < 0,05$). Это также связано с включением в учебный процесс у девочек ЭГ значительного количества упражнений на воспитание гибкости.

На рисунке 3 отражены результаты ЭГ и КГ в «Пробе Ромберга» до и после эксперимента, характеризующие уровень развития равновесия. Как видно из рисунка, средний показатель до эксперимента в ЭГ и КГ был на одном уровне, достоверных различий между результатами двух групп не было выявлено.

За период эксперимента произошел прирост данного показателя в обеих группах, однако в ЭГ конечный показатель оказался несколько выше, чем в КГ. В ЭГ он достиг 11,6 с, а в КГ – 9,8 с. Несмотря на разницу, достоверных различий между результатами ЭГ и КГ не наблюдается ($p > 0,05$), так как используемых упражнений оказалось недостаточно.

На рисунке 4 отражены результаты ЭГ и КГ в прыжке с поворотом на 360° до и после эксперимента. Как видно, средний показатель до эксперимента в ЭГ и КГ был почти на одном уровне. Разница составила всего 0,1 балла, что не позволило выявить достоверных различий.

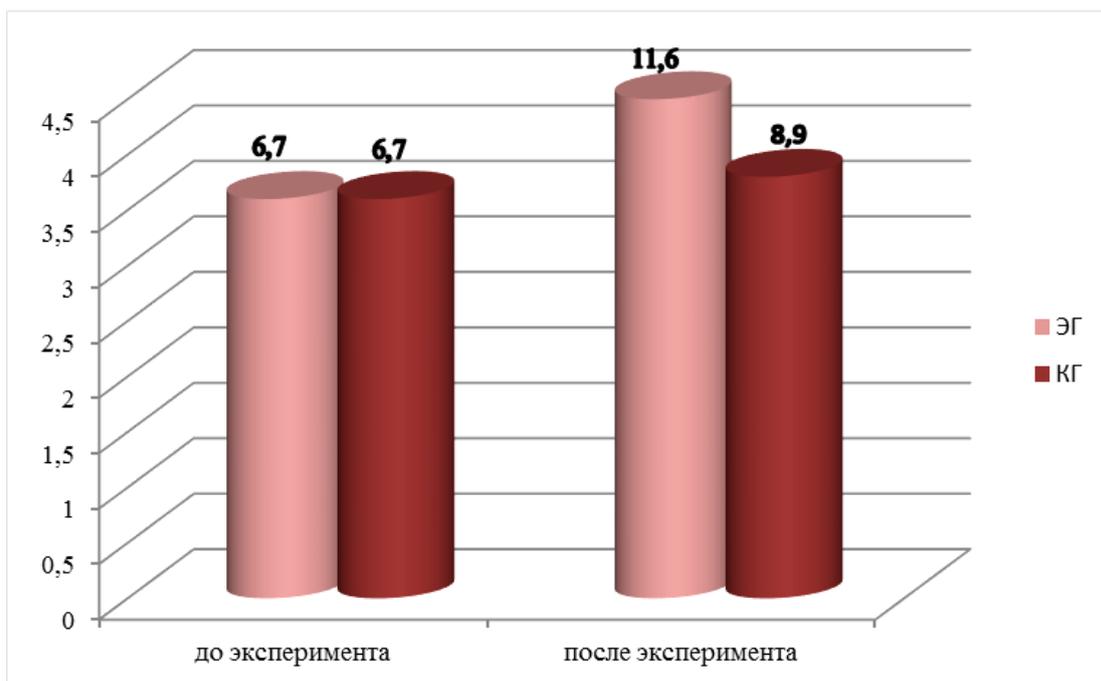


Рис. 3. Показатели выполнения «Пробы Ромберга» до и после эксперимента, см

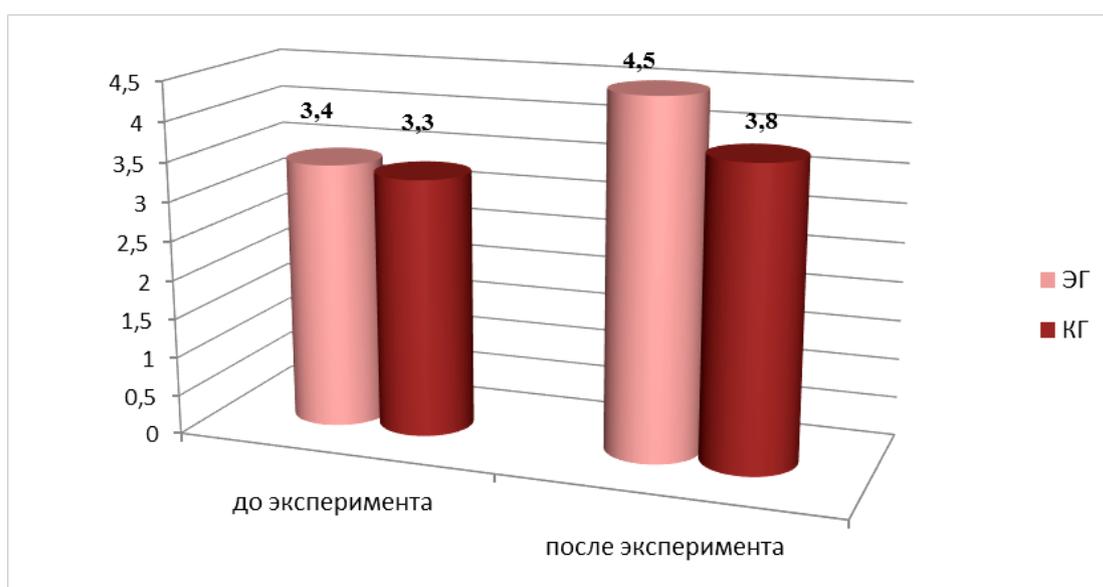


Рис. 4. Показатели выполнения упражнения «Прыжок с поворотом на 360°» до и после эксперимента, см

За период эксперимента произошел прирост данного показателя в обеих группах, однако в ЭГ конечный показатель оказался выше, чем в КГ. В ЭГ результат достиг 4,5 балла, а в КГ вырос лишь до 3,8 балла. Так, между результатами ЭГ и КГ выявлены достоверные различия ($p < 0,05$). Такой прирост в показателе координации у девочек начальных классов объясняется разнообразием используемых на занятиях средств художественной гимнастики.

Резюме. Примененные в рамках педагогического эксперимента средства художественной гимнастики позволили достоверно повысить уровень физической подготовленности учащихся в 3 из четырех контрольных тестов. Достоверные изменения были отмечены в двух тестах на гибкость («Наклон туловища в положения сидя» и «Продольный шпагат») и в прыжке с поворотом на 360°. В «Пробе Ромберга» достоверные различия по завершению эксперимента не наблюдались. Наибольший прирост отмечен в прыжке с поворотом на 360°.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н. О. Процесс обучения элементам художественной гимнастики (технике бросков и ловли мяча) на уроках физической культуры в средней школе как один из средств развития ловкости и гибкости у младших школьников // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2011. – № 4. – С. 3–6.
2. Артамонова И. Е. Организация и проведение соревнований по художественной гимнастике : учебно-методическое пособие для студентов вузов физической культуры. – Малаховка : Б. и., 2011. – 56 с.
3. Артемьева Ж. С., Архипова Ю. А., Онучин Л. А. Роль современных видов гимнастики в оздоровлении младших школьников на занятиях фитнесом // Фитнес в физкультурном образовательном пространстве России и подготовке специалистов по физической культуре и спорту : сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию юбилею Института физической культуры и спорта. – СПб., 2016. – С. 144–151.
4. Архипова Ю. А., Онучин Л. А., Артемьева Ж. С. Художественная гимнастика физкультурно-спортивной направленности в системе дополнительного школьного образования // Актуальные проблемы внедрения комплекса ГТО и развития массового спорта : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Белгород, 2016. – С. 385–389.
5. Никитина Е. В., Пьянзин А. И. Потенциал полого метода при обучении студентов факультета физической культуры технике спринтерского бега // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2009. – № 3–4(63). – С. 122–125.
6. Пишеничников Г. Н., Власова О. П. Методика оценки качества выполнения элементов на этапе начальной подготовки в художественной гимнастике // Актуальные проблемы развития спортивных танцев, аэробики и фитнеса : сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. – Волгоград, 2010. – С. 129–131.
7. Теория и методика физической подготовки в художественной и эстетической гимнастике : учебное пособие для студентов вузов по направлению подготовки 034300.68 Физическая культура / под общ. ред. Л. А. Карпенко, О. Г. Румба. – М. : Советский спорт, 2014. – 264 с.
8. Трофимова О. В., Пьянзин А. И. Влияние занятий фитнес-аэробикой на развитие координационных способностей студенток педвуза // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 6. – С. 65–69.
9. Цеплевич И. В. Современное состояние системы тестирования гибкости в художественной гимнастике // Гимнастика : сборник научных трудов Государственной академии физической культуры имени П. Ф. Лесгафта. – 2005. – Вып. 3, ч. 2. – С. 90–94.
10. Чепурина О. В., Загорко И. П., Журавель А. В. Использование средств и методов художественной гимнастики на уроках «Основы здоровья и физической культуры» в младших классах средней школы // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2002. – № 4. – С. 86–97.

Статья поступила в редакцию 15.04.2019

REFERENCES

1. *Andreeva N. O.* Process obucheniya elementam hudozhestvennoj gimnastiki (tekhnike broskov i lovli myacha) na urokah fizicheskoy kul'tury v srednej shkole kak odin iz sredstv razvitiya lovkosti i gibkosti u mladshih shkol'nikov // *Pedagogika, psihologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta.* – 2011. – № 4. – S. 3–6.
2. *Artamonova I. E.* Organizaciya i provedenie sorevnovaniy po hudozhestvennoj gimnastike : uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov vuzov fizicheskoy kul'tury. – Malahovka : B. i., 2011. – 56 s.
3. *Artem'eva Zh. S., Arhipova Yu. A., Onuchin L. A.* Rol' sovremennyh vidov gimnastiki v ozdorovlenii mladshih shkol'nikov na zanyatiyah fitnesom // *Fitnes v fizkul'turnom obrazovatel'nom prostranstve Rossii i podgotovke specialistov po fizicheskoy kul'ture i sportu : sbornik materialov VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 70-letnemu yubileyu Instituta fizicheskoy kul'tury i sporta.* – SPb., 2016. – S. 144–151.

4. *Arhipova Yu. A., Onuchin L. A., Artem'eva Zh. S.* Hudozhestvennaya gimnastika fizkul'turno-sportivnoj napravlenosti v sisteme dopolnitel'nogo shkol'nogo obrazovaniya // Aktual'nye problemy vnedreniya kompleksa GTO i razvitiya massovogo sporta : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Belgorod, 2016. – S. 385–389.

5. *Nikitina E. V., P'yanzin A. I.* Potencial poznogo metoda pri obuchenii studentov fakul'teta fizicheskoj kul'tury tekhnike sprinterskogo bega // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2009. – № 3–4(63). – S. 122–125.

6. *Pshenichnikov G. N., Vlasova O. P.* Metodika ocenki kachestva vypolneniya elementov na etape nachal'noj podgotovki v hudozhestvennoj gimnastike // Aktual'nye problemy razvitiya sportivnyh tancev, aerobiki i fitnesa : sbornik trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Volgograd, 2010. – S. 129–131.

7. *Teoriya i metodika fizicheskoj podgotovki v hudozhestvennoj i esteticheskoj gimnastike : uchebnoe posobie dlya studentov vuzov po napravleniyu podgotovki 034300.68 Fizicheskaya kul'tura / pod obshch. red. L. A. Karpenko, O. G. Rumba. – M. : Sovetskij sport, 2014. – 264 s.*

8. *Trofimova O. V., P'yanzin A. I.* Vliyanie zanyatij fitnes-aerobikoj na razvitie koordinacionnyh sposobnostej studentok pedvuza // Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. – 2009. – № 6. – S. 65–69.

9. *Ceplevich I. V.* Sovremennoe sostoyanie sistemy testirovaniya gibkosti v hudozhestvennoj gimnastike // Gimnastika : sbornik nauchnyh trudov Gosudarstvennoj akademii fizicheskoj kul'tury imeni P. F. Lesgafta. – 2005. – Вып. 3, ч. 2. – S. 90–94.

10. *Chepurina O. V., Zakorko I. P., Zhuravel' A. V.* Ispol'zovanie sredstv i metodov hudozhestvennoj gimnastiki na urokah «Osnovy zdorov'ya i fizicheskoj kul'tury» v mladshih klassah srednej shkoly // Fizicheskoe vospitanie studentov tvorcheskih special'nostej. – 2002. – № 4. – S. 86–97.

The article was contributed on April 15, 2019

Сведения об авторах

Шиленко Ольга Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: mailotrof77@mail.ru

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

Петрова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tanushapetr@mail.ru

Author information

Shilenko, Olga Vitalyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Theoretical Basics of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: mailotrof77@mail.ru

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

Petrova, Tatyana Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: tanushapetr@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам филологических и педагогических наук, содержащих новые научные результаты, ранее не опубликованных и не представленных к публикации в других изданиях. Публикуются статьи по следующим отраслям науки: 10 – филологические науки; 13 – педагогические науки.

Не публикуются крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Статья должна иметь:

- а) индекс универсальной десятичной классификации (УДК);
- б) инициалы и фамилии авторов на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 4;
- в) название работы на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
- г) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;
- д) четкую аннотацию на русском и английском языках (не менее 500 знаков) отдельными абзацами;
- е) ключевые слова на русском и английском языках (не более 7);
- ё) основной текст, включающий следующие подразделы:
 - актуальность исследуемой проблемы;
 - материал и методика исследований;
 - результаты исследований и их обсуждение;
 - резюме;
- ж) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполнена работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников). Авторы должны собственноручно поставить подпись, которая означает их согласие на передачу прав на издание и распространение содержащейся в статье информации редакции Вестника. Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора с правилами Вестника.

К статье должны быть приложены следующие документы:

- а) сопроводительное письмо на фирменном бланке организации, в которой выполнена работа, где указывается, что публикация статьи в Вестнике не нарушает ничьих авторских прав, что статья ранее нигде не была опубликована, не направлялась и не будет направляться для опубликования в другие научные издания, что при подготовке статьи соблюдены требования публикационной этики, что автор дает свое согласие на обработку

(получение, использование, накопление, обновление, передачу, хранение, обезличивание, блокирование, уничтожение) персональных данных редакции Вестника;

б) экспертное заключение от организации, представляющей статью к публикации, о возможности опубликования материалов исследования в открытой печати, подтверждающее, что статья не содержит никакой секретной информации;

в) рецензия специалиста в области (по теме) исследования – доктора наук, профессора;

г) от аспирантов и магистров – отзыв научного руководителя и справка с места учебы, подтверждающая обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанная руководителем организации.

В редакцию Вестника статьи направляются в печатном (распечатанном на бумаге) и электронном вариантах. Электронный вариант должен точно соответствовать печатному.

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 16 страниц.

3. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовки, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

4. Количество иллюстраций не должно превышать 4, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, быть обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах – 9 пт.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman, основной размер – 11, крупный индекс – 7, мелкий – 5. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

7. Цитируемая в статье литература (не менее 10 источников) приводится в виде алфавитного списка по ГОСТ 7.0.5-2008. Ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

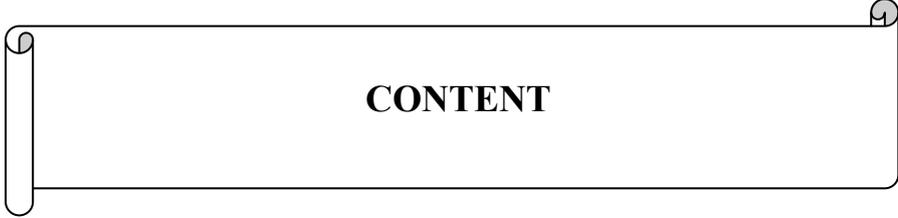
<i>Громова Е. Н., Засецкова Е. Н.</i>	Передача авторских неологизмов при переводе художественного текста	3
<i>Каганов А. Ш.</i>	К проблеме идентификации личности по голосу и звучащей речи	11
<i>Колядич Т. М., Васиярова О. А.</i>	Семиотика зрительного образа в сборнике «Холодная весна в Провансе» Дины Рубиной	19
<i>Нджелассили Буанга А. О.</i>	Лингвистические теории и их влияние на содержание учебника русского языка как иностранного	27
<i>Сафина Л. М.</i>	Способы глагольного действия русского языка и актуальность их изучения в национальной аудитории	34
<i>Скуднякова Е. В.</i>	Повесть И. С. Тургенева «Довольно»: философско-мировоззренческое содержание	41

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Алексеев В. В., Кутузов Р. В.</i>	Проектно-исследовательская деятельность по биологии в образовательном процессе	47
<i>Ахметова А. Т.</i>	Теоретический анализ понятия «конкурентоспособная личность» в психолого-педагогических исследованиях	55
<i>Барина О. Ю.</i>	Формы организации процесса обучения иностранному языку сотрудников полиции (на примере КЮИ МВД России)	62
<i>Данилов В. А., Матушанский Г. У., Лифанов Е. В.</i>	Проблематика формирования компетенции командной работы: ретроспективный и сравнительный анализ	68

<i>Данилова Л. Н.</i>	Структурно-содержательная модель процесса формирования культуры межэтнического общения у обучающихся 10–11 классов	75
<i>Дипломатова З. Ю., Иванов В. Н.</i>	Карьерный рост учителя в условиях внедрения профессионального стандарта педагога	82
<i>Долгашева М. В., Долгашев К. А.</i>	Семейные ценности чувашей как основа гуманистического воспитания подрастающего поколения	91
<i>Иванова Л. Н.</i>	Динамика развития профессионально важных качеств бакалавров профессионального обучения в учебно-профессиональной деятельности	97
<i>Козлов В. Е., Левина Е. Ю., Хусаинова С. В., Шибанкова Л. А.</i>	Модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов по подготовке кадров	107
<i>Ляукина Г. А.</i>	Социосетевые технологии в патриотическом воспитании студентов вуза	116
<i>Ма Ися</i>	Проблема изучения китайского языка как иностранного в России: история и современность	125
<i>Масленникова В. Ш.</i>	К проблеме когнитивного моделирования воспитательной деятельности в условиях цифровизации высшего образования	134
<i>Мингазизова Г. Г.</i>	Компетентностно-ориентированное обучение иностранному языку сотрудников полиции	141
<i>Муллер О. Ю.</i>	Модель развития методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования	146
<i>Никитин Г. А., Харитонов М. Г.</i>	Педагогические основы формирования технологической культуры субъектов образования	153
<i>Николаев Э. В.</i>	Музейная педагогическая деятельность по реализации идей великого ученого Н. Я. Бичурина (из опыта работы)	159
<i>Павлов И. В., Кулиш Т. В.</i>	Педагогические условия формирования толерантности у обучающихся в образовательных учреждениях среднего профессионального образования	170
<i>Первова Н. В., Щитцова А. В.</i>	Методические подходы к формированию универсальных компетенций у обучающихся по направлениям подготовки высшего образования в области информатики и информационных технологий	179
<i>Перепелкина О. К.</i>	Теория и методика обучения математике на историческом компоненте с применением динамической интерактивной среды GeoGebra в 7 кадетском классе (на примере уроков геометрии в курсе математики)	187

<i>Семенова Т. Н.</i>	Профессиональная подготовка бакалавров направления 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование при изучении дисциплины «Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии»	202
<i>Сергушичева А. А.</i>	Здоровье и условия его детерминации: представления педагогов общеобразовательных организаций	209
<i>Тверитнев К. А., Драндров Г. Л.</i>	Особенности развития волевой сферы у подростков, занимающихся самбо	216
<i>Чавыкина У. Г.</i>	Этапы и результативность внедрения педагогической модели взаимодействия социально-культурных учреждений по профилактике безнадзорности несовершеннолетних	223
<i>Черноярова М. Ю., Сергеева Н. А., Михайлова Р. В.</i>	Квест как инновационная воспитательная технология в условиях современного вуза	230
<i>Шиленко О. В., Пьянзин А. И., Петрова Т. Н.</i>	Применение средств художественной гимнастики в физическом воспитании младших школьников	236
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		243



CONTENT

PHILOLOGY

<i>Gromova E. N., Zasetskova E. N.</i>	Translation of author neologisms in literary texts	3
<i>Kaganov A. Sh.</i>	Voice and speech identification	11
<i>Kolyadich T. M., Vasiyarova O. A.</i>	Semiotics of the visual image in the collection of short stories «Cold Spring in Provence» by Dina Rubina	19
<i>Ndjelassili Bouanga A. O.</i>	Linguistic theories and their influence on the content of the textbook of Russian as a foreign language	27
<i>Safina L. M.</i>	Teaching Russian verbal actions to non-native speakers of Russian.....	34
<i>Skudnyakova E. V.</i>	Short story «Enough» by I. S. Turgenev: philosophical and ideological content	41

PEDAGOGICS

<i>Alekseev V. V., Kutuzov R. V.</i>	Project and research activity in Biology in educational process	47
<i>Akhmetova A. T.</i>	Theoretical analysis of the concept «competitive personality» in psychological and pedagogical research works	55
<i>Barinova O. Yu.</i>	Forms of organizing the process of teaching a foreign language to police officers (on the example of Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation)	62
<i>Danilov V. A., Matushansky G. U., Lifanov E. V.</i>	Issues of formation of teamwork competence: retrospective and comparative analysis	68
<i>Danilova L. N.</i>	Structural-substantive model of formation of interethnic communication culture at tenth- and eleventh-form pupils	75
<i>Diplomatova Z. Yu., Ivanov V. N.</i>	Teacher career growth in the implementation of professional standard for teachers	82

<i>Dolgasheva M. V., Dolgashev K. A.</i>	Family values of the Chuvash as the basis of humanistic education of the coming generation	91
<i>Ivanova L. N.</i>	Dynamics of development of professionally important qualities of bachelor's degree students in educational and professional activity	97
<i>Kozlov V. E., Levina E. Yu., Khusainova S. V., Shibankova L. A.</i>	Model of scientific and methodological support of professional development of teachers in training	107
<i>Lyaukina G. A.</i>	Social network technologies in patriotic education of university students	116
<i>Ma Yixia</i>	Studying Chinese as a foreign language in Russia: history and contemporaneity	125
<i>Maslennikova V. Sh.</i>	Cognitive modeling of educational activity in the conditions of digitalization of higher education	134
<i>Mingazizova G. G.</i>	Competence-based teaching a foreign language to police officers	141
<i>Muller O. Yu.</i>	Model of development of teachers' methodical competence in conditions of inclusive education	146
<i>Nikitin G. A., Kharitonov M. G.</i>	Pedagogical basis of formation of technological culture of subjects of education	153
<i>Nikolaev E. V.</i>	Museum pedagogical activity on realization of ideas of the great scientist N. Ya. Bichurin (from his work experience) ...	159
<i>Pavlov I. V., Kulish T. V.</i>	Pedagogical conditions of formation of tolerance among students in educational institutions of secondary professional education	170
<i>Pervova N. V., Shchiptsova A. V.</i>	Methodical approaches to formation of universal competences in students in Informatics and Information Technologies	179
<i>Perepelkina O. K.</i>	Theory and methods of Mathematics teaching with the historical component in the 7 th cadet grade (on the example of Geometry lessons in the course of Mathematics)	187
<i>Semenova T. N.</i>	Professional training of bachelor students of «Special (Defectological) Education» training program when studying «Early Help to Children with Developmental Disabilities» discipline	202
<i>Sergushicheva A. A.</i>	Health and conditions of its determination: conceptions of school teachers	209
<i>Tveritnev K. A., Drandrov G. L.</i>	Features of development of will power in young sambo athletes	216

<i>Chavykina U. G.</i>	Stages and efficiency of implementation of pedagogical model of interaction of social and cultural institutions on prevention of neglect of minors	223
<i>Chernoyarova M. Yu., Sergeeva N. A., Mikhaylova R. V.</i>	Quest as an innovative educational technology at modern institutions of higher education	230
<i>Shilenko O. V., Pyanzin A. I., Petrova T. N.</i>	Influence of rhythmic gymnastics on the physical fitness of primary schoolchildren	236
INFORMATION FOR THE AUTHORS		243

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

2019. № 2 (102)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 И. А. Сметанина
 Л. Н. Улюкова

Компьютерная верстка, макет М. В. Ганина

Подписано в печать 31.05.2019. Выход в свет 28.06.2019.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 31,5.
Тираж 1000 экз. Заказ № 1134. Цена свободная.

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38