

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

№ 1 (101)

Январь – март 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).

**ОСОБЕННОСТИ ФОЛЬКЛОРИЗМА
В ТВОРЧЕСТВЕ СААМСКОЙ ПИСАТЕЛЬНИЦЫ СОФЬИ ЯКИМОВИЧ**

Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск, Россия

Аннотация. Статья посвящена творчеству саамской писательницы Софьи Якимович. Рассматривается отражение в нем фольклора и традиций, выясняются истоки мировоззрения писательницы. Для С. Якимович характерен жанровый, мифологический и мировоззренческий фольклоризм. В художественной картине мира ею воплощены особенности менталитета предков саамов. Творчество С. Якимович обнаруживает не только тесную связь с саамскими мифологией и фольклором, но и находится под влиянием русского устного поэтического творчества.

Ключевые слова: *российские саамы, фольклоризм, персонификация, мировоззрение саамов.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена недостаточной изученностью вопроса соотношения фольклора и литературы в саамском литературном процессе. Творчество С. Якимович остается до сих пор одним из самых малоисследованных, в ряде работ оно затрагивается лишь обзорно [4], [5], [6], [17]. Цель исследования – выявить особенности фольклоризма писательницы.

Материал и методика исследований. Материалом послужили произведения саамского автора. В исследовании использованы культурно-исторический, герменевтический методы и методы мифопоэтики, в качестве основных – описательный и биографический.

Результаты исследований и их обсуждение. Исследование позволило выявить особенности фольклоризма творчества С. Якимович, а также определить влияние на него русского фольклора.

Литература российских (восточных, или кольских) саамов относится к новописьменным литературам [21, с. 129]. Письменность у кольских саамов появилась в 1979 г.

По мнению венгерского ученого П. Домокоша, специалиста по финно-угорским литературам, «в рождающихся литературах особого внимания заслуживает отражение в них

© Бакула В. Б., 2019

Бакула Виктория Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и массовых коммуникаций Мурманского арктического государственного университета, г. Россия; e-mail: museum-vs@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 21.01.2019

фольклора и традиций» [10, с. 293], которое «носит многоуровневый характер и обуславливает стиливое своеобразие национальной литературы» [26].

В российском литературоведении традиционным стало изучение влияния жанровой системы фольклора на литературу, выявление устойчивой фольклорной атрибутики художественного текста, специфических фольклорных приемов. В русле нашего исследования интерес представляют работы Ю. Г. Хазанкович, М. А. Мукабеновой, С. Д. Малзуровой, А. В. Пошатаевой, А. В. Ващенко, Е. С. Роговер, В. Б. Окороковой, В. В. Огрызко, Н. В. Цымбалистенко, О. К. Лагуновой, посвященные проблемам взаимодействия фольклора и литературы народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. В то же время в саамоведении проблема влияния фольклора на саамскую литературу является одной из малоизученных. С этой точки зрения рассматривалось только творчество О. Вороновой [19], Н. Большаковой [2], [25], Н. Фениной [3].

Под фольклоризмом художника слова, вслед за И. А. Осовецким, мы понимаем использование как в отдельном произведении, так и в творчестве в целом «структурно-художественных элементов, восходящих или к сюжетам фольклора, или к образной системе, или к его поэтике, или к лексике и поэтической фразеологии» [18, с. 129]. Использование этих элементов носит не условный характер, а обусловлено мировоззрением самого писателя, представленностью в его творчестве мировоззрения народа.

История литературы российских саамов, как и других малочисленных народов (Сибири, Севера и Дальнего Востока), – это «процесс перехода художественного сознания от фольклорного типа мышления к литературному» [11, с. 223]. Обращение к фольклору и мифологии саамских художников слова находит свое отражение на образном, жанровом и мотивном уровнях. Степень представленности фольклорной традиции особенно велика в творчестве С. Якимович, которая сохраняет мифологическое поэтическое сознание, что объясняется «живой эпической традицией» [11, с. 224], в которой выросла писательница.

С. Якимович (1940–2006) – поэтесса, сказочница, переводчица, автор двух прижизненных книг: поэтического сборника «Праздник медведя» (1999) на русском языке и «Моджесь Наст» (1999) – на саамском и северо-саамском. Ее стихи, положенные на музыку композитором А. Шамшурой, вошли в «Саамские напевы» (2000). Она один из авторов книги «Сергей Есенин на саамском» (2008). В журнале «Наука и бизнес на Мурмане» в серии «Культура саамского народа» в 2007 г. опубликованы сказки С. Якимович на русском языке в переводе Н. Большаковой. Ее стихи напечатаны в коллективном сборнике «Здесь начинаются дороги» (1999, 2001), сборнике песен «Спешит в Ловозеро оленивод» (2007). В 2015 г. вышла в свет ее книга на русском и саамском языках «Пеййв кэннял» («Саамские сказки»). Произведения С. Якимович переведены на русский, северо-саамский, норвежский, шведский, финский языки [1, с. 348].

С. Якимович родилась 23 апреля 1940 г. в большой саамской семье. Ее отец работал пастухом, мать – чумработницей. С детства она впитала грустные луввэт (саамская однообразная песня), сказки, которые сформировали ее мифопоэтическое мировоззрение.

Единственная из саамских писателей она не имела высшего образования, однако это не помешало ей проявить свой талант сказочницы, стать «кладезем народной мудрости», унаследовавшей «неповторимый, самобытный колорит саамской жизни» [28].

Основу поэтики сказок Ефим Софья (псевдоним сказительницы, так звучит на саамском имя и отчество Софья Ефимовна) составляют мифологическое мышление самой сказительницы, тесная связь с фольклорной и этнографической традициями. Обращение писательницы к мифопоэтическим истокам имеет «естественно-стихийный характер», что объясняется «более тесной связью с фольклором как с мировоззренческой категорией сознания народа, проявляющейся в его жизненных ситуационных реалиях и сегодня» [13, с. 12].

Влияние фольклора на творчество С. Якимович обнаруживается на жанровом уровне. Произведения в сборниках она обозначила как сказки. Саамы часто называли сказками весь жанровый фольклорный репертуар, собиратели и исследователи саамского устно-поэтического творчества использовали терминологию, применяемую в русской фольклористике – *сказка, легенда, предание, сказка-бывальщина* [7], [12, с. 64–72], [16], [20, с. 30], [27, с. 342–394]. Однако жанры саамского фольклора имели свои названия и различия. Так, этнограф В. Чарнолуский записал их названия от самих саамов: майнс – сказки различного содержания и формы; ловта – миф, легенда; сакки – рассказы на патриотические темы; байса – бывальщины и побасенки; муштоллы – рассказы о событиях дня. К майнс относятся парна-майнс – детские сказки, Тала-майнс – сказки о существовании имени Тала, купец-майнс – сказки о купцах, саре-майнс – сказки о царе, чакли-майнс – сказки о карликах и т. д. Саамы относили майнс к «легкому» жанру, потому что их рассказывали, «как кому нравится». Ловты рассказывали строго слово в слово, муштоллы (в переводе – «на ум пало, на ум пришло») иногда бытовали в форме песен [22, с. 12–13]. Письменность у саамов появилась только в конце XX в., что не позволило зафиксировать в чистом виде наиболее древние жанры фольклора, которые в наши дни существуют в измененной форме или исчезли вовсе.

Литературные сказки С. Якимович обнаруживают тесную связь с такими фольклорными жанрами, как 1) майнс, так как в них присутствует большая доля импровизации; 2) муштоллы, потому что многие сказки построены на впечатлениях дня. В них используются сюжеты ловт, в их основе лежат древние саамские легенды, мифы. Четкой границы между этими жанрами в произведениях сказительницы не существует, что создает особенность ее стиля в сочетании с вымыслом, в то же время эта черта роднит их с саамским фольклором. Еще одним влиянием саамского народного творчества можно считать объединение нескольких сюжетов из различных жанров в одной сказке [23, с. 6–9].

Эти особенности прослеживаются, например, в сказке «Солнечные слезки» [28, с. 43], в которой объединены сюжеты из ловты и майнс, можно найти отголоски архаического мифа о происхождении саамов от Солнца [22, с. 17–28] и распространенный в фольклоре сюжет о чуде у бездетной саамской семьи, которой Солнце дарит долгожданную дочь. В сказке находим информацию о происхождении веснушек, что соответствует мифопоэтическому мышлению саамов объяснять объекты с точки зрения «как это сделано? как это произошло? почему?» [24].

Распространенные саамские сюжеты о кровной связи людей с тотемными животными и природными явлениями, характерные для тотемистического представления северного народа, использованы в сказках «Северное сияние – длинная рука» [28, с. 34] и «Невеста» [28, с. 40], в которых рассказывается о сватовстве и женитьбе Северного сияния на саамской девушке. В основу первой положен древний миф о северном сиянии [22, с. 17–18], в сюжете использованы поверья саамов о том, что во время свечения северного сияния нельзя свистеть, шуметь – иначе оно опустится ниже; саамским женщинам нельзя ходить с непокрытой головой, так как оно высматривает себе невесту и забирает ее на небо.

В сказке «Олененок» [28, с. 74] объединены два сюжета. Один из них отсылает к мифу о тотемной связи саамов с диким оленем: олененок, переступая порог вежи (древнее саамское переносное жилище, построенное из досок, установленных конусом на основании из трех-четырех венцов, покрытое берестой и дерном), превращается в человека; другой рассказывает о чудесном появлении детей у бездетных родителей.

Распространенный в саамских сказках сюжет сватовства использован в сказках «Красивая Настя» [28, с. 82] и «Эллуэйвь – высокая гора» [1, с. 362]. В «Эллуэйвь – высокая гора» две саамские девушки отказываются выйти замуж за злого и жестокого Кибп Ньюнь, который силой хочет взять одну из них в жены. Они предпочитают погибнуть, чем

достаться нелюбимому и недоброму человеку, поэтому одна из них, Оленк, превращается в каменную гору, а Даша – в глубокое озеро у ее подножия, тем самым сестры остаются навеки вместе, а читатель/слушатель получает объяснение происхождения природных объектов.

В сказке «Красивая Настя» отец девушки (помор, а мать – саамских кровей) не хочет отдавать ее замуж за небогатого юношу-полукровку с чужбины, а прочит ее за богатого саамского оленевода. Однако желание дочери побеждает, и отец дает возможность пройти юноше три испытания. Тот завоевывает сердца родителей девушки своим прекрасным пением, особыми словами, которыми выражает свою любовь к ней.

Отношение у саамов к слову было особое: почитались те, кто умел складывать и знал саамские песни, сказки. Мать Насти напоминает мужу в ответ на его замечание, что «одной красотой сыт не будешь»: «А сам-то забыл, с каким достатком ко мне свататься приходил? Но мой отец отдал меня за тебя, за твои песни красивые, такие же, как у этого рыбака» [1, с. 371]. Дочь добавляет к характеристике юноши: и кадрили хорошо играл, и песни душевные пел. Кадрили играть – то есть танцевать кадрили. Этот заимствованный танец пользовался большой популярностью у саамов, которые могли танцевать его беспрерывно до пятнадцати раз подряд. Танцевать кадрили значило не только уметь работать, но и отдыхать. Важным для жениха становится и знание саамской национальной кухни: три испытания построены на том, чтобы парень угадал любимое кушанье своей возлюбленной – саамский суп яв с ягодой морошкой, соленую икру с лесной ягодой вороникой и воронику, окутанную оленьим жиром.

В основе сказки «Гром» [28, с. 22] – мифологическое объяснение природных явлений: дождя, грозы, молнии, радуги. Писательница приводит древнее саамское заклинание дождя: старик саам исполняет песню, в которой он обращается за помощью к силам природы – просит южный ветер пригнать тучи, чтобы напоить ими землю и мох.

Известно, что муштоллы – это рассказы о событиях дня, иногда бытовавшие в форме песен. В этом жанре созданы небольшие философские зарисовки «Наша земля» [1, с. 360], «Улыбающееся болото» [1, с. 361], «Куййвь-дух» [1, с. 362], которые представляют собой размышления по поводу увиденного, передуманного, в них ярко выражены морально-этические представления народа, прежде всего – бережное отношение к окружающему миру, родному дому, жизнь в гармонии с природой.

Характерные для саамских народных сказок мотивы оборотничества, превращения людей в животных и наоборот, окаменения встречаются в сказках С. Якимович «Эллвуэйвь – высокая гора» (окаменение), «Олененок» (превращение оленя в человека). Наряду с этим она использует вымысел, в ее сказках люди превращаются в предметы: сосульку («Плач сосульки» [1, с. 366]), торфяную кочку («Эллвуэйвь – высокая гора»).

К мифологии и фольклору восходит и образная система сказок саамской писательницы. Наравне с героями-людьми в них действуют мифологические и фольклорные персонажи: тотемный олень, Куййвь-дух (дух горы), чаккля (мифические существа, человечки, живущие под землей), нойд (саамский шаман), Солнце, Северное сияние, Южный ветер, Гром-дед и др., – что соответствует языческим представлениям: древний человек переносил на природные объекты свои собственные свойства, приписывал им жизнь, человеческие страсти и сознательную деятельность [15].

В саамском фольклоре известно много легенд (ловт), объясняющих изображение фигуры великана во весь рост на горе возле старинного священного саамского Сейд-озера. С. Якимович перерабатывает легенду в соответствии с собственным вымыслом, и в ее сказке дух горы (Куййвь-дух, как его называют), выступая в антропоморфном облике, в ответ на причиненное ему зло *пинает* человека и *брасывает* с горы, а сам *остается стоять* на одной ноге и *бережет* озеро Сейд. Персонификация – один из излюбленных приемов сказочницы: Северное сияние *скучает, радуется, сердится, обижается, достает* из-за па-

зухи красивый платок и *повязывает* его невесте, *целует* девушку, *бегает* и *играет* с ней, *сватается* и, наконец, *женится* [28, с. 41]; Гром-дедушка *сердится* на развеселившиеся тучи за их шум и баловство, *выражает* им свое недовольство громом [28, с. 23].

Наивное очеловечивание окружающей природы, свойственное мифологическому сознанию, ярко проявляется в сказке «Солнце кашу варит» [1, с. 360], которая представляет собой развернутую метафору смены времен года: борьбы ранней неустоявшейся весны с нежелающей уходить зимой. Это объясняется тем, что Солнце *варит* на крыше кашу, а пока *ожидает*, чтобы каша остыла, *засыпает*, тогда и *появляется* зима, которая *сердится*, *капризничает*, *возвращает* морозы.

«Представление космоса в виде живого существа, отождествление макро- и микрокосмоса», свойственное мифологическому мышлению [14], приводят к тому, что писательница вступает с окружающим ее миром в диалог: она обращается к молодому одуванчику, залетевшему к ней в форточку [1, с. 361], к красивой грибной семье в лесу [28, с. 6]. Морошковое болото *улыбается* человеку [1, с. 361], саамская женщина благодарит Солнце за дочь, обращаясь к нему, и оно, *прослезившись* от радости за ребенка, *одаривает* девочку веснушками-слезками [1, с. 365], Айя-дедушка просит Южный ветер прислать дождь [28, с. 23], саамская девушка обращается к Северному сиянию [28, с. 40], а береза *благодарит* людей за то, что они не забыли ее и вместе с ветками возьмут себе и своим овцам здоровье [28, с. 10].

Особое место в сказках С. Якимович занимают герои-животные. Древние саамы верили, что звери могут понимать язык человека, поэтому они разговаривают с людьми [28, с. 23], между собой: договариваются с важенкой-оленихой о том, что та подарит бездетным хозяевам ребенка, а потом сообщают им эту радостную весть [1, с. 373]. В сказочном мире С. Якимович разговаривает, хвалится, поет и играет все: чайник [28, с. 15], дерево, сосульки.

Для Софьиных сказок, как и для народных саамских, характерной чертой является отсутствие описательного образа. Красота героев передается в соответствии с мировоззрением саамов, и в этом ярко проявляется картина мира коренного народа Севера: «Об отце люди говорили: золотые руки и мягкое сердце», о сыновьях – «хорошие помощники подрастают отцу». Любить в народе значит не баловать детей, а передавать им свое умение: «Вот была бы у меня дочь, я бы тоже учила ее своему мастерству, сказки ей бы рассказывала, песни пела...» [28, с. 44].

Сила любви героев сказок определяется по умению в песне выразить свое чувство: «А какие он хорошие песни поет! Ну чем не жених нашей Наст?» [1, с. 371]. Ценятся в народе не только умения, приобретенные кропотливым трудом, но и природный дар выразить свою душу в песне и пляске, вовремя пошутить. Кто умел веселиться – умел и работать, никогда не пропадал и помогал выжить другим. Поэтому часто не только в сказках, но и в воспоминаниях саамов эти умения оцениваются очень высоко.

Таким образом, в творчестве С. Якимович «и в настоящее время отмечается естественное и преобладающее бытование мифологии и фольклора», который «...является одним из активных способов не только художественного, но и бытового мышления» [13, с. 5].

Саамы с XII в. контактировали с русскими, что не могло не отразиться на фольклоре северного народа. Наибольшее влияние, по мнению исследователей, обнаруживают бытовые сказки [23, с. 9]. Так, исследователь В. В. Сенкевич-Гудкова выделила четыре формы этого влияния: 1) полное заимствование русского фольклорного сюжета; 2) его частичное заимствование; 3) заимствование имен и образов отрицательных героев русского фольклора; 4) заимствование русской лексики [23, с. 9].

Ярким примером такого влияния является сказка «Как Одгему счастье улыбнулось» [28, с. 50]. Главный герой – молодой саам по имени Одгем, отправившись на охоту,

спас незнакомого человека от смерти, защитив его от укусов комаров, в результате чего получил вознаграждение – жизнь его стала безбедной, сытной, он женился на дочери Царя.

В ней прослеживается частичное заимствование русского фольклорного сюжета и образов. Герой обретает волшебные предметы – шапку-невидимку, кисет и деревянный свисток. Все пули, попавшие в кисет, становятся золотыми, а с помощью свистка Одгем вызывает двух служивых людей, которые помогают ему обхитрить и победить Царя. Образы Царя и его дочери, к которой сватается Одгем, также являются заимствованными, как и сам сюжет сватовства.

В сказках С. Якимович встречается множество этнографических деталей, которые помогают воссоздать своеобразие национальной картины мира северного народа, несут информацию о духовной и материальной культуре [9, с. 237–238]: обычай обращаться к природе как к живому существу, благодарить за дары, которые она разрешает брать саамам: «Спасибо тебе, что разрешаешь взять твои ветки!» [28, с. 10]. Читатель узнает о национальных предметах быта: одеяле из оленьей шкуры – ровушке [28, с. 23]; жилище – веже [28, с. 28]; традиционных ремеслах – плетении ярких саамских поясов из шерсти; вязании, для этого саамы держали овец; выделке шкур – койб (шкура с ноги оленя); о том, что лыжи для охоты обтягивали тюленьей шкурой; о саамской национальной одежде – тоборках (повседневная обувь высотой до бедер, шьется в основном из темного меха ворсом наружу, носится поверх меховых чулок, привязывается к поясу завязками), пимах (праздничная зимняя национальная обувь до бедер, шьется из белых койб, украшается орнаментом из койб контрастного цвета и цветного сукна) с теплыми липтами (меховые чулки, изготовлены из шкур молодого оленя шерстью внутрь, надеваются под пимы). В свои сказки С. Якимович вставляет саамские песни [28, с. 45, 84], заговоры [28, с. 23], считалки [28, с. 71], иногда загадки [28, с. 15].

Резюме. Творчество С. Якимович обнаруживает тесную связь с саамскими мифологией и фольклором, влияние русского устного поэтического творчества. Ее литературную сказку характеризует синтез на уровне жанровой структуры: она сочетает элементы саамских майнс, муштоллы и ловты, переплетая их с авторским вымыслом. В своих произведениях писательница обращается к мифологическим и фольклорным сюжетам, творчески трансформируя их в соответствии со своим мировоззрением и писательской индивидуальностью. Тесную связь с мифологией и фольклором обнаруживает система образов сказок, в которых основным художественным приемом является персонификация. Для С. Якимович характерен жанровый и мифологический фольклоризм [8]. В ее художественной картине мира воплощены мировоззренческие особенности, менталитет предков саамов, что говорит о мировоззренческом фольклоризме в ее творчестве [8]. Народный опыт питает письменную традицию еще и потому, что саамская литература относительно молода, мифо-фольклорное наследие богато, эпическая традиция жива. Выявление фольклорных традиций на разных уровнях поэтики саамских текстов открывает перспективу для дальнейшей разработки данной проблемы в саамском литературоведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Антология саамской литературы* / авт.-сост. Н. П. Большакова, В. Б. Бакула ; авт. вступ. ст. Н. П. Большакова. – Мурманск : Опимах, 2012. – 384 с.
2. *Бакула В. Б.* Мифо-фольклорная основа сказок сборника Н. Большаковой «Подарок чайки» // *Вестник угроведения.* – 2017. – № 1(28). – С. 7–15.
3. *Бакула В. Б.* Философская сказка саамской писательницы Н. Фениной // *Полиэтнический мир Евразии: проблемы взаимовосприятия* : сборник статей. – Ижевск, 2016. – С. 542–549.
4. *Большакова Н. П.* Гендер в саамской литературе // *Гендер в творчестве современных писателей коренных народов Европейского Севера России* : учебное пособие / сост. и науч. ред. Е. И. Маркова. – Петрозаводск : КарНЦ РАН, 2005. – С. 150–156.
5. *Большакова Н. П.* Саамской литературе – 15 лет // *Наука и бизнес на Мурмане.* – 2005. – № 5. – С. 7–24.

6. *Большакова Н. П.* Стихи и сказки Ефим Софьи // Наука и бизнес на Мурмане. – 2005. – № 5. – С. 21–24.
7. *Брискин Н. А.* Лопарские сказки. – Архангельск : Губернская Типография, 1917. – 12 с.
8. *Горелов А. А.* К истолкованию понятия «фольклоризм литературы» // Русский фольклор. Вопросы теории фольклора. – 1979. – Т. 12. – С. 31–48.
9. *Далгат У. Б.* О фольклорном этнографическом контексте литературного произведения // Роль фольклора в развитии литератур народов СССР. – М. : Наука, 1975. – С. 233–246.
10. *Домокош П.* Этот удивительный мир // Ненецкая литература : сборник. – М. : Литературная Россия, 2003. – С. 290–303.
11. *Литература народов России* : учебное пособие / под. ред. Р. З. Хайруллина, Т. И. Зайцевой. – М. : ИНФРА-М, 2016. – 397 с.
12. *Львов В. Н.* Русская Лапландия и русские лопари : географический и этнографический очерк. – М. : Типография Товарищества И. Н. Кушнерева и К^о, 1903. – 81 с.
13. *Малзурова С. Д.* Мифо-фольклорные истоки прозы народов Сибири и Севера в 60–80-ые гг. XX века : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.02. – Улан-Удэ, 2015. – 157 с.
14. *Мелетинский Е. М.* Миф и историческая поэтика фольклора [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/melet10/01.php.
15. *Мелетинский Е. М.* Поэтика мифа [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/melet1/02.php.
16. *Немирович-Данченко В. И.* Лапландия и лапландцы. – СПб. : Типография В. Тушнова, 1877. – 228 с.
17. *Огрызко В. В.* Писатели, литераторы и сказители кольских саамов // Саамская литература : материалы и исследования / сост. В. В. Огрызко. – М. : Литературная Россия, 2010. – С. 237–238.
18. *Оссовецкий И. А.* Язык современной русской поэзии и традиционный фольклор // Языковые процессы современной художественной литературы: поэзия / отв. ред. А. Д. Григорьева. – М. : Наука, 1977. – С. 128–185.
19. *Пантелеева Л. Т.* Фольклорные мотивы в поэзии Октябрины Вороновой // Наука и бизнес на Мурмане. – 2005. – № 5. – С. 25–31.
20. *Пинегин Н. В.* Из сказок Лапландского Севера // Известия Архангельского общества изучения русского Севера. – 1910. – № 17. – С. 27–33.
21. *Полторацкий И. С., Силантьев И. В., Широбокова Н. Н.* Некоторые теоретические аспекты изучения младописьменных литератур // Сибирский филологический журнал. – 2013. – № 4. – С. 124–131.
22. *Саамские сказки* / обр. В. В. Чарнолуского. – М. : Худ. лит-ра, 1962. – 304 с.
23. *Сказки саамов Кольского края* // Саамские сказки. – Мурманск : Кн. изд-во, 1980. – 320 с.
24. *Топоров В. Н.* Модель мира (мифопоэтическая) // Мифы народов мира : энциклопедия. Т. 2. – М. : Советская энциклопедия, 1980. – С. 161–166.
25. *Хазанкович Ю. Г.* За рамками автобиографии. Лопарские бывальщины от Надежды Большаковой // Саамская литература : материалы и исследования / сост. В. В. Огрызко. – М. : Литературная Россия, 2010. – С. 202–207.
26. *Хазанкович Ю. Г.* Фольклорно-эпические традиции в прозе малочисленных народов России (на материале мансийской, ненецкой, нивхской, хантыйской, чукотской и эвенкийской литератур) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.02. – М., 2009. – 396 с.
27. *Харузин Н. Н.* Русские Лопари (очерки прошлого и современного быта). – М. : Высочайше утвержденное Товарищество Скоропечатни А. А. Левенсонъ, 1890. – 472 с.
28. *Якимович С. Е.* Пеййв кэннял : саамские сказки. – М. : Медхимплюс, 2015. – 99 с.

V. B. Bakula

FEATURES OF FOLKLORISM IN THE WORK OF SAAMI WRITER SOFIA YAKIMOVICH

Murmansk Arctic State University, Murmansk, Russia

Abstract. The article is devoted to the work of the Saami writer Sofia Yakimovich. For the first time it examines the reflection of folklore and traditions, the origins of the writer's worldview. The works by Sofia Yakimovich are characterized by mythological and ideological folklorism. Yakimovich embodies the features of the mentality of the ancestors of the Saami. The oeuvre by S. Yakimovich reveals both some close relation with the Saami mythology and folklore and the influence of Russian spoken poetry writing.

Keywords: *Russian Saami, folklorism, personification, Saami worldview.*

REFERENCES

1. *Antologiya saamskoj literatury / avt.-sost. N. P. Bol'shakova, V. B. Bakula ; avt. vstup. st. N. P. Bol'shakova. – Murmansk : Opimah, 2012. – 384 s.*
2. *Bakula V. B. Mifo-fol'klornaya osnova skazok sbornika N. Bol'shakovoj «Podarok chajki» // Vestnik ugrovedeniya. – 2017. – № 1(28). – S. 7–15.*
3. *Bakula V. B. Filosofskaya skazka saamskoj pisatel'nicy N. Feninoy // Polietnichnyj mir Evrazii: problemy vzaimovospriyatiya : sbornik statej. – Izhevsk, 2016. – S. 542–549.*
4. *Bol'shakova N. P. Gender v saamskoj literature // Gender v tvorchestve sovremennyh pisatelej korennyh narodov Evropejskogo Severa Rossii : uchebnoe posobie / sost. i nauch. red. E. I. Markova. – Petrozavodsk : KarNC RAN, 2005. – S. 150–156.*
5. *Bol'shakova N. P. Saamskoj literature – 15 let // Nauka i biznes na Murmane. – 2005. – № 5. – S. 7–24.*
6. *Bol'shakova N. P. Stihi i skazki Efim Sof'i // Nauka i biznes na Murmane. – 2005. – № 5. – S. 21–24.*
7. *Briskin N. A. Loparskie skazki. – Arhangel'sk : Gubernskaya Tipografiya, 1917. – 12 s.*
8. *Gorelov A. A. K istolkovaniyu ponyatiya «fol'klorizm literatury» // Russkij fol'klor. Voprosy teorii fol'klora. – 1979. – T. 12. – S. 31–48.*
9. *Dalgat U. B. O fol'klornom etnograficheskom kontekste literaturnogo proizvedeniya // Rol' fol'klora v razvitanii literatur narodov SSSR. – M. : Nauka, 1975. – S. 233–246.*
10. *Domokosh P. Etot udivitel'nyj mir // Neneckaya literatura : sbornik. – M. : Literaturnaya Rossiya, 2003. – S. 290–303.*
11. *Literatura narodov Rossii : uchebnoe posobie / pod. red. R. Z. Hajrullina, T. I. Zajcevoj. – M. : INFRA-M, 2016. – 397 s.*
12. *L'vov V. N. Russkaya Laplandiya i russkie lopari : geograficheskij i etnograficheskij ocherk. – M. : Tipolitografiya Tovarishchestva I. N. Kushnereva i K^o, 1903. – 81 s.*
13. *Malzurova S. D. Mifo-fol'klornye istoki prozy narodov Sibiri i Severa v 60–80-ye gg. XX veka : dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.02. – Ulan-Ude, 2015. – 157 s.*
14. *Meletinskij E. M. Mif i istoricheskaya poetika fol'klora [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/melet10/01.php.*
15. *Meletinskij E. M. Poetika mifa [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/melet1/02.php.*
16. *Nemirovich-Danchenko V. I. Laplandiya i laplandcy. – SPb. : Tipografiya V. Tushnova, 1877. – 228 s.*

© Bakula V. B., 2019

Bakula, Viktoria Borisovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Mass Communications, Murmansk Arctic State University, Murmansk, Russia; e-mail: museum-vs@yandex.ru

The article was contributed on January 21, 2019

17. *Ogryzko V. V.* Pisateli, literatory i skaziteli kol'skih saamov // Saamskaya literatura : materialy i issledovaniya / sost. V. V. Ogryzko. – M. : Literaturnaya Rossiya, 2010. – S. 237–238.
18. *Ossoveckij I. A.* Yazyk sovremennoj russkoj poezii i tradicionnyj fol'klor // Yazykovye processy sovremennoj hudozhestvennoj literatury: poeziya / otv. red. A. D. Grigor'eva. – M. : Nauka, 1977. – S. 128–185.
19. *Panteleeva L. T.* Fol'klornye motivy v poezii Oktyabriny Voronovoj // Nauka i biznes na Murmane. – 2005. – № 5. – S. 25–31.
20. *Pinegin N. V.* Iz skazok Laplandskogo Severa // Izvestiya Arhangel'skogo obshchestva izucheniya russkogo Severa. – 1910. – № 17. – S. 27–33.
21. *Poltorackij I. S., Silant'ev I. V., Shirobokova N. N.* Nekotorye teoreticheskie aspekty izucheniya mlado-pis'mennyh literatur // Sibirskij filologicheskij zhurnal. – 2013. – № 4. – S. 124–131.
22. *Saamskie skazki* / obr. V. V. Charnoluskogo. – M. : Hud. lit-ra, 1962. – 304 s.
23. *Skazki saamov Kol'skogo kraja* // Saamskie skazki. – Murmansk : Kn. izd-vo, 1980. – 320 s.
24. *Toporov V. N.* Model' mira (mifopoeticheskaya) // Mify narodov mira : enciklopediya. T. 2. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1980. – S.161–166.
25. *Hazankovich Yu. G.* Za ramkami avtobiografii. Loparskie byval'shchiny ot Nadezhdy Bol'shakovoj // Saamskaya literatura : materialy i issledovaniya / sost. V. V. Ogryzko. – M. : Literaturnaya Rossiya, 2010. – S. 202–207.
26. *Hazankovich Yu. G.* Fol'klorno-epicheskie tradicii v proze malochislennyh narodov Rossii (na materiale mansijskoj, neneckoj, nivhskoj, hantyskoj, chukotskoj i evenkijskoj literatur) : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.01.02. – M., 2009. – 396 s.
27. *Haruzin N. N.* Russkie Lopari (oчерki proshlago i sovremennago byta). – M. : Vysochajshe utverzhdennoe Tovarishchestvo Skoropechatni A. A. Levenson", 1890. – 472 s.
28. *Yakimovich S. E.* Pejiv kennyal : saamskie skazki. – M. : Medhimplyus, 2015. – 99 s.

**ПРЕСУППОЗИЦИЯ КАК ОБЩАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
КОГНИТИВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА
Э. ХЕМИНГУЭЯ «КОШКА ПОД ДОЖДЕМ»)**

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

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос о пресуппозиции как общей составляющей когнитивно-эмоционального пространства художественного текста. На основе тщательного изучения теоретических источников по затрагиваемой проблеме и прагмалингвистического анализа текста сделан вывод о том, что пресуппозиция в виде общего фонда знаний лингвистического и экстралингвистического характера способствует процессу психолого-интеллектуальной коммуникации между автором и читателем, который заключается в осмыслении истинных авторских целей и намерений.

Ключевые слова: пресуппозиция, художественный текст, когнитивно-эмоциональное пространство, прагмалингвистический анализ, функционально-коммуникативный (системно-деятельностный) подход, психолого-интеллектуальная коммуникация, истинный смысл.

Актуальность исследуемой проблемы. Художественный текст представляет собой многоаспектный феномен с учетом сложности его структуры, семантики, коммуникативной организации и принадлежности к знаковой системе. Этим и объясняется большое количество описываемых в современной научной литературе подходов и направлений исследования художественного текста, которые дополняют друг друга и дают возможность более полного описания многомерной природы художественного текста с позиций лингвистики. Следовательно, художественный текст как объект лингвистического изучения всегда будет представлять интерес для ученых. Цель данной статьи заключается в комплексном анализе художественного текста и осмыслении роли пресуппозиции как составляющей когнитивно-эмоционального пространства в процессе коммуникации между автором и читателем.

Материал и методика исследований. Автором статьи было проведено сравнительно-сопоставительное изучение теоретического материала по теме, а также осуществлен прагмалингвистический анализ художественного текста с позиций функционально-коммуникативного, или системно-деятельностного, подхода, что дало возможность исследовать художественный текст комплексно.

Результаты исследований и их обсуждение. Филология традиционно изучала художественный текст с точки зрения анализа функционирующих в нем языковых средств с целью выявления их роли в смысловом пространстве. Долгое время изучение художе-

© Васильева С. Н., 2019

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

Статья поступила в редакцию 11.02.2019

ственного текста осуществлялось с позиций стилистики (лингвоцентрический подход). В 60-х гг. XX в. сложилась тенденция объединения таких смежных наук, как семиотика, антропология, психолингвистика, для проведения комплексного исследования художественного текста, что в конечном итоге привело к появлению самостоятельной научной дисциплины, которая в качестве объекта изучения имеет сложный с точки зрения природы, структуры и организации объект – художественный текст. С одной стороны, он является одним из примеров общего комплекса существующих знаковых систем, поскольку, во-первых, подразумевает присутствие адресанта и адресата, во-вторых, есть определенный объект, имеющий материальную форму выражения и служащий для передачи сообщения, и, в-третьих, функционирует в рамках общих правил системы знаков.

Наряду с этим считаем необходимым подчеркнуть факт, что художественный текст – это система знаков особого рода. Ее уникальность заключается в том, что каждая его деталь наделяется функцией знака и, следовательно, содержанием. Ни один его элемент не является случайным или незначимым. «Вот потому-то в художественном произведении может быть сказано намного больше, чем в таком же по объему нехудожественном тексте, здесь возникает как бы дополнительная глубина, „третье измерение”» [7, с. 30].

В соответствии с логикой наших рассуждений, полагаем справедливым классифицировать художественный текст как «вторичную моделирующую систему», в которой «сочетаются отражение объективного мира и авторский вымысел» [9, с. 13]. Текст является способом реализации автором своего мировосприятия, который состоит в изложении не только своих знаний, представлений и опыта о существующем реальном мире, но и чувственно-эмоциональной оценки объектов и событий. «Художественный текст – это возникающее из специфического (эгоцентрического) внутреннего состояния художника душевное чувственно-понятийное постижение мира в форме речевого высказывания» [10, с. 188]. Автор стремится превратить художественное произведение в высказывание когнитивно-эмоционального характера, сделать его достоянием широкого круга людей. «В художественном тексте жизненный материал преобразуется в своего рода „маленькую вселенную”, увиденную глазами данного автора» [3, с. 70]. Иначе говоря, художественный текст – это неповторимое по своей сути явление, некое общее когнитивно-эмоциональное пространство между автором и читателем, в пределах которого разворачивается процесс коммуникации своеобразного рода, а именно «психолого-интеллектуальная коммуникация», строящаяся по законам ассоциативно-образного мышления [1, с. 14]. В тексте практически всегда существует подтекстный интерпретационный аспект, определенным образом усложняющий процесс коммуникации между автором и читателем.

По мнению А. В. Бондарко, смысл художественного текста основан «на взаимодействии содержания текста с другими источниками смысла» [2, с. 95]. Способность проникать в смысл художественного текста зависит в первую очередь от личности читателя: уровня его образования, эрудированности, социального и культурного статуса. Однако данный процесс также обусловлен и уровнем его духовности, степенью его эмоционального развития, душевной тонкостью, склонностью сочувствовать и сопереживать. «Эта способность оценивать внутренний подтекст представляет собой совершенно особую сторону психической деятельности, которая может совершенно не коррелировать со способностью к логическому мышлению» [6, с. 258]. Читатель способен вынести из художественного текста намного больше когнитивно-эмоционального смысла содержания, чем полагал сам писатель, и, напротив, абсолютно не проникнуть в замысел автора.

Для приведения в соответствие внешнего текстового значения и внутреннего текстового смысла требуется сложный анализ, который предусматривает поиск и осмысление всех составляющих когнитивно-эмоционального пространства между автором и чи-

тателем. В решении проблемы корреляции смысла и значения в художественном тексте особую роль играет пресуппозиция.

Символичным представляется тот факт, что первая в мире научная статья, в которой была предпринята попытка дать определение пресуппозиции, называется «Смысл и значение». Она была написана немецким логиком и философом Г. Фреге, что также неслучайно и в определенной степени свидетельствует о комплексности и универсальности данного термина, поскольку именно философия как наука изучает общие категории и свойства познания различных сторон мира. Ученый трактовал пресуппозицию как компонент смысла слова, который обеспечивает релевантную референцию к денотату, а также как компонент смысла предложения, который помогает установить его истинное значение (экзистенциальная пресуппозиция). Категории «существует – не существует» и «истина – ложь», несомненно, важны для рассуждений в области философии, но с точки зрения художественного текста не представляют большой значимости, что признавал и сам Г. Фреге. «Например, при чтении эпоса нас волнуют, наряду с красотой языка, только смысл предложений и вызываемые ими представления (образы) и чувства. Вопрос об истинности этих предложений увел бы нас из сферы художественного восприятия в сферу научных изысканий» [11, с. 190]. Подобного рода суждение также высказал Б. Рассел: «Специфика художественной литературы в том и состоит, что только мысли, чувства и т. п. Шекспира и его читателей реальны; к ним не может быть добавлен „объективный Гамлет”» [8, с. 44].

В современной лингвистике текста пресуппозиция имеет более широкое толкование, чем в других научных дисциплинах, по причине многоплановости и своеобразия объекта изучения. Прагмалингвистический анализ дает возможность интегрировать традиционный лингвоцентрический и антропоцентрический аспекты исследования художественного текста и трактовать пресуппозицию как составляющую его когнитивно-эмоционального пространства в виде общего фонда языковых и неязыковых знаний с целью более успешной психолого-интеллектуальной коммуникации между автором и читателем, которая реализуется в постижении истинного смысла, проникновении в глубины авторского замысла, прочтении подтекста художественного произведения.

При выделении и описании единиц художественного текста для проведения его прагмалингвистического анализа полагаем уместным использовать функционально-коммуникативный, или системно-деятельностный, подход, при котором исследование смысла текста осуществляется в направлении от коммуникативных намерений автора к экспликации как лингвистических, так и экстралингвистических единиц текста.

При изучении художественных произведений яркого, талантливого представителя американской литературы XX в. Э. Хемингуэя читателю прежде всего необходимо иметь в виду тот факт, что практически все цели и намерения данный автор осуществляет через функциональное использование текстовой единицы синтаксического уровня, а именно стилистического приема «повтор». Его он применяет гибко, щедро и многообразно. Повтор влияет на когнитивное содержание и эмоциональную окраску не только отдельных высказываний или эпизодов, но и на смысл художественного произведения в целом.

Рассказ «Кошка под дождем» – незатейливое, на первый взгляд, произведение, и, если не иметь ни малейшего представления о стилевых особенностях произведений Э. Хемингуэя, понять замысел автора практически не представляется возможным.

Намерение задать тон всего дальнейшего повествования умело реализуется уже в самом начале смешанным повтором. Неоднократно повторяющиеся слово «дождь» и другие образы, имеющие с ним ассоциативную связь, а именно: «опустевшие от дождя площадь и сквер», «блестящий от дождя памятник жертвам войны», «пальмы, с веток которых стекают капли дождя», «волны, разбивающиеся о занавешенный пеленой дождя берег» – свидетельствуют о том, что разворачивающиеся на данном фоне события рас-

сказа, скорее всего, не будут развиваться динамично, а будут носить монотонный, рутинный вид. О характере дождя позволяет судить семантическая составляющая глагола *to drip*. Это не веселая стремительная летняя гроза, после которой вся природа оживает, а грустный, назойливый, непрекращающийся, однообразно морозящий осенний дождь, образующий лужи на посыпанных гравием дорожках.

There were only two Americans stopping at the hotel. They did not know any of the people they passed on the stairs on their way to and from their room. Their room was on the second floor facing the sea. It also faced the public garden and the war monument. There were big palms and green benches in the public garden. In the good weather there was always an artist with his easel. Artists liked the way the palms grew and the bright colors of the hotels facing the gardens and the sea. Italians came from a long way off to look up at the war monument. It was made of bronze and glistened in the rain. It was raining. The rain dripped from the palm trees. Water stood in pools on the gravel paths. The sea broke in a long line in the rain and slipped back down the beach to come up and break again in a long line in the rain. The motor cars were gone from the square by the war monument. Across the square in the doorway of the café a waiter stood looking out at the empty square.

The American wife stood at the window looking out [12, p. 159].

На наш взгляд, открывающий повествование смешанный повтор также используется автором для того, чтобы описать внутренний мир и отношения между главными героями, намекнуть читателю на то, что между молодыми супругами существует некий дискомфорт.

Мысль о царящем между персонажами непонимании и разладе получает свое дальнейшее развитие, для чего употребляется пятивершинный анафорический повтор грамматической структуры *she liked*. Однако героиня, повторяя «мне нравится», выражает симпатию по отношению не к своему мужу Джорджу, а к хозяину отеля, немолодому человеку с уставшим лицом и большими руками, являющимся для нее символом достоинства и благородства, качеств, которыми обладает настоящий мужчина:

She liked the deadly serious way he received any complaints. She liked his dignity. She liked the way he wanted to serve her. She liked the way he felt about being a hotel-keeper. She liked his old, heavy face and big hands [12, p. 160].

Джордж также равнодушен к своей молодой жене. С целью показать его отчуждение и черствость писатель применяет сквозной повтор глагола *to read*, свидетельствующий о том, что на протяжении всего повествования супруг ищет уединения, столь необходимого для занятия чтением: *The husband went on reading, lying propped up with the two pillows at the foot of the bed* [12, p. 160]; *George was on bed, reading* [12, p. 161]; *George was reading again* [12, p. 161]; *Oh, shut up and get something to read, George said. He was reading again* [12, p. 162]; *George was not listening. He was reading his book* [12, p. 162].

У него нет абсолютно никакого желания выслушивать свою жену. Вместо этого он предлагает ей помолчать и тоже что-нибудь почитать.

Намерение передать эмоциональное состояние своей героини автор также реализует посредством анафорического повтора грамматической структуры *I get so tired of*:

I get so tired of it, she said. I get so tired of looking like a boy [12, p. 162].

Она действительно устала, но не от того, что похожа на мальчика, а от того, что у нее отсутствует свой собственный дом, где бы она могла собрать в тугой узел волосы, пообедать за столом из своей собственной посуды и, в конце концов, просто посадить на колени кошку и погладить ее. Данную мысль писатель мастерски доносит до читателя многократным повторением союза *and* в сочетании с восьмивершинным смешанным повтором грамматической структуры *I want* и двухвершинным повтором существительного *kitty*:

– *I want to pull my hair back tight and smooth and make a big knot at the back that I can feel, she said. I want to have a kitty to sit on my lap and purr when I stroke it.*

– *Yeah? George said from the bed.*

– *And I want to eat at a table with my own silver and I want candles. And I want it to be spring and I want to brush my hair out in front of a mirror and I want a kitty and I want some new clothes* [12, p. 162].

Желание молодой женщины иметь кошку – это не каприз, за этим скрывается, пусть даже не до конца осознанная ею, трагедия жизни. Автор намерен вызвать эмоциональный отклик читателя. С этой целью он многократно использует существительные *cat* (насчитывающий тринадцать вершин) и *kitty* (семь вершин), которые в конечном итоге приобретают статус сквозного повтора в их суммарном, окончательном восприятии благодаря самому факту повторяемости, и читатель начинает искренне сопереживать главной героине.

Неслучайно *cat* присутствует в названии художественного произведения, ведь кошку традиционно ассоциируют с домашним уютом и семейным счастьем, которых молодая женщина лишена. Для усиления эмоционального эффекта на читателя Э. Хемингуэй добавляет слово *rain* «дождь» и определяет в качестве места действия гостиницу, в которой главная героиня и ее муж являются единственными остановившимися американцами. Читателю становится понятно, что здесь разворачиваются глубоко драматические события, затрагивающие вопрос бытия человека, смысл его существования.

Молодая супружеская пара обречена, и возникшую между ними отчужденность не представляется возможным преодолеть, поскольку выход из сложившейся ситуации ищет только жена. Для того чтобы читатель понял всю тщетность предпринимаемых ею попыток и посочувствовал ей, писатель обращается к сквозному повтору глагола *to look out*, который используется только в описании молодой женщины:

The American girl stood at the window looking out [12, p. 159]; *Liking him she opened the door and looked out* [12, p. 160]; *She laid the mirror down on the dresser and went over to the window and looked out* [12, p. 162]; *His wife was looking out of the window* [12, p. 162]; *His wife looked out of the window where the light had come on in the square* [12, p. 162].

Героиня не просто выглядывает в окно, ей хочется узнать и понять окружающий мир и найти в нем свое женское счастье, что у читателя, несомненно, вызывает не только симпатию, но и уважение к ней.

Резюме. Таким образом, в простом, с точки зрения сюжетной линии, рассказе Э. Хемингуэя «Кошка под дождем» скрывается полное драматизма и глубокого смысла художественное произведение. Понять это читателю помогают видение и осмысление пресуппозиций, которые заложены в самом художественном тексте и составляют часть его когнитивно-эмоционального пространства. Это, прежде всего, знание семантических составляющих слов и идиостиля писателя как авторского способа языкового выражения коммуникативных целей и намерений, а также внимание к экстралингвистическим деталям текста, таким как название произведения, место действия, направленность высказывания и т. д. Интересным в этом отношении представляется суждение В. А. Звегинцева, который сравнил пресуппозицию в процессе восприятия с «разумным глазом» А. И. Когана [5, с. 108], помогающим «...проникать в невидимую суть видимых вещей» [4, с. 205].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. – М. : Флинта, 2006. – 496 с.
2. Бондарко А. В. Грамматическое значение и смысл. – Л. : Наука, 1978. – 176 с.
3. Валгина Н. С. Теория текста. – М. : Логос, 2003. – 173 с.
4. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1976. – 308 с.
5. Коган А. И. Разумный глаз // Наука и жизнь. – 1972. – № 4. – С. 108–115.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1998. – 336 с.

7. *Норман Б. Ю.* Теория языка: вводный курс. – М. : Флинта, 2004. – 296 с.
8. *Рассел Б.* Описания // Новое в зарубежной лингвистике. – 1982. – Вып. XIII. – С. 41–44.
9. *Тураева З. Я.* Лингвистика текста. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
10. *Филиппов К. А.* Лингвистика текста : курс лекций. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2003. – 336 с.
11. *Фреге Г.* Смысл и денотат // Семиотика и информатика : сборник статей. Вып. 8. – М., 1977. – С. 181–210.
12. *Hemingway E.* Selected Stories. – М. : Прогресс, 1971. – 398 p.

UDC 159.94.95:82-32(73)Хемингуэй

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.002

S. N. Vasilyeva

**PRESUPPOSITION AS GENERAL CONSTITUENT OF COGNITIVE
AND EMOTIONAL AREA OF LITERARY TEXT
(BASED ON SHORT STORY «CAT IN THE RAIN» BY E. HEMINGWAY)**

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

Abstract. The article considers presupposition as the general component of cognitive and emotional area of the literary text. According to thorough research of theoretical sources on the above issue and pragmalinguistic analysis of the literary text the author concluded that presupposition in the form of common fund of linguistic and extra linguistic knowledge facilitates the process of psychological and intellectual communication between the author and the reader which is the true understanding of the author's aims and intentions.

Keywords: *presupposition, literary text, cognitive and emotional area, pragmalinguistic analysis, functional-communicative (systemic-pragmatic) approach, psychological and intellectual communication, true meaning.*

REFERENCES

1. *Babenko L. G., Kazarin Yu. V.* Lingvisticheskiy analiz hudozhestvennogo teksta. – М. : Flinta, 2006. – 496 s.
2. *Bondarko A. V.* Grammaticheskoe znachenie i smysl. – L. : Nauka, 1978. – 176 s.
3. *Valgina N. S.* Teoriya teksta. – М. : Logos, 2003. – 173 s.
4. *Zvegincev V. A.* Predlozhenie i ego otnoshenie k yazyku i rechi. – М. : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1976. – 308 s.
5. *Kogan A. I.* Razumnyy glaz // Nauka i zhizn'. – 1972. – № 4. – S. 108–115.
6. *Luriya A. R.* Yazyk i soznanie. – М. : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1998. – 336 s.
7. *Norman B. Yu.* Teoriya yazyka: vvodnyy kurs. – М. : Flinta, 2004. – 296 с.
8. *Rassel B.* Oskripcii // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. – 1982. – Vyp. XIII. – S. 41–44.
9. *Turaeva Z. Ya.* Lingvistika teksta. – М. : Prosveshchenie, 1986. – 127 s.
10. *Filippov K. A.* Lingvistika teksta : kurs lekcij. – SPb. : Izd-vo S.-Peterburgskogo un-ta, 2003. – 336 s.
11. *Frege G.* Smysl i denotat // Semiotika i informatika : sbornik statej. Vyp. 8. – М., 1977. – S. 181–210.
12. *Hemingway E.* Selected Stories. – М. : Progress, 1971. – 398 p.

© Vasilyeva S. N., 2019

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

The article was contributed on February 11, 2019

О. А. Васиярова

**ЦВЕТОПИСЬ КАК МЕТОД СОЗДАНИЯ
ВИЗУАЛЬНОГО ПОЛОТНА ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА
В НОВЕЛЛЕ «СНЕГ В ВЕНЕЦИИ» ДИНЫ РУБИНОЙ**

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу произведения Д. И. Рубиной «Снег в Венеции», на основе которого доказывается, что одним из ключевых признаков, создающих особый авторский стиль, являются наличие колоративов. В цветowych прилагательных отражается картина мира писательницы, восприятие окружающей действительности осуществляется через цветовой спектр. Именно образы живописи играют ведущую роль и в других новеллах ее сборника «Окна», созданного в результате содружества писателя и художника. Использование сложных по структуре колоризмов свидетельствует о стремлении к детализации предмета описания, пристальном внимании к нюансам.

Ключевые слова: колоратив, цвет, спектр, мотив, идиостиль, символика, новелла, авторский эпитет, современная литература.

Актуальность исследуемой проблемы. Изучение цветообозначений в самых различных аспектах является актуальным вопросом литературоведения. Впервые В. В. Виноградов обратил внимание на колоративы как особый предмет исследования в лингвистике. В современном литературоведении существует большое количество работ, посвященных функции цветообозначений в поэтических и прозаических текстах. Е. А. Рыбальченко изучала исключительные сочетания с прилагательными цвета у М. А. Шолохова, Ю. М. Снежкова – роль красного цвета в поэтике А. А. Блока, Н. А. Мартыанова исследовала колоративы у А. И. Куприна, П. А. Суслов занимался цветопоэтикой рассказов В. В. Набокова, Е. И. Тарасенко – И. А. Бунина.

Существует несколько подходов и направлений в изучении цветообозначений. Целесообразно обратить внимание на функциональный подход, отраженный в работах Г. К. Тойшибаевой [12], Е. В. Губенко [3], И. Н. Лукьяненко [4], С. И. Меньчевой [8], занимавшихся исследованием цветообозначений в художественном тексте, символикой, образностью и новизной.

Ученые придерживаются мнения, что применение цвета является тщательно продуманным приемом, следовательно, изучение цветообраза помогает проникнуть в творческую лабораторию писателя. Индивидуальная особенность видения мира проявляется через неповторимое использование цвета и его изображение в художественной практике. Огромный интерес к семантике цвета для исследователей объясняется ее сближением с авторской философией, необходимой для глубокого понимания мироощущения писателя.

Колористика является знакомым приемом и в то же время отличительной особенностью идиостиля Д. И. Рубиной. Целью нашей работы стало изучение особенностей колоративов в ее малой прозе (на примере новеллы «Снег в Венеции»).

© Васиярова О. А., 2019

Васиярова Ольга Александровна – стажер кафедры русской литературы XX–XXI веков Института филологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия; e-mail: ov2110198@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.02.2019

Материал и методика исследований. Материалом послужили новелла «Снег в Венеции» из сборника «Окна» (2012) и 135 цветообозначений из нее. Основным методом стал комплексный анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. Описания в рассказах Д. И. Рубиной обычно выстраиваются особенным образом. В своей прозе писательница на глубинном уровне сближает коды литературы и живописи, неслучайно она говорит интервьюеру: «Я – дочь художника, жена художника, год изучала технику реставрации и живописи. На столе у меня лежали толстенные тома» [1].

Ее личный культурный опыт сформирован на стыке этих двух различных знаковых систем – литературы и живописи. Знакомство с живописью началось с отца и поддерживается мужем: «Мой любимый неслучайный попутчик в странствиях всегда рядом: это мой муж, художник Борис Карафелов. С непременно списком музеев и конкретных картин на конкретных стенах этих музеев. С намерением непременно посетить те и эти церкви и соборы, а также чертовы виллы где-то на задворках Рима или Венеции, где висит то, что „нельзя не увидеть“» [6]. Именно поэтому цветопись в ее прозе – явление естественное.

Она как мастер-акварелист начинает раскрашивать свое произведение с первых строк, осознавая себя художником слова, описывая свои ощущения, представляя свой замысел: «Собственно, неудовлетворенность „тишиной“ литературного текста, рядами букв, сквозь которые надо рассмотреть краски и почувствовать запахи, всегда побуждала меня расширить рамки как в самом тексте, описывая все краски и запахи, и звуки, так и на сцене – с помощью другого вида искусства» [2].

Подобная колористичность, точнее насыщенность цветом, текстового пространства, свойственна немногим художникам. Обычно мы встречаемся с антитезисным вариантом (свет/тьма – так развертывается художественная концепция Ф. М. Достоевского, а семантика цветового пятна – желтого – повторяется позднее у В. В. Набокова).

У Д. И. Рубиной нельзя определить характерную для того или иного рассказа палитру. Разноцветье и зрительная осязаемость земного мира не позволяет говорить о единой гамме или тональности текста.

Новелла «Снег в Венеции» подвергает в шок от изобилия цветов внутри одного произведения: просто буйство красок – тут и черный, и огненный, и золотой, и зеленый, и синий, и серебряный. Читатель окунается в поток яркой палитры и тем самым почти молниеносно оказывается на карнавале, который для него начинается уже здесь.

Жизнерадостность и торжественность произведению придает красочная гамма хохломы: сверкающее золото, огненно-красный и глубокий черный.

Малая проза Д. И. Рубиной отличается устойчивой семантикой: за конкретным цветом скрываются устойчивые значения.

Черный цвет траура у писательницы таков: «черный плащ наемного убийцы» или «...черные грифы лагуны – разве не уместнее всего они в похоронном кортеже, сопровождающем очередного покойника на Сан-Микеле?» [11, с. 100]. Во многих произведениях Д. И. Рубиной черный цвет является фоном, на котором ярче выглядят другие, хроматические цвета. Черный цвет воспринимается как временная пауза, переход к яркой палитре бытия, к свету.

Красный цвет в своих новеллах автор представляет такими эпитетами: *огненный, бордо, пламенеющий, пунцовый, пурпур, винно-красный, алый, багровый, темно-красный, красный*. Д. И. Рубина максимально использует его оттеночные возможности.

Писательница использует прямое («бордо с золотом») и опосредованное («пунцовая гроздь винограда») цветообозначения. Опосредованное значение характеризует точный оттенок цветообозначения. Уточняя, детализируя цвет, автор образует особое художественное пространство текста.

«Во всем мире красный: энергия сила, власть, запрет, счастье» [5]. Однако проблема состоит в том, что за конкретным цветом может скрываться большое количество значений, многие из которых противоположны друг другу. Интерпретация значения колоратива зависит от особенностей употребления данного цвета в конкретной художественной ситуации. Часто цветообозначение красного у Д. И. Рубиной связано с огнем и светом: «С наступлением темноты в черной воде канала тяжело качаются огненные слитки света» [11, с. 66].

Колоратив красного у нее символизирует напряжение сил и концентрацию энергии («Он стоял и как-то ошалело разглядывал всю эту багровую вакханалию Везувия, всю, так сказать, роскошь сюжета...» [11, с. 95]), страсть («И, обернувшись вслед, мы восхитились лаконичной целостностью образа, его уместностью меж темных кирпичных стен, как бы пропитанных ненасытным пурпуром старого вина» [11, с. 100]).

Символическая семантика красного цвета в малой прозе Д. И. Рубиной восходит к культурной традиции, которая не сводится только к выделению и различению. Смысл использования красного можно назвать привычным, а не актуальным в художественной системе писательницы. При этом индивидуальность в работе с цветом выражается в нестандартном подходе к нему. Индивидуальность составляют неожиданные цветовые решения, например, цветообозначения по названиям минералов, камней или металлов: *рубиновый, каштановый, медный*.

Новелла «Снег в Венеции» «сделана» в традициях декоративной росписи – хохломы. В своих интервью Д. И. Рубина утверждает, что она – ремесленник, мастер, что писатель – прораб, который должен (просто обязан!) заставлять слово работать. Титанически-этический труд – так характеризует она работу писателя. Отсюда и ее произведение созвучно старинному русскому народному промыслу.

Хохлома, как и проза Д. И. Рубиной, несмотря на черный фон, всегда яркая, нарядная. В живописи цвета традиционно делят на теплые и холодные. Теплые ассоциируются с солнечным светом, холодные – с цветом воды. Теплые и холодные цвета противоположны друг другу, их роль заключается в создании контраста, что используется как прием, усиливающий выразительные возможности живописи. Большую звучность приобретают холодные цвета в окружении теплых (и наоборот). Как известно, для создания хохломской росписи используют теплые цвета: красный, золотой, оранжевый, зеленый и немного голубой – единственный холодный цвет в этом списке. Но его доля незначительна и служит для придания большей выразительности. Этот спектр присутствует в тексте писательницы в полном объеме: «бордо с золотом», «пунцовая гроздь винограда», «золоченые трости», «золото парчи», «синие, красные и зеленые брезентовые полотнища», «солнечно-желтых, винно-красных, фиолетовых, черных и белых – какая веселая пестрядь лопотала в той безумной чешуе!». Данный ряд можно продолжать бесконечно. В новелле «Снег в Венеции» насчитывается более 130 эпитетов, обозначающих цвет.

Цвет часто служит мотивом, который связывает между собой на поэтическом уровне малые формы писательницы. Исследователь Т. М. Колядич считает, что сборник «Окна» (2012), куда входит и новелла «Снег в Венеции», является «романом в рассказах»: «Очевидно, что именно рефлексия, опирающаяся на ключевые слова и лейтмотивы, яркие зрительные образы, позволяет соединить отдельные моменты жизнеописания в сложную и многогранную картину мира. Отражая собственную реакцию на изображаемое, автор вновь переживает свои впечатления от людей и событий, выстраивая своеобразную летопись сознания» [5].

Разделяя мнение этого ученого, подчеркнем, что наблюдается повторение одних и тех же цветовых мотивов во всей малой прозе Д. И. Рубиной. Ею используется принцип системности мотива, который был четко сформулирован О. М. Фрейденберг: «Образное представление о каком-либо явлении передается не единично, а в группе метафор, тождественных и различных, и закрепляется системно. Эта системность имеет закономерную

композицию нанизанности и кажущаяся несвязанность отдельных эпизодов или мотивов оказывается стройной системой» [14]. Мотив определяется в рамках рассказа (новеллы) или цикла и может быть представлен одним словом или словосочетанием. Его главные принципы – статичность, перманентность и повторяемость.

При этом наблюдается переход основных колоративов из рассказа в рассказ, из цикла в цикл. Он нередко проявляется через образ персонажа, например, одним из самых жизнеутверждающих его проявлений является рыжеволосая девушка.

Д. И. Рубина не описывает своих героев, она рисует их. В портретном описании героини без имени в новелле «Снег в Венеции» писательница соединяет цвета и детали, находя точные сравнения: «Как обычно, дело было не в классических чертах, что сами по себе погоды еще не делают, а в их соотношениях, в теплом тоне кожи, в каких-то милых голубоватых тенях у переносицы, в ежесекундных изменениях выражения глаз. А сами-то глаза, ярко-крыжовенного цвета, глядели из-под бровей поистине соболиных: густые разлетные дуги, прекрасное изумление во лбу. Это все и определяло: неожиданный контраст смуглой кожи с весенней свежестью глаз, да еще роскошная грива темно-каштановых кудрей, спутанных маетой ночного рейса» [11, с. 74].

Определение «роскошная грива темно-каштановых кудрей» переходит из повести «Высокая вода венецианцев» (2000) в новеллу «Снег в Венеции» (2011), таким образом цветообозначение превращается в мотив.

В то же время в новелле реализуется и другая визуальная параллель. Цветопозитика произведения характеризуется контрастным противопоставлением двух цветовых реальностей – цветной и черно-белой.

Если вспомнить технологию создания хохломы, то стоит обратить внимание на начало работы. Основой для росписи является «белье», потом следуют этапы грунтовки и покрытия олифой, завершающий этап – «лужение», после которого предметы приобретают бело-зеркальный блеск. Белый – один из основных цветов в работах Д. И. Рубиной. Этот цвет выносится даже в заглавие ее романа («Белая голубка Кордовы»). Приходим к выводу, что черно-белая гамма является основанием, своеобразным фундаментом произведения.

У Д. И. Рубиной цветовая жизнерадостность сменяется четкой графикой, возвращением к корням, первоистоку, немому черно-белому кино: «белые маски к черному костюму» как визуализация универсального мастера кинематографа Ч. Чаплина.

В новелле «Снег в Венеции» белый – доминантный цвет, который не имеет оттенков и представляется в чистом виде. Он выступает как олицетворение чистоты и непорочности, объединяющее и примиряющее. Корень данной лексемы означает «светить, сиять, блестеть».

Символ света, добра, мудрости и высоты духа нередко связан с сферой сакрального, а также считается атрибутом верховной власти. Традиционно белый цвет соотносится с солнцем, золотом и олицетворяет центр [15].

Употребление цветообозначения связано с культурной традицией, но может быть субъективно-авторским. Существует и третий вариант, тогда автор синтезирует культурную память с личными уточнениями и индивидуальной интерпретацией.

Необходимо отметить, что серебряный цвет в тексте рассказа неслучаен и тоже связан с хохломской росписью. Ведь именно из серебряной росписи превращается в золотую. Изделие для росписи натирают алюминиевым (ранее – оловянным) порошком, иногда серебряным. После покрытия масляными красками его лакируют и закаляют в печи при высоких температурах. От нагрева серебро превращается в золото.

Серебро не выбивается, а органично «вплетается» и в прозу: «в серебристой полумаске», «присыпанное серебряными блестками по кромке открытого лифа», «мрачное золото и старое серебро венецианских тканей».

Но *серебрянный* в новелле, как и в ремесленном искусстве, носит масочный характер, в то время как *золотой* символизирует свет, сияние, тепло, богатство. Данная лексема основывается на метафоре и придает речи исключительную выразительность. Д. И. Рубина не использует желтый цвет на протяжении всего произведения, употребляя только прилагательное *золотой*. Золото – драгоценный металл. Этот цвет она применяет и для описания природы, где даже туман – золотой, и для карнавальных костюмов («золоченые туфельки», «золото парчи»), и для «культурного диалога»: «...что свалились сюда из сказки о золотом петушке и Шамаханской царице» [11, с. 67], [7].

Для изображения ландшафтов Италии Д. И. Рубина использует природные цвета и образы драгоценных металлов: «искристая смальт, яшма и порфир утонули в глубокой тени» [11, с. 106]. Она опосредованно вводит черно-белую палитру в новеллу «Снег в Венеции», которая начинается с эпиграфа: «Вступает домино – и запретов более не существует» [11, с. 66]. Игра в домино должна вызвать у читателя черно-белый образ. Непрямой способ введения цвета в повествование характерен для творчества писательницы.

Цитата из книги Л. Даррелла «Бальтазар» дана в переводе, здесь важна отсылка не только на черно-белую цветовую гамму, но и использование топонима города.

Домино в эпиграфе произведения одномоментно визуализирует черно-белую картину, которой и закольцовывается рассказ: «белые гондолы, черные штрихи свай у причала ... выглядели завершением карнавала, неизбежным возвращением в черно-белое пространство зимы, торжеством графики после бурлеска живописи и цвета» [11, с. 120]; «И двойная цепочка черных следов уводила взгляд к границе набережной, что лежала широким белым подоконником лагуны – гигантского окна в Адриатику, погруженную в черно-белый сон *венецийской зимы*» [11, с. 76].

Черное и белое на протяжении всей новеллы сосуществуют в едином текстовом пространстве. Проза Д. И. Рубиной насыщена разнообразными приемами, мотивами, символами. Она, например, использует принцип «тесноты стихового ряда», которая организует смысловую насыщенность. Приемы перечисления, чередования, введение мотива зеркальной поверхности, антитеза (черно-белый) создают смысловой контекст, который становится богаче, чем суммированное содержание отдельных слов [13].

Употребление колористических эпитетов сближает ее прозу не только со старинным ремеслом, но и с фольклором. Д. И. Рубина владеет всей палитрой в изображении природы. В художественной литературе цветопись используется для передачи настроения, отражения языковой картины мира писателя.

Двойственным цветом представляется зеленый: он может символизировать жизнь и удачу, хаос и дьявола. Французский ученый М. Пастуро в своем масштабном проекте об истории цвета пишет, что вплоть до XIX в. зеленый был одним из самых сложных в производстве и закреплении: «...химически непрочный, как в красках для живописи, так и в бытовых красителях, он в течение долгих веков ассоциировался со всем изменчивым, недолговечным, мимолетным: детством, любовью, надеждой, удачей, игрой, случаем, деньгами. Только в эпоху романтизма зеленый стал – и до сих пор остается – цветом природы и, соответственно, цветом свободы, а впоследствии – еще и цветом здоровья, гигиены, спорта и экологии» [10, с. 7]. Исследователь считает, что важная область для изучения цвета – язык и, в частности, лексика. Слова, по его мнению, дают для исследователя больше информации. В древнегреческом языке М. Пастуро не нашел названия для обозначения зеленого, зато в латинском выделил слово *viridis*, от которого, как считает он, произошли все названия зеленого в романских языках. «Этимологически *viridis* относится к большому гнезду слов, которые связаны с представлением о силе, росте, жизни...» [10, с. 17].

Цветообозначение зеленого в русском языке происходит от древнерусского *зель*. С XI в. основа слова обозначала «незрелый виноград». В современном языке оно упо-

требуется как цвет. В прозаической речи Д. И. Рубиной зеленый и его синонимы осуществляют синтагматические связи с концептом «мир природы»: «Зеленые канарейки», «зеленая вода», «слоистая начинка черепичных крыш меж дрожжевой зеленью лагуны и прозрачной зеленью неба – открывались купола и колокольни Венеции», «вода цвета зеленой меди», «на темно-зеленом небе». Вот где деталь и цвет – «Зеленые канарейки» – конкретно и точно, одновременно и образно!

Колоратив *зеленый* вступает в парадигматические отношения с лексемами *изумрудный, малахитовый*. В малой прозе Д. И. Рубиной зеленым цветом обозначены мотивы миротворения, красоты, цветения, достоинства.

Зеленый и его многочисленные оттенки являют в текстах визуальность через зеркальность. Отображение становится одним из главных мотивов ее малой прозы. Мотив зеркальности традиционен для Д. И. Рубиной. Согласно концепции М. М. Бахтина, зеркало является способом самопознания героя через отражение. В пространстве произведений Д. И. Рубиной зеркало становится инструментом самоидентификации, средством предсказания будущего и воспроизведения прошлого. *Через ряд отражений в зеркало и окно, зеркало и водную гладь происходит переосмысление первоначального образа героя.*

При описании воды цветообозначение придает индивидуальность образу: «И два этих цветастых сказочных дракона летели гонцами по Гранд-каналу, синхронно погружая в воду багры и синхронно выпрямляясь, врезая ножом гондолы *серо-зеленую толщу воды*» [11, с. 89]. Нередко он соединяется с мотивом карнавальности (театральности) изображаемого, также отсылающим к эстетике Серебряного века. Проза Д. И. Рубиной сближается с произведениями авторов Серебряного века, где символы и звукопись выполняют важнейшую роль [9].

Цветовые определения становятся ключевыми при создании описания: «Кстати, великолепие венецианских витрин с искрящимся водопадом цветного стекла и фарфора, с хороводом масок и костюмов действует на воображение именно своим мощным цветовым напором, избыточностью материалов и форм» [11, с. 101]. Витрина из цветного венецианского стекла – визуальный образ, который продолжает мотив зеркальности в произведениях малой прозы писательницы.

Цветовая лексика – богатейший арсенал для выражения авторской точки зрения. В своих произведениях Д. И. Рубина использует множественные цветочные прилагательные в соединении с компонентами, конкретизирующими качество цвета (*буро-зеленый, темно-зеленый, темно-голубой, темно-красный*); опорные (цветочное прилагательное) и уточняющие компоненты, вносящие сравнительно-конкретизирующее значение (*солнечно-желтый, винно-красный, пенно-голубое, багрово-черная*).

Смысл цветообозначения можно расшифровать, ориентируясь лишь на сам текст произведения или цикл произведений. А значит, следует обращать внимание на все возможные подсказки, ключи, данные автором (открыто или имплицитно) к пониманию его субъективной колористики.

Резюме. Д. И. Рубина – художница-колорист, ее тексты похожи на картины художников: они также тщательно прописаны, малейшие оттенки цвета играют порой очень важную роль в произведениях. Индивидуальный стиль писательницы проявляется через неожиданные цветовые решения, исключительное разнообразие наименований оттенков – авторских и общеупотребительных эпитетов.

Владение переходными, пастельными цветами, полутонами свидетельствует о стремлении к визуальности, убедительности и достоверности. Колоративная лексика в прозе Д. И. Рубиной обладает высокой частотностью и играет важную роль в создании смысла ее произведений, выражении чувств автора и героев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альперина С. Дина Рубина: «Меня трясет, когда я слышу что-то о „женской литературе”» // Российская газета. – 2010. – 24 ноября. – С. 11.
2. Варшавская Ю. Дина Рубина: «Масштаб литературы измеряется ее качеством, а не местом проживания автора» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://angliya.com/2016/09/12/dina-rubina-masshtab-literatury-izmeryaetsya-ee-kachestvom/>.
3. Губенко Е. В. Лексико-семантические поля цвета и света в лирике Б. Л. Пастернака : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – М., 1999. – 22 с.
4. Лукьяненко И. Н. Семантика и специфика функционирования цветообозначений красного тона в произведениях В. Набокова : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Калининград, 2004. – 22 с.
5. Колядич Т. М. Особенности картины мира в романе Дины Рубиной «Окна» // Wielkie tematy kultury w literaturach słowiańskich: Slavica Wratislaviensia CLVIII. – 2014. – No 3570. – С. 356.
6. Косс Ж.-Г. Цвет. Четвертое измерение. – М. : Синдбад, 2018. – 240 с.
7. Ларина К., Пешкова М. Интервью «Дина Рубина: охотница за сюжетом (Представление книги „Синдром Петрушки”)» // Story. – 2018. – № 10. – С. 126–132.
8. Меньчева С. И. Цветообозначение в произведениях Е. И. Замятина: семантика, грамматика, функция : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Тамбов, 2004. – 24 с.
9. Минералова И. Г. Русская литература Серебряного века. Поэтика символизма : учебное пособие. – 6-е изд. – М. : ФЛИНТА, 2017. – 270 с.
10. Пастуро М. Зеленый. История цвета. – М. : Новое литературное обозрение, 2018. – 168 с.
11. Рубина Д. Снег в Венеции // Крепче веселитесь! : сборник / Д. Рубина. – М. : Эксмо, 2018. – 384 с.
12. Тойшибаева Г. К. Цветовая лексика (состав, семантические преобразования, функции) в художественном тексте на материале произведений Ф. М. Достоевского : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1990. – 19 с.
13. Тынянов Ю. Н. Проблема стихотворного языка. – М. : КомКнига, 2007. – 302 с.
14. Фрейденберг О. М. Поэтика сюжета и жанра. – М. : Лабиринт, 1997. – 448 с.
15. Эпштейн М. Н. Природа, мир, тайник вселенной... Система пейзажных образов в русской поэзии. – М. : Высшая школа, 1990. – 306 с.

UDC 821.161.1'367.623:82-32Рубина

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.003

O. A. Vasiyarova

**COLOR PAINTING AS METHOD OF CREATING A VISUAL PIECE
OF ARTISTIC WORLD IN SHORT STORY «SNOW IN VENICE» BY DINA RUBINA**

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to a complex analysis of «Snow in Venice» short story by Dina Rubina. It shows that the key characteristic contributing to the creation of a peculiar author's style is employing coloratives in the text. The adjectives containing color component reflect the author's world-view, and the color spectrum reflects the author's perception of reality. Pictorial art images play an important part in creating a visual piece of the artistic world in the short stories collection «Windows», which is the result of collaboration of the artist and writer. The employment of complex structured color-denoting units demonstrates the author's intention to describe a subject matter thoroughly and to pay special attention to detail.

Keywords: *colorative, color, spectrum, motive, author's style, symbolism, short story, author's epithet, modern literature.*

© Vasiyarova O. A., 2019

Vasiyarova, Olga Aleksandrovna – Graduate Associate, Department of the Russian Literature of the 20th-21st Centuries, Institute of Philology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; e-mail: ov2110198@mail.ru

The article was contributed on February 19, 2019

REFERENCES

1. *Al'perina S.* Dina Rubina: «Menya tryaset, kogda ya slyshu chto-to o „zhenskoj literature”» // Rossijskaya gazeta. – 2010. – 24 noyabrya. – S. 11.
2. *Varshavskaya Yu.* Dina Rubina: «Masshtab literatury izmeryaetsya ee kachestvom, a ne mestom prozhivaniya avtora» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://angliya.com/2016/09/12/dina-rubina-masshtab-literatury-izmeryaetsya-ee-kachestvom/>.
3. *Gubenko E. V.* Leksiko-semanticheskie polya cveta i sveta v lirike B. L. Pasternaka : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – M., 1999. – 22 s.
4. *Luk'yanenko I. N.* Semantika i specifika funkcionirovaniya cvetooboznachenij krasnogo tona v proizvedeniyah B. Nabokova : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Kaliningrad, 2004. – 22 s.
5. *Kolyadich T. M.* Osobennosti kartiny mira v romane Diny Rubinoj «Okna» // Wielkie tematy kultury w literaturach slowiańskich: Slavica Wratislaviensia CLVIII. – 2014. – No 3570. – S. 356.
6. *Koss Zh.-G.* Cvet. Chetvertoe izmerenie. – M. : Sindbad, 2018. – 240 s.
7. *Larina K., Peshkova M.* Interv'yu «Dina Rubina: ohotnica za syuzhetom (Predstavlenie knigi „Sindrom Petrushki”)» // Story. – 2018. – № 10. – S. 126–132.
8. *Men'cheva S. I.* Cvetoboznachenie v proizvedeniyah E. I. Zamyatina: semantika, grammatika, funkciya : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Tambov, 2004. – 24 s.
9. *Mineralova I. G.* Russkaya literatura Serebryanogo veka. Poetika simbolizma : uchebnoe posobie. – 6-e izd. – M. : FLINTA, 2017. – 270 s.
10. *Pasturo M.* Zelenyj. Istoriya cveta. – M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2018. – 168 s.
11. *Rubina D.* Sneg v Venecii // Krepche veselites'! : sbornik / D. Rubina. – M. : Eksmo, 2018. – 384 s.
12. *Tojshibaeva G. K.* Cvetovaya leksika (sostav, semanticheskie preobrazovaniya, funkcii) v hudozhestvennom tekste na materiale proizvedenij F. M. Dostoevskogo : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 1990. – 19 s.
13. *Tynyanov Yu. N.* Problema stihotvornogo yazyka. – M. : KomKniga, 2007. – 302 s.
14. *Frejdenberg O. M.* Poetika syuzheta i zhanra. – M. : Labirint, 1997. – 448 s.
15. *Epshtejn M. N.* Priroda, mir, tajnik vselennoj... Sistema pejzazhnyh obrazov v russkoj poezii. – M. : Vysshaya shkola, 1990. – 306 s.

А. И. Ватаманюк

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

*Бендерский политехнический филиал
Приднестровского государственного университета имени Т. Г. Шевченко,
г. Бендеры, Молдавия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме межуровневых связей в русском и молдавском языках, соотношению их грамматических единиц и категорий, типологическим сходствам и различиям указанных языков. Обращается внимание на многочисленные количественные и качественные отличия в системе орфографии и морфологии анализируемых языков. Они обуславливают множество интерферирующих грамматических ошибок как в русской речи носителей молдавского языка, так и в молдавской – русскоговорящих, на что должен обратить внимание преподаватель, осуществляющий свою деятельность в условиях билингвизма. Результаты исследования направлены на совершенствование лексико-семантической и морфологической работы с обучающимися.

Ключевые слова: русский язык, сопоставительный анализ, грамматические особенности, орфографическая грамотность, морфология.

Актуальность исследуемой проблемы. Анализ современной языковой ситуации в условиях русско-молдавского двуязычия позволяет утверждать, что снизился уровень владения грамотной русской речью, а также наблюдаются активное вытеснение языковых форм и единиц заимствованными аналогами и появление сбоев двуязычной коммуникации. В этой связи представляется важным знать, какой материал легко усваивается, а какой – вызывает затруднения. Цель данной статьи – лексико-семантическое и морфологическое исследование грамматики молдавского и русского языков, определение проблем формирования языковой грамотности у студентов в условиях билингвизма.

Материал и методика исследований. Использован материал по русской и молдавской орфографии и морфологии. При его изучении применялись сопоставительный, сравнительно-аналитический методы.

Результаты исследований и их обсуждение. В условиях поликультурного взаимодействия народов Приднестровского региона межкультурная коммуникация и языковая грамотность являются неотъемлемой частью жизни. Изучение особенностей и факторов, способствующих эффективной межкультурной коммуникации, относится к перспективным и актуальным направлениям исследований. Прежде всего это необходимо для обеспечения формирования языковой грамотности обучающихся молдавской и русской национальностей региона, развития и совершенствования их лексико-семантической и морфологической работы. В процессе овладения языком они воспринимают менталитет, традиции, обычаи народа, а также его специфический культурный об-

© Ватаманюк А. И., 2019

Ватаманюк Аурика Ивановна – старший преподаватель кафедры «Общеобразовательные дисциплины» Бендерского политехнического филиала Приднестровского государственного университета имени Т. Г. Шевченко, г. Бендеры, Молдавия; e-mail: kuli123461@gmail.com

Статья поступила в редакцию 15.01.2019

раз мира. Без знания языковых правил, орфографических и морфологических особенностей русского и молдавского языков невозможно реализовать межкультурное общение.

В целях повышения русской орфографической грамотности студентов, лучшего усвоения ими правил русского правописания и применения их в письменной практике можно использовать некоторые сходства в правилах орфографии:

1. Буква *и* (а не *ы*) после шипящих *ж, ш*.

В молдавской школе, где обучающиеся обычно придерживаются буквенного чтения и произношения, усвоение этого правила, а точнее практическое его применение, достигается легче, чем в русской. Русские ученики обычно произносят, например, *ж[ы]р, ж[ы]в, ш[ы]ло*, а не *ж[и]р, ж[и]в, ш[и]ло*, и на первых порах они нередко отражают это произношение в написании, для молдавских учеников ошибки такого рода менее характерны.

Необходимо одновременно требовать и правильного произношения, и верного написания. Так, например, заставляя учащихся читать и произносить *ш[ы]ло*, а не *ш[и]ло*, надо интересоваться тем, как они напишут такое слово, обращая внимание на расхождение между произношением и написанием [5, с. 63].

В отношении буквы *е* после *ж, ш* и *ц* задача стоит точно такая же: надо учить произносить *ж[э]сть, ш[э]сть, ц[э]ль* и писать *жесть, шесть, цель*. Но в данном случае молдавский пример не может быть использован, так как иногда *э* пишется и после *ж, ш, ц*: *грижэ* – «забота», *коажэ* – «корочка», *аменажэрь* – «облагораживания», *деранжэрь* – «беспокойства», *ынгрэшэмынт* – «удобрение», *ынварэмынт* – «просвещение», *дуйошэрь* – «нежности», *ынгрошэрь* – «утолщения» и т. п. [4, с. 38].

2. Буква *у* после шипящих.

Особенно важно лишь сочетание *чу*, так как из шипящих только *ч* произносится как мягкий в обоих языках. Привлечение молдавского правила способствует усвоению русского (*чудо* – *чудэ* «досада», *чувство* – *чунт* «однорукий» и пр.).

3. Буквы *нн* на стыке морфем.

Упражнения этого рода лучше давать в связи с разделом «Словообразование».

4. Приставки с конечной буквой *з* или *с*.

Для молдавских студентов это правило не представляет особых затруднений, так как оно соответствует фонетическому принципу, преобладающему в молдавской орфографии. Помогут примеры на правописание приставок, оканчивающихся на *з* или *с*:

- | | |
|--------|--|
| молд. | <i>рэс</i> – а <i>рэстурна</i> , а <i>рэскрои</i> ;
<i>рэз</i> – <i>рэзбой</i> , а <i>рэзбате</i> ;
<i>дес</i> – а <i>дескиде</i> , а <i>деспэрци</i> ;
<i>дез</i> – а <i>дезволта</i> , а <i>дезарма</i> ;
<i>дис</i> – а <i>диспэря</i> , а <i>дискута</i> ;
<i>диз</i> – а <i>дизолва</i> , <i>дизайнер</i> ; |
| русск. | <i>рас</i> – <i>расписаться</i> ;
<i>раз</i> – <i>разбежаться</i> ;
<i>рос</i> – <i>роспись</i> ;
<i>роз</i> – <i>розыгрыш</i> ;
<i>вос</i> – <i>воспитать</i> ;
<i>воз</i> – <i>возвратиться</i> ;
<i>вс</i> – <i>вскрикнуть</i> ;
<i>вз</i> – <i>взлететь</i> ;
<i>ис</i> – <i>исписать</i> ;
<i>из</i> – <i>избирать</i> ;
<i>бес</i> – <i>беспокоить</i> ;
<i>без</i> – <i>безграничный</i> [1, с. 66, 68]. |

Букв русского алфавита *ё, щ, ь* нет в составе молдавского. Однако в звуковом отношении их чтение никаких трудностей для молдавского обучающегося не представляет. Необходимо там, где наблюдаются заминки при чтении слов с этими буквами, попутно уделять этому должное внимание. Полезно сопоставить написание некоторых собственных имен с буквами *ё, щ*:

русск. *Буравлев, Гринев, Леня, Федор, Артем, Алена*;
 молд. *Буравльов, Гриньов, Лёня, Фьодор, Артём, Альона*;
 русск. *Верещагин, Щерба, Щипачёв, Щорс*;
 молд. *Верешчагин, Шчерба, Шчипачов, Шчорс*.

До реформы молдавской орфографии (1957 г.) на письме употреблялась буква *ь* как разделительный знак, теперь используется только *ь* [4, с. 78].

Буква *ь* в русском письме употребляется для обозначения мягкости предыдущего согласного как в середине, так и в конце слова: *мальчик, зорька, конь, кровь, петь*. В молдавском языке она обозначает фактически тот же полугласный звук [и], который передается на письме посредством буквы *й*, отличаясь только местоположением (*й* – перед и после согласного, *ь* – после согласного). В молдавском письме эта буква употребляется в конце слова, чаще всего для выражения грамматического значения множественного числа склоняемых слов и второго лица единственного числа глаголов: *студенць* (студенты), *оамень* (люди), *кэръц* (книги), *мынь* (руки), *школь* (школы), *бунь* (добрые), *витежь* (храбрые), *мичь* (маленькие), *кураць* (чистые), *сингурь* (сами); *тесколь* (встаешь), *кулежь* (собираешь), *везь* (видишь), *лукрезь* (работаешь), *мержь* (идешь), *аузь* (слышишь).

В середине слова *ь* употребляется не так часто – только в конце первой части сложных слов, если она, отдельно взятая, оканчивается на мягкий согласный: *орь* (или) – *орькынд* (когда угодно), *орьчине* (всякий), *орьче* (всякое), *орьунде* (всюду), *орькаре* (любой) и т. п.

В отличие от русского, в молдавском языке буква *ь* употребляется в составе *ьо* для обозначения мягкости предыдущего согласного: *Фьодор* (Фёдор), *кьор* (слепой), *шкьон* (хромой), *минтьос* (послушный), *пльоск* (шлеп). В русской письменной речи для этой цели служит буква *ё*, не употребляемая в молдавском: *лён, сёла* и т. д. Необходимо с самого начала категорично побороть склонность учащихся-молдаван писать *ьо* или *йо* вместо *ё*, то есть *сьола* вместо *сёла*, *йож* вместо *ёж*.

И в русском, и в молдавском языке *ь* служит также разделительным знаком, причем в русском – часто, молдавском – в ограниченном количестве слов:

русск. *пьеса, пьёшь, семья, питьё, братья*; молд. *пьесэ, субъект, объект, мьере*, (мёд), *бьет, фьере* [4, с. 78].

Буква *ь* употребляется как разделительный знак только в русском языке: *отъезд, съезд, объект, субъект*. В молдавском алфавите ее нет.

Имя существительное в русском и молдавском языках.

Особенно важны для преподавателей следующие разделы: 1) род; 2) склонение и употребление падежей; 3) ударение в склонении. Именно по этим вопросам программного материала преподаватель сопоставительной грамматики сталкивается с наибольшими трудностями [2].

Род существительных русского языка студенты должны хорошо знать для правильного согласования с ними других частей речи. Вне этой цели классификация по родам существительных вообще не нужна.

Никаких трудностей не представляет род, если он определяется у одушевленных существительных по половой принадлежности. Там, где это делается по окончанию, легче всего дается усвоение правил о роде существительных на твердый согласный, *-й*, ударные *-а(-я)*, *-о(-ё)*, *-мя* (*пол, бой* – м. р., *стена, земля* – ж. р., *село, питье, знамя* – ср. р.). Иначе обстоит дело с родом существительных на безударное *-а(-я)*, *-о* или *-е* и мягкий согласный (*сила, буря, дело, море, картофель, соль*). Именно существительные

на безударный гласный оттеняют различие между умением грамматически разбирать и правильно согласовывать. При разборе, если существительное дано в начальной форме, студент имеет перед глазами написанное, зрительно различает конечный гласный и, как правило, не ошибается в определении рода (*сила* – ж. р., *дело* – ср. р., *буря* – ж. р., *море* – ср. р.) В своей же собственной речи (письменной или устной), как показывает опыт, молдавский студент, слабо знающий русский язык, проявляет тенденцию отнести все указанные слова к женскому роду по аналогии с многочисленными существительными на безударный гласный -э или -е в молдавском языке (*касэ, масэ, мынэ, карте, луме*), а иногда, быть может, под влиянием рода соответствующих существительных в молдавском языке (*большая море, наша дело*). В процессе учебы, остерегаясь подобной ошибки, он иногда относит и существительное на безударное -а(-я) к среднему роду (*в своем норке*). Такого рода ошибки – редкое явление, основного внимания требует к себе род существительных на безударное -о или -е.

Тем более важна работа над существительными с конечным мягким согласным, которые в русском языке могут быть или мужского, или женского рода.

Последовательность в работе должна соблюдаться по принципу доступности, «от простого к более сложному»:

- а) род названий лиц мужского и женского рода в обоих языках (с согласующимися словами);
- б) правила о роде существительных, определяемом по окончанию;
- в) упражнения на определение рода существительных с конечным твердым согласным, данных в начальной форме; с конечным ударным гласным -а(-я) и -о(-е);
- г) существительные на безударное -а(-я);
- д) таблица наиболее употребительных существительных среднего рода на безударное -о или -е;
- е) упражнения на определение рода таких существительных на основе таблицы;
- ж) таблицы существительных мужского рода на мягкий согласный, женского рода;
- з) упражнения на определение рода таких существительных [6, с. 28].

В молдавской среде (как и в нерусской вообще) нельзя считать пригодным способ сочетания со словами *мой, моя, моё* (или с другими согласующимися) для определения рода существительных, поскольку если обучающийся ошибочно считает, что, например, *море* – женского рода, то он может сочетать его со словом *моя* или *большая* (*моя море, большая море, сердце моя, дом моя, язык моя*).

Склонение существительных – один из основных элементов в обучении студентов молдавской национальности (и нерусской вообще) русскому языку. Ошибки, связанные с ним, в большей мере, чем любые другие, искажают устную и письменную русскую речь [3]. Преподавателю следует различать ошибки в падежной форме и ошибки в употреблении падежа. Обучающиеся, при достаточных усилиях со стороны педагога, усваивают парадигмы склонения, приобретают навык склонять заданное существительное, правильно ставить его в определенную падежную форму и, наоборот, указывать его падеж. Другое дело – употребление подходящего падежа в собственной речи. Это достигается с большим трудом. Студент может, например, правильно склонять существительное *школа* и знать, что его форма винительного падежа – *школу*, предложного – *школе*; при разборе безошибочно указать падеж и той, и другой формы. И при всем этом он может говорить (и писать): *Я иду в школе*. Это не орфографическая и даже не морфологическая ошибка, а синтаксическая: неправильное сочетание глагола *идти* с формой предложного падежа (вместе с предлогом *в*), а не с формой винительного. Именно от таких ошибок (в управлении косвенными падежами) страдает речь обучающихся. При отработке материала по морфологии основной целью является усвоение парадигм склонения. Нельзя увлекаться работой над изолированными существительными, после усвоения той или

иной парадигмы следует больше практиковать упражнения на употребление падежа, подходящего по контексту для данного словосочетания, лучше всего в виде простой беседы – вопросов и полных ответов [8, с. 286].

Имя прилагательное в русском и молдавском языках.

В области имен прилагательных особо важны:

1) употребление в роли сказуемого их кратких форм;
2) выражение значения отдельных типов аналитических сочетаний молдавского языка (без прилагательного) относительными и притяжательными прилагательными в русском языке;

3) усвоение падежных форм и правильное их согласование с существительными;

4) степени сравнения русских прилагательных;

5) ударение в кратких формах прилагательных и формах степеней сравнения.

Следовательно, надо давать студентам упражнения:

а) на сопоставление сочетаний: *Это интересная книга – книга эта интересна; Мы любим великий и могучий русский язык – русский язык велик и могуч;*

б) на перевод с молдавского языка предложений со словосочетаниями: *семэнаул де примэварэ* (весенний сев), *о грэдинэ де помь* (плодовый сад), *касэ дин пятрэ* (каменный дом), *черкул де кор* (хоровой кружок), *тимпул де тоамнэ* (осенняя погода), *ярна ку зэпадэ* (снежная зима), *о зи де варэ* (летний день), *кынтекул де диминяцэ* (утренняя песня);

в) на сочетание существительных с прилагательными, данными в начальной форме: *В (светлая) комнате стояли (дубовый) столики, покрытые (белоснежная) скатертями;*

г) на образование форм сравнительной и превосходной степени с указанием ударения: *(Сильный) кошки зверя нет;* особенно важны примеры с чередованием согласных в формах сравнительной степени (*проще, дешевле, реже*);

д) на указание ударения в формах рядов: *верен – верна – верно – верны; холоден – холодна – холодно – холодны* [8, с. 84].

Имя числительное в русском и молдавском языках.

В области числительных преподавателю русского языка для молдавской аудитории важнее всего учитывать следующие его особенности по сравнению с молдавским: 1) образование сложных количественных числительных, их правописание; 2) склонение количественных числительных (вместе с существительными), в особенности таких как *два (две), три, четыре*; 3) склонение порядкового числительного *третий (третья, третье)* в отличие от других порядковых числительных русского языка; 4) образование дробных числительных.

Работа над числительными существенно облегчается благодаря применению цифровых обозначений. Замена таких обозначений – это основной тип упражнений на количественные числительные. При их склонении вместе с существительными важно обратить особое внимание на правильное употребление падежа существительного при числительном в форме именительного падежа, а также винительного, если существительное – название неодушевленного предмета.

Что касается склонения порядковых числительных, то сначала необходимо дать образцы их склонения вместе с прилагательными и существительными (только в единственном числе):

*второй молодой работник;
четвертый каменный дом;
пятая письменная работа;
шестое открытое письмо;
третий лисий след;
третья лисья нора;
третье овечьё стадо.*

Таким образом, в сознании студентов закрепляется факт полного сходства склонения порядковых числительных со склонением прилагательных с тем же окончанием.

В молдавской аудитории особенно важны упражнения на правильное обозначение возраста, дат, лет с порядковыми числительными. Нужно давать задания на собирательные числительные при существительных, употребляемых только во множественном числе (*pluralia tantum*), например, *трое суток, двое ножниц* и т. п.

Местоимение в русском и молдавском языках.

Особенности русских местоимений затрудняют усвоение и употребление их форм студентами молдавской аудитории, прежде всего лично-возвратного местоимения *себя* и притяжательно-возвратного *свой*.

Кроме того, трудно усваивается различие в употреблении притяжательно-личных местоимений *его, её, их* и притяжательно-возвратного *свой* в отношении к третьему лицу (ср.: *Он нашел его тетрадь* и *Он нашел свою тетрадь*). Соответственно нужны различного рода упражнения.

Следует начинать с устных заданий в форме простой беседы, включающей местоимения *себя* и *свой*:

– *Чебан, возьми свою тетрадь с собой и садись на свое место. Что ты сделал?*

– *Я взял свою тетрадь с собой и сел на свое место.*

– *Попроси у Чебана книги!*

– *Дай мне свою книгу!*

После этого можно давать перевод подобных предложений с молдавского языка на русский.

Относительно употребления местоимений *себя, свой* вместо личных и лично-притяжательных можно предложить весьма простое правило.

В русском языке указание на грамматическое лицо обычно не повторяется. При необходимости повторно указать лицо употребляется возвратное местоимение (лично-возвратное *себя* или притяжательно-возвратное *свой*), например: *Я пригласил своего друга к себе* вместо *Я пригласил моего друга ко мне*.

В молдавском языке указание на грамматическое лицо обычно повторяется: *Eu l-am poftit pe prietenul meu la mine* [5, с. 34].

Внимания требует и склонение личных и возвратных местоимений, резко отличное от склонения как существительных, так и прилагательных. Важен и «беглый» гласный в склонении местоимения *я* (*мною, мне, меня*). Необходимо обращать внимание студентов на значительное сходство склонения местоимений со склонением прилагательных (*который, самый* – как *добрый; он, его, наш, нашего* – как *синий, синего*). При этом следует указать и на различия: *синие – наши, свои; добрые – те* и т. п.

Нужны также таблицы самих лексических соответствий между местоимениями различных разрядов в обоих языках, например, в русском:

указательные – *этот, этот человек; тот, тот человек;*

вопросительные – *кто? что? который?* [11, с. 174].

Особого внимания требует к себе случай с предлогом при отрицательных местоимениях *никто, ничто* (*ни у кого, ни с чем* и т. д.).

Следует давать предложения с заданием ставить определительное местоимение *сам* (*сама, само*) в различных падежных формах с указанием ударения: *Я был у (сам) директора. Я пойду к (сам) директору. Я говорил с (сама) учительницей* и пр.

Глагол в русском и молдавском языках.

По теме «Глагол» преподавателю следует особенно настойчиво добиваться достижения следующих целей: 1) усвоение учащимися значений видовых форм русского глагола; 2) знание ими соотношений между глаголами, образующими одну видовую пару, и умение правильно употреблять каждый член такой пары в устной или письменной речи;

3) умение правильно образовать один член видовой пары от другого; 4) усвоение форм будущего времени в зависимости от вида глагола; 5) правильное употребление глаголов с постфиксом *-ся* в различных формах лица и числа; 6) прочные знания спряжения глаголов, в особенности наиболее употребительных, непродуктивных классов (*нести, беречь, мёрзнуть, давать, дать, есть (кушать), жать (жму), жать (жну), плыть, грести* и др.).

Важна также словарная работа, связанная с образованием приставочных глаголов от бесприставочных, непарных с ними в видовом отношении (например, от *лить – влить, вылить, долить, залить* и т. д.).

Большое значение имеет в данном случае последовательность в работе.

Первый шаг – ознакомление с понятием глагола – не столь существенен, если учащиеся уже проработали соответствующий материал на уроках молдавского языка. Достаточно ограничиться переводом термина «вербул» на русский язык и упражнением на выделение глаголов в тексте. Но в таком упражнении ученики, правильно выделяя глаголы, вряд ли осмыслят значение вида. Об этом значении в молдавском языке говорят лишь формы имперфекта и сложного перфекта (да и то не всегда точно). Вот почему после первого же ознакомления студентов с понятием (вернее с термином) «глагол» [7, с. 118] следует приступить к работе над видами русского глагола.

На наш взгляд, лучше всего исходить из двух глаголов, отличающихся только видовым значением, то есть образующих видовую пару, и притом приставочных (*списать – списывать*). В подобных парах особенно четко выступают их лексическая однозначность и видовая равнозначность, тем самым легче осознается значение каждого вида при сопоставлении (в контексте) одного члена такой пары другому. Важно показать, что основное значение глагола совершенного вида – охват действия полностью, от начала до конца, а основные значения соответствующего глагола несовершенного вида – это, во-первых, повторение такого действия (обозначаемого глаголом совершенного вида) и, во-вторых, процесс его совершения (между началом и концом): *Я вчера списал одно стихотворение (начал и кончил); Я сегодня также списал одно стихотворение (начал и кончил); Я и завтра спишу одно стихотворение (начну и кончу)*.

Разъясняется значение повторения действия, процесса его совершения.

Можно показать, почему глаголы совершенного вида немислимы в формах настоящего времени: в один какой-либо миг (в момент речи) нельзя охватить действие полностью, от начала до конца.

После того, как осмыслены значения обоих видов и указанных соотношений между ними, следует показать, как от глагола совершенного вида образуется соответствующий глагол несовершенного вида.

После закрепления этих способов словообразования можно показать и примеры с чередованием, а также со смещением ударения (*заметить – замечать, спросить – спрашивать, выловить – вылавливать, вырезать – вырезать* и т. п.)

Затем следует перейти к случаю, когда, наоборот, от глаголов несовершенного вида образуются соответствующие глаголы совершенного вида – при помощи приставок (*писать – написать, варить – сварить, готовить – приготовить, будить – разбудить, делать – сделать*). При этом не следует смешивать образование видов с внутриглагольным словообразованием; сюда, например, не относятся глаголы *плакать – заплакать*, это не видовая пара.

Особого внимания заслуживают глаголы движения *ходить – идти, носить – нести, возить – везти, водить – вести* и др. Надо показать на примерах, что первый глагол в каждой из этих пар выражает повторение, а второй – очевидный процесс совершения действия, что оба – глаголы несовершенного вида (совершенного – *пойти, повезти, повести, понести* и т. д.).

Наречие в русском и молдавском языках.

Наречие, как известно, не характеризуется формами словоизменения, если не считать качественных, имеющих степени сравнения; в основном это неизменяемая часть речи. Наречие – знаменательная часть речи, противопоставляемая другим знаменательным частям речи (существительному, прилагательному, глаголу), категория слов, выражающих признак действия или меру, степень проявления другого признака (*читаю громко, сплю мало, весьма умный, удивительно красиво* и т. п.).

Как неизменяемые слова, наречия обоих языков могут сопоставляться лишь с точки зрения их образования.

В русском языке наречия, выражающие качество, внутренне присущее действию-состоянию (так называемые качественные наречия), часто образуются от соответствующих качественных прилагательных, причем для этой цели используется краткая форма единственного числа среднего рода.

В молдавском языке подобные наречия также образуются от соответствующих качественных прилагательных, но при этом часто используется форма единственного числа мужского рода прилагательного [10].

Что касается различий в способах образования форм сравнительной степени качественных наречий, то о них можно сказать то же, что и о различиях в образовании форм сравнительной степени качественных прилагательных.

В отношении такой неизменяемой части речи, как наречие, основное внимание следует уделять словарной работе, включая способы образования, а также орфографии (слитное, раздельное написание). Необходимо обеспечить усвоение наиболее употребительных наречий, для чего можно использовать метод перевода – запись студентом в собственный словарь этих наречий в алфавитном порядке с переводом на русский язык и небольших предложений на русском языке с заданием вставить пропущенные наречия.

Особое внимание следует уделять правописанию наречий, главным образом производных, которые по правилам молдавской орфографии пишутся раздельно, а по правилам русской – слитно. Например: *de departe – издали, дин ноу – снова, дин афарэ – снаружи, де аколо – оттуда* и т. п. [9, с. 121].

Резюме. Цель данной статьи заключалась в том, чтобы выявить проблемы формирования языковой грамотности и межкультурной коммуникации у студентов. Данная работа дает общее представление о языковых затруднениях и проблемных местах в обучении русскому языку.

Язык занимает ведущее место в системе межкультурной коммуникации, обеспечивает успешность и эффективность общения. Он выступает в качестве основного средства формирования языковой грамотности. Но в нашем регионе появляются свои двуязычной коммуникации и проблемы формирования культуры речевого общения. Существует множество путей предупреждения и коррекции ошибок. Их выбор зависит от природы ошибки, вида работы, в которой она возникла, а также от избранного преподавателем метода обучения.

В разделе «Орфография» необходимо уделять внимание правописанию буквы *и* после шипящих и *и*, удвоенной *nn* на стыке морфем, приставок.

В «Морфологии» должно быть представлено сопоставление различных разделов и категорий.

Ошибки – показатель не только пробелов в знаниях студентов, но и их реального прогресса в изучении языка, движении от простых моделей к более сложным. При правильной организации практических занятий данный сопоставительный анализ может внести существенный вклад в оптимизацию языкового образования, развить у обучающихся бережное отношение к языку, стимулируя их к самостоятельному выявлению и исправлению допущенных ошибок, а также к предотвращению возможных недочетов.

Сопоставительная параллель выявила способы их устранения в коммуникативном взаимодействии, дает право говорить о том, что язык играет определяющую роль в обеспечении межкультурного согласия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арват Н. Н., Павлюк Е. Я., Чернова А. Г. Сопоставительная грамматика русского и молдавского языков. – Черновцы : Черновицкий гос. ун-т, 1973. – 112 с.
2. Галинская Е. А. Историческая грамматика русского языка: Фонетика. Морфология. – М. : Ленанд, 2016. – 216 с.
3. Городилова Г. Г., Хмара А. Г. Практический курс русского языка. – Л. : Просвещение, 1991. – 123 с.
4. Думенюк И. З., Маткаш Н. Г. Молдавский язык: самоучитель. – Кишинев : Лумина, 1989. – 345 с.
5. Евдошенко А. П. Сравнительная фонология и морфология молдавского и русского языков. – Кишинев : Штиинца, 1977. – 208 с.
6. Иванова Е. В. Русский язык без зубрежки. Орфография. Пунктуация. – М. : Юнстаф, 1999. – 46 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 2009. – 944 с.
8. Очерки по методике преподавания русского языка в молдавской средней школе : пособие для учителей / под ред. О. Ф. Бородаевой и др. – Кишинев : Лумина, 1985. – 304 с.
9. Репина Т. А. Теоретическая грамматика румынского языка. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2002. – 212 с.
10. Шандро М. А. Очерки по сопоставительной грамматике русского и молдавского языков. – Кишинев : Карта молдовеняскэ, 1988. – 122 с.
11. Шведова Н. Ю. Грамматика современного русского литературного языка. – М. : Наука, 1970. – 767 с.

UDC 378.016:[811.161.1'243:811.135.2'243]

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.004

A. I. Vatamanyuk

FORMATION OF LANGUAGE LITERACY IN THE CONTEXT OF BILINGUALISM

*Bendery Polytechnic Branch of T. Shevchenko Pridnestrovian State University,
Bendery, Moldova*

Abstract. The article is devoted to the problem of interlevel relations in the Russian and Moldavian languages, the correlation of grammatical units and categories, typological similarities and differences. It pays special attention to numerous quantitative and qualitative differences in the system of spelling and morphology for the languages considered in the article. These differences cause a lot of interfering grammatical mistakes both in the Russian speech of native Moldavian speakers and in the Moldavian speech of Russian speakers. And that is an important thing a teacher should consider when teaching bilingual students. The results of the given research contribute to improving the work with students in terms of lexis and semantics, and morphology.

Keywords: *Russian language, comparative analysis, grammatical peculiarities, spelling, morphology.*

© Vatamanyuk A. I., 2019

Vatamanyuk, Aurika Ivanovna – Senior Lecturer, Department of General Disciplines, Bendery Polytechnic Branch of T. Shevchenko Pridnestrovian State University, Bendery, Moldova; e-mail: kuli123461@gmail.com

The article was contributed on January 15, 2019

REFERENCES

1. Arvat N. N., Pavlyuk E. Ya., Chernova A. G. Sopostavitel'naya grammatika russkogo i moldavskogo yazykov. – Chernovtsy : Chernovickij gos. un-t, 1973. – 112 s.
2. Galinskaya E. A. Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka: Fonetika. Morfologiya. – M. : Lenand, 2016. – 216 c.
3. Gorodilova G. G., Hmara A. G. Prakticheskij kurs russkogo yazyka. – L. : Prosveshchenie, 1991. – 123 s.
4. Dumenyuk I. Z., Matkash N. G. Moldavskij yazyk: samouchitel'. – Kishinev : Lumina, 1989. – 345 s.
5. Evdoshenko A. P. Sravnitel'naya fonologiya i morfologiya moldavskogo i russkogo yazykov. – Kishinev : Shtiinca, 1977. – 208 s.
6. Ivanova E. V. Russkij yazyk bez zubrezhki. Orfografiya. Puntuaciya. – M. : Yunstaf, 1999. – 46 s.
7. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. N. Yu. Shvedovoj. – M. : Russkij yazyk, 2009. – 944 s.
8. Oчерki po metodike prepodavaniya russkogo yazyka v moldavskoj srednej shkole : posobie dlya uchitelej / pod red. O. F. Borodaevoj i dr. – Kishinev : Lumina, 1985. – 304 s.
9. Repina T. A. Teoreticheskaya grammatika rumynskogo yazyka. – SPb. : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2002. – 212 s.
10. Shapiro M. A. Oчерki po sopostavitel'noj grammatike russkogo i moldavskogo yazykov. – Kishinev : Kartya moldovenyaske, 1988. – 122 s.
11. Shvedova N. Yu. Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. – M. : Nauka, 1970. – 767 s.

Г. З. Гилязиева

ЧАСТОТНОСТЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В АНГЛИЙСКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению частотности параметрических прилагательных в английском и татарском языках. Самым частотным в татарском языке признано прилагательное *зур*, в английском – *little*. Что касается межязыкового варьирования, то можно наблюдать совпадение частотности у прилагательных *thick/юан*. В татарском языке прилагательные *озын, киң, кечкенә* примерно одинаковы по частотности, в английском со значительным интервалом по убыванию распределяются прилагательные *long – high – wide*. При анализе количественных данных необходимо учитывать, во-первых, сочетаемостный потенциал, во-вторых, синонимичные обороты. Лингвисты по-разному характеризуют параметрические прилагательные, выделяя и акцентируя те или иные черты данной группы. В данной статье авторы объединили наиболее часто выделяемые характеристики и сформулировали свое определение.

Ключевые слова: *параметрическое прилагательное, частотность, синонимы, лексико-семантический разряд.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность работы объясняется тем, что параметрические прилагательные представляют важный аспект концептуализации действительности, позволяющий выявить различия в языковых картинах мира сопоставляемых языков. Научная новизна исследования состоит в том, что параметрические прилагательные татарского языка не выступали объектом отдельного изучения, тем более в сопоставительном плане с английским языком.

Целью статьи обозначен сравнительный анализ частотности параметрических прилагательных в английском и татарском языках.

Нами сформулированы следующие задачи: 1) определить показатели частотности; 2) выявить преференциальную сочетаемость параметрических прилагательных в английском и татарском языках; 3) обнаружить сходства и различия в функционировании данных прилагательных в обоих языках.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования стали Корпус английского языка *British National Corpus* (96263399), Корпус татарского языка *Tatar National Corpus* (26000000), а также, в отдельных случаях, данные Татарского корпуса *Туган тел* (182000000).

Основные методы исследования: квантитативный, в частности статистического анализа, позволяющий рассчитать показатели частотности функционирования в обоих языках; сравнительный, предполагающий анализ и сопоставление полученных данных.

Результаты исследований и их обсуждение. По мнению Ю. Д. Апресяна [1], задача языковеда состоит в том, чтобы вскрыть наивную картину мира в лексических зна-

© Гилязиева Г. З., 2019

Гилязиева Гузель Зофаровна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Казанского государственного энергетического университета, г. Казань, Россия; e-mail: gilyazieva 78@mail.ru

Статья поступила в редакцию 25.03.2019

чениях слов и отразить ее в системе толкований. Он предлагает рассмотреть русские слова *высота*, *высокий*, *низкий*, употребление которых вполне регулируется следующими словарными толкованиями: *высота* = 'протяженность предмета снизу вверх', *высокий* = 'большой в высоту', *низкий* = 'небольшой в высоту'. Однако анализ связанной с ними наивной геометрии показывает, что в языке существует более сложная система правил их употребления, отражающая разные особенности их значения, которой превосходно владеют и интуитивно пользуются в речевой практике носители русского языка.

И. Ю. Кузина [4] в своих многочисленных работах, посвященных параметрическим прилагательным русского языка, утверждает, что доминирующее положение вертикального измерения [9] по отношению к горизонтальному, а фронтальной горизонтали – к латеральной находит отражение в особенностях синтаксической структуры высказывания: *Then suddenly she saw him, tall and thin and narrow and neat* (Steel); *It was a long narrow room with large windows* (Murdock).

По ее мнению, параметрически характеризуя объект, человек использует систему координат, построенную на основе измерения «верх–низ» (вертикальная позиция человека), асимметрии строения человеческого тела («перед–зад» на горизонтальной поверхности, «правый–левый» для боковых поверхностей) [4].

Экскурс в исследование теоретических аспектов позволил нам выявить следующие традиционно рассматриваемые признаки параметрических прилагательных:

1. Параметрические прилагательные сопряжены с внешними нормами по отношению к человеку: дороги сравниваются с дорогами, а ленты – с лентами. Однако чем ближе некоторый класс объектов к человеку, тем больше он вмешивается в установление критериев нормы (среднего значения параметра для данного вида объектов) и отклонений от нее [5]. Параметрические прилагательные выражают внешний, объективный признак, свойство самого предмета, которое не оказывает на человека соответствующее действие. Это свойство обычно может быть описано объективно, безотносительно к ощущению человека [5].

2. Большинство качественных прилагательных входит в антонимические пары, задавая таким образом семантическое [8] пространство признака. Первое деление семантического пространства – бинарная оппозиция. Оппозитивы имеют тождественный компонент значения. Антонимы, ограничивающие пространство признака, – одно из проявлений семантики «тождества–различия» [6]. Пространство признака, раздвоенное антонимами, допускает многочленное градуирование, то есть предполагает возможность различных количественных проявлений одного и того же качества. Несмотря на возможную сложность градуального множества, его компоненты, тем не менее, тяготеют к одному из полюсов. В центре скалярно-антонимического комплекса проходит ось симметрии, соответствующая срединному проявлению признака и знаменующая баланс противоположных значений [6].

3. Параметрические прилагательные представляют собой особый лексико-семантический разряд слов с интегральным признаком линейного измерения. Как представители адъективного класса лексики, они имеют только одну валентность, которая реализуется указанием на конкретный объект – носитель признака. Хотя параметрические прилагательные синтаксически подчинены существительному, семантически они выступают как ведущий член словосочетания, то есть обладают семантической валентностью на определенные существительные, обозначающие конкретные реалии, которые могут быть носителями данных признаков [2].

Параметрические прилагательные (длина, ширина, высота и размер) определяются всегда пассивно и глобально. Данные параметры ассоциируются именно с определенными видами субстанций. Существуют названия объектов, которые могут быть или всегда бывают длинными или короткими, например, *хвост*.

В нашем исследовании мы рассматриваем параметрические прилагательные, которые могут и обладать экспериенциальной семантикой, и нести каузативную составляющую. Данные характеристики наблюдаются у ряда слов, таких как *тяжелый* (параметр = вес). Спектр подобных прилагательных широк, если их определять как признаки, имеющие единицу измерения – параметр как показатель меры. Это определение может быть отнесено ко всем физическим характеристикам, таким как *жаркий/холодный* (температура), *прозрачный/мутный* (прозрачность).

В данной статье мы изучаем универсальные параметрические прилагательные, характеризующие подавляющее большинство субстанций действительности и являющиеся главными параметрами организации пространства. Круг данных прилагательных выводится из определений трехмерности пространства с добавлением параметра «объем/площадь» как производных от них и линейности времени. Данная позиция предполагает рассмотрение следующих прилагательных: *высокий, длинный, широкий*; производных – *большой/маленький, долгий (=длительный во времени)*. В сущности, трехмерность пространства также линейна, только различие заключается в направлениях данной линейности: *длинный* (в высоту), *длинный* (в ширину), *длинный* (в «длину»). Параметр *большой/маленький* можно интерпретировать как внешнее определение любого параметра, как присвоение значения субстантивированному признаку: *большой* высоты, *большой* ширины.

Выборка примеров производилась (дата обращения: 01.02.2019) из корпусов английского языка *British National Corpus* (96263399) и татарского *Tatar National Corpus* (26000000), данные Татарского корпуса *Туган тел* (182000000) не учитывались.

Для проведения сравнения необходима нормализация значений.

Частотность вычисляется по формуле:

Частотность (слов на миллион) = (кол-во слов : кол-во слов в тексте) x 1000000.

Long – 55258 вхождений. *Озын* – 8 637 вхождений.

Частотность слова *long* = 55258 : 96263 399*1000000 = 574.

Частотность слова *озын* = 8637 : 26000000*1000000 = 332.

High – 37700 вхождений. *Биек* – 2 953 вхождения.

Частотность слова *high* = 37700 : 96263 399*1000000 = 391.

Частотность слова *озын* = 2 953 : 26000000*1000000 = 113.

Wide – 11735 вхождений. *Киң* – 8500 вхождений.

Частотность слова *wide* = 11735 : 96263 399*1000000 = 121.

Частотность слова *киң* = 8500 : 26000000*1000000 = 326.

Thick – 4487 вхождений. *Fat* – 4381 вхождение.

Жуан – 30 вхождений. *Юан* – 1246 вхождений.

Частотность слова *thick/fat* = 4487 : 96263 399*1000000 = 46.

Частотность слова *жуан/юан* = 1246 : 26000000*1000000 = 47.

Small – 42738 вхождений. *Little* – 61932 вхождения. *Кечкенә* – 29068 вхождений.

Частотность слова *small* = 42738 : 96263 399*1000000 = 253.

Частотность слова *little* = 61932 : 96263 399*1000000 = 643.

Частотность слова *кечкенә* = 8500 : 26000000*1000000 = 326.

Big – 24382 вхождения. *Зур* – 212870 вхождений.

Частотность слова *big* = 24382 : 96263 399*1000000 = 253.

Частотность слова *зур* = 40724 : 26000000*1000000 = 1566.

Как можно заключить на основе данных таблицы 1 и рисунка 1, в татарском языке самым частотным можно считать прилагательное *зур*, которое мы даже не стали выносить в рисунок.

Частотность параметрических прилагательных

Перевод	В английском языке		В татарском языке	
	Long	574	Биек	332
Длинный	High	391	Озын	113
Высокий	Wide	121	Киң	326
Широкий	Thick/fat	46	Жуан, юан	47
Толстый	Little	643	Кечкенә	326
Маленький	Big	253	Зур	1566

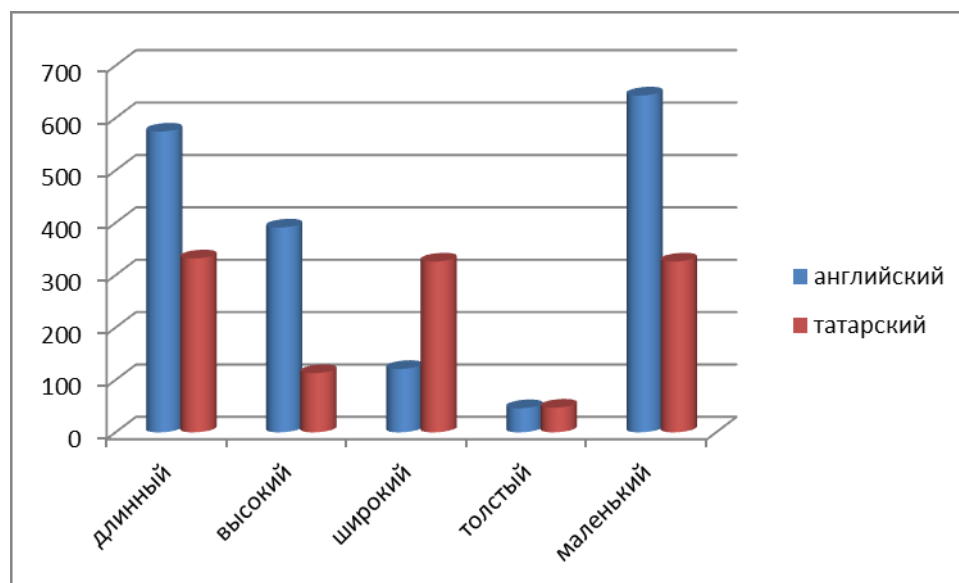


Рис. 1. Диаграмма частотности параметрических прилагательных

В английском языке *little* по частотности незначительно превосходит остальные прилагательные. Что касается межъязыкового варьирования, то можно наблюдать совпадение частотности у *thick/юан*. В татарском языке прилагательные *озын, киң, кечкенә* примерно одинаковы по частотности. В английском языке такого единообразия не наблюдается. Со значительным интервалом по убыванию распределяются *long – high – wide*. Полученные статистические данные позволяют спрогнозировать дальнейший вектор исследования сочетаемостного потенциала:

- (1) ...*would take an entire evening to go out to Keighley. It's a bloody long way.* [7].
- (2) *Иртәме-соңмы ул, озын юл узып, үзе омтылган ярларсыз, чиксез Диңгезгә килеп кушыла, ягни сыйфат үзгәреше ала.* (И. Вәлиулла. Мәхәббәт!) [11].
- (3) ...*very similar building, a long sloping roof, not very high building. Isn't that, isn't that the second (unclear) isn't he, with...* [7].
- (4) *Тагын шунысы бар, әгәр биеккә, биек йорт балконына менеп әжиргә карасам, минем сикерәсем килә, нәрсәдер тыелгысыз тарта – кош сыман канат әжәп, шул рәвешле түбән мәтәләсе килә.* [11].
- (5) *The dark bulk of St Catherine's faced him on the other side of the wide road.* [7].
- (6) *Киң юл сукмакка әйләнде, сукмак тора-бара тараеп юкка чыкты.* (Р. Батулла. Каратай) [11].
- (7) *He was a thick man. Thick hair, thick eyebrows, nose, lips, shoulders and tai-loring.* [7].

(8) *Кинәт теге шомлы ишек ачылып, әлеге юан кеше касса алдына басты да, карчыга шикелле үткен күзләрен егетләр өстендә йөртен:* – *Кара, кара, галдиш!* (К. Тинчурин. Драмалар, комедияләр, хикәяләр) [11].

В приведенной выборке совпадает сочетаемость параметрических прилагательных в обоих языках: *long way / озын юл / широкая дорога* (1), (2); *high building / биек йорт / высокий дом* (3), (4); *wide road / киң юл / широкая дорога* (5), (6); *thick man / юан кеше / толстый человек* (7), (8). Можно сделать вывод, что количественная диспропорция объясняется переносными значениями. Однако можно предположить функционирование синонимов – других прилагательных в функции параметрических прилагательных.

Рассмотрим словосочетания: *little baby* (71 вхождение), *кечкенә бала* (55 вхождений):

(9) *Her old man was away fighting. They had a little baby, a girl. I was fond of her, she reminded me of my...* [7].

(10) *Шул араны өч кечкенә бала белән Кави дүрт көндә көч-хал белән уза алды.* (З. Зәйнуллин. Татар ир-егетләре: повестьлар) [11].

Резюме. В приведенной статистике можно увидеть превосходство одного словосочетания в английском языке над другим. В татарском языке им тоже противостоит не одно словосочетание, отдельного рассмотрения заслуживает синоним *баләкәй*. Принимая во внимание примеры (9) и (10), можно убедиться, что различия в функционировании незначительны и обусловлены узусом, то есть принятыми в обществе устойчивыми оборотами.

Таким образом, можно заключить, что самым частотным в татарском языке признано прилагательное *зур*, в английском – *little*. Что касается межъязыкового варьирования, то можно наблюдать совпадение частотности у *thick/юан*. В татарском языке прилагательные *озын*, *киң*, *кечкенә* примерно одинаковы по частотности, в английском языке со значительным интервалом по убыванию распределяются *long – high – wide*. При анализе количественных данных необходимо учитывать, во-первых, сочетаемостный потенциал, во-вторых, синонимичные обороты.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Апресян Ю. Д.* Исследования по семантике и лексикографии : в 2 т. Т. 1: Парадигматика. – М. : Языки славянской культуры, 2009. – 568 с.
2. *Газаева З. А.* Механизмы семантической деривации параметрических прилагательных : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Нальчик, 2011. – 26 с.
3. *Закамулина М. Н., Лутфуллина Г. Ф., Муллахметова Г. Р.* Очерки по аспектологии. Проблема реализации частных значений (сопоставительное исследование на материале французского и татарского языков). – Казань : КГЭУ, 2016. – 244 с.
4. *Кузина И. Ю.* О параметризации в художественном дискурсе (на примере эпистолярного жанра описания авантюрного путешествия // Вестник Орловского государственного университета. Серия «Новые гуманитарные исследования». – 2011. – № 1(15). – С. 161–165.
5. *Кустова Г. И.* Типы производных значений и механизмы языкового расширения. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 472 с.
6. *Федяева Н. Д.* Качественные прилагательные в аспекте семантической категории нормы // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 5(143). – С. 129–133.
7. *British National Corpus.* – URL : <http://www.natcorp.ox.ac.uk>.
8. *Cruse D. A.* *Lexical Semantics.* – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 234 p.
9. *Dirven R., Taylor J. R.* The conceptualisation of vertical space in English. The case of tall. – URL : <https://doi.org/10.1075/cilt.50.15dir>.
10. *Kennedy C., McNally L.* Scale structure, degree modification, and the semantics of gradable predicates // *Language.* – 2005. – Vol. 81(2). – P. 345–381.
11. *Tatar National Corpus.* – URL : <http://tugantel.tatar/search>.

G. Z. Gilyazieva

SIZE ADJECTIVES FREQUENCY IN TATAR AND ENGLISH LANGUAGES

Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

Abstract. The article deals with the frequency of size adjectives in the English and Tatar languages. The most frequent in the Tatar language is the adjective *зыр*, in English it proved to be the adjective *little*. With regard to linguistic variation, one can observe the coincidence frequency at the adjectives *thick/юан*. The adjectives *озын, кич, кечкенә* are of the same frequency in the Tatar language. In English, the adjectives *long – high – wide* are distributed in descending order with a significant interval. In the analysis of quantitative data it is necessary: first, to take into account the compatibility potential; secondly, to consider interconvertible expressions. Linguists differ on the account of categorization of size adjectives, basing on and identifying specific features for a particular group. This article combines most specific characteristics for size adjectives and provides the author's definition for them.

Keywords: *size adjectives, frequency, synonyms, lexical-semantic category.*

REFERENCES

1. *Apresyan Yu. D.* Issledovaniya po semantike i leksikografii : v 2 t. T. 1: Paradigmatika. – M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2009. – 568 s.
2. *Gazaeva Z. A.* Mekhanizmy semanticheskoy derivatsii parametriceskih prilagatel'nyh : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – Nal'chik, 2011. – 26 s.
3. *Zakamulina M. N., Lutfullina G. F., Mullahmetova G. R.* Ocherki po aspektologii. Problema realizatsii chastnyh znachenij (sopostavitel'noe issledovanie na materiale francuzskogo i tatarskogo yazykov). – Kazan' : KGEU, 2016. – 244 s.
4. *Kuzina I. Yu.* O parametrizatsii v hudozhestvennom diskurse (na primere epistolyarnogo zhanra opisaniya avanturnogo puteshestviya // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Novye gumanitarnye issledovaniya». – 2011. – № 1(15). – S. 161–165.
5. *Kustova G. I.* Tipy proizvodnyh znachenij i mekhanizmy yazykovogo rasshireniya. – M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004. – 472 s.
6. *Fedyaeva N. D.* Kachestvennye prilagatel'nye v aspekte semanticheskoy kategorii normy // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – № 5(143). – S. 129–133.
7. *British National Corpus.* – URL : <http://www.natcorp.ox.ac.uk>.
8. *Cruse D. A.* Lexical Semantics. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 234 p.
9. *Dirven R., Taylor J. R.* The conceptualisation of vertical space in English. The case of tall. – URL : <https://doi.org/10.1075/cilt.50.15dir>.
10. *Kennedy C., McNally L.* Scale structure, degree modification, and the semantics of gradable predicates // Language. – 2005. – Vol. 81(2). – P. 345–381.
11. *Tatar National Corpus.* – URL : <http://tugantel.tatar/search>.

© Gilyazieva G. Z., 2019

Gilyazieva, Gouzel Zofarovna – Senior Lecturer, Department of English, Kazan State Power Engineering University, Russia, Kazan; e-mail: gilyazieva78@mail.ru

The article was contributed on March 25, 2019

Е. Л. Зайцева, А. А. Пушкин, Т. Ю. Гурьянова, Н. В. Кириллова

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МАССМЕДИЙНЫХ ТЕКСТАХ О МИГРАЦИИ

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

Аннотация. В статье представлены результаты сопоставительного анализа языковой стороны мультикультурализма на основе обобщения материала текстов СМИ, издаваемых в США в 2015–2018 гг. Особое внимание уделяется примерам понимания мультикультурализма в текстах современных СМИ как положительного явления и как феномена, имеющего свои негативные стороны. Актуальность исследования обусловлена интересом многих ученых к вопросам системного устройства языка, в частности актуализации эксплицитной и имплицитной оценки в рамках политического дискурса. В процессе анализа массмедийных текстов применен метод вычленения ключевых слов и фразовых единств, характерных для данного вида дискурса. Исследование языкового материала позволяет сделать вывод, что эксплицитная положительная оценка мультикультурализма репрезентируется на фоне его одновременной негативной оценки.

Ключевые слова: мультикультурализм, толерантность, СМИ, английский язык, этнические меньшинства, политический дискурс.

Актуальность исследуемой проблемы. Во второй половине XX в. миграция изменила облик передовых мировых держав. Если на протяжении всего колониального периода белые европейцы селились за пределами Европы, то XXI в. увидел появление значительного количества представителей различных этнических групп в бывших колониальных державах. Для США, занимающей первое место в мире по количеству иммигрантов, осознание себя как полиэтнической и мультикультурной страной осуществляется в том числе через посредничество средств массовой информации. По мере роста иммигрантских сообществ в Европе и США тексты СМИ стали транслировать различные точки зрения, в том числе и такую, что мигранты не должны отказываться от собственных традиционных ценностей и практик и принимать их от страны, давшей им приют. Отказ от ассимиляции появился и в декларативных заявлениях этнических меньшинств и их ор-

© Зайцева Е. Л., Пушкин А. А., Гурьянова Т. Ю., Кириллова Н. В., 2019

Зайцева Елена Львовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: 917elena@mail.ru

Пушкин Алексей Александрович – кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: fldh@mail.ru

Гурьянова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: vgurtat@yandex.ru

Кириллова Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: natkir71@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 07.02.2019

ганизаций и усилился в риторической практике именно сегодня, когда воссоединение семей мигрантов, переехавших в европейские страны, и стратегии долгосрочного поселения изменили состав иммигрантов. В англоязычном массмедийном тексте такое мнение встречается среди некоторых политиков, ученых и сторонников правозащитного движения.

В информационном пространстве, конструируемом американскими СМИ, понятие «мультикультурализм» часто употреблялось вместе с понятием «толерантность». В научной литературе толерантность рассматривается прежде всего как уважение и признание равенства мнений партнеров, отказ от доминирования и насилия [1]. Толерантность – это готовность человека принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия [3].

Дискурсы в американских СМИ стали основываться также на понятиях этнокультурной идентичности, репрезентативности, групповых / культурных правах меньшинств, включая свободу собраний, религий, возможность говорить на своем языке. СМИ стали проводниками кампании по пропаганде государственной политики идентичности, рассматриваемой многими сторонниками как часть борьбы с расизмом и дискриминацией. В дальнейшем такая политика привела к государственным мерам под общим термином «мультикультурализм». Проживание в определенной стране людей, имеющих иностранное происхождение, стало основанием считать эту страну «де-факто многокультурным обществом» [4] и проявилось на языковом уровне в создании в СМИ статей о мультикультурализме.

Причины и процессы возникновения этого термина сложны, так как он возникает в специфическом контексте культурного, языкового и религиозного разнообразия, которое иммигранты привнесли в принимающие их общества. Целью данной статьи является изучение возможных интерпретаций понятия «мультикультурализм» на примере англоязычных текстов СМИ, издаваемых в США.

Материал и методика исследований. Был проведен лингвистический дефиниционный анализ термина *мультикультурализм*, применен метод вычленения ключевых слов и фразовых единств, характерных для данного вида дискурса на предмет актуализации эксплицитной и имплицитной оценки в рамках политической риторики.

Результаты исследований и их обсуждение. Мультикультурализм понимается как: 1) описание фактического состава общества; 2) политика, проводимая правительством, то есть конкретный набор политических инструментов с учетом этнического разнообразия, специально созданные структуры управления, позволяющие представлять интересы иммигрантов и этнических меньшинств, механизмы поддержки и фонды для оказания помощи общинам этнических меньшинств в поддержании их традиций [8].

Мультикультурализм в политическом дискурсе предполагает, с одной стороны, обозначение аспектов культуры, религии, а с другой – формулирование на языковом уровне равенства возможностей и отсутствие дискриминации [10]. Языковая репрезентация мультикультурализма в дискурсах американских СМИ подразумевает описание этнического разнообразия, как правило, после недавнего периода массовой иммиграции, а также интеграции неместного населения с учетом культурного разнообразия в сочетании с равными возможностями в атмосфере взаимной терпимости. Эта точка зрения как альтернатива обеим моделям – как исключения, так и полной ассимиляции – будет рассматриваться в статье как основа лингвистического выражения мультикультурализма.

Данное исследование посвящено изучению языковой репрезентации мультикультурализма в авторских статьях наиболее известных изданий США. В поисковую строку каждого издания было введено слово «multiculturalism». В результате были проанализированы 240 статей из «The Washington Post» и 889 – из «The New York Times» за период 2015–2018 гг. (дата обращения: 23.12.2018). Эти издания имеют наибольшую аудиторию печатной и онлайн-версий и являются наиболее часто цитируемыми американскими СМИ.

В современных словарях английского языка «multiculturalism (мультикультурализм)» определяется как «relating to or including many different cultures (относящийся ко многим культурам) [7], the belief that different cultures within a society should all be given importance (представление о том, что следует уделять внимание различным культурам в одном обществе) [4], the presence of, or support for the presence of, several distinct cultural or ethnic groups within a society (наличие и/или поддержка различных культурных или этнических групп в обществе)» [8]. Следует особо отметить, что мультикультурализм в современных американских СМИ «The Washington Post» (далее WP) и «The New York Times» (далее NYT) так или иначе получает свое языковое наполнение на фоне такого современного явления, как миграция. Через представление в текстах структур со значением «мы, коренное население» – «они, иммигранты» термин «мультикультурализм» концептуализируется и получает свое языковое наполнение.

Авторы, которые положительно расценивают мультикультурализм, выступают за признание этнического плюрализма как особенности общества и признание права этнического меньшинства сохранять свой язык и культуру. На языковом уровне это проявляется в использовании слова «tolerance/толерантность» и его синонимов в описании права этнических меньшинств на сохранение аспектов культурного наследия и языка, равное обращение, равный доступ и полное участие в вопросах права, занятости, образования, социальных услуг, политического представительства, общего выражения мнений и приверженность всех, независимо от этнической принадлежности, Конституции и государству и его правопорядку, удовлетворение потребностей этнических меньшинств в социальных услугах, общее здравоохранение, правовая и судебная системы, предоставление государственной помощи для языковой подготовки, услуги письменного и устного перевода (в судах, медицинских учреждениях), лингвистической помощи в школах и образовании, так как образование [2] – основная сфера, непосредственно связанная с мультикультурализмом через политику. Однако в таких дискурсах, если авторы и выступают за терпимость и культурное разнообразие, это значит, что в их обществе по-прежнему есть расизм и этноцентризм:

1) «*on Election Day, 54 percent of those who voted believe immigrants “strengthen our country,” 20 points higher than those who see them as a burden... allowing Democrats to make “big gains” by embracing “diversity” and “immigrants” and “multicultural America.” / в день выборов 54 % проголосовавших посчитали, что иммигранты „укрепляют нашу страну”, это на 20 % больше, чем тех, кто считает иммигрантов обузой..., что позволяет демократам добиться „больших успехов” за счет риторики о „разнообразии”, „иммигрантах” и „мультикультурной Америке”*» (NYT 17.11.2018);

2) «*...respondents divided over whether immigration – and multiculturalism – is good or bad for “British culture.” / ...респонденты разделились по поводу того, подходят ли иммиграция и мультикультурализм для „британской культуры”*» (WP 16.11.2018);

3) «*Syria is for many little more than a 21st-century nightmare, its glorious past lost and forgotten... there were periods of murderous struggle... More remarkable, there were even longer stretches of multicultural peace / Сирия для многих стала кошмаром XXI века, ее славное прошлое потеряно и забыто... были периоды смертоносной борьбы... Что еще более примечательно, периоды мирного сосуществования многих культур были еще более длительными* (NYT 07.12.2016. Syria’s Murderous Struggle, and Multicultural Peace);

4) «*We need a better definition of ‘refugee’ / Нам нужно лучшее определение слова „беженец”*» (WP 18.12.2018);

5) «*As Canada thinks ahead to a future that is radically different vis-à-vis its relationship with the United States, it can and should embrace an opportunity to model to America and the world (and hopefully become) the best version of itself – an open, inclusive, prosperous, egalitarian, multi-ethnic and multicultural country backstopped by robust and resilient democratic*

norms and institutions / В то время как Канада думает о будущем, которое радикально отличается от ее отношений с Соединенными Штатами, она может и должна воспользоваться возможностью, чтобы смоделировать Америку и мир (и, надеюсь, стать) лучшей версией самой себя – открытой, всеохватывающей, процветающей, равноправной, многоэтнической и многокультурной страной, опирающейся на прочные и устойчивые демократические нормы и институты» (WP 07.11.2018. As Canadians sort through midterm results, we should rethink our ties to Washington).

Характерной особенностью американских дискурсов можно считать манифестацию положительной оценки мультикультурализма через негативное описание противоположных явлений: национализма, особенно частного национализма политиков, терроризма, экстремизма: *«What does it mean for the president of the United States to proclaim that he is a “nationalist”?... The word “nationalism” in modern America has often been preceded by a troubling adjective: “white.” Troubling, that is, if you believe in America as a multicultural democracy bound together by shared ideals, not by shared blood / Что значит для президента Соединенных Штатов провозгласить себя националистом? ...Слову „национализм” в современной Америке часто предшествует тревожное прилагательное „белый”. Тревожно, если вы верите в Америку как в мультикультурную демократию, связанную общими идеалами, а не общей кровью» (WP 25.10.2018. Donald Trump embraces ‘nationalism’ of the worst kind); «Greengrass recalls of Breivik’s statement, which included rambling critiques of Islam, immigration, multiculturalism and the “deconstruction” of Norway. “I remember reading that and thinking, ‘That’s unbelievable’ / Режиссер Пол Гринграсс вспоминает заявление Брейвика, которое включало бессвязную критику ислама, иммиграции, мультикультурализма и разрушение Норвегии. „Я помню, как прочитал это и подумал: „Это невероятно”» (WP 10.10.2018).*

Общей чертой таких статей можно назвать то, что, хотя сторонники мультикультурализма могут официально выступать за терпимость и за культурное разнообразие, в их странах по-прежнему существуют расизм и национализм, то есть эксплицитная положительная оценка мультикультурализма репрезентируется на фоне его же негативной оценки [8], [9].

Дискурсивные практики противников мультикультурализма сводятся к значению «threat/угроза», в первую очередь, это угроза от иммигрантов-беженцев, которые описываются как мужчина или женщина без возможности выбора из-за специфических условий побега. Такие условия могут быть явно «политическими» – касающимися репрессий в отношении конкретных партий, организаций или отдельных лиц, этнических, расовых или религиозных групп или лиц определенной сексуальной ориентации. В равной степени причинными факторами могут быть экономические – война, безземелье, голод или экологический коллапс [5].

Некоторые угрозы, по мнению авторов дискурсов, основаны на культурных или религиозных проблемах среди иммигрантов и связаны с выбором форм брака, практикуемых различными иммигрантскими общинами, предписаниями в одежде, школьной форме (мотивируемой необходимостью быть скромными для женщин), требованиями о перерыве в работе в религиозных целях (например, посещение мечетей для участия в пятничной молитве) или о молитвенных помещениях на рабочем месте. В целом угрозы сводятся к исчезновению национальных общественных ценностей (например, угроза республиканскому строю, христианству как доминирующей религии в принимающей стране): *«How the New Immigration Is Shaking Old Europe to Its Core / Как новая иммиграция сотрясает Старую Европу до основания» (NYT 14.09.2017); «Today, white supremacy is increasingly centered on the perceived victimhood of whites, left defenseless in a multicultural world of widespread immigration, affirmative action and interracial marriage / Сегодня первенство белой расы все больше ощущается как жертвенность белых, беззащитных в многокультурном мире, в котором распространена иммиграция, межрасовые браки,*

небелым и приезжим предоставлены преимущественные права» (WP 31.10.2018. Saviors of the white race...); «...European culture is under threat from multiculturalism and migration, has long vilified the liberal / ...Европейская культура находится под угрозой мультикультурализма и миграции» (WP 26.10.2018); «to depict white America as a victim of multiculturalism / изобразить белую Америку как жертву мультикультурализма» (WP 04.10.2018. Tucker Carlson earns endorsement from white nationalist Richard Spencer); «Racial abuse, then a beating, on a French soccer field. France's men's national team is the world champion, but current and former players say French soccer at the amateur level is marred by racism and discrimination / Расовая ненависть, потом избиение. Мужская сборная Франции является чемпионом мира, но нынешние и бывшие игроки говорят, что французский футбол на любительском уровне омрачен расизмом и дискриминацией» (NYT 15.10.2018).

Наряду с религиозной и культурной угрозой в дискурсах выражается риск уничтожения национальной идентичности и социальной сплоченности: «Although we have a policy of multiculturalism, for most Canadians there is an expectation that immigrants will conform to the mainstream,» said Jeffrey Reitz, the director of the Ethnic, Immigration and Pluralism Studies program at the University of Toronto / „Хотя у нас политика мультикультурализма, большинство канадцев надеются, что иммигранты будут соответствовать общепринятым нормам”, – сказал Джеффри Рейц, директор программы исследований этнических, иммиграционных и плюралистических проблем в Университете Торонто» (NYT 25.06.2017. A Battle Over Prayer in Schools Tests Canada's Multiculturalism); «That is the case in most of Canada, which trumpets multiculturalism like a national anthem. But Quebec, the only French-majority province in an Anglophone country, has always been different, never quite signing onto the idea of multiculturalism, which was viewed from the outset as another way for English Canada to devalue Quebec's culture and place in the country / И так почти во всей Канаде, где мультикультурализм воспевается как гимн. Но Квебек, единственная провинция с франкоговоряющим большинством в англоязычной стране, всегда отличалась, никогда не подписываясь на идею мультикультурализма, который с самого начала рассматривался как еще один способ для английской Канады девальвировать культуру и место Квебека в стране» (NYT 25.10.2017. Behind Quebec's Ban on Face Coverings, a Debate Over Identity); «We can chart Australia's public conception of immigration from being a central aspect of its multicultural character to a threat to be managed / Мы можем проследить общественное представление об иммиграции в Австралии от понимания иммиграции как основы мультикультурализма до угрозы, с которой надо справиться» (NYT 27.07.2017. Immigration as a Security Threat).

Резюме. Из всех проанализированных статей мультикультурализм оценивается положительно в 504 статьях «The New York Times» и в 12 – из «The Washington Post», при этом особого внимания заслуживает тот факт, что в этих изданиях не было найдено ни одной статьи, в которой его положительная оценка не получала бы свое языковое выражение на фоне или эксплицитной, или имплицитной отрицательной оценки. Кроме того, отрицательная оценка характерна для мультикультурализма европейского, мирового, но не американского. Мультикультурализм как часть американской политики, культуры и жизни вообще репрезентируется в СМИ США только положительно.

Современные медийные дискурсы о мультикультурализме являются лингвистической репрезентацией кризиса идентичности, когда то, что считалось зафиксированным и стабильным, замещается сомнением и неуверенностью. Общим для статей о нем становится привлечение внимания адресата к понятию идентичности не как самодостаточности, а как открытости по отношению к другим культурам, именно поэтому в текстах он рассматривается в первую очередь на фоне такого явления, как миграция.

Несомненно то, что мультикультурализм в массмедийном дискурсе о миграции понимается как положительно, так и отрицательно. Преобладание в американских СМИ статей, в которых он расценивается отрицательно, является манифестацией в языке затруднительного положения, в котором находится как современная политика, так и отдельная личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурьянова Т. Ю., Абрамова А. Г., Метелькова Л. А. Реализация современных технологий обучения иностранному языку как условие формирования поликультурной компетентности студентов вуза // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 2(90). – С. 123–130.
2. Гурьянова Т. Ю., Гуцин В. А. Потенциальные возможности дисциплины «Иностранный язык» для формирования поликультурной компетентности у студентов вуза // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 3(17). – С. 118–121.
3. Гурьянова Т. Ю., Михайлова Е. С. Организационные конфликты и способы выхода из них // Общество, культура, личность XXI века : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Чувашской государственной сельскохозяйственной академии. – Чебоксары, 2016. – С. 3–7.
4. *Cambridge Dictionary*. – URL : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/multiculturalism>.
5. Favell A. *Philosophies of Integration: Immigration and the Idea of Citizenship in France and Britain*, 2nd edition. Migration, minorities, and citizenship. Basingstoke: Palgrave in association with Centre for Research in Ethnic Relations. – Coventry : University of Warwick, 2001. – 288 p.
6. Freedman J. *Secularism as a Barrier to Integration? The French Dilemma*. 2004. *International Migration*. – URL : <https://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/34033>.
7. *Merriam-Webster Dictionary*. – URL : <https://www.merriam-webster.com/dictionary/multiculturalism#learn-more>.
8. *Oxford Dictionary*. – URL : <https://en.oxforddictionaries.com/definition/multiculturalism>.
9. Parekh B. *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. – London : Palgrave, 2006. – 367 p.
10. Wikan U. *Generous Betrayal: Politics of Culture in the New Europe*. – Chicago : The University of Chicago Press, 2002. – 293 p.

UDC 811.111'38:[070:314.7]

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.006

E. L. Zaytseva, A. A. Pushkin, T. Yu. Guryanova, N. V. Kirillova

LANGUAGE REPRESENTATION OF MULTICULTURALISM IN ENGLISH MASS AND MEDIA TEXTS ABOUT MIGRATION

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article presents the results of the comparative analysis of the language side of multiculturalism based on the generalization of language material from the texts of the American media

© Zaytseva E. L., Pushkin A. A., Guryanova T. Yu., Kirillova N. V., 2019

Zaytseva, Elena Lvovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Translation Studies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: 917elena@mail.ru

Pushkin, Aleksey Aleksandrovich – Candidate of Philology, Professor of the Department of Foreign Languages № 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary Russia; e-mail: fldh@mail.ru

Guryanova, Tatyana Yurevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Translation Studies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary Russia; e-mail: vgurtat@yandex.ru

Kirillova, Natalya Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages № 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary Russia; e-mail: natkir71@rambler.ru

The article was contributed on February 07, 2019

in 2015–2018. The authors pay particular attention to the examples of understanding of multiculturalism in the texts of modern US media as a positive phenomenon and as a phenomenon that has its negative sides. The relevance of the study is due to the interest of many scholars to the issues of the systemic structure of the language, in particular, the actualization of explicit and implicit evaluation in the framework of political discourse. In the process of analyzing mass media texts, the authors used the method of isolating keywords and phrasal unities, characteristic of this type of discourse. The study of language material allows the authors to conclude that an explicit positive evaluation of multiculturalism is represented against the background of its simultaneous negative evaluation.

Keywords: *multiculturalism, tolerance, mass media, English language, ethnic minorities, political discourse.*

REFERENCES

1. Gur'yanova T. Yu., Abramova A. G., Metel'kova L. A. Realizaciya sovremennykh tekhnologij obucheniya inostrannomu yazyku kak uslovie formirovaniya polikul'turnoj kompetentnosti studentov vuza // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. – 2016. – № 2(90). – S. 123–130.
2. Gur'yanova T. Yu., Gushchin V. A. Potencial'nye vozmozhnosti discipliny «Inostrannyj yazyk» dlya formirovaniya polikul'turnoj kompetentnosti u studentov vuza // *Vestnik Rossijskogo universiteta kooperacii*. – 2014. – № 3(17). – S. 118–121.
3. Gur'yanova T. Yu., Mihajlova E. S. Organizacionnye konflikty i sposoby vyhoda iz nih // *Obshchestvo, kul'tura, lichnost' XXI veka : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 85-letiyu Chuvashskoj gosudarstvennoj sel'skohozyajstvennoj akademii*. – Cheboksary, 2016. – S. 3–7.
4. *Cambridge Dictionary*. – URL : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/multiculturalism>.
5. Favell A. *Philosophies of Integration: Immigration and the Idea of Citizenship in France and Britain*, 2nd edition. Migration, minorities, and citizenship. Basingstoke: Palgrave in association with Centre for Research in Ethnic Relations. – Coventry : University of Warwick, 2001. – 288 p.
6. Freedman J. Secularism as a Barrier to Integration? The French Dilemma. 2004. *International Migration*. – URL : <https://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/34033>.
7. *Merriam-Webster Dictionary*. – URL : <https://www.merriam-webster.com/dictionary/multiculturalism#learn-more>.
8. *Oxford Dictionary*. – URL : <https://en.oxforddictionaries.com/definition/multiculturalism>.
9. Parekh B. *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. – London : Palgrave, 2006. – 367 p.
10. Wikan U. *Generous Betrayal: Politics of Culture in the New Europe*. – Chicago : The University of Chicago Press, 2002. – 293 p.

Н. С. Нуриева, Н. О. Труфанова

АССОЦИАТИВНО-СМЫСЛОВОЕ ПОЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА *EDUCATION* В ДЕТСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Р. ДАЛЯ

Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана,
г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена осмыслению инвариантного для детских произведений Р. Даля художественного концепта *education* на основе моделирования структуры текстового ассоциативно-смыслового поля. Исследование содержит анализ и методологию определения различных форм эксплицитных ассоциатов художественного концепта, объективированного на основе оппозиции *образованность/невежество*. Приведена категоризация значений концептуальных признаков индивидуально-авторских смыслов концепта, которые являются производными объективных смыслов.

Ключевые слова: художественный концепт, концептосфера, ассоциат, оппозиция, *education*.

Актуальность исследуемой проблемы. Концепт *education* является одним из ключевых в рефлексии политико-экономических, социальных и культурных факторов, влияющих на формирование менталитета культур. Он включен во многие сферы человеческого бытия: от социально-иерархического дифференцирования общества до становления системы ценностей индивида. Отсюда важность представления новой понятийной интерпретации *education*, что возможно благодаря исследованию эстетического функционирования текстов. Актуальность работы определяется необходимостью осмысления концепта в литературно-художественном творчестве, которое направлено на моделирование действительности благодаря изучению сознания автора и адресата, как сущностей не ограниченной временем и пространством реальности.

Целью данной статьи является выявление индивидуально-авторских признаков художественных структур ассоциативно-смыслового поля концепта *education* на основе анализа способов его вербализации в детских литературных сказках Р. Даля (1916–1990).

Эмпирическим материалом явились работы «Чарли и шоколадная фабрика» (1964) [11], «Большой и добрый великан» («БДВ») (1982) [12], «Матильда» (1988) [10]. Методология анализа базируется на концепции Н. С. Болотновой [3] в русле определения структуры текстового ассоциативно-смыслового поля концепта, критерием объективации которого являются тематические параметры.

© Нуриева Н. С., Труфанова Н. О., 2019

Нуриева Наиля Сунгатовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для приборостроительных специальностей Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана, г. Москва, Россия; e-mail: nsnurieva@bmstu.ru

Труфанова Наталия Олеговна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка для приборостроительных специальностей Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана, г. Москва, Россия; e-mail: natru@bmstu.ru

Статья поступила в редакцию 05.03.2019

Материал и методика исследований. В настоящее время отмечается возрастание интереса к изучению психолого-педагогической и художественной составляющих литературы, адресованной детям (И. Г. Минералова, Н. С. Панкрашин и др.). Российские исследователи определяют жанровую специфику произведений Р. Даля как «литературная сказка эпохи постмодернизма» (Н. А. Викторова, Е. В. Кобзева). Зарубежные авторы (М. Гренби, С. Николсон, М. Шарп) в подтверждение идеи отсутствия разграничения жанровой специфики относят его произведения к категориям «детской литературы» (*children's book*), «школьной истории» (*school story*) или «фантазии» (*tales of fantasy*).

Обращение к предмету нашего исследования – художественному концепту *education* в детских произведениях Р. Даля – определяется следующими причинами:

1. Ценностью мирового литературно-художественного наследия в контексте лингвистического и лингвокультурологического подходов, так как оно представляет собой «системное образование со своими постоянными и переменными, включающее языковые и когнитивные элементы и способы их языкового оформления» [4, с. 24]. Любой концепт как ментальный и эстетический феномен представляет собой частную реализацию отдельно взятой культуры. Его можно рассматривать как принадлежащий «не только индивидуальному сознанию, но и (в качестве составляющей эстетического опыта) психоментальной сфере определенного этнокультурного сообщества [5, с. 43].

2. Дефицитом работ по исследованию творчества Р. Даля в области знаний, которые могут «реализовать лингвокультурологический подход к изучению языкового построения фрагментов картины мира, социальных ролей и функций, социокультурных представлений, соотносимых» [6, с. 63] с концептами. Профессиональные критики оценивают Р. Даля как «<...> ...compleat short-story writer... <...> ...You'll find him marching with solid plotters like Saki and O'Henry, Maupassant and Maugham...» [13, p. 110]. Следовательно, рассмотрение идиостиля Р. Даля как мастера художественного слова играет особую роль в изучении механизма формирования художественных концептов и различных форм их репрезентации.

Результаты исследований и их обсуждение. Теоретический анализ научной литературы относительно изучаемой проблемы показал наличие устойчивого интереса к сущности художественного концепта, характеризующегося своей неоднозначностью в силу вариативности свойств, таких как: особенности художественного текста, национальная, художественная и индивидуально-авторская картины мира и др. [5], [8], [9].

Изучению сущностных черт художественного концепта посвящены работы многих ученых (С. А. Аскольдов, Н. С. Болотнова, Л. Ю. Буянова, В. Г. Зусман, В. А. Маслова, Л. В. Миллер, М. Р. Проскуряков, Е. В. Сергеева и др.), которые определяют его как единицу поэтической картины мира или базовую единицу когнитивной парадигмы.

Главными для нашей работы являются признаки, которые вытекают из определения Е. В. Сергеевой о том, что художественный концепт в отличие от концепта-универсалии – «ментальное образование..., осознаваемое как инвариантное значение ассоциативно-семантического поля, но присутствующее в индивидуальном сознании создателя художественного текста» [7, с. 98]. Ученый выделяет такие особенности художественного концепта, как вербальные экспликации содержания, представленность в индивидуальной художественной картине мира творческой языковой личности и восприятие адресатом элементов структурированной картины мира писателя, ориентацию на эстетическую информацию с преобладанием ассоциативного слоя в содержании, неустойчивое соотношение ядерной и периферийных зон ассоциативно-семантического поля.

Методом сопоставления с данными современной лексикографии выделяются объективные и индивидуально-авторские смыслы концепта *education*. Среди объективных смыслов, образующих ядро концептосферы, в энциклопедическом словаре Уэбстера определяются следующие: 1. the act or process of imparting or acquiring general knowledge

developing the powers of reasoning and judgment, and generally of preparing oneself or others intellectually for mature life. 2. the act or process of imparting or acquiring particular knowledge or skills as for a trade or profession. 3. a degree, level, or kind of schooling: a university education. 4. the result produced by instruction, training, or study. 5. the science or art of teaching; pedagogics [14, p. 454].

Лексема *education* имеет синонимический ряд: *instruction, schooling, tuition, education, training, learning, knowledge, enlightenment, culture*.

Итак, в словарных дефинициях заключаются основные значения слова *education*: 1) общее образование; 2) профессиональное образование 3) уровень образования; 4) место образования; 5) результат образования; 6) наука или искусство обучения; педагогика.

Тематические параметры определения структуры текстового ассоциативно-смыслового поля концепта согласно методике Н. С. Болотновой [3] составляют два понятия: 1) ключевое слово – номинант концепта – или синонимичные ему единицы моно- и полисловного типов; 2) экспликативные и актуализаторы – текстовые единицы, относящиеся к изучаемому концепту прямо или опосредованно по каким-либо признакам; последние являются производными элементами лексической структуры текста, связанными в восприятии адресата с существующими явлениями языка, сознания и реальной действительности, образующие ассоциативный ряд. В структуру ассоциативно-смыслового поля включены как близкие в смысловом отношении слова, так и связанные между собой на семном уровне и объективированные в контексте произведения.

Текстовым ассоциатом является «смысловая корреляция к слову-стимулу – элементу лексической структуры текста, соотносимый в сознании воспринимающего текст субъекта с реалиями текстового мира, сознания, а также с другими словами» [2, с. 22]. В силу жанрово-тематической специфики лексический состав дидактико-образовательной семантики в проанализированном массиве контекстов весьма обширен. Их статистический анализ осложнен технически. Приведенные примеры представляют лишь небольшую выборку. Среди эксплицитных текстовых ассоциатов выделены следующие:

1) тематические: *education / schooling / classroom / school / a record / professor / walk to school / during the break / a mistake/ teaching* [11]; *teach / want to know / a desk / a book / page / English exercise-book / spelling / Algebra / correct / head teacher* [12]; *a piece of chalk / head teacher / bottom class / top class / newcomer to the class/ pupil / exercise-book/ pocket calculator / text-books / books on geometry, French, English Literature* [10];

2) референтные: *be patient / invent a machine / fantastic invention / all the magic of the factory / steal secret recipes* [11]; *give ten out of ten / slow laborious writing / the letters <...> big and bold <...> not very well formed / teach how to make / learn to speak properly / write essays* [12]; *strict discipline education / get punished / obey orders/ learn to spell / give private tuition / coach a child / seek permission / break the rules / an absolute knutwit* [10];

3) эмоциональные: *Good heavens, child / stop interrupting me / a silly old hamster/ it's fantastic / oh, how clever he looked* [11]; *an absolutely know nothing human / how on earth could I be knowing a thing like this* [12]; *dangerous heat radiating from her / the gift of being adored by every child / frighten the life out of pupils and teaches / tyrannical monster* [10];

4) когнитивные: *monstrous gigantic machine / spinning wheels at breakneck speed / criticize / Professor ... invented a machine* [11]; *inky-booky flavor / leading her towards mysteries / human beans is full of brains* [12]; *splendid punishment / Headmistress – a gigantic holy terror / a book of humorous poetry / a witty limerick / wisdom of the tiny girl* [10];

5) культурологические: *Prince Pondicherry (India) / like a Viking boat of old* [11]; *Chile / places like Wellington / New Zealand / England / Hyde Park / London / Queen's Palace / Baghdad / sultan / Louis the Fifteenth* [12]; *Charles Dickens / Charlotte Bronte / Jane Austen / Thomas Hardy / Mary Webb / H. G. Wells / William Faulkner / John Steinbeck* [10].

Данная типологизация позволяет рассмотреть художественные реализации признаков концепта *education*. В тематической подборке школьной семантики имеют смыслы, которые выстраиваются в определенный взаимообусловленный и складываются в своеобразную предикацию. Например, слова *classroom / school / teacher / head teacher / professor / exercise-book / pupil / desk* образуют синтаксический ряд, который отражает их взаимообусловленность: учитель – класс – директор – школа – профессор – вуз – учеба – преподавание – профессиональная деятельность. В основе прослеживается параллель ассоциативной связи объективных и индивидуально-авторских смыслов концепта. В референтной подборке экспликации (*be patient / strict discipline / get punished / steal secret recipes / seek permission / ask a question / want to know*) образуют синтаксический ряд характеристики действий участников с выстраиванием противоположностей (хороший/плохой) возможных сценариев, которые приобретают более выраженный характер при рассмотрении экспликатов эмоциональной и когнитивной групп. Они подтверждают, что в структуре концепта выделяются яркие контрастные когнитивные признаки, на основе парной оппозиции *образованность/невежество*, что является выражением индивидуально-авторских смыслов.

Совокупность выявленных эксплицитных текстовых ассоциатов в соответствии с общностью тематики позволяет нам увидеть последующий ассоциативный ряд, который формирует, по определению А. В. Болотнова, «*опорные элементы* различных ассоциативных направлений, актуализирующих определенную грань концепта» [1, с. 58]. Под ассоциативным направлением ученый понимает «осознаваемое читателем единство текстовых ассоциатов, объединенных концептуально, тематически и по смыслу» [1, с. 58]. Следовательно, в ассоциативно-смысловое поле художественного концепта входят не только ключевое слово и текстовые единицы, но и текстовые репрезентанты, к которым относятся «лексические микроструктуры высказываний и блоков высказываний, лексические текстовые парадигмы разных типов...» [2, с. 23], которые и определяют ассоциативное развертывание текста.

Рассмотрение нижеследующих текстовых репрезентантов показало, что различные грани или концептуальные признаки индивидуально-авторских смыслов концепта *education* в художественном дискурсе Р. Даля выражаются следующими значениями:

1. Возможность / отсутствие возможности получения образования.

БДВ стремится к знаниям и жалеет, что не имел возможности учиться. “*There never was ever any schools to teach me talking in Giant Country*” [12, p. 42]. Он критикует тех, кто, имея такую возможность, не приложил усердия. “<...> ... *but it seems to me you is an absolutely-know-nothing human bean. Your brain if full of rotten-wool*” [12, p. 41].

2. Необходимость / отсутствие необходимости получения образования.

Мама провожает Чарли в школу. “*It’s time to go to school, my darling,*” <...> “*Come on, or you’ll be late*” [11, p. 35].

3. Желание / нежелание учиться.

БДВ самостоятельно учит английский язык. “*Words*”, he said “*is such a twitch-tickling problem to me all my life*” [12, p. 44]. Он скромный, сосредоточен и целенаправлен. “<...> *You is a lovely girl, but please remember that you is not exactly Miss Knoweverything yourself.*” “*I am sorry*”, Sophie said. <...> *The BFG ... bent his head again to his slow laborious writing* [12, p. 92]. Чарли, придя из школы, заходит в комнату своих бабушек и дедушек, чтобы насладиться их интересными рассказами. *Charlie always went into the rooms of his four grandparents to listen to their stories... . <...> Often Charlie’s mother and father would come in ... and stand ..., listening to the stories ...; ...thus, ... this room would become a happy place, and the ... family would forget that it was hungry and poor*” [11, p. 17].

4. Способности / отсутствие способностей к учебе.

Матильда, ребенок-вундеркинд, своими способностями вызывают восторг у молодой учительницы. *Miss Honey was feeling quite quivery. There was no doubt in her mind that she had met a truly extraordinary mathematical brain, and words like child-genius and prodigy went fitting through her head. She knew that these sorts of wonder do pop up in the world from time to time, but only once or twice in a hundred years. After all, Mozart was only five when he started composing for the piano and look what happened to him* [10, p. 4].

5. Семейные условия / отсутствие семейных условий как фактор эффективности образования.

Матильда не может рассчитывать на поддержку в своей семье. Только телевизор и игра в бинго интересуют ее мать. Отец, владелец маленького бизнеса по ремонту машин, гордится тем, что обманывает своих клиентов. *If only they would read a little Dickens or Kipling they would soon discover there was more to life than cheating people and watching television* [10, p. 2]. Девочка не понимает неадекватности своих родителей и вынуждена прибегать к средствам, которые помогут ей с этим справиться (*tolerate their idiocies*). *She resented being told her that she was ignorant and stupid when she knew she wasn't* [10, p. 2].

6. С пользой / бесполезно проведенное время как фактор эффективности образования.

Р. Даль признает разумное отношение человека ко времени и осуждает вредные привычки (телевидение, жвачка, жестокие игры). Поэтому мистер Вонка говорит: “<...> *I don't like television myself, I suppose it's all right in small doses, but children never seem to be able to take it in small doses.... <...> They want to sit there all day long staring and staring at the screen...*” [11, p. 112]; “<...> *That's what comes from chewing disgusting gum all day long!*” [11, p. 93]. Матильда, пятилетний ребенок, не может слушаться своих родителей и вынуждена тратить время за телевизором. *Thus, she was always forced to eat her evening meals out of TV dinner trays in front of the dreaded box* [10, p. 3].

7. Профессиональная реализация / нереализация как результат образования.

Семья Чарли была бедной отчасти потому, что отец не имел профессиональной квалификации. *But a toothpaste capscrew is never paid very much money* [11, p. 14]. Экстраординарные способности Матильды выражены в повести синонимичным рядом экспликаторов (*abilities / remarkable talents / subtle mind / an extraordinary child*). Ее подкрепленные постоянным чтением и стремлением к знаниям способности реализуются в разрешении трудной ситуации. Способности мистера Вонки, выраженные экспликаторами *invent / most fascinating invention / the most extraordinary chocolate maker / the greatest inventor and maker / invented a machine / magician / inventee / scientist*, позволили ему создать технологически инновационную фабрику. *He has some really fantastic inventions up his sleeve, Mr Willy Wonka has!* [11, p. 19]. В каждой повести добро побеждает зло силами тех героев, образ которых ассоциируется с процессом образования. На шоколадной фабрике мистера Вонки работают «умпы-лумпы», которые поют песни с умными дидактическими текстами. Или, например, только обученные белки могут работать на такой фабрике. “*These squirrels are specially trained for getting the nuts out of walnuts,*” *Mr Wonka explained* [11, p. 98].

8. Гибкость мышления / отсутствие гибкости мышления как результат образования.

Воссоединение семьи Чарли происходит на фоне необходимости передачи поколениям накопленных знаний и коллективного опыта (*all the magic of the factory*). “*Listen,*” *Mr Wonka said, “I am an old man. <...> I can't go on for ever. <...> ... who is going to run the factory... ? <...> Someone's got to keep it going – if only for the sake of the Oompa-Loompas. <...> I want a good sensible loving child, one to whom I can tell ... sweet-making secrets...”* [11, p. 130]. БДВ и Софи находят средство для избавления человечества от великанов-людоедов. “*You must then explain to the Queen in her dream that there is a big Friendly Giant who can tell her where all those beasts are living, so that she can send ... her armies to capture them... . <...> And now let her dream one ... very important thing. <...> ... that there is a lit-*

the girl called Sophie sitting on her window-sill who will tell her where the Big Friendly Giant is hiding” [12, p. 113]. Способности Матильды, подкрепленные знаниями, трансформируются в магическую энергию, позволившую изгнать злую директрису, как объясняет ее учительница. “Well,” <...>, ...” but here's what I think. While you were in my class ... <...> There was tremendous energy bottled up in there with nowhere to go, and somehow or other you were able to shoot that energy out through your eyes and make objects move” [10, p. 10].

9. Личностная целостность / несостоятельность как результат образования.

БДВ благороден и обладает социальным мышлением. “Human beings is the only animals that is killing their own kind” [12, p. 70]. Только нравственные идеалы определяют его поступки. “One night,” he said, “I is blowing a dream through a window and I sees this book lying on the little boy's bedroom table. I wanted it badly... . <...> But I is refusing to steal it. I would never do that” [12, p. 104]. Сны, которые своей трубкой он вдвует детям, наполнены фантазиями, но отнесены к реальности и носят воспитательный характер в жизненных аспектах, необходимых для достижения личного и социального счастья. “Then I is having a long talk on the fone and saying things like “Let me take care of it, Mr. President. You'll bungle it all up, if you do it your way” [12, p. 97].

10. Оптимистичное / неоптимистичное отношение к жизни как результат образования.

Книги и обучение являются средствами, способными сделать человека счастливым и научить его любить жизнь. *The books transported her into new worlds. She went on olden-day sailing ships with Joseph Conrad. She went to Africa with Earnest Hemingway and to India with Rudyard Kipling* [10, p. 3].

Резюме. Данное исследование позволяет сделать вывод о том, что индивидуально-авторские смыслы ключевого концепта являются производными от ядерных составляющих и представлены по следующим направлениям: 1) абсолютизирование значения (развитие семантики в сторону совершенства); 2) расширение имеющегося в языке объема денотата *education* за счет добавления множества коннотативных нюансов, граней (приращение эмоционально-оценочного компонента к объективным смыслам); 3) актуализация контрастивных смысловых компонентов (концепт объективирован на основе парной оппозиции *образованность/невежество*) и аксиологической составляющей. Представленные формы репрезентации названного концепта позволили понять связи узусальные (лексических средств) и текстовые, определяемые индивидуально-авторской картиной мира. Применение метода коммуникативной стилистики, основанного на анализе эксплицитных текстовых репрезентаций концепта в изученном художественном дискурсе, позволили выявить ассоциативный слой, который имеет важное значения для постижения его сущности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнов А. В. О методике дискурсивного анализа художественного концепта на основе текстовых ассоциатов // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия «Гуманитарные науки (Филология)». – 2010. – Вып. 6(96). – С. 58–63.
2. Болотнова Н. С. Лексические средства репрезентации художественных концептов в художественном тексте // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия «Гуманитарные науки (Филология)». – 2005. – Вып. 3(47). – С. 18–24.
3. Болотнова Н. С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия «Гуманитарные науки (Филология)». – 2007. – Выпуск 2(65). – С. 74–79.
4. Красовская Н. В. Художественный концепт: методы и приемы исследования // Известия Саратовского университета. Серия «Филология. Журналистика». – 2009. – Т. 9, вып. 4. – С. 21–25.
5. Миллер Л. В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. – 2000. – № 4. – С. 39–45.
6. Нуриева Н. С. Экспрессия художественной речи в гендерном аспекте на материале американской короткой прозы // Вестник Пензенского государственного университета. – 2018. – № 1. – С. 63–67.

7. Сергеева Е. В. К вопросу о классификации концептов в художественном тексте // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия «Гуманитарные науки (Филология)». – 2006. – Вып. 5(56). – С. 98–103.

8. Тарасова И. А. Художественный концепт: диалог лингвистики и литературоведения // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. – № 4(2). – С. 742–745.

9. Тимощенко С. А. Лексико-семантическая экспликация концепта ДОМ в русской фразеологии и художественных текстах : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Краснодар, 2007. – 25 с.

10. Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory. – New York : Puffin Books, 1978. – 136 p.

11. Dahl R. Matilda. – URL : <https://bookfrom.net/roald-dahl/31846-matilda.html>.

12. Dahl R. The BFG. – New York : Puffin Books, 2016. – 200 p.

13. Treglown J. Roald Dahl. A Biography. – London ; Boston : Faber and Faber, 1994. – 310 p.

14. Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. – New York : Portland House, 1989. – 2078 p.

UDC 811.111'371:82-93ДальР.

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.007

N. S. Nurieva, N. O. Trufanova

ASSOCIATE-SEMANTIC FIELD OF THE ARTISTIC CONCEPT *EDUCATION* IN CHILDREN'S STORIES BY ROALD DAHL

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

Abstract. The paper considers the invariant for children's books by R. Dahl artistic concept *Education* on the basis of its textual associates. It provides the analysis and methodology of identifying different forms of the explicit lexical associates of the concept, expressed by the opposition *Learning / Ignorance*. The research highlights the dictionary and the author-identified meanings of the concept. The latter ones are presented by different categories of meaning in accordance with conceptual features.

Keywords: *artistic concept, conceptual sphere, associate, opposition, education.*

REFERENCES

1. Bolotnov A. V. O metodike diskursivnogo analiza hudozhestvennogo koncepta na osnove tekstovykh associatov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye nauki (Filologiya)». – 2010. – Vyp. 6(96). – S. 58–63.

2. Bolotnova N. S. Leksicheskie sredstva reprezentacii hudozhestvennykh konceptov v hudozhestvennom tekste // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye nauki (Filologiya)». – 2005. – Vyp. 3(47). – S. 18–24.

3. Bolotnova N. S. O metodike izucheniya associativnogo sloya hudozhestvennogo koncepta v tekste // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye nauki (Filologiya)». – 2007. – Vypusk 2(65). – S. 74–79.

4. Krasovskaya N. V. Hudozhestvennyj koncept: metody i priemy issledovaniya // Izvestiya Caratovskogo universiteta. Seriya «Filologiya. Zhurnalistika». – 2009. – T. 9, vyp. 4. – S. 21–25.

© Nurieva N. S., Trufanova N. O., 2019

Nurieva, Nailya Sungatovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English for Industrial Engineering, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia; e-mail: nsnurieva@bmstu.ru

Trufanova, Natalia Olegovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of English for Industrial Engineering, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia; e-mail: natru@bmstu.ru

The article was contributed on March 05, 2019

5. *Miller L. V.* Hudozhestvennyj koncept kak smyslovaya i esteticheskaya kategoriya // *Mir russkogo slova*. – 2000. – № 4. – S. 39–45.
6. *Nurieva N. S.* Ekspressiya hudozhestvennoj rechi v gendernom aspekte na materiale amerikanskoj kotkoj prozy // *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2018. – № 1. – S. 63–67.
7. *Sergeeva E. V.* K voprosu o klassifikacii konceptov v hudozhestvennom tekste // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye nauki (Filologiya)»*. – 2006. – Vyp. 5(56). – S. 98–103.
8. *Tarasova I. A.* Hudozhestvennyj koncept: dialog lingvistiki i literaturovedeniya // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo*. – 2010. – № 4(2). – S. 742–745.
9. *Timoshchenko S. A.* Leksiko-semanticheskaya eksplikaciya koncepta DOM v russoj frazeologii i hudozhestvennyh tekstah : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Krasnodar, 2007. – 25 s.
10. *Dahl R.* *Charlie and the Chocolate Factory*. – New York : Puffin Books, 1978. – 136 p.
11. *Dahl R.* *Matilda*. – URL : <https://bookfrom.net/roald-dahl/31846-matilda.html>.
12. *Dahl R.* *The BFG*. – New York : Puffin Books, 2016. – 200 p.
13. *Treglown J.* *Roald Dahl. A Biography*. – London ; Boston : Faber and Faber, 1994. – 310 p.
14. *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*. – New York : Portland House, 1989. – 2078 p.

ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАТТЕРНОВ ДЛЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕЧИ

Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена инновационному методу в процессе преподавания русского языка как иностранного. Современные педагоги активно используют метод паттернизации для повышения коммуникативных навыков своих студентов. С помощью готовых образцов предложений становится возможным для иностранцев общение с носителями языка, модели помогают сформулировать мысль и задать интересующий вопрос. Паттерны позволяют обучающимся с первых дней изучения ими русского языка как иностранного применять на практике полученные знания: рассказывать о себе или интересоваться у русскоязычного собеседника о чем-либо. Так как русский язык признан одним из наиболее трудных к усвоению иностранцами, паттернизация позволяет им освоить его грамматику намного быстрее. Авторы раскрывают также плюсы и минусы употребления зарубежными студентами паттернов в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: *методика преподавания, русский язык как иностранный, метод паттернизации, паттерны.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность темы паттернизации обусловлена эффективностью метода моделирования. Паттернизация также называется методом моделей: принцип применения образцов предложений имеет целью приблизить неносителей русского языка к возможности в совершенстве овладеть иностранным языком и использовать речевые единицы согласно фонетическим, грамматическим и лексическим нормам [3].

© Аталян Г. Б., Кисамеденова Н. Г., 2019

Аталян Гаяне Бориковна – ассистент кафедры русского языка № 1 Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия; e-mail: paryan-rudn@mail.ru

Кисамеденова Нуршат Гадылбековна – старший преподаватель кафедры лингводидактики и текстологии Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия; e-mail: nurshat_k@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.02.2019

И. П. Лысакова в материалах своих исследований за 2014–2015 гг. именуется моделирование русских предложений как «верный способ ускорить развитие коммуникативности» [7]. Согласно Л. С. Крючковой, иностранная аудитория воспринимает паттерны быстрее и испытывает меньше проблем с фонетической составляющей готовой модели грамматической структуры [5]. Феномен употребления паттернов является актуальной проблемой современной педагогики. К тому же внедрение инновационных методов обучения является одной из главных теоретических и практических задач лингвистов и педагогов. Паттернизация на сегодняшний день становится широко распространенным явлением, так как педагоги отмечают высокую эффективность моделирования речи в обучении иностранцев русскому языку как иностранному (далее РКИ). Методика моделирования речи обращает на себя внимание все большего количества экспертов в области филологии [8], лингвистики и педагогики.

Паттерны нацелены на улучшение коммуникативных способностей иностранных учеников, за краткие сроки изучающих русский язык. Их использование в обучении языку – инновационный метод, который позволяет запомнить и правильно употреблять выученные конструкции. Метод паттерна может быть актуальным и полезным для всех педагогов, которые ориентированы на более быстрый результат в процессе преподавания РКИ. Актуализация вопроса относительно целесообразности употребления образцов предложений продолжает расти. Сегодня моделирование становится эффективным инструментом для тренировки коммуникативных навыков на практике. Цель исследования – показать возможность применения метода паттернизации при обучении РКИ.

Материал и методика исследований. Анализ моделирования речи был выполнен на основе материалов и методик российских лингвистов и педагогов, таких как И. П. Лысакова, А. А. Леонтьев, А. А. Алхазидзе, О. Н. Каленкова, Т. В. Феоктистова. Мы воспользовались стандартной методикой ввода паттернов, которая подразумевает использование конструкций поэтапно, с соблюдением последовательности применения лексических и грамматических заданий для закрепления нового материала (для эффективности моделирования речи на иностранном языке), обеспечение обучающихся должным количеством времени на закрепление каждой новой модели. Комплексный метод с использованием практических, иллюстративных и индуктивных упражнений оставляет возможность выбора задания для самостоятельной работы самому педагогу. Методика паттернизации предполагает, что если условия относительно феномена моделирования в РКИ не будут выполняться, то использование образцов предложений может навредить прогрессу изучения иностранного языка.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение иностранного языка является сложным процессом. Для быстрого и эффективного познания студентами азов того или иного иностранного языка используются различные педагогические методики, которые базируются на основных лингвистических и методических принципах.

Русский язык является одним из наиболее сложных для изучения, поэтому важно придерживаться последовательности в подаче материала и качественно прорабатывать полученные студентами навыки использования лексики и грамматики на практике.

Современные лингвисты и педагоги уделяют повышенное внимание основополагающим аспектам процесса обучения РКИ для лиц, которые не относятся к носителям языка. Согласно результатам исследований российских ученых, на сегодняшний день передовое место среди других методик в обучении РКИ занимают современные технологии и методики, а именно:

- использование гаджетов для практики языка;
- моделирование речи;
- скайп-урок с носителем русского языка.

Внедрение инновационных методов является актуальной задачей современных лингвистов и педагогов. Рассмотрим подробнее феномен паттернизации в изучении РКИ и моделирование речи на основе материалов и методик исследований российских ученых.

Согласно Т. В. Феоктистовой, существуют четыре четко выраженные группы положений для обучения иностранцев русскому языку:

- 1) психологический принцип;
- 2) дидактический метод обучения;
- 3) методологический аспект;
- 4) лингвистические способы воздействия [9].

Эти положения относятся к числу базисных категорий методики, а их реализация в учебном процессе обеспечивает его эффективность. Они формируют общую систему, которая нацелена на достижение полного понимания студентов и возможность использовать ими полученную информацию на практике (устное общение, письмо, прослушивание аудиозаписей и др.).

Исследования российских лингвистов показали, что четкое соблюдение системы языка облегчает процесс обучения. В своих трудах Л. И. Ярица утверждает: «Общая система русского языка – это база педагогики. Чтобы достичь понимания студентов, важно учитывать каждую особенность русского языка» [10].

Любая группа педагогических положений имеет свои подпункты, категории тесно связаны между собой и часто фигурируют сразу в нескольких основах обучения РКИ. Одним из таких методов является использование паттернов. Ввод образцов предложений в процессе преподавания иностранного языка можно отнести как к дидактическим, так и к практическим и методологическим аспектам.

Паттерны можно отнести к трем группам основных педагогических принципов:

1. Дидактический концепт. Образцы предложений созданы для наглядности, доступности материала и повышения педагогической компетентности. Паттерны являются примером быстрой координации и посильности новой информации (характеристики дидактического принципа).

2. Лингвистическая принадлежность – системность в подаче материала (паттерны бывают различной сложности, в соответствии с уровнем русского языка у иностранца), а также функциональность, которая достигается благодаря использованию речевых моделей с первого дня изучения РКИ (студент практикует полученный материал и ведет диалог с носителем языка).

3. Методологический аспект. Паттерны позволяют увеличить коммуникативный навык учеников. С помощью моделей предложений у иностранных студентов появляется возможность становиться инициаторами беседы. Практика РКИ – это повышение уровня речевой деятельности обучающегося [3].

Таким образом, модели предложений можно считать функционально-смысловым способом обучения в современной методике преподавания РКИ. Паттерны поддерживают системность введения нового материала и содержат дидактический концепт обучения.

Основополагающая цель использования фразовых образцов – повысить коммуникативные навыки учащегося. Для начального уровня целесообразны паттерны для описания элементарных вещей, простые вопросы и модели диалогов с носителем.

Главное правило результативности паттернов в обучении РКИ – применять модели в соответствии с имеющейся грамматической базой обучающегося. Упрощение грамматики – это актуальная проблема для педагогов русского языка в иностранной аудитории.

А. А. Леонтьев – ученый, который посвятил себя психолингвистике, – утверждает, что моделирование снимает психологическое напряжение у студентов только в том случае, если новый материал предельно ясен [6]. Методика его исследований основывается на психологии обучающихся и психолингвистических аспектах.

Таким образом, паттерны нацелены на упрощение процесса обучения РКИ – грамматическая структура преподносится в виде готовой фразовой модели.

Согласно наблюдениям российских лингвистов и педагогов, готовые паттерны достигают естественности в актах коммуникации и делают наличие беседы как практики РКИ доступной еще на начальном этапе обучения. Методологические исследования проводились интенсивно в 2016 г., но актуальность паттернизации как проблемы только возрастает.

А. А. Алхазидзе в своих научных трудах отмечает, что в основе каждой модели лежит грамматическая конструкция и набор лексических единиц, простых для понимания студента [1]. По стандартной методике ввода паттернов педагогу следует использовать конструкции поэтапно, соблюдая последовательность подачи материала для эффективного моделирования речи на иностранном языке. Студенту должно быть легко применять предложенный образец фразы, он уже знаком с грамматической единицей речи и лексическими элементами модели. Например, после изучения списка лексики «Профессии» и грамматической структуры «местоимение + глагол в настоящем времени» можно ввести модель «Я (ты, он, она) + работать (в нужном спряжении) + профессия (в нужном падеже)». Студенты сумеют рассказать собеседнику, который владеет русским языком, о своем виде деятельности или поведать о типе занятости другого человека.

После проработки паттерна иностранцы научатся говорить фразы: *Я работаю врачом; Он работает учителем; Мы работаем инженерами* и т. д.

Отсутствие вспомогательных глаголов или других феноменов изменения структуры предложений в русском языке при постановке вопроса позволяет с помощью интонации сделать утвердительное предложение вопросительной общей фразой: *Он работает учителем? Вы работаете инженерами? Они работают ветеринарами?*

Таким образом, один тип паттернов позволяет на практике применить и повествовательную, и вопросительную фразы, которые не отличаются по грамматической структуре друг от друга. Согласно научным исследованиям опытного лингвиста О. Н. Каленковой, если при использовании вопросительной модели студентам дополнительно предлагаются ответы, то это гарантирует наличие понимания собеседника во время разговора [4].

На общий вопрос существует три основных ответа: «Да», «Нет», «Не знаю». Дополнительно к отрицательному ответному паттерну предлагается полное предложение с правильным вариантом для формирования отклика собеседника. Тогда полный к дриллингу (проработке) вид модели будет выглядеть так: «местоимение + работать (в нужном спряжении) + профессия (в творительном падеже)?», «Да/Нет. Местоимение + работать (в нужном спряжении) + профессия (в творительном падеже)».

Приведем пример диалога:

– Ты работаешь врачом?

– Нет. Я работаю поваром.

Впоследствии паттерн можно расширить в зависимости от новой лексики, которую изучил студент. К фразе можно добавить место работы с предлогом (*в банке, в школе, на заводе*). Тогда диалог станет более информативным:

– Ты работаешь бухгалтером в банке?

– Да.

– А он работает учителем в школе?

– Нет, он работает инженером на заводе.

Наличие понимания носителя языка является доказательством эффективности применения паттернов – психолингвистические цели достигаются путем ввода моделирования речи. Моделирование можно считать актуальным решением современной педагогики – паттерн становится эффективным инструментом для тренировки коммуникативных навыков.

Главная задача учителя РКИ, согласно методике паттернизации, – обеспечить обучающихся должным количеством времени на закрепление каждой новой модели. Цель проработки паттерна достигнута тогда, когда учащиеся могут использовать предложенный образец предложения без затруднений [3].

В 2016 г. было доказано, что недостаточная проработка моделей с грамматической структурой вредит динамике изучения РКИ. Поэтому дриллинг длится до тех пор, пока иностранец не будет употреблять необходимую модель в подходящей ситуации:

- вопросы к собеседнику на общие темы для поддержания разговора;
- повествование о себе при устройстве на работу, на собеседовании;
- вопросительные предложения для ориентации в незнакомой местности и другое.

Т. Г. Ахметьянов утверждает, что модели предложений входят в комплекс упражнений для иностранцев, которые стремятся быстро овладеть русским языком. Методика паттернизации подразумевает последовательность применения лексических и грамматических заданий для закрепления нового материала и выглядит следующим образом:

1. Ввод лексических единиц (тема должна быть одна для всей группы слов и словосочетаний).
2. Пояснение грамматической структуры.
3. Соединение лексики и грамматики – достижение смыслового понимания аудитории [2].

После теоретической части педагоги приступают к практическим упражнениям для тренировки и закрепления полученного материала. Одним из заданий, которое нацелено на проработку как грамматики, так и лексики, является дриллинг паттернов.

Параллельно с процедурой проработки моделей предложений учителя используют аудирование и чтение текстов, где присутствуют ранее предложенные лексические единицы и грамматическая конструкция.

Согласно исследованиям лингвистов, данный комплекс действий способствует быстрому восприятию полученных данных – студенты активно начинают использовать новый материал и не испытывают трудностей при общении с носителями русского языка [2].

Важным аспектом практической работы являются уроки говорения, во время которых спикером является русскоговорящий. Оно должно проходить на определенную тему («Спорт», «Профессии», «Путешествие»).

Актуальная проблема для большинства представителей иностранной аудитории – языковой барьер. Современный метод моделирования речи сумеет помочь сформулировать мысль – ранее изученные паттерны дают возможность озвучить желанную реплику.

Паттерны и список лексических единиц предлагаются на доске или в виде раздаточного материала. Подсказки помогают ученикам быстро сориентироваться во время беседы, задавать вопросы и отвечать носителю языка грамматически правильно [3].

Ниже представлен план занятия по РКИ на тему «Хобби» для проработки новой лексики, а также использования грамматической структуры для построения предложений в виде паттернов. План может быть актуальным для молодых педагогов, которые ориентированы на инновационный подход к преподаванию РКИ.

Учитель начинает урок с приветствия и вводит список новых слов на тему «Хобби». Лексических единиц должно быть не более 15–20, например:

- вязание – вязать;
- кулинария – готовить;
- кино – смотреть фильмы;
- книги – читать книги;
- путешествие – путешествовать;
- спорт – заниматься спортом;
- рисование – рисовать;

компьютерные игры – играть на компьютере.

В списке слов первыми представлены существительные, которые описывают возможное хобби студента для первого паттерна. Вторая группа лексических единиц – это глаголы, которые будут использованы для второго паттерна, который поможет ввести новую грамматическую структуру.

Новая лексика прорабатывается на уроке до их полного понимания обучающимися, педагог обращает внимание на правильность воспроизведения слов и словосочетаний. В качестве лексических и фонетических упражнений могут использоваться карточки с картинками, на которых изображено то или иное хобби (действие). Студенты должны назвать по-русски процесс, который изображен.

После дриллинга лексики следует ввести поочередно два вида паттернов:

- для существительного;
- для глагольного словосочетания.

Первая фразовая модель будет содержать грамматическую структуру общего вопроса по формуле: «местоимение + любить (в нужном спряжении) + слово (из списка «Хобби» в винительном падеже)». Учитель пишет на доске модель паттерна, а под ним – примеры вопросительного предложения для будущего диалога:

- Ты любишь _____ (рисование, караоке)?
- Да, я люблю _____ (хобби) / Нет, я люблю _____ (хобби). А ты любишь _____ (действие)?
- Да, я люблю _____ (хобби) / Нет, я люблю _____ (хобби).

По мнению Р. А. Эгамова, паттерн должен быть проработан с несколькими напарниками – обучающиеся должны меняться парами более трех раз [3]. Согласно результатам исследований педагогов, данная процедура снижает такое явление, как языковой барьер. Студенты не привыкают к темпу и интонации одного человека, а приспособляются под особенности речи каждого собеседника.

Когда модель диалога будет проработана должным образом, следует выполнить сопутствующие упражнения на закрепление понимания грамматической структуры «местоимение + любить (в нужном спряжении) + слово (из списка «Хобби» в винительном падеже)». Для этого подойдет аудирование подобного диалога, это позволит студентам дополнительно практиковать восприятие на слух. Важно, чтобы аудиозапись содержала разговор двух носителей языка. Если в треке есть новые для аудитории слова, то важно заблаговременно выписать их и отработать до начала прослушивания.

Второй паттерн должен стать продолжением (расширением) уже готового диалога, который построен на основе первой модели предложений. Последующий образец фразы содержит грамматическую структуру, которая подходит под глагольное словосочетание с описанием действия на досуге (хобби). Модель предложения будет такая: «местоимение + обожать/ненавидеть (в нужном спряжении) + действие (из списка слов «Хобби»)».

Пример второго паттерна для иностранных студентов выглядит так:

Я ненавижу _____. Я обожаю _____.

Проработка небольшой грамматической структуры в виде паттерна займет меньше времени, чем закрепление первого диалога. Благодаря новым фразам первичную модель беседы можно расширить следующим образом:

- Ты любишь _____ (рисование, кино)?
- Да, я люблю _____ (хобби). Я обожаю _____ (действие) / Нет, я люблю _____ (хобби). Я ненавижу _____ (действие). А ты любишь _____ (хобби)?
- Да, я люблю _____ (хобби). Я обожаю _____ (действие) / Нет, я люблю _____ (хобби). Я ненавижу _____ (действие).

В итоге получается полноценный диалог на тему «Хобби» с использованием лексики и грамматической структуры с глаголами в настоящем времени с утверждением или отрицанием, например:

– Ты любишь кулинарию?

– Да, я люблю кулинарию. Я обожаю готовить. А ты любишь спорт?

– Нет, я люблю кино. Я ненавижу заниматься спортом.

Комплексный метод, который подразумевает использование практических, иллюстративных и индуктивных упражнений, оставляет возможность выбора задания для самостоятельной работы самому педагогу, чаще всего чтение или письменные упражнения для дополнительной тренировки грамматики и новой лексики.

Современная педагогика рассматривает использование моделей предложений как эффективный инструмент для достижения высокого коммуникативного уровня студентами [9]. Иностранцы легче воспринимают грамматику, если вводить новую структуру в виде паттерна, так как они изучают материал ситуативно, на примере диалога или монолога.

Согласно результатам последних исследований психолингвистов, паттерны помогают иностранным студентам с первых занятий участвовать в беседе и понимать собеседника. Для неносителя русского языка данный опыт является большим достижением – модели предложений дают ему возможность формулировать мысль и грамматически правильно изъясняться перед русскоязычным собеседником [6].

При употреблении паттернов не следует забывать и про другие аспекты комплексного преподавания:

1) аудирование;

2) лексические упражнения, игры;

3) чтение и письмо.

Резюме. Рассмотрев паттерн как метод развития коммуникативных навыков у иностранцев при изучении РКИ, мы выявили, что моделирование речи упрощает использование лексических единиц и грамматических структур, достигается понимание студентами носителями языка и уменьшается языковой барьер посредством применения паттернизации. Согласно исследованиям современных лингвистов и педагогов РКИ, паттерны улучшают коммуникативность обучающихся только в случае рационального использования моделирования. На эффективность метода влияют следующие факторы: соответствие паттерна изученному грамматическому материалу; модель повествовательного или вопросительного предложения сочетается с лексическими единицами урока; паттерны активно прорабатываются на уроке и закрепляются другими практическими упражнениями (чтение, аудирование).

Методика паттернизации предполагает, что если условия относительно феномена моделирования в РКИ не будут выполняться, то использование образцов предложений может навредить прогрессу в его изучении. На данный момент актуальность вопроса применения паттернов в обучении иностранцев РКИ возрастает: специалисты в области лингвистики и педагогики уже с 2012 г. активно применяют на практике моделирование речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алхазивили А. А. Основы овладения устной иностранной речью [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.booksite.ru/fulltext/alhazihvili/text.pdf>.
2. Ахметьянов Т. Г. Система упражнений с грамматической направленностью [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pandia.ru/text/78/310/36456.php>.
3. Каландаров У. С., Эгамов Р. А. Применение «метода моделей» при обучении неродному языку (на примере русского языка) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/153/42617>.
4. Каленкова О. Н. Уроки русской речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://rus4chld.pushkininstitute.ru/articles/uroki_rus_rechi.pdf.
5. Крючкова Л. С., Моцинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностран-

ному [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rucont.ru/file.ashx?guid=dc31ef7f-1621-4eb7-9e11-3b7f2a4feaac>.

6. *Леонтьев А. А.* Психоллингвистика и обучение русскому языку нерусских [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/153/42617>.

7. *Лысакова И. П.* Методика обучения РКН (русскому как неродному) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kiro46.ru/docs/lisakova.pdf>.

8. *Русский язык за рубежом* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.russian-edu.ru/magazine/archive.html>.

9. *Феоктистова Т. В.* Принципы обучения иностранных студентов в рамках предвузовской подготовки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/printsipy-obucheniya-inostrannyh-studentov-v-ramkah-predvuzovskoj-podgotovki>.

10. *Ярица Л. И.* Обучение говорению на русском как неродном [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://rcro.tomsk.ru/wp-content/uploads/2012/02/Metod.-rekomentatsii.-Obuchenie-govoreniyu_YAritsa-L.I..pdf.

UDC 378.016:811.161.1'243'373

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.008

G. B. Atalyan, N. G. Kisamedenova

BASIC PRINCIPLE OF STUDY OF RFL (RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE): USE OF PATTERNS FOR MODELING OF SPEECH

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Abstract. The article tells about the innovative method in the process of teaching Russian as a foreign language. Modern teachers actively use the method of patterns to improve the communication skills of their students. With the help of ready-made sentence patterns it becomes possible for foreigners to communicate with native speakers – models help to verbalize an idea and ask a question. From the very beginning of studying Russian as a foreign language the patterns contribute to students' gaining knowledge in practice: being able to tell about you or ask Russian speakers some questions. The topic is relevant due to the fact that the Russian language is recognized as one of the most difficult to learn. Patterning allows you to master the grammar of the Russian language faster. This article reveals the pros and cons of using patterns in the process of learning Russian as a foreign language for the category of foreign students.

Keywords: *teaching methods, Russian as a foreign language, method of patternization, patterns.*

REFERENCES

1. *Alhazishvili A. A.* Osnovy ovladeniya ustnoj inostrannoju rech'ju [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.booksite.ru/fulltext/alhazihvili/text.pdf>.

2. *Ahmet'yanov T. G.* Sistema uprazhnenij s grammaticheskoju napravlennoju [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://pandia.ru/text/78/310/36456.php>.

3. *Kalandarov U. S., Egamov R. A.* Primenenie «metoda modelej» pri obuchenii nerodnomu yazyku (na primere russkogo yazyka) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://moluch.ru/archive/153/42617>.

© Atalyan G. B., Kisamedenova N. G., 2019

Atalyan, Gayane Borikovna – Assistant of the Department of Russian language №1, Faculty of Russian Language and General Disciplines, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia; e-mail: papyan-rudn@mail.ru

Kisamedenova, Nurshat Gadylbekovna – Senior Lecturer, Department of Linguodidactics and Textology, Faculty of Advanced Training of Teachers of Russian as a Foreign Language, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia; e-mail: nurshat_k@mail.ru

The article was contributed on February 18, 2019

4. *Kalenkova O. N.* Uroki russkoj rechi [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://rus4chld.pushkininstitute.ru/articles/uroki_rus_rechi.pdf.
5. *Kryuchkova L. S., Moshchinskaya N. V.* Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://rucont.ru/file.ashx?guid=dc31ef7f-1621-4eb7-9e11-3b7f2a4feaac>.
6. *Leont'ev A. A.* Psiholingvistika i obuchenie russkomu yazyku nerusskih [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://moluch.ru/archive/153/42617>.
7. *Lysakova I. P.* Metodika obucheniya RKN (russkomu kak nerodnomu) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://kiro46.ru/docs/lisakova.pdf>.
8. *Russkij yazyk za rubezhom* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.russian-edu.ru/magazine/archive.html>.
9. *Feoktistova T. V.* Principy obucheniya inostrannyh studentov v ramkah predvuzovskoj podgotovki [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/v/printsipy-obucheniya-inostrannyh-studentov-v-ramkah-predvuzovskoy-podgotovki>.
10. *Yarica L. I.* Obuchenie govoreniyu na russkom kak nerodnom [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://rcro.tomsk.ru/wp-content/uploads/2012/02/Metod.-rekomentatsii.-Obuchenie-govoreniyu_YAritsa-L.I..pdf.

А. А. Белимова

СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ ЛИЧНОСТИ КАК СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел
Российской Федерации имени И. Д. Путилина, г. Белгород, Россия*

Аннотация. В теории компетентностного подхода, лежащего в основе ФГОС ВО, нет определенности в содержании его базовых конструктов, в частности социальной компетентности и ее соотношения с социальным опытом личности. В условиях разделенного российского общества социальный гомеостаз определяется созидательной социальной активностью граждан, способность и готовность к которой являются сущностью их социальной компетентности.

В статье выделяются три позиции ученых: Э. Ф. Зеер включает опыт деятельности в структуру компетентности, как Л. И. Берестова, Н. А. Рототаева и др., определяющие его как элемент компетенций, образующих социальную компетентность; И. А. Зимняя и пр., наделяя социальную компетентность надпредметностью, структурируют ее на основе совокупности других компетентностей, не выделяя социальный опыт; А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина, Е. В. Коваленко и др. представляют компетенцию как образовательный результат в виде интегральной совокупности когнитивного, социального и рефлексивного видов индивидуального опыта.

Автором исследования установлено, что социальный опыт человека лежит в основе социальной компетентности и представлен опытом мировоззренческой деятельности, рефлексивного познания и субъектной регуляции социально значимой деятельности.

Ключевые слова: социальная компетентность, социальный опыт, компетентностный подход, структура, содержание.

Актуальность исследуемой проблемы. Исследование соотношения понятий «социальный опыт личности» и «социальная компетентность будущего специалиста» имеет существенное значение как для разработки теоретических концепций формирования этих базовых элементов компетентностного подхода в профессиональном образовании, так и для образовательной практики, где реализуются федеральные государственные стандарты, содержащие их в качестве образовательного результата.

Цель статьи заключается в определении результативно-целевого основания изменения личностно отчужденной образовательной модели предметно-центрированного процесса подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности и жизни в социуме, реализуемой без учета уже имеющегося у обучающегося социального опыта.

Материал и методика исследований. В качестве материала исследования выступали научные источники, отражающие современное состояние изученности в психологии и педагогике проблемы формирования социальной компетентности будущего специалиста в профессиональном образовании и ее соотношение с социальным опытом обучающегося. В изучении сущностных характеристик и содержания социальной компетентно-

© Белимова А. А., 2019

Белимова Алина Александровна – инспектор отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела Белгородского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И. Д. Путилина, г. Белгород, Россия; e-mail: maxelina2009@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 12.02.2019

сти будущего специалиста и его социального опыта применялись общенаучные поисковые методы: теоретический анализ литературы, этимологический анализ ключевых терминов, сравнительный анализ научных теорий и концепций.

Результаты исследований и их обсуждение. Истоки кризиса современного российского образования заключаются в отставании темпов развития этого важнейшего социального института от темпов технологической революции, повлекшей глобальные качественные изменения производственных и социальных условий. Обществу и образованию необходимо не только адаптироваться к этим новым реалиям, но и обрести способность к опережающему эти изменения развитию. В. И. Слободчиков в качестве одного из важнейших оснований для преодоления системного кризиса национальной образовательной системы выделяет ее образовательную цель – антропологический идеал, образ выпускника как результат образования [10].

Российское общество как социальная структура, находящаяся в неравновесном, дезинтегрированном состоянии, испытывающая на себе внешнее неупорядоченное, разрушающее воздействие, в своей культурно-исторической природе стремится к достижению социального гомеостаза – состояния целостности, упорядоченности социальных процессов и деятельности, способных противостоять разрушительным факторам. Механизм социального гомеостаза универсален и двойственен: с одной стороны, он поддерживает в обществе гармонию его социальных элементов (социальных институтов и групп; граждан) и обеспечивает оптимальные условия их функционирования и жизнедеятельности, с другой – его динамичность обеспечивается созидательной активностью людей в направлении сохранения преемственности социальных отношений, восстановления разрушенного, устранения реальных и потенциальных угроз. Способность и готовность к такой активности и представляет собой социальная компетентность личности.

Принятие в качестве одной из целей высшего образования подготовки специалиста, способного и готового к эффективной профессиональной деятельности в социуме на основе формирования социальной компетентности, обуславливает поиск ответа на вопрос: «Каковы сущность, содержание и параметры социальной компетентности будущего профессионала в контексте образовательного результата?»

В силу своей комплексности, сложности и многоаспектности понятие «компетентность» в научной литературе характеризуется многовариативностью. И. А. Зимняя рассматривает ее как «основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно обновленную социально-профессиональную деятельность человека» [5, с. 11], В. В. Краевский – как «качество личности, предполагающее, что человек владеет определенной компетенцией» [8], А. С. Белкин – как «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [1, с. 204], Д. С. Ермаков – как «осмысленное владение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями, необходимыми для практической реализации конкретных видов деятельности и наиболее полной самореализации человека» [4, с. 10], А. М. Новиков – как «самостоятельно реализуемую способность в практической деятельности к решению жизненных проблем, основанную на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях» [9, с. 3], С. Г. Вершловский – как «интегральную характеристику, определяющую способность решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального опыта и ценностей» [3, с. 108].

Базовые (основные) компетентности обеспечивают нормальную жизнь человека в социуме. Профессиональные и учебные компетентности формируются и проявляются, по мнению Э. Ф. Зеер, в видах человеческой деятельности, социальные компетентности обуславливают взаимодействие человека с обществом, социумом и другими людьми. Все

виды компетентностей (а их – весьма значительное количество) рассматриваются неоднозначно. Я. П. Алексеева, И. В. Ильина, Н. В. Карнаух, Ю. В. Варданын и многие другие ученые, исследующие проблемы профессионального образования, раскрывая различные их стороны, выводят на первый план или профессиональные компетенции (знания, опыт), или качества личности, или степень развитости профессионализма. Это же разночтение проявляется в трактовке социальной компетентности (Л. И. Берестова, В. А. Бездухов, П. В. Мишина, О. В. Правдина, Н. А. Рототаева).

Социальную компетентность все указанные авторы рассматривают либо как общее собирательное понятие социализации человека (Н. А. Рототаева), либо как свойства личности, обеспечивающие взаимодействие с социумом на основе отношения к себе, обществу, другим, деятельности (Г. И. Сивкова), либо как уверенный стиль поведения (В. Г. Ромек).

Многие исследователи социальной компетентности считают, что она проявляется в способности работать в команде, брать на себя ответственность, принимать решения, регулировать конфликтные ситуации, продуктивно взаимодействовать в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза (Е. В. Коваленко, О. А. Соколова). По мнению И. А. Зимней, она характеризуется многофункциональностью, надпредметностью и междисциплинарностью, включает в себя такие компетентности, как здоровьесбережения, гражданственности, информационно-технологическую, социального взаимодействия, общения.

Как же решается проблема содержания социальной компетенции в зарубежной педагогике? В западной педагогической теории, в отличие от российской, понятие «компетентность» адекватно понятию «компетенция», а «воспитание» входит в понятие «обучение». В силу этого образовательный результат описывается набором компетенций, осваиваемых учащимся в результате обучения. В новом тысячелетии идет активный поиск наиболее важных компетенций, обеспечивающих успешность жизни человека, его активное участие в жизни общества и адекватное реагирование на вызовы современности. Отсчет результативности этого поиска ведется от запуска в 1998 г. Международной программы «Определение и выбор компетенций (DeSeCo): теоретические и концептуальные основы» под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) [11], главной задачей которой стала разработка концепции развития ключевых компетенций человека в процессе непрерывного образования. Важной особенностью этой исследовательской программы являлся ее междисциплинарный характер с обращением к авторитетному мнению специалистов-антропологов, психологов, экономистов, социологов и философов. Это позволило выделить различные основания для выбора ключевых компетенций: инвариантные особенности в разнообразии культуры, способах существования человека, то есть философское основание (Canto-Sperber, Dupuy, 2001); самостоятельность, активность и адаптивность человека в физическом, социальном и культурном мирах (социально-психологическое основание, Haste, 2001); благодаря каким компетенциям человек может защитить свои права и автономию в обществе (социологическое основание, Perrenoud, 2001); успешность работников на рынке труда (экономическое основание, Levy, Mumane, 2001).

С учетом указанных оснований и концептуальных критериев идентификации индивидуальных компетенций, в процессе широкой международной дискуссии была определена их триадная структура, объединяющая девять «ключевых компетенций, определяющих потенциальную способность: *действуя автономно, самостоятельно*, защищать и утверждать свои права, интересы, ограничения (возможности, способности) и потребности, принимать на себя ответственность; создавать и реализовывать жизненные планы и личные проекты; действовать в рамках широкого контекста; *действуя интерактивно, в интерактивном режиме*, использовать язык, символы и тексты; ... информацию; ... новые технологии; *действуя в социуме (в социально гетерогенных группах)*, устанавливать отношения с другими людьми; способность сотрудничать; ... управлять и разрешать конфликты» [11].

Их системная целостность, по мнению разработчиков, заключается в интеграции внешних требований, индивидуальных признаков и контекста. В качестве доминирующего фактора, определяющего внутреннюю структуру компетенции, выступают внешнее требование, спрос, функция. Как системная характеристика ментальных структур способностей, возможностей и соотношений индивидуума, компетенция включает в себя знания, предметные и процессуальные навыки, оценочное отношение, ценностные ориентации, мотивационные и иные личностно-деятельностные компоненты, влияющие на успешность социально значимой деятельности. Такой широкий спектр личностных характеристик в составе компетенции порождает необходимость их привязки к деятельностному контексту.

Компетенцию как конструкт компетентностного подхода С. И. Змеев определяет так: «Это в первую очередь объективные требования к человеку, выполняющему определенный вид деятельности, зафиксированный в профессиограмме, либо, точнее, в модели деятельности субъекта определенного вида деятельности, основанные на необходимости знаний, навыков, личностных качеств и ценностных отношениях» [6, с. 72].

Внятное структурирование социальной компетентности будущего специалиста возможно, по нашему мнению, на основе принципа многомерного моделирования этого новообразования в системе координат личности и деятельности. В качестве инновационного решения проблемы структуры компетенции следует рассматривать идею А. А. Вербицкого и Н. А. Рыбакиной о компетенции как образовательном результате, представленном интегральной совокупностью, системой трех видов индивидуального опыта личности: когнитивного, социального и рефлексивного [2, с. 11]. По мнению Е. В. Коваленко, именно опыт «как совокупность форм и способов бытия, деятельности и общности, аккумулированных в сознании субъекта, как результат его практикования в социуме» [7, с. 356] является основой принимаемых и выполняемых регулятивных решений.

При контекстно-компетентностном подходе целью образовательного процесса в вузе является не только обретение необходимых знаний, умений, навыков, но и овладение системой способов решения жизненных и профессиональных проблем, организации и регуляции своей деятельности, а также координации совместной деятельности.

А. А. Вербицким разработаны конкретные направления формирования компетенций у студентов вуза при реализации в педагогическом процессе компетентностного подхода. Одно из направлений заключается в создании психологических, педагогических, социологических, культурологических и методических условий трансформации учебно-воспитательной деятельности в вузе в общекультурную и профессиональную с формированием востребованных потребностей, мотивов, целей, поступков, средств и результатов, интегративных по содержанию и способам деятельности компетенций.

Согласно ФГОС ВО, компетентности в высшем образовании – это совокупность наполняющих их общекультурных и профессиональных компетенций. Поэтому в противоположность исторически традиционному знаниевому подходу, «предметоцентризму», В. В. Краевским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, А. М. Новиковым была выдвинута и разработана концепция культурологического подхода, требующая по всем учебным дисциплинам в профессиональном образовании рассматривать содержание как педагогически адаптированный социальный опыт человечества [9, с. 3]. Именно на основе социокультурного содержания образования формируются общекультурные и профессиональные компетенции будущих специалистов.

Сравнительный анализ представлений об особенностях компетентностного подхода в российской и зарубежной теории образования позволил нам определить содержание социальной компетентности будущего специалиста сферы культуры. Мы исходим из ее трехкомпонентной структуры, отражающей индивидуальный социальный опыт обучающегося и направленность его развития. Социальная компетентность включает в себя

три группы ключевых компетенций: *мировоззренческие* (опыт мировоззренческой деятельности, обеспечивающий ценностно-смысловое самоопределение личности в социальном мире), *социально-когнитивные* (интеллектуальный и рефлексивный опыт познания социальной ситуации) и *социально-регулятивные* (опыт субъектной организации собственной деятельности и соорганизации совместной деятельности). Эти ключевые компетенции, по нашему мнению, соответствуют основным требованиям, предъявляемым к личности специалиста будущего: субъектности, рефлексивности и со-бытийности.

Каждый из компонентов выполняет свою функцию в социально значимой профессиональной деятельности, независимо от ее предметного содержания: социальной ориентации, социального понимания, регуляции социального поведения (совместной деятельности).

Для представления этих ключевых компетенций в технологически приемлемой для организации образовательного процесса форме они нуждаются в дальнейшей детализации до уровня дескрипторов (признаков проявления) и увязки каждого дескриптора с результатами реализации учебных программ, модулей, курсов, дисциплин. Одна из наиболее сложных проблем проектирования процесса формирования социальной компетентности будущего специалиста – описание программ и модулей в терминах результатов обучения. В традиционном образовательном процессе преподаватель выбирает содержание учебной дисциплины, планирует методы ее преподавания и оценивания. Он формулирует цель программы, исходя из собственных намерений познакомить обучающихся с новой информацией, дать общее представление и т. д. Это подход центрирования на преподавателе. Для эффективного формирования социальной компетентности будущего специалиста необходим «студентоцентрированный» подход, позволяющий ориентироваться в выборе содержания обучения на то, что сможет делать обучающийся в учебной деятельности.

Резюме. Неоднозначность точек зрения исследователей на проблему выбора результативно-целевого основания реализации компетентностного подхода в российском профессиональном образовании обуславливает поиск интегрированной, целостной модели социальной компетентности будущего специалиста в качестве образовательного результата. Научная новизна нашей исследовательской позиции заключается в дополнении существующих научных представлений о возможностях моделирования компетентностно-ориентированного образовательного результата, представленного не разрозненным набором социальных компетенций, а интегрированной целостностью функционально-значимых для социального взаимодействия видов опыта деятельности обучающегося. Наибольшей целостностью, структурированностью и устойчивостью (как свойствами системы) на уровне личности обладает социальный опыт человека.

Аспектный анализ научных работ по теории компетентностного подхода позволил выделить три основные авторские позиции: опыт является элементом социальной компетентности наряду со знаниями и умениями; социальная компетентность как метакомпетентность включает отдельные сферы жизненного опыта человека; социальная компетентность (компетенция) как образовательный результат представляет собой интегральную совокупность когнитивного, социального и рефлексивного опыта человека.

Понимая социальный опыт личности как психический результат ее практикования в социуме и соглашаясь с авторами третьей позиции, мы выделяем в составе социальной компетентности будущего специалиста три интегрированных вида социального опыта (мировоззренческой деятельности, рефлексивного познания и субъектной организации социально значимой деятельности), выполняющие в социальном взаимодействии функции ориентации, понимания и регуляции активности субъектов. В образовательной практике такая модель образовательного результата позволяет формировать социальную компетентность будущего специалиста как инвариант, ориентировочную основу любого вида его профессиональной деятельности в системе «человек–человек».

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы). – Екатеринбург : УрГПУ, 2005. – 319 с.
2. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 3–14.
3. Вершиловский С. Г. Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 108–115.
4. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8–15.
5. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 6–16.
6. Змеев С. И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI века // Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 69–74.
7. Коваленко Е. В. Формирование опыта социального взаимодействия будущего специалиста в вузе: методологические предпосылки исследования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 12. – С. 352–356.
8. Краевский В. В. Общие основы педагогики. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
9. Новиков А. М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3–15.
10. Слободчиков В. И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1(41). – С. 10–14.
11. Стратегический доклад OECD «Определение и отбор компетенций (DeSeCo): теоретические основания» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www/ppdunivers.keasu.ru/bibl/pedog.razyine>.

UDC 378.016:316.6

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.009

A. A. Belimova

**SOCIAL EXPERIENCE OF THE INDIVIDUAL
AS CONTENT OF SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS**

I. Putilin Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Belgorod, Russia

Abstract. In the theory of the competence approach, underlying the FSES of HE, there is no clearness about the content of its basic constructs, in particular, social competence and its correlation with the social experience of the individual. It is noted that under the conditions of the divided Russian society the constructive social activity of citizens, ability and readiness for which are the essence of their social competence, determines social homeostasis.

There are three scientific views: E. F. Zeer integrates experience into the structure of competence like L. I. Berestova, N. A. Rototaeva, who define this experience as an element of competences forming social competence; I. A. Zimnyaya and others, considering social competence to be an over-subject matter, structure it on the basis of a set of other competences, without stressing the importance of social experience; A. A. Verbitsky, N. A. Rybakina, E. V. Kovalenko and others present a competence as an educational result in the form of an integral set of cognitive, social and reflexive types of individual experience.

The author concludes that the social experience of the individual is the basis of social competence and is represented by the experience of ideological activity, reflexive knowledge and experience of subject regulation of socially significant activity.

Keywords: *social competence, social experience, competence-based approach, structure, content.*

© Belimova A. A., 2018

Belimova, Alina Aleksandrovna – Inspector of the Division of Planning and Quality Control of Educational Process and Practice, Educational Department, I. Putilin Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Belgorod, Russia; e-mail: maxelina2009@yandex.ru

The article was contributed on February 12, 2019

REFERENCES

1. *Belkin A. S., Tkachenko E. V.* Dissertacionnyj sovet po pedagogike (opyt, problemy, perspektivy). – Ekaterinburg : UrGPU, 2005. – 319 s.
2. *Verbickij A. A., Rybakina N. A.* Metodologicheskie osnovy realizacii novej obrazovatel'noj paradigmy // *Pedagogika*. – 2014. – № 2. – S. 3–14.
3. *Vershlovskij S. G.* Teoreticheskie i organizacionnye problemy postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // *Pedagogika*. – 2010. – № 5. – S. 108–115.
4. *Ermakov D. S.* Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii // *Pedagogika*. – 2011. – № 4. – S. 8–15.
5. *Zimnyaya I. A.* Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii // *Inostrannye yazyki v shkole*. – 2012. – № 6. – S. 6–16.
6. *Zmeev S. I.* Kompetencii i kompetentnosti prepodavatelya vysšej shkoly XXI veka // *Pedagogika*. – 2012. – № 5. – S. 69–74.
7. *Kovalenko E. V.* Formirovanie opyta social'nogo vzaimodejstviya budushchego specialista v vuze: metodologicheskie predposylki issledovaniya // *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. – 2017. – № 12. – S. 352–356.
8. *Kraevskij V. V.* Obschchie osnovy pedagogiki. – 2-e izd., ispr. – M. : Akademiya, 2005. – 256 s.
9. *Novikov A. M.* Kul'tura kak osnovanie soderzhaniya obrazovaniya // *Pedagogika*. – 2011. – № 6. – S. 3–15.
10. *Slobodchikov V. I.* Gumanitarno-politicheskij krizis otechestvennogo obrazovaniya // *Psihologo-pedagogicheskij poisk*. – 2017. – № 1(41). – S. 10–14.
11. *Strategicheskij doklad OECD «Opredelenie i otbor kompetencij (DeSeCo): teoreticheskie osnovaniya»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www/ppdunivers.keasu.ru/bibl/pedog.razyine>.

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕФЛЕКСИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧИТЕЛЯ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

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

Аннотация. В статье рассмотрена концептуальная модель формирования рефлексивно-ориентированного учителя. По мнению авторов, данная модель является многоуровневой, развивается в ходе профессиональной подготовки комплекса рефлексивных умений. Дается содержание понятий «рефлексия», «рефлексивные умения учителей», приводятся направления исследований по формированию рефлексивных умений студентов в системе высшего педагогического образования. Раскрываются также показатели и уровни сформированности этих умений у педагогов.

Ключевые слова: *рефлексивные умения учителей, многоуровневая система преемственности педагогического образования, структурно-функциональная модель процесса формирования рефлексивных умений учителей.*

Актуальность исследуемой проблемы. Понятие «рефлексия» имеет многовековую историю и отражает глубинные процессы развития личности: от материальных рефлексов (помогающих человеку как биологическому виду выживать и научиться, например, горячо – убираем руку от огня) до духовных («рефлексия – Ангел-хранитель, стоящий за плечом и ведущий дневник жизни; безэмоциональный регистратор»).

Зеркала Соломонову мудрость «Во многих мудрости много печали», можем сказать: «Во многих эмоциях многие печали». Думается, даже одно это обстоятельство является существенной причиной для теоретического изучения и практического применения рефлексивных методов обучения в современной системе педагогического образования.

Смыслообразующими факторами изучаемого нами вопроса являются, во-первых, потребность подготовки рефлексивно-ориентированных педагогических кадров, способных создавать и реализовывать условия развития и саморазвития учеников, творчески воплощать себя в профессиональной деятельности; во-вторых, признанием научным сообществом важности педагогической рефлексии и проведения самоанализа урока, комплекса иных педагогических мероприятий, осуществляемых учителями в ходе работы, и тенденцией в науке к углублению осмысления ее роли.

Следовательно, это обстоятельство ставит ряд особо существенных задач – развитие рефлексивных умений (далее РУ) и поиск результативных педагогических условий, благоприятствующих рефлексивной работе в процессе профессиональной подготовки

© Вахрушева О. С., Харитонов М. Г., 2019

Вахрушева Ольга Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, г. Чебоксары, Россия; e-mail: qawik@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

Статья поступила в редакцию 14.01.2019

учителей. Специалисту, прогнозируя свой будущий урок, желательно уметь определять его тип, видеть предполагаемые результаты, рассчитывать его ход «от и до» и в конце, хотя бы тезисно, давать себе отчет, определить, достигнута ли поставленная цель.

В-третьих, имеет смысл обобщить и систематизировать теоретико-эмпирический опыт по выработыванию РУ в системе высшего педагогического образования. В настоящее время отсутствует не только целостная обобщающая концепция рефлексии, но и сколько-нибудь оформившийся единый подход к ее разработке и исследованию. А не имея четко определенных параметров изучения вопроса, мы не можем подойти к его лаконичному решению. Поэтому достижение квинтэссенции по этому аспекту проблемы крайне необходимо.

Цель исследования – теоретический анализ проблемы формирования РУ учителей в системе высшего педагогического образования.

Материал и методика исследований. Нами были изучены теоретические, философские, педагогические и психологические источники. Применялся комплексный методологический подход к теоретическому исследованию: анализ, синтез, конкретизация, абстрагирование, моделирование.

Результаты исследований и их обсуждение. Значимость овладения учителями РУ определена тем, что рефлексия – это не информация, ее нельзя «взять и передать» [2], можно лишь в некоторой степени стимулировать и развивать умения пользоваться ею.

Мы определяем комплексно РУ учителей – это умения в процессе профессиональной деятельности занимать позицию «стороннего» наблюдателя, «выходить» из деятельности и изучать появляющиеся проблемы «извне», осознавать и оценивать себя и иных участников макропедагогического процесса, на основе имеющихся данных творчески корректировать свою работу и моделировать новую.

В соответствии с рефлексивным способом решения проблем РУ делятся на следующие: умение решать возникшую в ходе работы профессиональную проблему различными способами (на одну конкретную проблему педагог предлагает несколько вариантов ее успешного разрешения); умение моделировать всевозможные результаты решения профессионального вопроса (создание модели процесса решения конкретного вопроса); умение интуитивно чувствовать противоречия, возникающие в ходе решения профессиональной проблемы (учитель «прислушивается к своему внутреннему голосу» и интуиции); умение выбирать наиболее оптимальный способ и результат решения профессиональной проблемы, основываясь на интуиции и анализе всех «за» и «против» того или иного способа и результата решения профессиональной задачи; умение своевременно обнаруживать недочеты, возникающие в процессе решения профессиональной проблемы, и устранять их (на всем протяжении этого процесса проводить непрерывный анализ и находить ошибки, сразу их устранять, чтобы не проводить работу над ними по его завершении, а устранять их «здесь и сейчас»); умение анализировать свои действия (составление краткого плана или схемы решения той или иной проблемы); умение проводить самоанализ «Я-концепции» (обширный пролонгированный анализ собственного образа себя) [3], [4], [6].

Концептуальной основой модели процесса развития РУ учителей в федерально-региональной системе управления педагогическим образованием являются приспособление и перенос на высшее профессиональное образование укоренившейся и отрефлексированной в педагогической системе личностной парадигмы образования; внедрение знаний о мире и человеке, которые даются в системе общего среднего образования; ввод в выпускных классах факультативных или элективных курсов, пропедевтических по отношению к среднему и высшему педагогическому образованию; опора на внеклассную работу, направляющую старшекласников на учительскую деятельность и творчество.

Базисом осуществления преемственности всех уровней и ступеней непрерывного образования учителей является фундаментальное содержание, закладываемое в основных звеньях, начиная с интеллектуальных и рефлексивных умений, способов коммуникации и завершая исходными положениями соответствующих отраслей знаний и сфер педагогической работы.

Нами определены показатели и уровни сформированности РУ учителей (табл. 1).

Таблица 1

Основные показатели сформированности рефлексивных умений учителей

№ п/п	Показатели	Уровни		
		1 (низкий)	2 (средний)	3 (высокий)
1.	Осознание творческого потенциала РУ	Не пытается осознать творческий потенциал РУ	Пытается осознать творческий потенциал РУ	Осознает творческий потенциал РУ
2.	Владение теорией и технологией рефлексивного обучения	Не владеет теорией и технологией рефлексивного обучения	Частично владеет теорией и технологией рефлексивного обучения	Владеет теорией и технологией рефлексивного обучения
3.	Использование рефлексивной технологии обучения в педагогической работе и применение РУ в процессе самообразования, саморазвития, самосовершенствования	Не использует рефлексивную технологию обучения в педагогической работе и не применяет РУ в процессе самообразования, саморазвития, самосовершенствования	Частично использует рефлексивную технологию обучения в педагогической работе и частично применяет РУ в процессе самообразования, саморазвития, самосовершенствования	Использует рефлексивную технологию обучения в педагогической работе и применяет РУ в процессе самообразования, саморазвития, самосовершенствования

Нами была всесторонне изучена, теоретически и практически аргументирована технология, способствующая успешному выработыванию РУ учителей в системе высшего педагогического образования, содержащая следующие аспекты: их включенность посредством применения в блоке учебных предметов и в период прохождения будущими специалистами психолого-педагогических практик в летних лагерях, школах, колледжах и вузах, социальных и реабилитационных центрах (курс философии дает знания по истории вопроса; предмет «Психология» раскрывает проблемы обращения сознания субъекта на самого себя и свое сознание; при изучении дисциплины «Педагогическая психология» происходит освоение рефлексивного анализа профессиональной деятельности; этнопедагогика как наука поясняет суть вопроса этнопедагогической рефлексии; система методологии научного исследования рассматривает рефлексивный уровень познания и др.); организацию рефлексивной работы и поисковой активности учителей; актуализацию умений посредством создания проблемных ситуаций; рефлексивную направленность профессиональной подготовки специалистов; внедрение западного опыта рефлексивного обучения в процесс профессиональной подготовки педагогических кадров; создание оригинальных программ рефлексивных уроков; проведение преподавателями научно-исследовательской работы (методология вопроса с обширным потенциалом для открытий); направленность умственной деятельности учителей на познание проблем, общественных отношений, понятий, мыслей, представляющих область неординарных вопросов, овладение умениями рефлексивной работы, установление связи между критическим и общенаучным стилем мышления (диалектика вопроса, а также формы и способа рефлексивного теоретического мышления, исследующего противоречия, обнаруживаемые в мыслимом содержании этого мышления); необходимость осознания учителями смысла получения и применения знаний и пр.

Выполняя роль регуляторов профессиональной деятельности, РУ высвобождают сознание специалиста при исполнении ранее уже «отработанных операций в стандартных ситуациях» [11]. Однако как только обстоятельства работы меняются, в деятельности возникает кризис, устаревшие «конструкты» превращаются в тормозящий фактор, становится необходимой их замена, и если она происходит, то это рассматривается как процесс профессионального развития и креативного роста, а если нет, то наступает кризис в работе.

Практический опыт становится источником профессионального и личностного роста учителя лишь в той мере, в какой он является объектом структурированного анализа: «неотрефлексируемая практика бесполезна» [9] – и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации, что в последующем приводит, как правило, к уходу из профессии, «профессиональному выгоранию» [8] или иным неблагоприятным и психологически травмирующим последствиям для личности педагога. Поэтому стратегической целью профподготовки должна стать не столько замена (модернизация) устаревших профессиональных конструктов новыми, сколько развитие РУ учителей, от уровня и качества которых и зависит эта замена.

Благодаря этим умениям педагог способен преодолеть «эгоцентричность мыслительной деятельности» [7], под которой понимается решение проблемы с одной стереотипной и «удобной» точки зрения. Только если он умеет посмотреть на себя и на свои поступки глазами другого, не отрицать, а попытаться принять во внимание разные точки зрения, он оказывается в состоянии децентрации, в котором начинает работать творческое мышление и преодолеваются односторонние, эгоцентричные установки личности, что способствует духовному и профессиональному самосовершенствованию, позволяет перейти на новый уровень педагогического мастерства.

В ходе самообразования, самореализации, самосовершенствования личности РУ выступают мотивом для потребностей, а перечисленные категории есть источник сущностной активности – фундамента существования человека и его жизненной позиции, направленной на преобразование окружающего мира и себя в нем, то есть удовлетворяются его духовные потребности.

РУ «выполняют продуктивно-адаптационную функцию» [1], [10], [12], [13], так как способствуют успешному приспособлению педагога к новым условиям работы и помогают разрешить различные затруднения; дают возможность не только проводить анализ восприятия и познания характерологических особенностей личности, но и познать все подструктуры личности – от направленности (убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания) до биопсихических свойств (темперамент; половые, возрастные, фармакологически обусловленные свойства).

Значимость формирования РУ педагогов явная, и мы придерживаемся позиции тех исследователей, которые полагают, что рефлексия – это не просто знание, понимание самого себя, но и выявление того, как другие знают и понимают нас, наши личные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Когда смыслом этих понятий выступает предмет совместного труда, то развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные взаимодействия. Именно благодаря им учитель проводит работу над своими ошибками и исправляет недочеты в своем труде.

Методологический анализ вопроса развития РУ в сети взаимодействующих между собой учебных заведений и организаций среднего, высшего и послевузовского педагогического образования показал, что есть ряд основных направлений в подготовке рефлексивно-ориентированного специалиста. Они не имеют конкретных названий, но характеризуются общими чертами: первое из них можно связать с объектом обучения педагогической рефлексии; второе классифицирует формы организации рефлексивной деятельности; третье обосновывает способность к рефлексивному управлению педагогическим

трудом; четвертое выявляет ведущие методы обучения педагогической рефлексии и приемы выработки РУ специалистов.

Сегодня в европейской рефлексивной практике имеются следующие научно-исследовательские курсы: академический, социально-ориентированный, развивающий, социально-реконструктивистский.

Общими концептуальными постулатами как для российской, так и для западной педагогической науки являются: выработка РУ для проведения анализа сознания, приводящего к интерпретации значений объектов и их конструированию, потребность в использовании учителями умений для осознания сущности межличностной коммуникации и развития процессов самопознания, понимания других, самооценки, оценивания других, самоинтерпретации и изучения других.

Приобретение профессии и работа по специальности есть «формообразование» личности, адекватной деятельности. Гармоничность становления учителя зависит от многих факторов, в том числе и от способности воспитывать с помощью РУ образ своей личности.

Для воспитания гармоничной, всесторонне развитой рефлексивной личности специалиста желательно, чтобы система высшего педагогического образования давала комплексные, системные знания о человеке как субъекте образовательного процесса. Эта системность продиктована всем контекстом обучения, когда каждый предмет изучается в качестве средства развития будущих специалистов и основы их труда.

Профессионально-педагогическое образование состоит из двух компонентов: во-первых, это совокупность человековедческих знаний и, во-вторых, фрагмент культуры, личностным носителем которого всегда выступает учитель.

Надо, чтобы рефлексивно-осмысленными стали и практика организации высшего педагогического образования, и технология профессионально-педагогической подготовки. Сейчас в педагогических учебных заведениях главенствуют зачастую вербальные объяснительно-иллюстративные методы обучения. Формы преподавания, как правило, фронтальные и групповые. Думается, имеет смысл больше уделять внимание индивидуальным консультациям и работе в подгруппах (до 7 человек), разработке рефлексивных проектов (2–3 студентами). Известно, что если повторять деятельность в образе множество раз, то в результате можно так ничему и не научиться, не усвоить материал, потому что, повторяя, мы не учимся, вопреки пословице «Повторение – мать учения». Научение происходит тогда, когда в процессе обучения наличествует рефлексия. Овладение является прямым продуктом рефлексивного анализа деятельности.

Интеллектуально-рефлексивный фундамент дает возможность специалисту самостоятельно приобретать прикладные знания, диктуемые педагогическими нововведениями и психологическими инновациями, проходить повышение квалификации и переподготовку. Такая фундаментальная база, осваиваемая в контексте педагогического труда, служит предпосылкой профессионального мастерства и креативности, актуализирует разрешение противоречия между фундаментализацией образования и профессиональной подготовкой.

Важно «научить учиться» и «брать знания», дать базовые умения и навыки получения и извлечения интересующих знаний из обширной информации, выяснять, где, как, зачем и для чего изучается тот или иной вопрос.

Онтогенез развития личности определяют соответствующие ступени и уровни непрерывного образования, требования и условия реализации его конкретных целей и задач. В соответствии с этими положениями, желательно, чтобы были осуществлены вертикальная сквозная интеграция ступеней образования, обеспечивающая поступательность процесса развития личности специалиста и преемственность ее допрофессионального, профессионального и послепрофессионального образования, и горизонтальная координация различных образовательных структур, дающая дедукцию рефлексивного всесторон-

него воспитания на любой ступени и уровне образования, снимающая проблемные моменты на «стыках» различных образовательных структур и звеньев.

В исследованиях ученых имеются различные подходы к вопросу моделирования. Одни выделяют в качестве центрального компонента условия его осуществления, другие сосредотачивают все внимание на содержании работы специалиста [5]. Такое деление, конечно же, условно. Необходимо стремиться к объективному отражению в модели наибольшего количества аспектов работы профессионала.

Технологическая база выработки РУ содержит комплексы преемственных профессиональных программ среднего, высшего и послевузовского педагогического образования.

Педагогическая технология, гарантирующая результативное развитие умений учителей в системе высшего педагогического образования, предполагает:

1. Организацию осознанно-рефлексивной работы, внедрение структурно-функциональной модели процесса формирования РУ в систему высшего педагогического образования. В профессиональную подготовку включается рефлексия, которая, как мы выявили, является существенной составляющей в обучении квалифицированного и востребованного в педагогической сфере профессионала. Сюда относится выделение часов на проведение, в частности, разработанного нами спецкурса «Формирование рефлексивных умений педагога».

Структурно-функциональная модель процесса привития умений специалистов в системе высшего педагогического образования направляет взаимодействие и взаимосвязь ее структурных компонентов: содержательного, процессуального, личностного. Наша модель построена с учетом социально-педагогического заказа науки и практики. Ее содержание может дополняться и видоизменяться в зависимости от потребностей, целей, задач психолого-педагогической подготовки.

2. Организацию связей между изучаемыми предметами в процессе обучения, актуализацию РУ педагогов посредством их применения в комплексе учебных дисциплин и в период прохождения будущими учителями практической работы: в летних лагерях, школах, колледжах и вузах. Данное условие углубляет и оттачивает умения будущих специалистов, способствует выработке индивидуального стиля педагогической деятельности, ориентации на учащегося, тактико-стратегического мышления, взаимодополнению элементов теории и практики, доказательному изложению своей точки зрения.

3. Организацию рефлексивной работы педагогов, представляющую собой форму активного отношения к освоению действительности, осознаваемой с помощью рефлексии. В этом виде труда особая роль принадлежит учителю. Деятельность не является каким-то самостоятельным образованием, ее сущность производна от сущности деятеля. Рефлексия характеризуется целенаправленностью, преобразованием, предметностью, осознанностью.

Целенаправленность придает рефлексивному труду продуктивный характер. Определив цель, учитель, используя РУ, находит наиболее взвешенный путь к ее достижению, просчитывает имеющиеся пути решения и выбирает наиболее гармоничный.

Преобразующий характер труда позволяет увидеть результаты своего участия в нем, так как работа нацелена на применение имеющегося багажа знаний, получение новых с намерением достижения эффективных результатов.

Организация рефлексивной среды включает в себя также рефлексивную атмосферу, которая благоприятствует выработке у педагога потребности в рефлексии, устранению напряжения и отстраненности от учебного процесса.

4. Формирование РУ учителей посредством проблемных ситуаций обучает рефлексивному способу решения задач. Педагоги учатся решать проблемы, с которыми они сталкиваются, вариативными способами, моделировать возможные результаты, интуи-

тивно чувствовать противоречия, выбирать максимально эффективный способ и итог решения вопроса, находить свои ошибки в ходе работы над проблемой и устранять их сразу, проводить анализ и самоисследование своего профессионального труда.

5. Создание условий для поисковой активности, обеспечивающих практико-ориентированный характер труда, проводится непосредственно в ходе профессионального обучения, организуется непрерывно, постоянно, систематически, включает в себя установку на успех, приращение знаний, умений, навыков, базируется на личностно значимых наработках учителя, его оригинальной системе профессиональных «конструктов», особенностях познавательного стиля мышления, направлена на поиск сразу нескольких, нередко независимых друг от друга вариантов решения психолого-педагогической задачи, проводится в ситуации непрерывного внутреннего и внешнего диалога, коммуникации, обмена мнениями всеми участниками образовательного процесса, осуществляется на принципах взаимопомощи, активации внутренних резервов учителя, опирается на креативный синтез субъективного и объективного знания, обобщает разнообразные аспекты и системы методов и процедур, учитывающие индивидуальные возможности специалиста, особенности ситуации, требования целостного подхода к изучению психолого-педагогических явлений, имеет прогрессивно-результативную направленность.

6. Учет эмоций и мотивации специалистов. Отклик на различные воздействия окружающей реальности и мотивацию важно учитывать при планировании и на протяжении всего целостного педагогического процесса. Умственное и чувственное состояние определяет личностную направленность, содержательную сторону эмоций и восприятий. Эта взаимозависимость выражается в том, что осознание цели труда, лежащее в основе всего процесса профессиональной подготовки, сопровождается эмоциональным откликом в виде положительных и отрицательных эмоций, проявлением воли.

7. Осмысленную постановку целей, которая непосредственно связана с выработкой РУ педагогов, появлением намерений и определением личностной установки. Ставить цель – это характеристика специфичности человеческого поведения (возможность мысленного предвосхищения и планирования реального действия). Цель – это направленность человека на выполнение тех или иных действий, входящих в процесс профессионального обучения. Цели сами по себе не определяют процесс овладения знаниями, умениями и навыками, но без них мотивы не реализуются.

Данные компоненты несут функциональную нагрузку в ходе рефлексивного обучения специалистов, их нельзя рассматривать вне контекста профессиональной подготовки и изолированно друг от друга. Они выступают действенным средством развития РУ лишь тогда, когда согласованно дополняют друг друга. Именно технологическая совокупность позволяет рассматривать их формирование как целостную систему.

Выделенные нами компоненты обеспечивают результативность развития рефлексивных умений специалистов в образовательном пространстве и проявляются в качестве обстоятельств, требований, причин, системы действий, учебно-воспитательной среды; факторов, необходимых для решения каких-либо задач; средств, обеспечивающих реализацию целей профессиональной подготовки.

Резюме. Итак, при осуществлении технологии формирования РУ учителей в системе высшего профессионального образования следует опираться на уникальный индивидуальный опыт каждого педагога, сочетающий в себе как личную, так и общественно-социальную позицию. И тот, и другой опыт, проходя через рефлексию, становится новым, личностно важным. Каждый человек имеет некоторый опыт, который позволяет ему решать те или иные проблемы. Важно, чтобы учителя не просто овладевали новыми знаниями, умениями, навыками, а совершенствовались имеющиеся. Осмысление и преобразование индивидуального опыта каждого педагога может стать движущей силой в профессиональной педагогической подготовке специалистов. На наш взгляд, имеет смысл «не

изобретать велосипед», а изучать и дорабатывать под себя уже имеющиеся знания: «Взять лучшее и <...> сделать его еще лучше».

ЛИТЕРАТУРА

1. 4-ый научно-методический семинар по рефлексивной психологии и педагогике сотворчества в ИППО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.mgpu.ru/4-uj-nauchno-metodologicheskij-seminar-po-refleksivnoj-psihologii-i-pedagogike-sotvorchestva-v-ippo/>.
2. Харитонов М. Г. Профессиональная ориентация будущего учителя в системе этнопедагогических классов : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. – 116 с.
3. Шаврина О. Ю. Формирование педагогической рефлексии в подготовке будущего учителя : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – Уфа, 2000. – 196 с.
4. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способностей человека. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. – 319 с.
5. Штофф В. А. Моделирование и познание. – Минск : Знание, 2015. – 212 с.
6. Щедровицкий Г. П. Очерки по философии образования. – М. : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 167 с.
7. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. Т. 3 / под ред. С. Я. Батышевой. – М. : АПО, 1999. – 488 с.
8. Barlett L. Teacher Development through Reflective Teaching. Second Language Teacher Education. – New York : SUNY, 1994. – 395 p.
9. Elliot J. Implications of classroom research for professional development. Professional development of teachers. World Yearbook of Education. – London : Kogan Page, 1994. – 183 p.
10. Fiske S. T. Social Cognition Fiske. – New York : McGraw-Hill, 2016. – 110 p.
11. Gergen K. J., Kvale S. Toward a Postmodern Psychology. Psychology and Postmodernism. – London : Sage, 2016. – 198 p.
12. Steier F. Research as Self-Reflexivity, Self-Reflexivity as Social Process. – London : Unwin Paperbacks, 2018. – 171 p.
13. Zajonc R. Attitudinal Effects of Mere Exposure. – New York : SUNY, 2017. – 720 p.

UDC 378.016:[37-051:159.955.4]

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.010

O. S. Vakhrusheva, M. G. Kharitonov

CONCEPTUAL MODEL OF FORMATION OF REFLEXIVE-ORIENTED TEACHER IN THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the conceptual model of reflexive-oriented teacher formation. According to the authors, this model is a multi-level process of development in the course of professional training of complex reflexive skills. The paper gives content of the concepts «reflection», «reflexive skills of teachers», the lines of research on the formation of reflexive skills of teachers in the system of higher pedagogical education. The article also reveals the indicators and levels of formation of teachers' reflexive skills.

© Vakhrusheva O. S., Kharitonov M. G., 2019

Vakhrusheva, Olga Sergeevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Cheboksary, Russia; e-mail: qawik@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

The article was contributed on January 14, 2019

Keywords: *reflexive skills of teachers, multilevel system of continuity of pedagogical education, structural and functional model of process of formation of reflexive skills of teachers.*

REFERENCES

1. 4-yy nauchno-metodicheskij seminar po refleksivnoj psihologii i pedagogike sotvorchestva v IPPO [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.mgpu.ru/4-yj-nauchno-metodologicheskij-seminar-po-refleksivnoj-psihologii-i-pedagogike-sotvorchestva-v-ippo/>.
2. *Haritonov M. G.* Professional'naya orientaciya budushchego uchitelya v sisteme etnopedagogicheskikh klassov : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2005. – 116 s.
3. *Shavrina O. Yu.* Formirovanie pedagogicheskoy refleksii v podgotovke budushchego uchitelya : dis... kand. ped. nauk :13.00.01. – Ufa, 2000. – 196 s.
4. *Shadrikov W. D.* Psihologiya deyatel'nosti i sposobnostej cheloveka. – M. : Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 1996. – 319 s.
5. *Shtoff V. A.* Modelirovanie i poznanie. – Minsk : Znanie, 2015. – 212 s.
6. *Shchedrovickij G. P.* Ocherki po filosofii obrazovaniya. – M. : Pedagogicheskij centr «Eksperiment», 1993. – 167 s.
7. *Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya* : v 3 t. T. 3 / pod red. S. Ya. Batyshevoj. – M. : APO, 1999. – 488 s.
8. *Barlett L.* Teacher Development through Reflective Teaching. Second Language Teacher Education. – New York : SUNY, 1994. – 395 p.
9. *Elliot J.* Implications of classroom research for professional development. Professional development of teachers. World Yearbook of Education. – London : Kogan Page, 1994. – 183 p.
10. *Fiske S. T.* Social Cognition Fiske. – New York : McGraw-Hill, 2016. – 110 p.
11. *Gergen K. J., Kvale S.* Toward a Postmodern Psychology. Psychology and Postmodernism. – London : Sage, 2016. – 198 p.
12. *Steier F.* Research as Self-Reflexivity, Self-Reflexivity as Social Process. – London : Unwin Paperbacks, 2018. – 171 p.
13. *Zajonc R.* Attitudinal Effects of Mere Exposure. – New York : SUNY, 2017. – 720 p.

ИЗ ИСТОРИИ СОЗДАНИЯ КИНОФИЛЬМА «ДЕЛО ЕГО ЖИЗНИ»

¹Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия

²Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье представлена краткая история создания Московской студией «Центрнаучфильм» документальной киноленты «Дело его жизни», повествующей об основных вехах биографии и творчества выдающегося чувашского педагога-просветителя И. Я. Яковлева. Отражены этапы работы над ней: разработка концепции и сценария, изучение и съемка архивных и музейных материалов в гг. Чебоксары, Ульяновск, Казань, Ленинград и Москва, проведение натурных съемок на родине И. Я. Яковлева (д. Кошки-Новотимбаево), а также в г. Алатыре, где он работал в качестве мерщика. Раскрыты воспитательный потенциал фильма и возможности его использования в профессионально-педагогической подготовке учителей.

Ключевые слова: кинофильм, киносъемка, просветитель И. Я. Яковлев, чувашская школа, просвещение, культура.

Актуальность исследуемой проблемы. В 2018 г. научно-педагогическая общественность и чувашские культурно-образовательные учреждения Среднего Поволжья широко отметили 170-летие со дня рождения выдающегося педагога-просветителя, государственного и общественного деятеля И. Я. Яковлева и 150-летие основанной им Симбирской чувашской учительской школы – первого профессионального учебного заведения для чувашского народа, ставшего в конце XIX – начале XX в. центром культуры и просвещения.

В программах юбилейных мероприятий важным пунктом была демонстрация документального кинофильма «Дело его жизни», рассказывающего о славном сыне чувашского народа И. Я. Яковлеве, посвятившем всю свою жизнь просвещению нерусских народов Поволжья, поднятию их социально-экономического и культурного уровня. В течение многих лет этот фильм применяется в образовательных учреждениях как одно из средств духовно-нравственного и патриотического воспитания учащейся молодежи.

Целью нашего исследования стало изучение истории создания этого кинофильма, раскрытие его воспитательного потенциала, возможностей использования в профессионально-педагогической подготовке учителей.

Материал и методика исследований. Источником для написания статьи послужили архивные документы музея И. Я. Яковлева Чувашского государственного педаго-

© Гималиев В. Г., Илларионова М. В., 2019

Гималиев Вагиз Галялдинович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: vagizgimaliev@mail.ru

Илларионова Маргарита Васильевна – заведующая музеем И. Я. Яковлева Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: illarvas_m_v_1937@mail.ru

Статья поступила в редакцию 11.12.2018

гического университета им. И. Я. Яковлева [1], [2], [3], научные труды просветителя и литература о нем [9], энциклопедии [15]. Основными методами исследования стали историко-педагогический анализ архивных источников, систематизация и обобщение фактического материала.

Результаты исследований и их обсуждение. Появление документального кино связано с изобретением кинематографа в конце XIX в. братьями Л. и О. Люмьер, которые организовали съемки кадров реальной действительности не только во Франции, но и во многих странах мира. Они положили начало «созданию кинохроники и превращению документального кино в средство массовой визуальной информации [10, с. 128].

В конце XIX – начале XX в. начинает складываться система монтажного повествования и в России. Если первоначально в основном проводились съемки военных парадов, торжественных выходов царственных особ, стихийных бедствий и др., то в Первую мировую войну все большее значение приобретает репортажная хроника. Российское документальное кино всемерно развивается после Октябрьской революции 1917 г., когда в фильмах находили отражение важные события революции и Гражданской войны, восстановления народного хозяйства. Рос интерес к киноискусству, строящемуся на подлинных фактах, посвященному творчеству выдающихся деятелей. В те же годы в союзных и некоторых автономных республиках создаются киностудии [10, с. 128].

В 1925 г. Чувашский обком ВКП(б) и ЦИК Чувашской АССР приняли решение о съемках кинокартин на чувашском языке. В связи с отсутствием в Чувашии соответствующих специалистов первый художественный фильм на национальном языке «Волжские бунтари» был снят в 1926 г. совместно с Ленинградской киностудией «Северзапкино» [14, с. 96].

В ходе съемок этой ленты игрового кино возникла идея создания киностудии в Чувашской АССР. Инициативу И. С. Максимова-Кошкинского поддержало правительство автономной республики, и в 1927 г. при Народном комиссариате просвещения Чувашской АССР был образован кинотрест «Чувашкино» как кинематографическое управление. Задачами студии кинотреста являлись «производство и сбыт на кинорынках художественных и документальных фильмов о жизни, быте, хозяйственно-культурном строительстве Чувашии, подготовка сценаристов, актеров, режиссеров, художников <...>, развешивание и эксплуатация стационарной и передвижной киносети» [15, с. 519].

Основатель студии «Чувашкино» и национального кинематографа, режиссер и сценарист И. С. Максимов-Кошкинский в 1925–1932 гг. снял 6 художественных и 2 документальных фильма. В 1928 г. он организовал съемки короткометражной документальной киноленты, посвященной 60-летию Симбирской чувашской школы и 80-летию со дня рождения ее основателя И. Я. Яковлева. Фильм «Шестьдесят лет чувашской школе», снятый при жизни просветителя, построен на подлинных фактах развития данной школы и всего чувашского просвещения, свидетелем которого был и сам режиссер-постановщик – воспитанник, выпускник (1911 г.) Симбирской чувашской учительской школы.

В связи с тем что в 30-е гг. XX в. И. С. Максимов-Кошкинский был репрессирован, большинство его кинокартин было уничтожено [15, с. 520]. Из документального фильма «Шестьдесят лет чувашской школе» в архивах сохранилось «несколько бесценных кинокадров», где И. Я. Яковлев «в кругу семьи, бывших учеников вспоминает детство, деревню Кошки Симбирской губернии, где он родился в 1848 г.» [1, с. 1]. Один из сохранившихся кадров был впоследствии (1971 г.) включен в «Дело его жизни».

В октябре 1928 г. общественность страны отметила 60-летие Симбирской чувашской школы и 80-летие со дня рождения И. Я. Яковлева [12] «как большой общенациональный праздник народов Советского Союза» [11]. В центральных газетах и журналах были помещены статьи о чувашском просветителе и его школе, во многих городах и селах прошли торжественные собрания, посвященные этим знаменательным датам.

Важным событием в истории чувашской культуры и просвещения стало проведенное в г. Москве, в клубе Народного комиссариата Рабоче-крестьянской инспекции торжественное заседание в честь 60-летия Симбирской чувашской учительской школы и 80-летия со дня рождения патриарха чувашской культуры И. Я. Яковлева. В этом заседании, организованном Обществом изучения чувашской культуры и Наркомпросом РСФСР, приняли участие представители общественных организаций, московского землячества чувашских студентов, рабочих и служащих, ученики и родственники просветителя. Сам И. Я. Яковлев, проживавший тогда тоже в г. Москве в семье своей дочери Л. И. Яковлевой-Некрасовой, не смог там присутствовать по состоянию здоровья, поэтому делегация чувашского землячества и учеников поздравила его на дому, где И. С. Максимовым-Кошкинскими были сняты основные кадры документального фильма, о чем было сказано выше.

В 40–50-е гг. XX в. наблюдается повышенный интерес к изучению жизни и деятельности И. Я. Яковлева и Симбирской чувашской учительской школы. Культурно-педагогическое наследие просветителя становится предметом исследования российских и зарубежных ученых (в архивах Великобритании, Венгрии, Германии, США, Франции хранятся много подлинных документов, касающихся его деятельности по созданию чувашской письменности, организации народных школ, переводу и изданию книг на чувашском языке) [12, с. 385].

Толчком к всестороннему анализу творческого наследия выдающегося деятеля культуры и просвещения народов Поволжья И. Я. Яковлева послужило празднование в 1948 г. 100-летия со дня его рождения и 80-летия основанной им Симбирской чувашской школы [7, с. 163]. В ознаменование этих юбилейных дат в ряде республик и областей СССР проводились различные мероприятия: торжественные заседания, научные сессии, встречи с учениками И. Я. Яковлева, выставки и др. В школах, средних специальных и высших учебных заведениях, клубах и избах-читальнях Чувашской АССР сотрудники Научно-исследовательского института, преподаватели Чувашского государственного педагогического института, учителя выступали перед учащимися и студентами, рабочими и колхозниками с лекциями о роли И. Я. Яковлева и Симбирской чувашской учительской школы в просвещении и приобщении чувашей к передовой русской и мировой культуре. Празднование юбилея широко освещалось в центральных и республиканских газетах и журналах.

В конце 40-х и в 50-е гг. XX в. публикуются основанные на педагогических исследованиях жизни и деятельности И. Я. Яковлева кандидатские диссертации В. Т. Харитоновна «История просвещения чувашей в XIX в.» (1948), И. Я. Яковлева (Саламбака) «Роль Симбирской чувашской школы в просвещении чувашей» (1947), М. Д. Василенко «Педагогическая деятельность И. Я. Яковлева» (1953), С. С. Спиридонова «Мировоззрение Ивана Яковлевича Яковлева» (1959) и др.

Изучение научно-педагогического наследия выдающегося чувашского просветителя и общественного деятеля И. Я. Яковлева и реализация его идей в школьной практике приобретают особый размах в 60-е гг. XX в. во время подготовки к празднованию 100-летия Симбирской чувашской учительской школы, сыгравшей значительную роль в развитии культуры и просвещения не только чувашского, но и других народов Поволжья, и 120-летия со дня рождения ее основателя и бессменного руководителя.

Усилению интереса к изучению социально-педагогической деятельности просветителя способствовала организация в 1966 г. в Чувашском государственном педагогическом институте лаборатории по исследованию наследия И. Я. Яковлева и проблем современного педагогического образования, руководителем которой был назначен доцент (ныне профессор) Н. Г. Краснов.

Юбилейные торжества, посвященные 100-летию Симбирской чувашской школы и 120-летию со дня рождения И. Я. Яковлева, начались 25 апреля 1968 г. с митинга у могилы просветителя на Ваганьковском кладбище в г. Москве, в котором приняли участие представители Министерства просвещения Чувашской АССР, Чувашского государственного педагогического института им. И. Я. Яковлева и Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, внуки И. Я. Яковлева, воспитанники Симбирской чувашской учительской школы и др.

15 ноября 1968 г. в здании Министерства просвещения РСФСР состоялось юбилейное заседание, посвященное 100-летию Симбирской чувашской учительской школы и 120-летию со дня рождения И. Я. Яковлева. На нем присутствовали представители различных общественных организаций, учебных заведений и научных учреждений г. Москвы, Чувашской АССР и Ульяновской области, внуки просветителя и его ученики. Выступивший с приветственной речью министр просвещения РСФСР А. И. Данилов «охарактеризовал И. Я. Яковлева как педагога-интернационалиста, новатора во всех областях культуры и просвещения» [11, с. 290].

21 ноября того же года в г. Чебоксары началась научная сессия, в работе которой приняли участие представители 23 городов и областей СССР. По ее завершении, 22 ноября, в Чувашском государственном педагогическом институте был открыт музей И. Я. Яковлева [11, с. 291].

Ход юбилейных торжеств широко освещали радио и телевидение, республиканские и центральные газеты и журналы, экземпляры которых хранятся и ныне в этом музее.

Среди многочисленных предметов основного фонда музея под номером 115 значится кинолента «Дело его жизни», подаренная в 1971 г. ее режиссером-постановщиком Д. Э. Дубинским.

Летом 1970 г. в Чувашию прибыла группа кинематографистов Московской студии «Центрнаучфильм» во главе с известным тогда режиссером-документалистом Д. Э. Дубинским с целью проведения съемок будущего фильма о великом чувашском просветителе И. Я. Яковлеве. Получив согласие в Чувашском обкоме КПСС на допуск в архивные учреждения Чувашской АССР, они обратились, однако, в первую очередь в местный педагогический институт, точнее в музей И. Я. Яковлева.

На ректорском совещании (с участием проректора по научной работе, профессора Г. Н. Волкова, проректора по учебной работе, доцента М. К. Енисеева, заведующего кафедрой педагогики, доцента В. Т. Харитонов, доцента кафедры педагогики Н. Г. Краснова, заведующей музеем И. Я. Яковлева М. В. Илларионовой, представителей общественных организаций института) Д. Э. Дубинский ознакомил присутствовавших с целью и задачами предстоящей работы по подготовке и созданию фильма о чувашском просветителе. Говоря о значимости будущей киноленты, он подчеркнул, что идея ее создания возникла в дни широкомасштабного празднования в стране юбилея И. Я. Яковлева, личность которого интересовала его самого давно «не только потому, что я ваш земляк, жил в Алатыре, но и потому, что он был близок к семье Ульяновых. Жизнь и деятельность И. Я. Яковлева – это великий подвиг» [3].

Ректор А. С. Марков в своем выступлении отметил, что ректорат института почитает за честь обращение известного в Советском Союзе режиссера к теме жизни и деятельности просветителя, чье имя с 1958 г. носит Чувашский государственный педагогический институт. Он также попросил присутствовавших оказывать возможное содействие съемочной группе в работе над фильмом. Научными консультантами будущей кинокартины были предложены кандидатуры профессора Г. Н. Волкова и доцента Н. Г. Краснова, с которыми Д. Э. Дубинский согласился.

Следует сказать несколько слов о самом режиссере. Видный деятель советского кинематографа 40–50-х гг. XX в. Д. Э. Дубинский (1907–1994) считается одним из осно-

вателей жанра научно-популярного кино в СССР. В 1964 г. за кинофильм «Плодородие без почвы», который позже стал классикой советского научно-популярного жанра, он был удостоен Ломоносовской премии. На Высших режиссерских курсах картину показывали как образец красоты в документальном кинематографе. В числе творческих достижений Д. Э. Дубинского – десятки документальных фильмов («Памятники Бородино», «На лугах приокской поймы», «Генетика производству» и др.) [8].

На важнейшем этапе работы по созданию фильма – в разработке концепции, сценария, изучении архивных и музейных материалов, проведении натурных съемок, составлении дикторского текста и пр. – большую помощь съемочной группе оказали научные консультанты Г. Н. Волков и Н. Г. Краснов. В помещении музея И. Я. Яковлева (в мемориальной библиотеке) и в кабинете проректора по научной работе Г. Н. Волкова часто проводились обсуждения тех или иных вопросов, касающихся будущей кинокартины. Долго дискутировали по поводу ее названия. Из всех вариантов была выбрана предложенная Г. Н. Волковым фраза «дело его жизни» из телеграммы В. И. Ленина, отправленной им 20 апреля 1918 г. в адрес Симбирского Совдепа в защиту чувашского просветителя. Приводим ее полный текст, подлинник хранится в Государственном историко-мемориальном заповеднике «Родина В. И. Ленина» в г. Ульяновске: «Меня интересует судьба инспектора Ивана Яковлевича Яковлева, 50 лет работавшего над национальным подъемом чуваш и претерпевшего ряд гонений от царизма. Думаю, что Яковлева надо не отрывать от дела его жизни. Председатель Совнаркома В. И. Ленин» [13], [16] (Данная телеграмма фигурирует и в содержании кинофильма.)

На эти совещания, в которых участвовали основной состав съемочной группы и научные консультанты, приглашались деятели науки и культуры республики. К примеру, советы и рекомендации видного историка, профессора В. Д. Дмитриева способствовали ретроспективной характеристике деятельности И. Я. Яковлева, достоверности изображаемых в фильме «Дело его жизни» событий. Известный деятель искусства, живописец, график, дизайнер и геральдист Э. М. Юрьев выполнил большой цикл станковых листов-иллюстраций к будущей киноленте.

По плану киностудии «Центрнаучфильм» предполагалось производство полнометражного документального фильма, но через некоторое время ее руководство потребовало сокращения, и в результате он был смонтирован в короткометражном 20-минутном формате, в связи с чем работы Э. М. Юрьева не были использованы, ныне они хранятся в фондах Чувашского национального музея в папке под названием «Картины из серии иллюстраций к фильму „Дело его жизни“ об И. Я. Яковлеве» [5, с. 56]. По словам режиссера-постановщика Д. Э. Дубинского, «задача была трудная и сложная, в 20-минутном фильме было нелегко отразить многогранную деятельность И. Я. Яковлева», поэтому ограничились повествованием об основных вехах его жизни и деятельности [2], [3].

В ходе подготовительной работы кинематографисты изучали архивные материалы Научно-исследовательского института при Совете Министров Чувашской АССР, Центрального государственного архива ЧАССР, Чувашского республиканского краеведческого музея, проводили съемки редких фотографий, документов, а также книг об И. Я. Яковлеве.

Большую помощь съемочной группе оказали сотрудники фондов Государственного историко-мемориального заповедника «Родина В. И. Ленина» г. Ульяновска, Казанского, Ленинградского и Ульяновского государственных архивов, родственники И. Я. Яковлева и воспитанники Симбирской чувашской учительской школы.

Много ценных кинокадров было снято в г. Москве, в Государственной библиотеке СССР им. В. И. Ленина (ныне Российская государственная библиотека), в отделе рукописей которой хранится личный архив И. Я. Яковлева (фонд 361). Переданный по частям в 50–60-х гг. XX в. родственниками просветителя архив содержит большое количество

отчетов, докладных записок, деловых бумаг, писем и воспоминаний, а также фотоснимки, личные документы, рукопись завещания И. Я. Яковлева чувашскому народу, составленного 4 августа 1921 г. на чувашском и русском языках [4]. Представляет интерес письмо И. Н. Ульянова, адресованное И. Я. Яковлеву.

Как известно, в конце 1872 г. студентом Казанского университета И. Я. Яковлевым под руководством Н. И. Ильминского был составлен окончательный вариант чувашского букваря с 27 буквами алфавита (издан в начале 1873 г.). Несколько экземпляров «Букваря для чуваш с присоединением русской азбуки» И. Я. Яковлев отправил И. Н. Ульянову, начало ответного письма которого приводится в кинофильме «Дело его жизни»: «Симбирск. 5 апреля 1873 г. Милостивый государь Иван Яковлевич! Письмо Ваше от 31 марта я получил вчера и экземпляр Вашей книжки. Очень рад за Вас, что она окончилась печатанием; постараюсь употребить со своей стороны возможное содействие распространению ее в чувашских школах ...» [17].

Следует отметить, что в фильме «Дело его жизни» особое внимание уделено рассказу о сотрудничестве И. Я. Яковлева и И. Н. Ульянова по просвещению нерусских народов Симбирской губернии. Именно последний добился официального признания Симбирской чувашской школы Министерством народного просвещения [6, с. 173] и впоследствии «убежденно, вдумчиво, горячо оказывал ей всяческое содействие по пути ее развития и процветания» [17].

Совместная просветительская деятельность сблизила их настолько, что они дружили семьями. Когда в 1886 г. А. И. Ульянов был арестован по обвинению в покушении на Александра III, «почти все знакомые семьи Ульяновых отвернулись от них» (из дикторского текста к фильму), а И. Я. Яковлев пытался спасти ему жизнь: по его просьбе Н. И. Ильминский послал телеграмму министру народного просвещения И. Д. Деянову, который, к сожалению, ответил: «Дело такого рода не допускает вмешательства. Да и поздно» [1].

Операторами М. Венцелем и А. Маринченко было сделано большое количество кинокадров природы на родине И. Я. Яковлева (в д. Кошки-Новотимбаево) и в г. Алатыре, где тот работал в качестве мерщика.

Значительное место в киноленте «Дело его жизни» занимают киносюжеты, снятые в музее И. Я. Яковлева Чувашского государственного педагогического института (ныне университета): книги из мемориальной библиотеки просветителя, его буквари, педагогические труды и детские рассказы, переводы на чувашский язык, личные вещи, работы учащихся Симбирской чувашской школы (мебель, вышивка и др.), предметы изобразительного искусства.

Как было отмечено выше, музей И. Я. Яковлева пединститута был открыт в 1968 г. в дни юбилейных торжеств, посвященных 100-летию Симбирской чувашской учительской школы и 120-летию со дня рождения ее основателя И. Я. Яковлева. В его экспозиции было представлено много работ преподавателей и студентов художественно-графического факультета. И в последующие годы в музей поступали предметы изобразительного искусства, выполненные обучающимися и педагогами данного факультета. В 1969 г. фонды пополнились статуарным портретом И. Я. Яковлева в рост (гипс тонированный) работы выпускника заочного отделения художественно-графического факультета Г. Д. Кузнецова, в которой «И. Я. Яковлев показан в активном движении. Одухотворенное лицо, развевающаяся густая борода, большая книга в левой руке на уровне груди, взмах правой руки, согласованный с широким шагом, откиннутые полы пальто – все это подчеркивает естественный мотив движения. И все это выстроено исходя из основных принципов выражения образной идеи произведения по законам архитектоники <...> Статуарная композиция Г. Д. Кузнецова пронизана символическим звучанием» [5, с. 80].

Этот портрет представлен в завершающем кадре кинофильма «Дело его жизни». «Благодаря искусной операторской съемке с низкой точки на фоне неба с проплывающими

над фигурой Патриарха облаками работа Г. Д. Кузнецова воспринимается как произведение монументальной скульптуры» [8]. Недаром после первого просмотра киноленты воспитанники яковлевской школы пришли в удивление и спросили у заведующей музеем М. В. Илларионовой о местонахождении этого памятника их учителю. На ответ «в нашем музее» их реакцией было недоумение. Являясь членами совета данного музея, они часто бывали здесь, но не обращали внимания на стоящий в углу у окна небольшой (128 x 40 x 56) скульптурный портрет И. Я. Яковлева.

Интересен процесс киносъемки этой скульптуры. Операторы М. Венцель и А. Маринченко вынесли ее на улицу, поставили на асфальт, легли и с двух сторон стали снимать с разных ракурсов (один из авторов данной статьи является свидетелем этого).

Презентация документального фильма «Дело его жизни» о просветителе И. Я. Яковлеве стала одним из важных общественных и культурных событий в Чувашской АССР. 15 марта 1971 г., до выпуска во всесоюзный прокат в актовом зале Чувашского государственного педагогического института им. И. Я. Яковлева в присутствии представителя Чувашского обкома КПСС, деятелей науки и культуры, воспитанников Симбирской чувашской учительской школы, корреспондентов республиканских средств массовой информации состоялась премьера кинофильма «Дело его жизни» (режиссер-постановщик Д. Дубинский, композитор В. Смирнов, звукооператор М. Гофштейн). После просмотра под председательством заведующего отделом пропаганды и агитации Чувашского обкома КПСС М. В. Шутина состоялось его обсуждение. Выступившие писатели, ученые, воспитанники И. Я. Яковлева дали высокую оценку работе московских кинематографистов [3]. Было задано много вопросов режиссеру-постановщику, например, интересовал диктор, читавший текст (в короткометражных фильмах его или ее фамилия обычно не указывается). Тот ответил, что это был Л. И. Хмара, голос которого был знаком большинству населения СССР, и что долго упрашивать его не пришлось, артист сразу дал согласие.

Л. (А.) И. Хмара – известный советский диктор, заслуженный артист РСФСР. После окончания Харьковского музыкально-театрального института он стал актером театра, а с 1941 г. – диктором Центральной студии документальных фильмов. Он читал тексты ко многим документальным («Битва за нашу Советскую Украину», «Освобожденная Франция», «Пылающий остров», «Великая Отечественная», «Первый рейс к звездам» и др.), а также к художественным («Нормандия-Неман», «Живые и мертвые», «Возмездие» и пр.) фильмам [10, с. 467].

В конце обсуждения кинокартины «Дело его жизни» с заключительным словом выступил режиссер Д. Э. Дубинский. Он поделился своими мыслями о создании полнометражного фильма об И. Н. Ульянове и И. Я. Яковлеве, его талантливых учениках Н. М. Охотникове и К. В. Иванове, поблагодарил присутствовавших «за высокую оценку» его «скромного труда» и передал ректору педагогического института А. С. Маркову два комплекта широкоплечной киноленты [3]. Впоследствии фильм был переведен на узкоплечную ленту для демонстрации в школьных классах и небольших аудиториях. (В 70-е и 80-е гг. XX в. подобные ленты находились в постоянном научном обороте.)

В образовательно-воспитательных целях музеем И. Я. Яковлева пединститута совместно с учителями чувашского языка и литературы некоторых школ республики (Большекатрасьская и Синьяльская средние школы Чебоксарского района, Бичуринская средняя школа Мариинско-Посадского района и др.) провел циклы мероприятий (уроки, классные часы, устные журналы, посещение музея, демонстрации кинофильма «Дело его жизни», беседы, временные выставки букварей И. Я. Яковлева, конкурсы сочинений и рисунков), а на заключительном этапе – выставку детских работ, посвященных жизни и деятельности просветителя.

В начале XXI в. кинолента «Дело его жизни» была переведена в цифровой формат, возможности ее педагогического применения стали еще шире. Так, преподаватели

кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева умело используют ее в процессе преподавания общепедагогических дисциплин, что способствует всестороннему раскрытию в подготовке учителей творческого облика И. Я. Яковлева, его новаторских идей и опыта.

Резюме. Хорошим подарком к 100-летию созданной И. Я. Яковлевым в 1871 г. чувашской письменности можно считать выпуск в прокат по всей стране документального кинофильма «Дело его жизни», в котором кратко и сжато отражено и осмыслено историческое значение яковлевских просветительных и педагогических идей, не потерявших своей ценности и поныне. Эта кинолента в течение многих десятилетий служит важнейшим средством: 1) воспитания учащейся молодежи в духе любви к Родине, родному языку и уважения к тем выдающимся личностям, которые оставили заметный след в истории и культуре народа; 2) профессионально-педагогической подготовки учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Архив музея И. Я. Яковлева Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева (Архив музея И. Я. Яковлева ЧГПУ).* – Ед. хр. № 5. – Инв. № 561.
2. *Архив музея И. Я. Яковлева ЧГПУ.* – Ед. хр. № 45. – Инв. № 1228.
3. *Архив музея И. Я. Яковлева ЧГПУ.* – Ед. хр. № 42. – Инв. № 1235.
4. *Бутина К. И.* Архив И. Я. Яковлева // Государственная ордена Ленина библиотека СССР имени В. И. Ленина : записки отдела рукописей. Вып. 31. – М. : Книга, 1969. – 278 с.
5. *Викторов Ю. В.* И. Я. Яковлев в изобразительном искусстве. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2014. – 136 с.
6. *Гималшев В. Г., Илларионова М. В.* Добровольчество и благотворительность как направление деятельности Симбирской чувашской учительской школы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 2(98). – С. 171–178.
7. *Гималшев В. Г., Илларионова М. В.* О развитии чувашской национальной культуры и просвещения // Образование и саморазвитие : научный педагогический и психологический журнал. – 2014. – № 3(41). – С. 162–167.
8. *Дубинский Давид Эммануилович* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
9. *И. Я. Яковлев* в воспоминаниях современников. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1968. – 150 с.
10. *Кино* : энциклопедический словарь / гл. ред. С. И. Юткевич. – М. : Советская энциклопедия, 1986. – 640 с.
11. *Краснов Н. Г.* Дневник юбилейных торжеств // И. Я. Яковлев и его школа : ученые записки Чувашского государственного педагогического института им. И. Я. Яковлева. Вып. 33. – Чебоксары, 1971. – 304 с.
12. *Краснов Н. Г.* Выдающийся чувашский педагог-просветитель. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1992. – 416 с.
13. *Ленин В. И.* Симбирск. Председателю Совдепа // В. И. Ленин. Полное собрание сочинений : в 55 т. Т. 50. – М. : Политиздат, 1965. – С. 61.
14. *Максимов-Кошкинский И. С.* Воспоминания // Народная школа. – 1993. – № 5. – С. 92–96.
15. *Чувашская энциклопедия.* Т. 4 : Си–Я. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2011. – 798 с.
16. *Яковлев И. Я.* Объяснительная записка В. И. Ленину от 12 ноября 1919 г. // Отдел рукописей Российской государственной библиотеки. – Ф. 361. – Папка № 5.
17. *Яковлева О. А.* Два письма Ильи Николаевича Ульянова к Ивану Яковлевичу Яковлеву // Записки отдела рукописей Государственной библиотеки СССР имени В. И. Ленина. Вып. 18. – М., 1956. – 366 с.

HISTORY OF THE CREATION OF THE FILM «LIFE WORK»

¹I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

²I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the brief history of the creation of the documentary «Life Work» at the Moscow Film Studio «Tsentrnauchfilm». This documentary runs about the milestones of life and oeuvre of the outstanding Chuvash teacher and educator Ivan Yakovlev. It reveals the stages of making the film: the development of the conception and the script, studying and shooting archival and museum materials in the cities of Cheboksary, Ulyanovsk, Kazan, Leningrad and Moscow, location filming in the village of Khoshky-Novotimbaevo, in Alatyr, the place where Ivan Yakovlev worked as a land-surveyor. The article stresses the educational aspect of the film and that it could be of use in the vocational training of teachers.

Keywords: *film, filming, educator Ivan Yakovlev, Chuvash school, education, culture.*

REFERENCES

1. *Arhiv muzeya I. Ya. Yakovleva Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva (Arhiv muzeya I. Ya. Yakovleva ChGPU).* – Ed. hr. № 5. – Inv. № 561.
2. *Arhiv muzeya I. Ya. Yakovleva ChGPU.* – Ed. hr. № 45. – Inv. № 1228.
3. *Arhiv muzeya I. Ya. Yakovleva ChGPU.* – Ed. hr. № 42. – Inv. № 1235.
4. *Butina K. I. Arhiv I. Ya. Yakovleva // Gosudarstvennaya ordena Lenina biblioteka SSSR imeni V. I. Lenina : zapiski otdela rukopisej. Vyp. 31. – M. : Kniga, 1969. – 278 s.*
5. *Viktorov Yu. V. I. Ya. Yakovlev v izobrazitel'nom iskusstve. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2014. – 136 s.*
6. *Gimaliev V. G., Illarionova M. V. Dobrovol'chestvo i blagotvoritel'nost' kak napravlenie deyatel'nosti Simbirskoj chuvashskoj uchitel'skoj shkoly // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 2(98). – S. 171–178.*
7. *Gimaliev V. G., Illarionova M. V. O razvitii chuvashskoj nacional'noj kul'tury i prosveshcheniya // Obrazovanie i samorazvitie : nauchnyj pedagogicheskij i psihologicheskij zhurnal. – 2014. – № 3(41). – S. 162–167.*
8. *Dubinskij David Emmanuilovich [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://ru.wikipedia.org/wiki>.*
9. *I. Ya. Yakovlev v vospominaniyah sovremennikov. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1968. – 150 s.*
10. *Kino: enciklopedicheskij slovar' / gl. red. S. I. Yutkevich. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1986. – 640 s.*
11. *Krasnov N. G. Dnevnik yubilejnyh torzhestv // I. Ya. Yakovlev i ego shkola : uchenye zapiski Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. I. Ya. Yakovleva. Vyp. 33. – Cheboksary, 1971. – 304 s.*
12. *Krasnov N. G. Vdayushchijsya chuvashskij pedagog-prosvetitel'. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1992. – 416 s.*
13. *Lenin V. I. Simbirsk. Predsedatelyu Sovdepa // V. I. Lenin. Polnoe sobranie sochineni j: v 55 t. T. 50. – M. : Politizdat, 1965. – S. 61.*
14. *Maksimov-Koshkinskij I. S. Vospominaniya // Narodnaya shkola. – 1993. – № 5. – S. 92–96.*
15. *Chuvashskaya enciklopediya. T. 4 : Si–Ya. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2011. – 798 s.*
16. *Yakovlev I. Ya. Ob"yasnitel'naya zapiska V. I. Leninu ot 12 noyabrya 1919 g. // Otdel rukopisej Rossijskoj gosudarstvennoj biblioteki. – F. 361. – Papka № 5.*
17. *Yakovleva O. A. Dva pis'ma Il'i Nikolaevicha Ul'yanova k Ivanu Yakovlevichu Yakovlevu // Zapiski otdela rukopisej Gosudarstvennoj biblioteki SSSR imeni V. I. Lenina. Vyp. 18. – M., 1956. – 366 s.*

© Gimaliev V. G., Illarionova M. V., 2019

Gimaliev, Vagiz Galyaldinovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages № 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: vagizgimaliev@mail.ru

Illarionova, Margarita Vasilyevna – Head of I. Yakovlev Museum, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: illarvas_m_v_1937@mail.ru

The article was contributed on December 11, 2018

А. Г. Головина

**АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫХ УСЛОВИЙ
РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В АСПЕКТЕ ВОСПИТАНИЯ
СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ**

*Чувашский государственный институт культуры и искусств,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье отражены исторические аспекты преобразований государственной системы управления молодежной политикой в Российской Федерации, рассмотрено современное нормативно-правовое регулирование государственной молодежной политики, а также выделены пробелы в правовом поле. Представленные аналитические материалы могут быть востребованы федеральными органами власти для доработки нормативной документации, регламентирующей реализацию молодежной политики, исполнительными органами государственной власти субъектов Российской Федерации и местного самоуправления – для приведения субъектового законодательства в соответствие с действующими федеральными нормами.

Ключевые слова: *молодежь, государственная молодежная политика, социально-экономическое развитие, законодательство, воспитание, образовательная среда, социальная ответственность.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена отсутствием четкого законодательного регулирования государственной молодежной политики Российской Федерации и инструмента ее реализации в виде отдельной государственной программы. Указанное не позволяет установить ее цели и задачи, принципы и направления для обеспечения совершенствования управления в сфере молодежной политики, создания условий для ее эффективного осуществления. Цель исследования – провести анализ нормативно-правовой базы и механизмов реализации государственной молодежной политики в Российской Федерации, разработать практические рекомендации для органов исполнительной власти по совершенствованию данного направления государственной политики.

Материал и методика исследований. Был проведен анализ федерального и регионального законодательства в аспекте изучаемой проблемы. Изучено развитие организационно-правовых условий реализации молодежной политики в Российской Федерации.

Результаты исследований и их обсуждение. Молодежная политика – важная составляющая социальной политики государства, целенаправленность и эффективность которой зависит от организационно-правовых условий, в которых она реализуется.

В данной статье под организационно-правовыми понимаются условия, определенным образом упорядочивающие управленческое взаимодействие и оптимизирующие организационную структуру сферы государственной молодежной политики для наилучшего функционирования и развития управляемого процесса.

© Головина А. Г., 2019

Головина Анна Германовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: banifuziy@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.01.2019

С целью определения наиболее оптимальных организационно-правовых условий проанализируем исторические аспекты преобразований государственной системы управления молодежной политикой в России. На заре создания советского государства и после его распада, после роспуска пионерской и комсомольской организаций в начале 90-х гг. XX в. в нашей стране образовался своеобразный вакуум в воспитательной работе с молодежью [7].

Кроме того, в новой России у представителей молодого поколения возросло количество проблем: наркомания, асоциальное поведение, алкоголизм, безразличное отношение к судьбе общества и государства и т. п., появились серьезные опасения за его будущее и будущее страны в целом. Вызовы, брошенные обществу и государству внешними партнерами, в условиях демократии повлекли за собой ряд трансформаций в органах государственной власти и общественных институтах [3].

Так, в 1990 г. был введен институт Уполномоченного по делам молодежи при Президенте Союза Советских Социалистических Республик, через год, после выборов Президента Российской Федерации, образован Государственный комитет Российской Советской Федеративной Социалистической Республики по делам молодежи, 24 июня 1998 г. вместо него был создан Департамент по делам молодежи в Минсоцтруде России, 22 сентября 1998 г. возродился Государственный комитет по делам молодежи, который с 25 мая 1999 г. по 17 мая 2000 г. носил название Государственного комитета Российской Федерации по молодежной политике. В 2000 г. этот комитет был упразднен, а его функции и полномочия переданы Департаменту по молодежной политике Минобразования России.

В результате административной реформы 1 июня 2004 г. в структуре созданного Министерства образования и науки Российской Федерации появился Департамент государственной молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей. В Федеральном агентстве по образованию в том же 2004 г. было создано Управление по делам молодежи [4].

Государственный комитет по делам молодежи был образован Президентом Российской Федерации в сентябре 2007 г., а в мае 2008 г. переименован в Федеральное агентство по делам молодежи.

До 21 мая 2012 г. молодежная политика находилась в ведении Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации, затем – в структуре Министерства образования и науки Российской Федерации [5].

Указом Президента Российской Федерации от 15 мая 2018 года [9] Федеральное агентство по делам молодежи переведено в прямое подчинение Правительству России [6].

В настоящее время реализация государственной молодежной политики в России осуществляется в рамках следующих нормативно-правовых актов:

- Федерального закона (далее ФЗ) от 28 июня 1995 года № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений»;
- ФЗ от 19 мая 1995 года № 82-ФЗ «Об общественных объединениях»;
- ФЗ от 24 июня 1999 года № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;
- ФЗ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- ФЗ от 23 июня 2016 года № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации»;
- Указа Президента РФ от 16 мая 1996 года № 727 «О мерах государственной поддержки общественных объединений, ведущих работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи»;
- Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [8];

- Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года [12];
- Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года [10];
- Плана по реализации Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года;
- иных федеральных законов и нормативных правовых актов Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации, регулирующих отношения в указанной сфере [11].

В регионах Приволжского федерального округа действуют 213 нормативных правовых актов, затрагивающих сферу государственной молодежной политики и профилактики правонарушений среди несовершеннолетних (в республиках: Мордовия – 27, Татарстан – 22, Башкортостан – 21, Марий Эл – 18, Удмуртской – 8, Чувашской – 12; в регионах: Пермском крае – 20, Кировской области – 15, Самарской области – 14, Ульяновской области – 8, Пензенской области – 7, Нижегородской области – 10, Саратовской области – 16, Оренбургской области – 15), а также 743 нормативно-правовых акта муниципального уровня. Основные мероприятия в рассматриваемой нами сфере реализуются в рамках 43 региональных программ (подпрограмм, планов), наряду с этим в округе приняты к исполнению соответствующие программы в 484 муниципальных образованиях, между тем в большинстве программ отсутствует целевое финансирование мероприятий в сфере молодежной политики.

Анализ приведенных выше документов позволяет утверждать, что сегодня отсутствует четкое законодательное регулирование молодежной политики, в субъектах Российской Федерации нет единообразия в ее реализации. Указанное не позволяет установить ее цели и задачи, принципы и направления, реализация которых должна обеспечить единые приоритеты и подходы в сфере государственной молодежной политики Российской Федерации, создать организационно-правовые и социально-экономические условия для ее осуществления. Отсутствует инструмент реализации государственной молодежной политики в виде отдельной государственной программы. Между тем, Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» поставлена задача по воспитанию социально ответственной личности.

В настоящее время все вопросы молодежной политики, за исключением касающихся государственной поддержки молодежных и детских общественных объединений, регулируются только подзаконными актами.

Основы государственной молодежной политики до 2025 года носят рекомендательный характер для субъектов Российской Федерации, они являются рамочным документом, не предполагающим обязательности действий в сфере государственной политики и ее финансирования.

Финансирование государственной молодежной политики на федеральном уровне закреплено в подпрограмме «Развитие образования», где она стоит после дополнительного образования и отражена только в ведомственном мероприятии [2].

В Бюджетном кодексе Российской Федерации (ст. 83; ст. 84, ч. 1) говорится о том, что федеральным законом может предусматриваться предоставление межбюджетных трансфертов, например, на строительство объектов инфраструктуры государственной молодежной политики, поддержку молодежных проектов, укрепление материально-технической базы патриотических, добровольческих и других молодежных организаций и т. д. В то же время невозможно направление средств федерального бюджета на другие цели [1].

Резюме. Проведенный нами анализ действующей нормативно-правовой базы позволяет сделать вывод, что для формирования социально ответственной личности и граж-

данской идентичности у молодежи необходимо принятие Федерального закона о государственной молодежной политике, при разработке которого следует предусмотреть:

– единообразии в подходах к реализации государственной молодежной политики в субъектах Российской Федерации (общественный подход к ее реализации и правовому регулированию, налаживание взаимоотношений между всеми субъектами по вопросам государственной молодежной политики, совместные действия федеральных и региональных органов государственной власти, разграничение полномочий между ними, обеспечение единообразия региональных законов и иных нормативно-правовых актов);

– выделение государственной молодежной политики в отдельную отрасль, что поможет изменить отношение субъектов Российской Федерации к формированию органов государственной власти по работе с молодежью и их функционалу, так как сейчас не во всех регионах есть профильный орган по ее реализации;

– законодательное утверждение понятийного аппарата молодежной политики, закрепленного в Основах государственной молодежной политики, в том числе «государственная молодежная политика», «молодежь», «инфраструктура государственной молодежной политики», «молодой специалист», «молодая семья», «специалист по работе с молодежью», определения возраста молодежи и т. д.

– установление оснований для расходных обязательств – межбюджетных трансфертов в форме субсидий субъектам РФ и муниципальным образованиям на реализацию молодежной политики;

– регламентирование контроля за осуществлением государственной молодежной политики в субъектах Российской Федерации;

– обязательность подготовки доклада о положении молодежи в России для проведения комплексного анализа состояния дел в сфере государственной молодежной политики и корректировки соответствующей программы.

Государственная программа Российской Федерации в сфере молодежной политики позволит:

1) объединить мероприятия по работе с молодежью различных органов исполнительной власти в единую программу (это исключит дублирование мероприятий);

2) осуществлять финансирование, в том числе и софинансирование, по направлениям государственной молодежной политики субъектов РФ;

3) контролировать работу в субъектах России путем закрепления системы показателей эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31 июля 1998 года № 145-ФЗ* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/>.

2. *Головина А. Г.* Реализация в Чувашской Республике организационно-педагогических условий для внедрения интегрированной системы непрерывного профессионального образования // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.* – 2015. – № 1(85). – С. 102–112.

3. *Меркулов П. А.* Исторический опыт разработки и реализации государственной молодежной политики в России (вторая половина XIX в. – начало XXI в.). – Орел : Изд-во РАНХиГС, 2014. – 488 с.

4. *Павлова Е. А., Климантова Г. И.* Проблемы эффективного управления региональной молодежной политикой // *Ученые записки Российского государственного социального университета.* – 2010. – Вып. 11. – С. 108–116.

5. *Постановление Правительства РФ от 19 июня 2012 года № 605 «О внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации по вопросам государственной молодежной политики»* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/>.

6. *Постановление Правительства РФ от 14 ноября 2018 года № 1372 «О внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации»* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/>.

7. *Проект* Федерального закона № 1103505-6 «О государственной молодежной политике в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PRJ&n=147757#07917682648967529>.

8. *Указ* Президента РФ от 19 декабря 2012 года № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/>.

9. *Указ* Президента РФ от 15 мая 2018 года № 215 «О структуре федеральных органов исполнительной власти» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/>.

10. *Распоряжение* Правительства РФ от 29 ноября 2014 года № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/>.

11. *Распоряжение* Правительства РФ от 12 декабря 2015 года № 2570-р «О плане мероприятий по реализации Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/>.

12. *Распоряжение* Правительства РФ от 22 марта 2017 года № 520-р «Об утверждении Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/>.

UDC 37.014

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.012

A. G. Golovina

**ANALYSIS OF DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL
AND LEGAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION OF STATE YOUTH POLICY
OF THE RUSSIAN FEDERATION IN TERMS OF EDUCATING
A SOCIALLY CONSCIOUS INDIVIDUAL**

Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia

Abstract. This article reveals the historical aspects of the transformation of the state system of youth policy management in the Russian Federation; considers the modern normative legal regulation of the state youth policy, and the gaps in the legal environment. The presented analytics can be helpful for the Federal authorities to elaborate the regulatory documents on the implementation of the youth policy by the executive bodies of state authority of the subjects of the Russian Federation and local authorities to bring up the subject legislation to the existing Federal regulations.

Keywords: *youth, state youth policy, socio-economic development, legislation, education, educational environment, social consciousness.*

REFERENCES

1. *Byudzhetyj kodeks* Rossijskoj Federacii ot 31 iyulya 1998 goda № 145-FZ [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.garant.ru/>.

2. *Golovina A. G.* Realizaciya v Chuvashskoj Respublike organizacionno-pedagogicheskikh uslovij dlya vnedreniya integrirovannoj sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva.* – 2015. – № 1(85). – S. 102–112.

3. *Merkulov P. A.* Istoricheskij opyt razrabotki i realizacii gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v Rossii (vtoraya polovina XIX v. – nachalo XXI v.). – Orel : Izd-vo RANHiGS, 2014. – 488 s.

© Golovina A. G., 2019

Golovina, Anna Germanovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: banifuziy@mail.ru

The article was contributed on January 23, 2019

4. Pavlova E. A., Klimantova G. I. Problemy effektivnogo upravleniya regional'noj molodezhnoj politikoj // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. – 2010. – Vyp. 11. – S. 108–116.
5. *Postanovlenie* Pravitel'stva RF ot 19 iyunya 2012 goda № 605 «O vnesenii izmenenij v nekotorye akty Pravitel'stva Rossijskoj Federacii po voprosam gosudarstvennoj molodezhnoj politiki» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.garant.ru/>.
6. *Postanovlenie* Pravitel'stva RF ot 14 noyabrya 2018 goda № 1372 «O vnesenii izmenenij v nekotorye akty Pravitel'stva Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.garant.ru/>.
7. *Proekt* Federal'nogo zakona № 1103505-6 «O gosudarstvennoj molodezhnoj politike v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/onli-ne.cgi?req=doc&base=PRJ&n=147757#07917682648967529>.
8. *Ukaz* Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 goda № 1666 «O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.garant.ru/>.
9. *Ukaz* Prezidenta RF ot 15 maya 2018 goda № 215 «O strukture federal'nyh organov ispolnitel'noj vlasti» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.garant.ru/>.
10. *Rasporjazhenie* Pravitel'stva RF ot 29 noyabrya 2014 goda № 2403-r «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.garant.ru/>.
11. *Rasporjazhenie* Pravitel'stva RF ot 12 dekabrya 2015 goda № 2570-r «O plane meropriyatij po realizacii Osnov gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.garant.ru/>.
12. *Rasporjazhenie* Pravitel'stva RF ot 22 marta 2017 goda № 520-r «Ob utverzhdenii Konceptcii razvitiya sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih na period do 2020 goda» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.garant.ru/>.

А. С. Горшков, В. Н. Виноградов

К ВОПРОСУ О СИСТЕМАТИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫМИ ПРОЕКТАМИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В статье содержится анализ современных концепций управления развитием социальных систем и организаций. Внимание акцентируется на реализации государственных стратегий развития образования в Российской Федерации. Обоснована целесообразность систематизации управления реализацией Национального проекта «Образование» и Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2018–2025 годы, что предполагает установление системного взаимодействия федеральных и региональных органов власти при реализации федеральных проектов развития образования. Сформулированы предложения по разработке региональных программ и проектов, а также программ развития отдельных образовательных организаций, обеспечению их активного участия в реализации государственных стратегий развития образования. Выработаны рекомендации органам государственной власти и образовательным организациям по систематизации управления развитием образования на основе использования принципов управления по результатам.

Ключевые слова: *государственная политика Российской Федерации в сфере образования, государственные стратегии развития образования, государственное управление реализацией стратегий, проектное управление реализацией государственных стратегий развития образования, управление по результатам, программно-целевое управление.*

Актуальность исследуемой проблемы. Реализации государственной политики в сфере образования в последние годы присуще применение программных, программно-целевых и проектных подходов к управлению. В настоящее время реализуются Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы и Национальный проект «Образование», обеспечивающие прорывной характер развития образования. Для достижения целей и решения задач, выдвинутых в этих государственных стратегиях развития образования, государственному управлению их реализацией должен быть придан системный характер.

Под систематизацией управления нами понимается установление системного порядка взаимодействия федеральных и региональных органов власти по реализации федеральных проектов развития образования. Целью исследования является выработка рекомендаций органам государственной власти по систематизации управления проектами и программами развития образования.

© Горшков А. С., Виноградов В. Н., 2019

Горшков Александр Сергеевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры управления и экономики образования, первый проректор Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: gas5117@ Rambler.ru

Виноградов Виктор Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления и экономики образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: vinogradovvn@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 22.02.2019

Материал и методика исследований. Объектом изучения стало содержание теории проектного и программного управления развитием социальной сферы, принципов государственного управления, формирования государственных стратегий развития образования. На основании нормативных правовых актов Правительства Российской Федерации, относящихся к организации управления государственными программами и проектами, выявлены закономерности разработки федеральных и региональных стратегий развития образования. В рамках исследования осуществлен анализ теоретических подходов к проектному и программному управлению и их реализации в практике управления программами развития системы образования.

Результаты исследований и их обсуждение. Постановления Правительства РФ от 31 октября 2018 года № 1288 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» [9] и от 12 октября 2017 года № 1242 «Правила разработки, реализации и оценки эффективности отдельных государственных программ Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями от 23 февраля 2018 года) [8] актуализируют необходимость использования проектных методов управления реализацией государственной политики в сфере образования. Исходной точкой для масштабного использования проектных подходов в управлении развитием образования является Национальный проект «Образование» [7], предусматривающий до 2024 года реализацию целей, определенных Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 в части решения задач по направлению «Образование». Национальный проект содержит 10 федеральных проектов, которые предполагается реализовать в многоуровневой системе региональных, муниципальных проектов и проектов отдельных образовательных организаций.

Проектное управление имеет ряд преимуществ, обеспечивающих эффективную реализацию ключевых приоритетов государственной политики, в частности опору на инициативу субъектов в ее реализации, тесную привязку к имеющимся ресурсам, формирование сообществ, способных работать на основе тесного взаимопонимания и доверия. Однако в реализации государственных приоритетов в проектном управлении есть и особенность, которая может привести к нежелательным последствиям. При ее игнорировании в управлении федеральными проектами может произойти рассогласование деятельности различных уровней государственного управления. В этом случае цели федеральных проектов могут потерять свою связующую силу в построении вертикали власти от федерального уровня до уровня отдельных образовательных организаций, и их достижение будет подменяться реализацией второстепенных задач. Эта нежелательная ситуация может произойти как из-за специфики формулировки целей национального проекта, предполагающей социальную направленность, понятную гражданам Российской Федерации, так и из-за самой трактовки проекта, который в Постановлении [9] рассматривается как «комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на получение уникальных результатов в условиях временных и ресурсных ограничений». Определение «уникальный» иногда может трактоваться субъектом управления как его авторская интерпретация (понимание) цели, результатов и способов реализации национального проекта, что приводит к его изоляции и отчуждению от общего процесса реализации национального проекта. В этом случае существует опасность выпадения отдельного уровня управления (регионального, муниципального или отдельного образовательного учреждения) из целостной вертикали власти, обеспечивающей последовательную реализацию задач проекта на всех уровнях.

Такая нежелательная ситуация в проектном управлении может быть обусловлена тем, что субъект управления понимает уникальность, в первую очередь, как презентацию своих возможностей («мои цели, результаты и действия»), а также как собственное нежелание нести ответственность за результаты деятельности («мы стремились к совершенно другим результатам, зато мы получили уникальные результаты, временные и ресурсные

ограничения не позволили нам в полном объеме получить запланированные результаты»). В государственной политике, обеспечивающей единство образовательного пространства Российской Федерации [11], такое разрушение уровней управления из-за несогласованности целей и способов их достижения недопустимо. Поэтому попробуем предложить свой способ преодоления данной опасности в проектном управлении.

Сильной стороной проектного управления выступает его опора на уникальность, которая стимулирует творческий подход, поиск новых ресурсов, опору на широкую общественную поддержку. Однако при реализации государственной политики уникальность должна быть ограничена способом достижения целей, поставленных в государственных документах. Иными словами, в проектном управлении уникальным является интеграция вызова со стороны государственной политики и авторской инициативы субъекта управления по его реализации. Чтобы не нарушить исходные ценности государственных приоритетов развития образования, субъектам управления в их работе необходимы осознание и принятие целей государственной политики, а не их авторская интерпретация. Поэтому последовательность федеральных, региональных, муниципальных проектов и проектов отдельных образовательных организаций отличается не интерпретацией ответов на вопрос «Что делать?», а вариантами того, как реализовать поставленные цели на своем уровне управления. Данный подход также имеет недостаток в том, что можно говорить о возможности различной интерпретации формулировки целей государственной политики в сфере образования. Чтобы его преодолеть, на первом этапе проектного управления (разработка проектов отдельных уровней управления образованием) можно использовать понятие цели как предполагаемого результата управленческой деятельности. Таким образом, мы уходим от возможности интерпретации цели, заменяя ее обязательностью достижения результата. В этом случае проектный механизм реализации Национального проекта «Образование» будет рассматриваться как многоуровневая система достижения результата с персональной ответственностью достижения этого результата на каждом уровне управления. Иначе говоря, на каждом уровне управления на основе формульного подхода будет сформулирован объективный результат реализации государственной политики в зависимости от имеющихся ресурсов и возможностей окружающего пространства. На наш взгляд, это позволит избежать нежелательной для реализации государственной политики конкуренции между отдельными субъектами управления одного уровня и ориентировать их на коллективное достижение необходимого результата более высокого уровня управления. В этом случае потенциал уникальности проектного управления будет направлен на обязательность достижения результатов как части результата следующего уровня управления и в целом целей государственной политики в сфере образования.

Каким может и должен быть подход к формулировке результатов каждого уровня управления образованием? Для ответа на этот вопрос необходимо рассмотреть основы использования управления по результатам и особенности его реализации в государственной политике Российской Федерации в сфере образования.

Концепция управления по результатам была популярна в менеджменте в XX в., так как она позволяла сосредоточиться на достижении результата при эффективном маневрировании имеющимися ресурсами. Для нее было характерно сочетание персональной ответственности по критериям результативности и неформального лидерства в привлечении дополнительных ресурсов. Основоположителем концепции «Management by Objectives» был П. Друкер, известный своим ситуативным подходом к управлению, максимально приближенным к практике работы конкретных систем и организаций.

В начале XXI в. она стала широко применяться в Российской Федерации в практике государственного управления как концепция программно-целевого планирования, лежащая в основе разработки и реализации государственных программ. О результатах ее ис-

пользования и технологиях в государственном управлении России пишет А. З. Бобылева [3]. Среди многих определений управления по результатам наиболее удачны те, которые сочетают целенаправленность и эффективность использования ресурсов в управленческой деятельности.

«Управление по результатам – это систематический и организованный подход, позволяющий менеджменту фокусироваться на достижении целей и добиваться наилучшего результата с помощью доступных ресурсов» [13]. Это понятие предполагает применимость этой концепции к управлению как системами, так и отдельными организациями. Оно актуализирует способность менеджера выдвигать и доносить до персонала цели организации (концептуализация), вовлекать ее членов в процесс достижения целей (корпоративная культура) и стимулировать инициативы по достижению результатов каждым сотрудником и отдельным подразделением (инновационность).

В этом определении выделяется ориентация на цель как на реалистичный и социально-значимый результат работы, являющийся мотивом достижения для каждого сотрудника. В управлении государственными программами и проектами эта особенность управления по результатам является приоритетной. Она находит свое воплощение в иерархии целей и результатов на всех уровнях управления системой или организацией, не противопоставляет работу отдельных уровней и сотрудников друг другу, а по принципу матрешки собирает ресурсы каждого субъекта для достижения поставленной цели.

Критерии результативности деятельности разрабатываются в привязке к стратегическим ориентирам. Это позволяет обеспечить понимание связи показателей деятельности и стратегии сотрудниками, которые смогут проявить творческий подход в эффективном использовании своих ресурсов в текущей деятельности для достижения стратегических ориентиров развития организации [6].

Для достижения стратегических целей государственной политики в сфере образования необходим управленческий инструмент системы сбалансированных показателей результативности (Balanced Scorecard), который позволил бы ввести единое понимание государственных приоритетов и формализовать целеполагание, довести до каждого уровня управления обязательные показатели результатов деятельности, а также контролировать достижение целей через понятие «ключевые показатели деятельности» (key performance indicators). В управленческой деятельности ключевые показатели являются контрольными точками в процессе достижения результатов, стимулируют поиск уникальных способов и механизмов каждого субъекта по их достижению. Реализация Национального проекта «Образование» опирается на перечень региональных, муниципальных проектов, разработка которых связана с показателями, установленными в соответствии с полномочиями и возможностями каждого уровня. Для иерархии и детализации этих показателей вводится весовой коэффициент, отражающий значимость показателя для вышестоящего уровня управления. Сумма весовых коэффициентов показателей нижестоящего уровня управления для вышестоящего должна быть равна 100 % [5]. Для эффективного использования технологии управления по результатам необходимо внедрить в практику и автоматизировать несколько технологий: бюджетирование, CRM, систему менеджмента качества (ISO 9001) и т. п. Их применение позволяет ввести единый механизм работы с большими базами данных (дополнительными ресурсами организации и системы) и на выходе показать степень достижения запланированного результата. В условиях становления цифровой экономики в Российской Федерации они позволяют обрабатывать структурированные и неструктурированные данные больших объемов для ключевых показателей системы управления по результатам [12].

Таким образом, технология управления по результатам может стать тем механизмом, с помощью которого стратегические цели государственной политики в сфере обра-

зования будут детализированы по уровням управления образованием и обеспечат эффективное использование проектных механизмов для их достижения.

На примере реализации Национального проекта «Образование» рассмотрим возможности использования проектных технологий с элементами управления по результатам в структуре государственного управления.

Государственное управление вообще есть организованный процесс руководства, регулирования и контроля государственных органов за развитием сфер экономики и культуры, иных сфер государственной жизни [10, с. 195]. Тогда под управлением реализацией государственных стратегий развития образования понимается процесс руководства, регулирования и контроля органов государственной власти за развитием сферы образования, достижением целей и решением задач, определенных государственными стратегиями развития образования.

Концепция государственного управления [1, с. 87] реализацией государственных стратегий развития образования определяет также необходимость следования основным принципам государственного управления вообще [2, с. 233]. При таком управлении должны соблюдаться следующие общие принципы: федерализм, согласованность целей, объективность, разделение властей, демократизм, правовая упорядоченность, законность, публичность управления [4, с. 118].

Принцип федерализма определяет рассмотрение региональных стратегий развития образования в качестве слагаемых федеральной стратегии.

Соблюдение принципа согласованности целей управления диктует необходимость выдвижения целей и задач региональных стратегий развития образования, соответствующих федеральной стратегии. Естественно, в регионах могут быть и свои проблемы, разрешение которых может быть включено в региональную стратегию, при этом достижение целей и задач развития, определенных на федеральном уровне, должно быть обязательно предусмотрено. В этой связи органам управления образованием субъектов Российской Федерации следует обратить внимание на введение «Цели 3 – онлайн-образование» в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы и корректив в региональные стратегии с целью развития онлайн-образования.

Следование принципу объективности при разработке и реализации государственных стратегий развития образования раскроем на примере Национального проекта «Образование», включающего десять федеральных проектов. Ранее отмечено, что региональные проекты есть слагаемые федерального проекта, что предполагает распределение целевых показателей проекта между регионами. Предполагается, что результаты реализации проектов в регионах обеспечат достижение целевых показателей на федеральном уровне. Распределение целевых показателей между регионами должно осуществляться на объективной основе, то есть с учетом потенциала региональной системы образования и реальных ресурсных возможностей. В частности, предлагается устанавливать в стратегиях регионов целевые показатели, относящиеся к развитию региональных систем общего и среднего профессионального образования, пропорциональные долям численности учащихся и студентов региона по отношению к общей численности этих категорий обучающихся в Российской Федерации. Следует отметить, что у федеральных органов управления образованием нет властного полномочия устанавливать регионам показатели развития: это должно быть сделано в форме рекомендации и согласования.

Целевые показатели федеральных проектов, относящиеся к развитию системы высшего образования, должны быть распределены между федеральными отраслевыми министерствами и ведомствами, имеющими в своем ведении государственные образовательные организации высшего образования. Это может быть сделано на основе долей, определяемых отношением численности студентов отраслевой системы высшего образования к общей численности студентов в Российской Федерации.

В свою очередь достижение отдельных показателей государственных стратегий в региональных и отраслевых системах образования относится непосредственно к компетенции образовательных организаций: без получения результатов они не будут достигнуты и на уровне систем. При разработке программ или проектов развития образовательных организаций учредители должны устанавливать цели и показатели развития, согласованные с государственными стратегиями.

Резюме. Таким образом, на примере данного механизма согласования результатов государственных стратегий развития образования федерального и регионального уровней, а также программ развития отдельных образовательных организаций нами продемонстрированы возможности эффективной реализации Национального проекта «Образование» до 2024 года. Проектное управление и управление по результатам предполагают целенаправленную деятельность федеральных органов государственной власти, органов власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления по руководству, регулированию и контролю развития сферы образования, достижению целей и решению задач, определенных государственными стратегиями развития образования. Управление деятельностью подведомственных образовательных организаций должно обеспечивать их участие в реализации государственных стратегий через включение в программы развития образовательных организаций целей, задач, индикаторов выполнения и показателей, согласованных с обозначенными в государственных стратегиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аубакирова И. У. Системный и функционально-структурный подходы в анализе института государственного управления // Право и жизнь. – 2013. – № 179. – С. 81–100.
2. Атаманчук Г. В. Теория государственного управления : учебник. – М. : Омега-Л., 2014. – 525 с.
3. Бобылева А. З., Львова О. А. Формирование системы стабилизационных и антикризисных мер на федеральном и региональном уровне в современной России [Электронный ресурс] // Государственное управление. Электронный вестник. – 2016. – Выпуск № 58. – Режим доступа : http://e-journal.spa.msu.ru/vestnik/item_842.
4. Горшков А. С. Управление реализацией государственных стратегий развития образования // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5(112), ч. 1. – С. 118–124.
5. Каплан Р. С., Нортон Д. П. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию. – М. : Олимп-Бизнес, 2008. – 320 с.
6. Каплан Р. С., Нортон Д. П. Стратегические карты. Трансформация нематериальных активов в материальные результаты. – М. : Олимп-Бизнес, 2005. – 512 с.
7. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty/>.
8. Постановление Правительства РФ от 12 октября 2017 года № 1242 «Правила разработки, реализации и оценки эффективности отдельных государственных программ Российской Федерации (с изменениями и дополнениями от 23 февраля 2018 года)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://base.garant.ru/71792342/>.
9. Постановление Правительства РФ от 31 октября 2018 года № 1288 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_310151/.
10. Тихомиров Ю. А. Публичное право : учебник. – М. : БЕК, 1995. – 642 с.
11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/.
12. Шподаренко Д. В., Михайлова О. И. Бюджетирование, ориентированное на результат [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Экономика». – 2008. – № 6. – Режим доступа : http://science.ncst.ru/articles/econom/2007_06/.
13. Management by Objectives (Управление по целям) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://hr-portal.ru/article/management-objectives-upravlenie-po-celyam>.

A. S. Gorshkov, V. N. Vinogradov

SYSTEMATIZATION OF MANAGEMENT OF FEDERAL PROJECTS FOR DEVELOPMENT OF EDUCATION

*Saint-Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education,
Saint-Petersburg, Russia*

Abstract. This article analyzes the modern conceptions of management of development of social systems and organizations. It focuses on the implementation of public policies for the development of education in the Russian Federation; substantiates the relevance of systematization of management of the national project «Education» and the state program «Development of Education in the Russian Federation» for 2018–2025 that involves the system interaction between the Federal and regional authorities when implementing the Federal education development projects. The authors propose the development of regional programmes and projects, as well as development of programmes of specific educational organizations, and the maintenance of their active participation in the implementation of the state policies of development of education; give recommendations to the state government bodies and educational organizations on systematization of management of education development based on the use of results-based management.

Keywords: *state policy of the Russian Federation in the sphere of education, state policies for the development of education, state management of implementation of state policies, project management of implementation of state policies for the development of education, results-based management, program-oriented management.*

REFERENCES

1. *Aubakirova I. U.* Sistemnyj i funkcional'no-strukturnyj podhody v analize instituta gosudarstvennogo upravleniya // *Pravo i zhizn'*. – 2013. – № 179. – S. 81–100.
2. *Atamanchuk G. V.* Teoriya gosudarstvennogo upravleniya : uchebnyk. – M. : Omega-L., 2014. – 525 s.
3. *Bobyleva A. Z., L'vova O. A.* Formirovanie sistemy stabilizacionnyh i antikrizisnyh mer na federal'nom i regional'nom urovne v sovremennoj Rossii [Elektronnyj resurs] // *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyj vestnik*. – 2016. – Vypusk № 58. – Rezhim dostupa : http://e-journal.spa.msu.ru/vestnik/item_842.
4. *Gorshkov A. S.* Upravlenie realizaciej gosudarstvennyh strategij razvitiya obrazovaniya // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. – 2015. – № 5(112), ch. 1. – S. 118–124.
5. *Kaplan R. S., Norton D. P.* Sbalansirovannaya sistema pokazatelej. Ot strategii k dejstviyu. – M. : Olimp-Biznes, 2008. – 320 s.
6. *Kaplan R. S., Norton D. P.* Strategicheskie karty. Transformaciya nematerial'nyh aktivov v material'nye rezultaty. – M. : Olimp-Biznes, 2005. – 512 s.
7. *Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty/>.

© Gorshkov A. S., Vinogradov V. N., 2019

Gorshkov, Aleksandr Sergeevich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Management and Economics of Education, First Vice-Rector of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia; e-mail: gas5117@rambler.ru

Vinogradov, Viktor Nikolaevich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Professor of the Department of Management and Economics of Education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia; e-mail: vinogradovvn@yandex.ru

The article was contributed on February 22, 2019

8. *Postanovlenie* Pravitel'stva RF ot 12 oktyabrya 2017 goda № 1242 «Pravila razrabotki, realizacii i ocenki effektivnosti otdel'nyh gosudarstvennyh programm Rossijskoj Federacii (s izmeneniyami i dopolneniyami ot 23 fevralya 2018 goda)» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://base.garant.ru/71792342/>.

9. *Postanovlenie* Pravitel'stva RF ot 31 oktyabrya 2018 goda № 1288 «Ob organizacii proektnoj deyatel'nosti v Pravitel'stve Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_310151/.

10. *Tihomirov Yu. A.* Publichnoe pravo : uchebnik. – M. : BEK, 1995. – 642 s.

11. *Federal'nyj zakon* ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/.

12. *Shpodarenko D. V., Mihajlova O. I.* Byudzhetirovanie, orientirovannoe na rezul'tat [Elektronnyj resurs] // Sbornik nauchnyh trudov Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya «Ekonomika». – 2008. – № 6. – Rezhim dostupa : http://science.ncst.ru/articles/econom/2007_06/.

13. *Management by Objectives* (Upravlenie po celyam) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://hr-portal.ru/article/management-objectives-upravlenie-po-celyam>.

Г. Е. Жукова, В. С. Головачев

**ВОЗМОЖНОСТИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ**

Московский государственный областной университет, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье изложено мнение авторов по проблеме развития творческих способностей в культурно-досуговой деятельности. Рассматриваются возможности этой деятельности как многогранного пространства, а также важного и специфического компонента воспитательно-образовательного процесса, способствующего раскрытию творческого потенциала ребенка. Особое внимание уделяется его организации в условиях взаимодействия учреждений образования и культуры по реализации творческих проектов. В качестве положительного примера успешного межведомственного взаимодействия представлено проведение конкурса «Краски Чувашии» среди детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность, дети дошкольного возраста, творческие способности, взаимодействие учреждений образования и культуры.

Актуальность исследуемой проблемы. Видные современные ученые в области культурно-досуговой деятельности (А. В. Даринский, М. Б. Зацепина, М. В. Созинова [8], Б. А. Титова и др.) отмечают, что досуг в дошкольном возрасте имеет свои индивидуальные особенности как в содержании, так и в организации. Это проявляется в создании творческой среды для развития ребенка родителями и педагогами, мотивации создавать, адаптироваться, самообразовываться и самоорганизовываться в ходе творческой деятельности и успешного развития (зона ближайшего развития) в повседневности.

Стоит отметить, что досуговая деятельность в дошкольном учреждении (и дошкольной педагогике в целом) имеет развивающий потенциал, но не исследована в должной мере, тогда как содержательный досуг – действенное средство развития личных качеств ребенка во многих социальных сферах, наглядно демонстрирующее общий уровень. Как отмечал выдающийся российский педагог К. Д. Ушинский, организация культурного досуга влияет на духовное формирование личности. У человека, не знающего, чем занять себя в часы досуга, «портится голова, сердце и нравственность» [9, с. 25]. Данное суждение предопределяет интерес к исследованиям различных аспектов досуга как инструмента эффективного и гармоничного творческого развития дошкольника.

Традиционно в педагогической науке принято выделять несколько подходов к пониманию досуга и досуговой деятельности (рис. 1).

© Жукова Г. Е., Головачев В. С., 2019

Жукова Галина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Московского государственного областного университета, г. Москва, Россия; e-mail: gilt@mail.ru

Головачев Владимир Сергеевич – аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного университета, заведующий отделом «Детской библиотеки № 207 имени В. В. Бианки» Централизованной библиотечной системы Западного административного округа г. Москвы, г. Москва, Россия; e-mail: vladgolovachev@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 05.12.2018

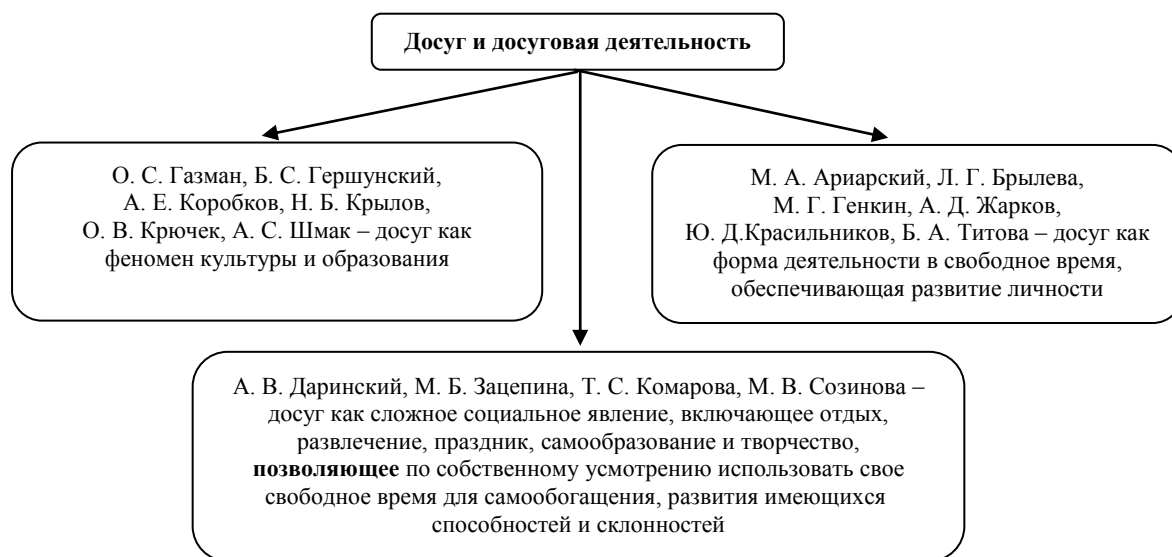


Рис. 1. Подходы к пониманию досуга и досуговой деятельности

Плодотворность организуемой на базе дошкольного образовательного учреждения досуговой деятельности зависит и от близких родственников ребенка, активно вовлекаемых в нее. Одно из исследований В. С. Собкина напрямую посвящено теме взаимодействия семьи в досуговой деятельности [7]. На приведенном ниже рисунке 2 представлены несколько сюжетов организации детского досуга.

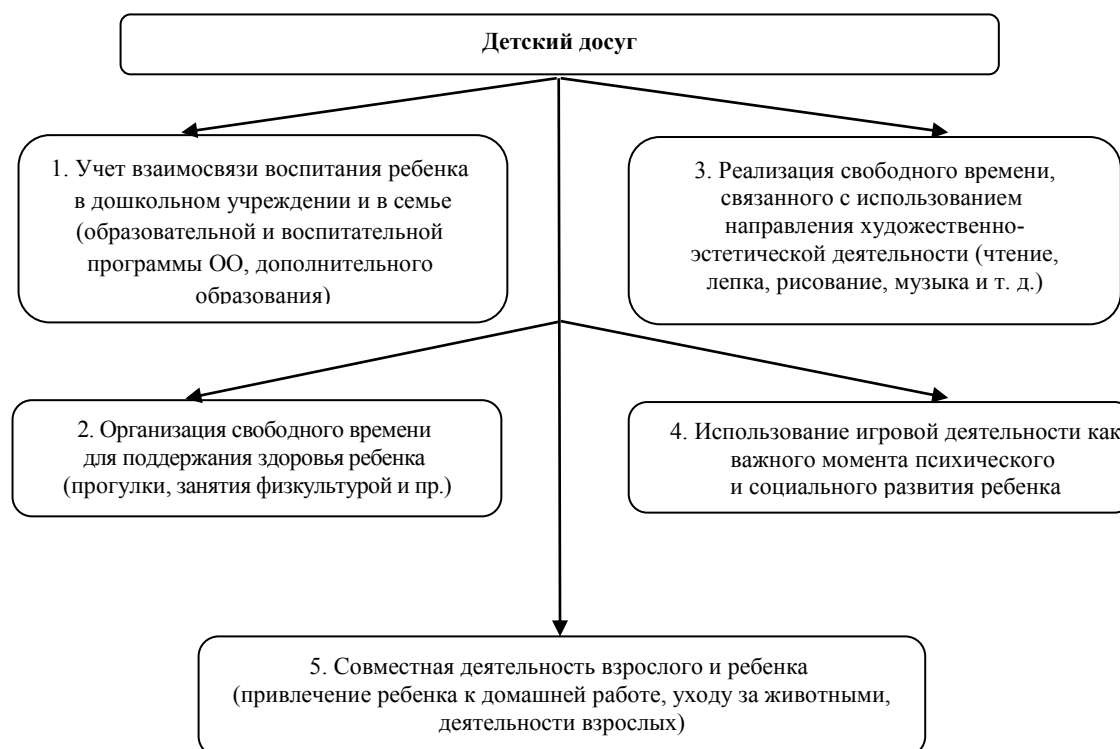


Рис. 2. Сюжеты организации детского досуга

Основываясь на собственных результатах, В. С. Собкин отмечает, что подавляющее большинство родителей, отдает предпочтение следующим видам организации свободного времени: чтению – 53 %, игре – 49 %, прогулкам – 44,5 %, просмотру телевизора – 25,5 %. При всей фундаментальности и актуальности исследования ученого, досуговая деятельность дошкольного учреждения не выступает в качестве основополагающего метода развития ребенка в творческом направлении.

Значимые события (экономические, социокультурные, политические и т. п.) в современной истории России влияют на формирование мировоззрения нового поколения. Как результат, организация свободного времени в условиях реформаций протекает в двух альтернативных направлениях. Для первого характерны целевая полезность, интерес, благотворность, для второго же – в точности наоборот: бесцельность, малоэффективность и, в целом, вялотекущее времяпрепровождение. Выбор направления напрямую зависит от того, насколько рано у ребенка была сформирована потребность в интересном, творческом проведении собственного свободного времени.

Несомненно, что в современных условиях важным исследовательским направлением является анализ (и изучение) путей решения данной задачи. Если представлять формирующееся сознание ребенка как «белый лист», то в этом процессе важно уделить особое внимание эстетической составляющей. Дошкольник должен иметь доступ к различным культурным аспектам социальной жизни. Творческая потребность самореализовываться в досуговой деятельности влияет на заинтересованность в культурных мероприятиях, организуемых в группе: совместном досуге, творческих занятиях, концертах, выставках детского творчества и т. д. Задачей в формировании программы досуговой деятельности является возрождение лучших народных культурных традиций. Грамотное, сбалансированное использование досугового времени дошкольника в социально значимых целях в условиях интеграции различных видов творчества детей оказывает прямое влияние на качество и насыщенность познавательной активности, что обусловлено не только требованиями общества к формированию развитой личности, но и заслуженно признано важным направлением в современной педагогике.

В свою очередь реформы образования в Российской Федерации также располагают к созданию благоприятных условий для индивидуального личностного развития детей дошкольного возраста, формирования их интересов и способностей, становления творческого самовыражения, что закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования от 17 октября 2013 г. В современных российских исследованиях в области педагогики дошкольного возраста (М. Б. Зацепина, Б. А. Титов и др.) выделяется важная роль культурно-досуговой деятельности для дошкольников. В трудах других ученых (М. В. Крулехт, М. В. Созинова [8], Данг Лан Фыонг) представлена апробированная позже на практике педагогическая технология развития творческого потенциала дошкольников в культурно-досуговой деятельности, обеспечивающая возможность ступенчатого освоения позиции субъекта в этом важном виде деятельности.

Анализ научных работ современных и классических педагогов позволяет нам дать следующее определение термину «досуг»: свободная, культурная и развлекательная деятельность, организуемая взрослыми. В качестве значимой характеристики досуга рассматривается самостоятельная возможность ребенка-дошкольника выбрать для себя интересующий его вид, отвечающий индивидуальным запросам. Инновационность в деятельности воспитателя дошкольных групп, направленная на внедрение новых, увлекательных форм проведения свободного времени детей, является важным фактором для грамотной организации досуга.

Материал и методика исследований. В ходе исследования нами применялся теоретический анализ научной литературы в аспекте изучаемой проблемы, обобщался имеющийся передовой педагогический и собственный практический опыт.

Результаты исследований и их обсуждение. В практике учебных организаций досуговая деятельность – это в первую очередь развлекательная, направленная на создание благоприятной творческой атмосферы (организация детских праздников, иных развлечений и мероприятий) деятельность в дошкольной среде. Стоит отметить, что данный подход в значительной степени ограничивает сторону мероприятия, связанную с содержанием. Потребность приучать дошкольника к самостоятельной организации собственного досуга обусловлена формированием его личностного развития через разнообразные полезные увлечения. Так, важнейшей задачей взрослых, не только педагогов, родителей, но и работников сферы культуры, становится структурное формирование свободного времени ребенка. Если дошкольник проявляет больше интереса к активному, созидательному, познавательному и плодотворному проведению своего свободного времени, то он приобретает более основательный потенциал восстановления физических сил и духовного обогащения. Его личностная свобода обусловлена сознательной необходимостью рациональной организации времени, с учетом его возможностей и интересов. Осознанный, самостоятельный выбор плодотворно влияет на психологическое состояние, самосознание ребенка, его здоровое и более продуктивное развитие в целом.

Многообразие творческих форм и видов – одна из основных черт досуговой деятельности. В своих исследованиях на данную тему М. Б. Зацепина предлагает следующую классификацию: отдых, развлечения, праздники, самообразование и творчество [4].

По ее мнению, плодотворный отдых положительно влияет на физические и духовные показатели ребенка, помогая восполнить их в случае усталости. Так или иначе обучающий процесс связан с определенной рутинностью, поэтому важно его компенсировать развлечением, разбавляющим однообразие обстановки учреждения. Занимаясь значимым элементом досуга (творчеством), ребенок обретает навыки считывания, обработки и преобразования информации об окружающей его действительности. Именно это направление в контексте изучаемой проблемы представляет для нас особый исследовательский интерес.

Приобретенный новый опыт в формировании и развитии навыков и способностей является важным фактором организации досуга юного обучающегося.

При грамотно организованной досуговой деятельности дети знакомятся с основополагающими ценностями культуры с помощью развлечений. Определенно, этот процесс не имеет в своей основе стихийный характер. Системно и доходчиво разъясняя ребенку, что рациональное использование времени поможет ему в мире и социуме, педагог использует важнейший метод образования. Насыщенная положительными эмоциями, увлекательная и интересная деятельность позволяет переключить внимание, отдохнуть, установить атмосферу психологического комфорта и благополучия в группе.

Эффективным путем дошкольного развития, по нашему мнению, может стать именно творчество.

Развитие творческих способностей в контексте всестороннего развития личности ребенка на базе дошкольного учреждения – сложная, комплексная, но вместе с тем весьма значимая и актуальная задача. В своем исследовании О. В. Дыбина [3] объясняет природу творческих способностей и классифицирует факторы их проявлений. Все эти факторы она объединяет в три основные группы:

- 1) природные задатки и индивидуальные способности;
- 2) влияние социальной среды;
- 3) зависимость креативности от характера и структуры деятельности.

И. Я. Лернер в своей работе, характеризуя детское творчество, так трактует его черты:

- самостоятельное осуществление переноса знаний и умений в новую систему;
- видение новой проблемы в традиционной ситуации;
- видение структуры объекта;
- видение новой функции объекта в отличие от традиционной;

- учет альтернативы при решении проблемы;
- комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы;
- отбрасывание всего известного и создание принципиально нового подхода (способа, объяснения) [6].

Высокая эффективность творчества в досуговой дошкольной деятельности подтверждена многими специалистами. Этому способствуют совместная проектная деятельность взрослых и детей (на основе взаимодействия учреждений образования и культуры, тесной работы педагога с семьями), создание семейных клубов, организация и проведение творческих конкурсов [2], [10].

Для обеспечения благоприятных условий творческого развития личности важно совокупно использовать пространство культурно-досуговой деятельности во всем многообразии, воспринимать организацию досуга как самостоятельный и специфический компонент воспитательно-образовательной работы, например, двух различных московских департаментов – культуры и образования. В подобном взаимодействии культурно-досуговая деятельность становится важной и значимой сферой повседневной жизни дошкольников, которая формирует условия развития личности в процессе познания основополагающих нравственных, духовных и эстетических ценностей. Важнейшими условиями развития детского творчества в пространстве культурно-досуговой деятельности на базе дошкольных учреждений являются:

- первоочередное внимание к специфическим детским видам деятельности (игре, изобразительной, музыкальной и литературной деятельности), которые позволяют обеспечить всестороннее развитие ребенка при условии оптимальной интеграции;
- применение творческого подхода к выбору содержания образования, выстроенного на основе интеграции, организации интерактивной деятельности с детьми, внедрению разнообразных приемов и методов, способствующих творческой активизации их интереса, побуждению к сотворчеству вместе с педагогом и другими членами группы.

Фундаментальную теоретическую основу этого вида культурно-досуговой деятельности заложили исследования Т. С. Комаровой, раскрывающие тезис о том, что детское творчество – создание ребенком субъективно нового продукта и объективно значимого для общества эффекта, получаемого в виде психического развития дошкольника в процессе творческой деятельности [5].

Стоит отметить, что системное внедрение и развитие детского творчества – сложная и комплексная проблема, требующая определенных знаний и компетенций со стороны педагога. Современные подходы к ее изучению характеризуются стремлением исследователей к поиску эффективных путей развития творчества в условиях интеграции разных видов искусства и взаимосвязи на этой основе разных видов художественной деятельности детей. Положительная динамика развития детского творчества среди дошкольников в контексте досуга прослеживается в условиях взаимодействия различных видов деятельности (В. В. Домогацких, М. В. Копосова, Е. А. Пелих, Р. М. Чумичева и др). Стоит признать, что, несмотря на значительный вклад современных российских ученых и педагогов-практиков в изучение проблемы развития детского творчества в дошкольных учреждениях, остаются недостаточно раскрытыми многие ее аспекты, в частности, возможности развития творчества дошкольников в условиях реализации совместных конкурсов-проектов учреждений образования (школ) и культуры (детских библиотек).

Взаимосвязь учреждений двух разных ведомств должна быть не формальной, а логической, что способствовало бы творческому осмыслению изучаемого материала и его преобразованию на уровне детского экспериментирования. Подобный подход подразумевает большую самостоятельность ребенка в выборе средств выражения для воплощения собственного творческого замысла.

Для достижения наиболее высоких результатов развития творческих способностей дошкольника, в частности, во взаимосвязи проектной деятельности образовательных организаций (школа) и учреждений культуры (детская библиотека), необходимо активизировать этот процесс. Современный подход к активизации детского творчества должен заключаться в том, чтобы комплексно сформировать у ребят осознанную потребность в активном и позитивном преобразовании действительности, осмыслении сути происходящих явлений.

В детском возрасте выраженная творческая активность проявляется как стремление действовать самостоятельно, воплощать свои замыслы, комбинировать. Возникает осознанное желание быть выразительным, эмоциональным, отступать от образцов действий, задаваемых взрослым, вносить в деятельность свои нюансы.

Основными критериями определения уровня творческой активности дошкольника являются наличие оригинальности продукта, интереса к деятельности, интеллектуальной и исследовательской активности, умение импровизировать, любознательность, направленность на творчество (Д. Б. Богоявленская, А. И. Савенков, А. А. Грибовская, Г. И. Колесникова, Т. С. Комарова, Г. П. Новикова, Е. Ю. Романова, Н. М. Сокольникова, О. В. Цаплина и др.). Следовательно, для активизации творческих проявлений личности ребенка необходимо осуществлять стимулирование его мотивационной, эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Вслед за названными выше исследователями можем утверждать, что культурно-досуговая деятельность дошкольников в сфере искусства является действенным способом освоения и творческого осмысления внешнего мира. Поэтому одним из методов активизации творчества является побуждение к переживанию и сопереживанию: не упражнение, а духовная работа через диалог, который можно выстроить в проектном взаимодействии двух различных направлений – образования и культуры.

Переживание значимого события, волнующей ситуации, интересного образа происходит активнее в преобладающем на данном возрастном периоде виде совместной творческой проектной деятельности в условиях взаимодействия образовательных организаций (дошкольная ступень) и учреждений культуры (библиотека). Для ребенка такой вид взаимной со сверстниками деятельности важен тем, что особенность творческой деятельности состоит в восприятии не событий, а переживаний, где художественное восприятие предполагает «перенос» себя на героя, частичное отождествление себя с ним или с событием.

Описание, обоснование и анализ различных методов творческого развития детей дошкольного возраста приведены в исследовательских работах современных авторов (А. Г. Гогоберидзе, Н. Ф. Губанова, О. П. Радынова и др.).

В их основе лежит универсальная концепция Н. А. Ветлугиной, в которой важное значение имеет метод творческих заданий. Они, по мнению этого ученого, включают в себя два основных компонента: обучающий и творческий.

Творческий компонент подразумевает формирование умения создавать новое, сочинять и импровизировать под руководством педагога. Подобные задания формируют художественную образность в действиях детей, вызывают строй определенных чувств.

В своей работе Н. А. Ветлугина выделяет три типа творческих заданий по степени сложности:

1) задания, требующие от дошкольника ориентировки в творческой деятельности при помощи установки: сочини, придумай, найди, измени;

2) задания, вызывающие целенаправленные действия (ребенок в процессе их выполнения попадает в постоянно меняющуюся ситуацию, начинает искать новые комбинации в совместной деятельности со взрослым);

3) задания на самостоятельные действия детей: обдумывание замысла, выявление художественных средств, возможность применения своей продукции [1].

Обучающий компонент творческих заданий предполагает активное усвоение художественного опыта, проявление инициативы и самостоятельности в художественной деятельности.

Анализируя сущность термина «творческие задания», Н. А. Ветлугина выдвигает идею о взаимосвязи обучения и творчества: когда обучение носит воспитывающий и развивающий характер, тогда возможно успешное развитие творчества. Данные методы применимы как в образовании, так и в области культуры.

Многообразие видов культурно-досуговой деятельности позволяет включать их в жизнь детей не только в дошкольных группах, но и в учреждениях культуры (библиотеках). Они являются важными составляющими деятельности, позволяют формировать характер и личные качества. В сложившихся на этапе дошкольной ступени образования условиях к данной проблеме необходим новый подход, который опирался бы на методологию, предполагающую глубокую теоретическую основу, серьезные философские обобщения, полный и точный учет реалий современности и научно-обоснованного подхода к организации свободного времени детей с целью развития их творческих способностей.

На основе изученного научного и собственного практического опыта нами была разработана педагогическая модель развития творческих способностей детей дошкольного возраста в культурно-досуговой деятельности в условиях взаимодействия учреждений образования и культуры. Эта универсальная модель подразумевает такие компоненты, как цель и задачи, содержание, принципы, организационные формы, методы, средства и результат (рис. 3). Моделирование проходило на основе ведущих подходов: системного, культурологического, гуманно-личностного, деятельностного.

Положительным практическим примером содержательного досуга детей на основе взаимодействия дошкольных отделений образовательных комплексов и учреждений культуры (детских библиотек) может являться опыт организации и проведения регионального творческого конкурса-проекта «Краски Чувашии». Он был разработан в рамках цикла мероприятий по знакомству детей с многообразием национальных культур народов Российской Федерации сотрудниками дошкольного отделения ГБОУ «Школа № 1359 имени авиаконструктора М. Л. Миля» г. Москвы и детской библиотеки № 207 имени В. В. Бианки ГБУК ЦБС ЗАО г. Москвы. Его основной целью стало привлечение внимания, познавательной активности и творческого интереса дошкольников к богатой материальной и духовной культуре, истории, природному достоянию Чувашии.

Организаторами конкурса были сформулированы и успешно реализованы следующие задачи:

- развитие творческих способностей, воображения дошкольников с помощью осмысления и творческого восприятия ими исторического и этнокультурного материала;
- привлечение внимания конкурсантов к изучению народной культуры, материального и духовного наследия чувашского народа на основе творческой работы, художественно-эстетического осмысления;
- популяризация чувашской народной культуры, памятников национальной литературы и искусства.

Силами сотрудников детской библиотеки была подготовлена информационно-справочная база проекта: передвижная книжно-иллюстративная выставка для дошкольников; мультимедийная презентация, содержащая тематические модули (природа Чувашии, достопримечательности, народный костюм, красота орнамента, традиции). Библиотекари в рамках в нестационарной работы провели интерактивные занятия с детьми, педагоги дошкольных отделений – цикл тематических занятий и досугов, направленных на знакомство с культурой Чувашии, а затем предложили им творческое задание: на основе услышанного, увиденного и осознанного материала создать творческую работу на заданную тематику.

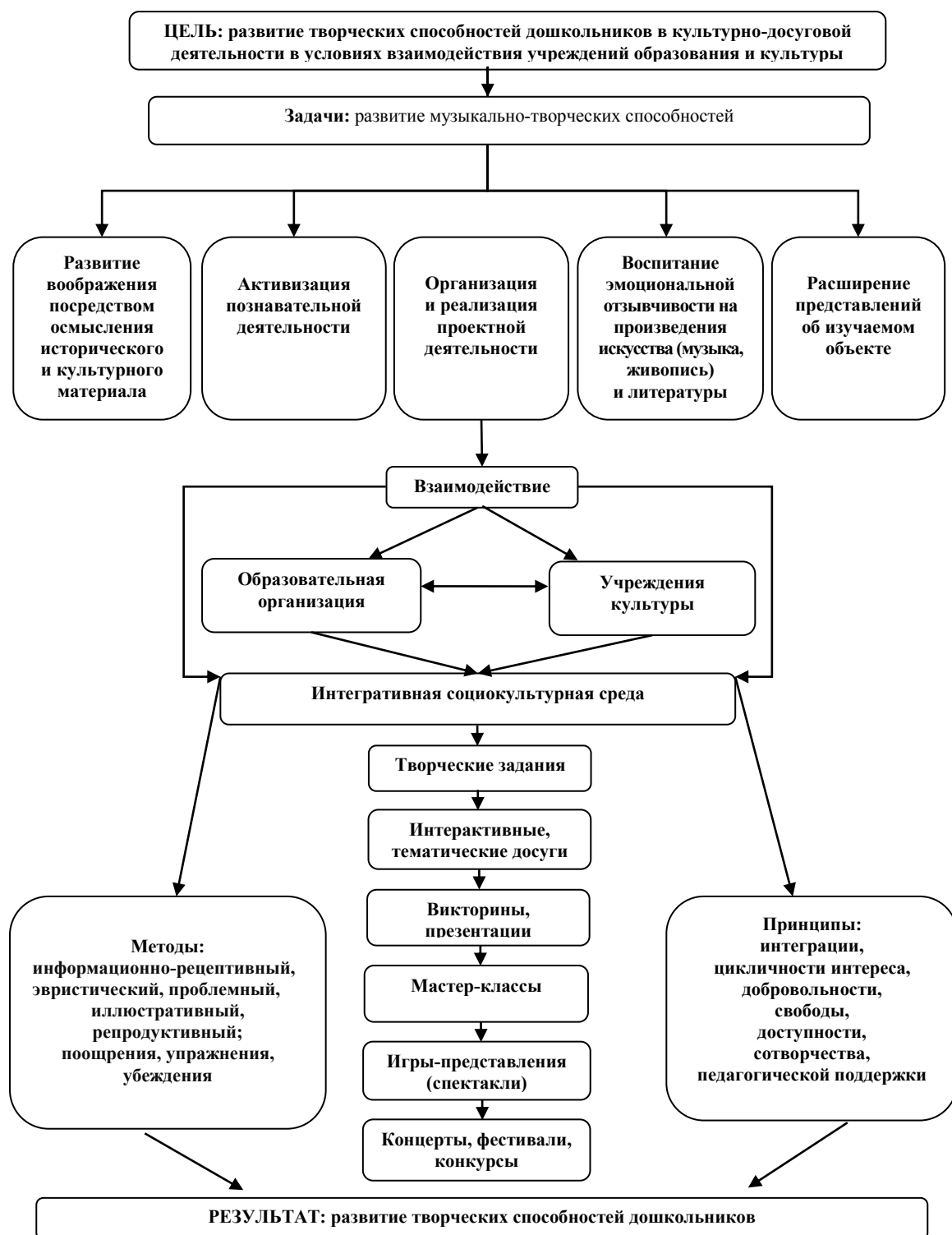


Рис. 3. Модель эффективного ведения культурно-досуговой деятельности дошкольников в условиях взаимодействия учреждений образования и культуры

Младшие дошкольники готовили коллективные работы вместе с воспитателями, дети среднего дошкольного возраста выполняли задание с родителями, закрепляя и обогащая полученные в группе знания и умения в процессе выполнения творческого задания. Воспитанникам старших групп была предоставлена большая творческая самостоятельность: они выполняли авторскую работу, опираясь на предоставленные им иллюстративные материалы и наглядные пособия.

Успешный опыт взаимодействия учреждений культуры и образования г. Москвы по проведению конкурса-проекта «Краски Чувашии» как действенной формы культурно-досуговой деятельности позволил расширить его географию.

Резюме. Таким образом, культурно-досуговая деятельность, являющаяся важным самостоятельным и специфическим компонентом воспитательно-образовательного процесса не только образовательных организаций, но и учреждений культуры, создает полноценные условия для развития ребенка в процессе изучения и познания ценностей (духовных, нравственных, эстетических), а также различных видов искусства, имеет огромный потенциал для развития творческих способностей детей дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ветлугина Н. А., Кенеман А. В.* Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1983. – 286 с.
2. *Дворкина М. Я.* Библиотечное обслуживание: новая реальность. – М. : Профиздат, 2000. – 44 с.
3. *Дыбина О. В.* Творчество как сущностная характеристика человеческого бытия. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 88 с.
4. *Зацепина М. Б.* Виды и формы культурно-досуговой деятельности дошкольников // *Детский сад от А до Я.* – 2005. – № 6. – С. 4–23.
5. *Комарова Т. С.* Дети в мире творчества : книга для педагогов дошкольных учреждений. – М. : Мнемозина, 1995. – 160 с.
6. *Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности. – М. : Знание, 1980. – 180 с.
7. *Собкин В. С., Скобельцина К. Н., Иванова А. И., Верясова Е. С.* Социология дошкольного детства // *Труды по социологии образования.* Т. XVII. Вып. XXIX. – М. : Ин-т социологии образования РАО, 2013. – 268 с.
8. *Созинова М. В.* Досуговая деятельность как средство развития творческого потенциала старших дошкольников : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.07. – СПб., 2004. – 159 с.
9. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические произведения. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
10. *Харькова И. В.* Структура управления территориальной сетью общедоступных библиотек сверхкрупного города: современное состояние и перспективы совершенствования : дисс. ... канд. пед. наук : 05.25.03. – М., 2001. – 178 с.

G. E. Zhukova, V. S. Golovachev

**POTENTIAL OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES
IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES AT PRESCHOOL CHILDREN
IN THE CONDITIONS OF INTERACTION OF EDUCATIONAL
AND CULTURAL INSTITUTIONS**

Moscow State Regional University, Moscow, Russia

Abstract. The article presents the authors' opinion on the problem of development of creative abilities in cultural and leisure activities; considers the potential of cultural and leisure activities as a complex space, as well as an important and specific component of the educational process which contributes to the disclosure of the creative potential of preschoolers; pays special attention to the organization of this process in the conditions of interaction of educational and cultural institutions in the implementation of creative projects. The authors presented the experience of organizing and holding a competition for preschoolers «Colors of Chuvashia» as a positive example of the organization of successful interdepartmental cooperation.

Keywords: *cultural and leisure activities, preschool children, creativity, interaction of educational and cultural institutions.*

REFERENCES

1. *Vetlugina N. A., Keneman A. V.* Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya v detskom sadu : uchebnoe posobie dlya studentov ped. in-tov. – M. : Prosveshchenie, 1983. – 286 s.
2. *Dvorkina M. Ya.* Bibliotechnoe obsluzhivanie: novaya real'nost'. – M. : Profizdat, 2000. – 44 s.
3. *Dybina O. V.* Tvorchestvo kak sushchnostnaya harakteristika chelovecheskogo bytiya. – M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001. – 88 s.
4. *Zacepina M. B.* Vidy i formy kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti doshkol'nikov // Detskij sad ot A do Ya. – 2005. – № 6. – S. 4–23.
5. *Komarova T. S.* Deti v mire tvorchestva : kniga dlya pedagogov doshkol'nyh uchrezhdenij. – M. : Mnemozina, 1995. – 160 s.
6. *Lerner I. Ya.* Process obucheniya i ego zakonornosti. – M. : Znanie, 1980. – 180 s.
7. *Sobkin V. S., Skobel'cina K. N., Ivanova A. I., Veryasova E. S.* Sociologiya doshkol'nogo detstva // Trudy po sociologii obrazovaniya. T. XVII. Vyp. XXIX. – M. : In-t sociologii obrazovaniya RAO, 2013. – 268 s.
8. *Sozinova M. V.* Dosugovaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya tvorcheskogo potentsiala starshih doshkol'nikov : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. – SPb., 2004. – 159 s.
9. *Ushinskij K. D.* Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya. – M. : Prosveshchenie, 1968. – 557 s.
10. *Har'kova I. V.* Struktura upravleniya territorial'noj set'yu obshchedostupnyh bibliotek sverhkrupnogo goroda: sovremennoe sostoyanie i perspektivy sovershenstvovaniya : diss. ... kand.ped. nauk : 05.25.03. – M., 2001. – 178 s.

© Zhukova G. E., Golovachev V. S., 2019

Zhukova, Galina Evgenyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Primary Education, Moscow State Regional University, Moscow, Russia; e-mail: gilt@mail.ru

Golovachev, Vladimir Sergeevich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Moscow State Regional University, Head of the Department, V. Bianky Children's Library № 207, Centralized Library System of the Western Administrative District of Moscow, Moscow, Russia; e-mail: vladgolovachev@yandex.ru

The article was contributed on December 05, 2018

**РАСПРЕДЕЛЕННОЕ ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
КАК ИНСТРУМЕНТ ВЫПОЛНЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ
ФГОС ООО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

¹Гимназия № 5 г. Чебоксары, г. Чебоксары, Россия

²Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье изложены результаты создания и апробации модели распределенного тьюторского сопровождения в открытом образовательном пространстве общеобразовательной школы. Модель позволяет обеспечить построение и реализацию индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в условиях ограниченности материальных и человеческих ресурсов. Предлагаются распределение функций тьютора на членов всего педагогического коллектива школы, разная степень погружения в тьюторское сопровождение обучающихся для различных категорий учителей. Авторы обосновывают педагогические условия эффективного применения модели распределенного тьюторства, которая может быть важным инструментом реализации стратегии индивидуализации обучения и выполнения требований, заложенных в Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования.

Ключевые слова: *распределенное тьюторское сопровождение, распределенное тьюторство, модель, индивидуализация обучения, открытое образовательное пространство.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современная российская школа стоит перед многими вызовами, главный из которых – приведение учебного процесса в соответствие с новыми Федеральными государственными образовательными стандартами основного общего образования, что предполагает внедрение новых методов обучения, обеспечение открытости образовательного пространства, вариативности образовательных программ и индивидуализацию обучения. К сожалению, наличие вариативности учебных планов само по себе не гарантирует успеха реализации стратегии индивидуализации обучения. Практика показывает, что необходимо научить учащегося ориентироваться в широком пространстве образовательных возможностей, для успешного построения индивидуальной образовательной траектории ему понадобятся опыт проб, осознанность выбора, навыки саморефлексии и адекватной оценки результатов своей деятельности, планирования и самоорганизации. Проводником, собеседником, наставником в открытом образовательном пространстве должен стать тьютор. Эта роль становится как никогда востребованной современной школой. Вместе с тем исследования показывают, что «современный этап модернизации российской системы образования характеризуется условиями ограниченности ресурсов образовательных организаций, неоднородности механизмов управле-

© Исаева И. В., Иванов В. Н., 2019

Исаева Инна Владиславовна – директор гимназии № 5 г. Чебоксары, г. Чебоксары, Россия; e-mail: i_v_isaeva@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 15.02.2019

ния внедрением инноваций в практическую деятельность» [8]. В отличие от частных учебных заведений, государственная школа не имеет достаточного количества ставок тьюторов, чтобы обеспечить сопровождение каждого ученика. В связи с этим у нее возникает потребность в таких моделях тьюторского сопровождения, которые могли бы успешно функционировать в условиях ограниченности материальных и кадровых ресурсов. Цель данного исследования – анализ опыта создания и апробации модели распределенного тьюторского сопровождения в гимназии № 5 г. Чебоксары.

Материал и методика исследований. Нами применялись анализ научных работ по проблеме исследования, моделирование, наблюдение, эксперимент, социологические методы (опросы, развернутое интервью, анкетирование), метод экспертных оценок, изучение результатов внедрения модели распределенного тьюторского сопровождения в учебный процесс.

Результаты исследований и их обсуждение. Начало обоснованию деятельности тьютора в российской науке было положено в начале 1990-х гг. философско-методологической школой П. Г. Щедровицкого [12], психологической школой Д. Б. Эльконина [13], новаторскими авторскими школами.

Сущность деятельности и функции тьютора, специфика тьюторского сопровождения рассматривались в работах Т. М. Ковалевой [5], Н. В. Мухи [7], А. А. Попова [9], П. Г. Щедровицкого [12], Б. Д. Эльконина [13] и многих других исследователей.

Практические аспекты организации тьюторского сопровождения для разных категорий обучающихся, конкретные технологии и приемы деятельности тьютора разработаны Г. М. Беспаловой [2], Е. Б. Колосовой [6], Е. А. Челноковой [11] и др. Различные аспекты подготовки педагога к тьюторству представлены в работах Т. Ю. Сурниной [10] и т. д. Технологические основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования изучались Л. В. Бендовой и А. Г. Чернявской [1], роль тьютора в инклюзивной среде освещена И. В. Карпенковым [4]. Перспективным направлением является исследование применения тьюторских технологий в начальной школе (Е. А. Волошина [3]).

Несмотря на то что современными российскими учеными проделана значительная работа по изучению феномена тьюторства, наблюдается определенный недостаток трудов, описывающих практический опыт создания и функционирования эффективной модели тьюторского сопровождения в открытом образовательном пространстве школы.

В отличие от традиционной модели тьюторства, предполагающей сопровождение в индивидуальном формате «тьютор – обучающийся», в гимназии № 5 г. Чебоксары была реализована модель распределенного сопровождения, которая предполагает, что функции тьютора выполняются всеми членами педагогического коллектива при координирующей роли штатных тьюторов. Две официальные ставки тьютора (на более чем 1000 учащихся) заняты профессиональными психологами, прошедшими соответствующее обучение и включенными в постоянный режим повышения квалификации в области тьюторского сопровождения. Они координируют действия педагогов по тьюторскому сопровождению обучающихся, удерживая сквозную тьюторскую линию, проходящую через все форматы образовательного взаимодействия.

Педагогический коллектив гимназии на протяжении нескольких лет получал специальные знания в области тьюторского сопровождения. Целенаправленно формируя тьюторские компетенции, администрация оставляла за каждым учителем право самоопределение, выбор той профессиональной позиции, которая ему более органична. Профессиональное развитие педагога в гимназии идет в двух направлениях: развитие как учителя-предметника, изменение масштабов сопровождения ученика в построении индивидуальной образовательной траектории. Таким образом, каждый член педколлектива выбирает комфортную для себя степень погружения в деятельность тьютора, соответствующую его уровню психологической и практической подготовленности к исполнению данной роли. В результате в коллективе сформировалось несколько групп в зависимости

от предпочтений профессиональной модели (*тьюторы-кураторы*, закрепленные за возрастными ступенями и обеспечивающие качественное взаимодействие учителей с учащимися и продвижение обучающихся в предметных областях; *учителя-лекторы* – носители культуры знаний; *учителя-тренеры ЕГЭ*; *учителя-проектировщики*, способные конструировать новые формы взаимодействия с учащимися; *событийные тьюторы* – педагоги, занимающиеся организацией образовательных мерпоприятий и т. д.).

Необходимым элементом модели распределенного тьюторского сопровождения является позиция *тьютора тьюторов* – эксперта в области тьюторского сопровождения, помогающего выстроить линию личностного и профессионального самоопределения педагогов. Для эффективного овладения тьюторскими технологиями учителю полезно побывать в роли сопровождаемого и пережить опыт построения собственной траектории развития. Кроме обучения, на *тьютора тьюторов* возлагается функция мониторинга системы тьюторского сопровождения и ее отдельных элементов. В случае гимназии № 5 г. Чебоксары позиция *тьютора тьюторов* принадлежит региональному представителю Межрегиональной тьюторской ассоциации.

Каждый из педагогов выступает в качестве тьютора на определенном этапе обучения и в определенном виде деятельности обучающегося, которые целенаправленно планируются как практики индивидуализации и обуславливают технологию тьюторского сопровождения. Каждая практика индивидуализации предусматривает постановку рефлексивных задач, актуальных для возраста ученика. Глубина взаимодействия в формате «тьютор – обучающийся» постепенно увеличивается и достигает максимума на этапе профильной подготовки в 10–11 классах. В таблице 1 представлены примеры практик индивидуализации, технологий соответствующего тьюторского сопровождения и т. д.

Таблица 1

**Соотношение практик индивидуализации,
технологий тьюторского сопровождения и других компонентов**

Практики индивидуализации	Технологии тьюторского сопровождения	Сущность деятельности тьютора	Реализация позиции тьютора	Организационно-методический инструментарий
Курсы по выбору (5–8 классы)	Технология организации образовательных событий	Обучение способам взаимодействия в команде, планирование учебных и событийных форм образовательной деятельности	Классный руководитель, тьютор-педагог	Гибкий вариативный учебный план, лист выбора курсов
Предметные пробы (6–7 классы)	Тестирование, индивидуальная тьюторская беседа	Работа по выявлению интереса к предмету	Учитель-предметник, тьютор-психолог	Персональное портфолио, листы планирования
Образовательные лагеря	Вызов, стимулирование интереса, сценирование, маршрутизирование	Кейс-обучение, личностно-значимое общение	Тьютор-предметный консультант, тьютор-консультант по развитию	Образовательная карта, портфолио, презентация
Самообразование, очно-заочная форма обучения, дистанционное обучение	Технология открытого пространства	Консультации по вопросам выбора программ среднего общего образования, презентации образовательных ресурсов внутри гимназии и за ее пределами	Куратор старшей школы, учителя-предметники, тьютор-психолог	Рефлексивная карта

Организационно-методический инструментарий необходим для фиксации планирования, продвижения результатов и рефлексии обучающегося. В ситуации распределенного тьюторства он обеспечивает планомерность и последовательность тьюторского сопровождения. Каждый инструмент, разработанный для конкретной практики индивидуализации и отточенный многолетним опытом применения в сочетании с конкретными технологиями тьюторского сопровождения, является важной составной частью корпоративной базы знаний, обеспечивает преемственность и передачу технологий тьюторского сопровождения новым членам педагогического коллектива гимназии.

Таким образом, реализация модели распределенного тьюторского сопровождения становится эффективной при соблюдении следующих педагогических условий:

- профессиональные компетенции педагогов включают в себя освоение различных технологий тьюторского сопровождения, при этом учитель имеет право самостоятельно определять комфортную для себя глубину тьюторского взаимодействия с обучающимися;
- практики индивидуализации поступенчато вводятся в учебный процесс через постановку рефлексивных задач, актуальных для возрастной ступени учащегося, с соответствующим постепенным увеличением глубины взаимодействия с тьютором;
- разработан организационно-методический инструментарий, обеспечивающий реализацию различных технологий тьюторского сопровождения (психолого-педагогических, рефлексивных, игровых и т. д.).

Модель распределенного тьюторского сопровождения позволила гимназии № 5 г. Чебоксары успешно реализовать стратегию индивидуализации обучения в соответствии с ФГОС ООО, что, в частности, обеспечивает старшеклассникам возможность обучаться по 26 профилям.

Критериями эффективности модели являются успешность обучающегося в профильном (в дальнейшем – профессиональном) самоопределении, целевая и качественная подготовленность к поступлению в желаемый им вуз, приобретение навыков саморазвития и самообразования, умение конструктивно взаимодействовать с окружающими его людьми, получение навыков социальной адаптации и вариативного поведения в ситуации быстро меняющихся условий, психологический комфорт при нахождении в образовательной среде, удовлетворенность результатами обучения.

На протяжении экспериментальной работы осуществлялась оценка эффективности реализуемой модели по названным выше критериям. Об эффективности ее реализации свидетельствуют результаты успеваемости обучающихся гимназии, их успехи в олимпиадном движении, активное участие в социально-значимых проектах, данные мониторингов, указывающие на рост удовлетворенности учеников и их родителей условиями и результатами обучения в гимназии, поступление ее выпускников в вузы по избранной специальности (практически 100 %) и их успешная адаптация к условиям обучения в них.

Резюме. Проведенное нами исследование не исчерпывает всей полноты изучаемой проблемы. Модель распределенного тьюторского сопровождения совершенствуется в процессе ее реализации. В настоящее время педагогический коллектив гимназии №5 г. Чебоксары работает над более активным включением семей обучающихся в систему тьюторского сопровождения. Выполнение требований новых ФГОС ООО невозможно обеспечить точечными изменениями, необходимы полномасштабная трансформация уклада и принятие стратегии индивидуализации обучения на мировоззренческом уровне со стороны руководителей образовательных учреждений, педагогов, учащихся и их родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бендова Л. В., Чернявская А. Г. Особенности педагогической деятельности тьютора в сети открытого дистанционного образования // Система обеспечения качества в дистанционном образовании : сборник научных трудов. Выпуск 15. – М., 2006. – С. 21–26.

2. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты // Директор школы. – 2007. – № 7. – С. 51–58.
3. Волошина Е. А., Рывкин А. А. Школа на пути к открытому образованию. Опыт освоения тьюторской позиции. – М. ; Тверь : СФК-офис, 2013. – 274 с.
4. Карпенков И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы. – М. : АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. – 116 с.
5. Ковалева Т. М. Тьюторство как культура индивидуализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.strana-oz.ru/2012/4/tyutorstvo-kak-kultura-individualizacii>.
6. Колосова Е. Б. Тьютор как новая педагогическая профессия. – М. : Чистые пруды, 2008. – 32 с.
7. Муха Н. В. Индивидуальный подход и индивидуализация образования: обозначение различий // Тьюторское сопровождение. – 2013. – № 1. – С. 12–16.
8. Петрова Т. Н., Хрисанова Е. Г., Калашиников С. П. Моделирование профессиональной подготовки обучающихся в магистратуре педагогического вуза // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 2(98). – С. 251–262.
9. Попов А. А. Открытое образование: философия и технологии. – М. : URSS ; Либроком, 2013. – 252 с.
10. Сурнина Т. Ю. Подготовка преподавателей к реализации тьюторских технологий в профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Новосибирск, 2008. – 24 с.
11. Челнокова Е. А. Становление и развитие тьюторской деятельности в России // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири «Magister Dixit». – 2014. – № 4(16). – С. 39–47.
12. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. – М. : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 154 с.
13. Эльконин Б. Д. В поисках предметности посреднического действия // Тьюторское сопровождение. – 2012. – № 4. – С. 7–9.

UDC 371.31:[37.014:006]

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.015

I. V. Isaeva¹, V. N. Ivanov²

**DISTRIBUTED TUTORE SUPPORT OF SCHOOLCHILDREN
AS MEANS FOR IMPLEMENTATION OF THE REQUIREMENTS
FOR THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD
OF BASIC GENERAL EDUCATION**

¹*Gymnasium № 5 Cheboksary, Cheboksary, Chuvash Republic*

²*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article presents the results of the creation and testing of a distributed tutore support model in the open educational school space. The model provides a tutor support for students in terms of development and implementation of their individual educational lines under the conditions of lack of material and human resources. The authors propose the model of distributing of the functions of a tutor for the whole pedagogical team of the school, varying degree of tutor support of students for various categories of teachers. They also substantiate the pedagogical conditions of the effective implementation of tutoring support model, which can serve as an effective means for implementing the strategy of individualization of education and meeting the requirements of the Federal State Educational Standards of Basic General Education.

© Isaeva I. V., Ivanov V. N., 2019

Isaeva, Inna Vladislavovna – Director of Gymnasium № 5, Cheboksary, Russia; e-mail: i_v_isaeva@mail.ru

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

The article was contributed on February 15, 2019

Keywords: *distributed tutor support, distributed tutoring, model, individualization of education, open educational space.*

REFERENCES

1. Bendova L. V., Chernyavskaya A. G. Osobennosti pedagogicheskoy deyatel'nosti t'yutora v seti otkrytogo distancionnogo obrazovaniya // Sistema obespecheniya kachestva v distancionnom obrazovanii : sbornik nauchnyh trudov. Vypusk 15. – M., 2006. – S. 21–26.
2. Bepalova G. M. T'yutorskoe soprovozhdenie: organizacionnye formy i obrazovatel'nye efekty // Direktor shkoly. – 2007. – № 7. – S. 51–58.
3. Voloshina E. A., Ryvkin A. A. Shkola na puti k otkrytomu obrazovaniyu. Opyt osvoeniya t'yutorskoj pozicii. – M. ; Tver' : SFK-ofis, 2013. – 274 s.
4. Karpenkov I. V. T'yutor v inkluzivnoj shkole: soprovozhdenie rebenka s osobennostyami razvitiya. Iz opyta raboty. – M. : ANO «Nash Solnechnyj Mir», 2017. – 116 s.
5. Kovaleva T. M. T'yutorstvo kak kul'tura individualizacii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.strana-oz.ru/2012/4/tyutorstvo-kak-kultura-individualizacii>.
6. Kolosova E. B. T'yutor kak novaya pedagogicheskaya professiya. – M. : Chistye prudy, 2008. – 32 s.
7. Muha N. V. Individual'nyj podhod i individualizaciya obrazovaniya: oboznachenie razlichij // T'yutorskoe soprovozhdenie. – 2013. – № 1. – S. 12–16.
8. Petrova T. N., Hrisanova E. G., Kalashnikov S. P. Modelirovanie professional'noj podgotovki obuchayushchihsya v magistrature pedagogicheskogo vuza // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 2(98). – S. 251–262.
9. Popov A. A. Otkrytoe obrazovanie: filosofiya i tekhnologii. – M. : URSS ; Librokom, 2013. – 252 s.
10. Surnina T. Yu. Podgotovka prepodavatelej k realizacii t'yutorskih tekhnologij v professional'noj deyatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Novosibirsk, 2008. – 24 s.
11. Chelnokova E. A. Stanovlenie i razvitie t'yutorskoj deyatel'nosti v Rossii // Nauchno-pedagogicheskij zhurnal Vostochnoj Sibiri «Magister Dixit». – 2014. – № 4(16). – S. 39–47.
12. Shchedrovickij P. G. Ocherki po filosofii obrazovaniya. – M. : Pedagogicheskij centr «Eksperiment», 1993. – 154 s.
13. El'konin B. D. V poiskah predmetnosti posrednicheskogo dejstviya // T'yutorskoe soprovozhdenie. – 2012. – № 4. – S. 7–9.

Л. Н. Калинина

**ПРЕДМЕТНАЯ ОЛИМПИАДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ПРОФИЛЬ «ТЕХНОЛОГИЯ») В ОБЛАСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ
И МОДЕЛИРОВАНИЯ ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ**

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

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования (профиль «Технология») в процессе изучения дисциплины «Конструирование и моделирование швейных изделий». Особое внимание уделено вопросам подготовки и проведения предметной олимпиады. Приведены конкретные примеры ее теоретического и практического туров, результаты, а также рассмотрен этап награждения. Раскрыты значение и возможности предметной олимпиады для формирования профессиональных компетенций.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, педагогическое образование, бакалавр, профиль «Технология», предметная олимпиада, профессиональные компетенции.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время в российских вузах реализуются федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, разработанные в рамках компетентностного подхода. Данный подход предполагает создание новой образовательной среды (новые методики обучения, проверка его эффективности и т. д.) для освоения необходимых компетенций.

Цель данной статьи – показать возможности использования предметных олимпиад для формирования профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования.

Материал и методика исследований. Изучен федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), проанализированы психолого-педагогическая, методическая и научная литература, а также педагогический опыт по проблеме исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. В вузах России образовательный процесс ориентирован на выполнение требований федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. В основе данных стандартов лежит компетентностный подход.

Понятие и сущность компетентностного подхода изучаются как российскими, так и зарубежными учеными (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской, Дж. Равен, Н. Хомский, Р. Уайт и др.). Основная отличительная особенность данного подхода – это формирование компетенций.

© Калинина Л. Н., 2019

Калинина Лариса Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерно-педагогических технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: Andreewalarisan@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 02.03.2019

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденном 4 декабря 2015 года (№ 1426), отмечено, что «в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции» [10].

Многие ученые-педагоги, такие как И. А. Зимняя, Т. Е. Исаева, А. К. Маркова и т. д., рассматривали проблему и сущность профессиональной компетенции.

Л. В. Силакова отмечает, что для «формирования необходимых компетенций требуются активные действия от всех участников процесса обучения: от вузовской среды – адаптации к новым запросам и требованиям рынка; от преподавателей – разработки и применения новых методик преподавания; от студентов – активизации их научного, интеллектуального потенциала» [7].

Н. А. Самсикова предлагает «для формирования профессиональных компетенций в образовании использовать такие технологии обучения, которые требуют самостоятельности студентов и изменения характера взаимодействия преподавателя и студентов, где студент становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, а педагог – его организатором» [6].

Одним из способов формирования профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования являются предметные олимпиады по профилю подготовки.

Российская история предметных олимпиад насчитывает более 80 лет. Согласно «Толковому словарю русского языка» под редакцией С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, *олимпиада* – это «состязание, соревнование (спортивные, художественные или в области каких-нибудь знаний)». Основная цель предметной олимпиады – это выявление наиболее интеллектуально способных и одаренных студентов. Участие в ней должно пробудить у них интерес к изучаемым дисциплинам и модулям, научной деятельности, популяризацией которой обязан заниматься преподаватель-предметник.

По мнению Ю. А. Тарасенко, «предметные олимпиады – это классическая форма работы с одаренными студентами, помогающая решать целый ряд важных задач по их развитию и воспитанию. Предметная олимпиада дает участникам возможность проверить уровень своих знаний и умений, сравнить свои профессиональные возможности и возможности конкурентов, выявить недостатки и сильные стороны, проверить качество освоения профессиональных компетенций» [8].

О. Б. Исакова отмечает, что «проведение предметной олимпиады является необходимым условием повышения научно-образовательного потенциала университета, поскольку способствует выявлению и отбору инновационной, творчески мыслящей молодежи, формированию у студентов готовности к научно-исследовательской и организационно-педагогической деятельности, магистерской и аспирантской подготовке» [3].

Г. Х. Вахитова полагает, что «...предметные олимпиады целесообразны в реализации личностно ориентированного педагогического процесса, обращенного к сознанию обучающегося, его личностным структурам; в формировании профессиональной компетенции» [2].

Олимпиады по каждой учебной дисциплине различаются по способу проведения, ходу работы и оценивания.

А. Н. Копылов считает, что оценивание работ необходимо проводить «... либо по количеству решенных задач, либо приписывая весовые коэффициенты в соответствии со сложностью их решения. В качестве дополнительных баллов следует добавить баллы за призовые места... Особое внимание следует уделить специфике оценивания студенческих работ на проводимых олимпиадах» [4].

В качестве примера рассмотрим предметную олимпиаду по дисциплине «Конструирование и моделирование швейных изделий». Данная олимпиада проводится ежегодно на технологического-экономического факультете Чувашского государственного педагогического

университета им. И. Я. Яковлева среди бакалавров по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Технология».

«Конструирование и моделирование швейных изделий» является дисциплиной по выбору вариативной части Блока 1 «Дисциплины (модули)» и изучается на 3 курсе в течение двух семестров: в 5 семестре (4 зачетные единицы) и 6 семестре (3 зачетные единицы).

Процесс изучения дисциплины «Конструирование и моделирование швейных изделий» направлен на формирование следующих профессиональных компетенций (далее ПК):

- готовности реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);
- способности организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7) [10].

Формами контроля сформированности профессиональных компетенций по данной дисциплине являются предметная олимпиада и экзамен, предусмотренный учебным планом.

Отметим, что освоение этой дисциплины необходимо студенту для плодотворной работы в школе учителем технологии, так как в 5–7 классах учебный предмет «Технология» включает изучение модуля «Конструирование и моделирование швейных изделий». Будущий учитель технологии должен знать и уметь анализировать модели одежды, грамотно определить, какими конструктивными способами и приемами решены силуэт, форма, покрой изделия и его декоративно-конструктивные элементы; производить измерения фигуры человека и расчеты; выполнять чертежи базовых основ конструкций поясной и плечевой одежды; разрабатывать новые модели одежды по заданному эскизу с использованием базовых основ и методов конструктивного моделирования; выполнять раскладку лекал деталей швейных изделий и производить раскрой; устранять конструктивные дефекты в одежде; самостоятельно работать с нормативными документами и технической документацией, со справочной и учебно-методической литературой и другими информационными источниками; оформлять чертежи и схемы в соответствии с ГОСТ 2.103–2013 ЕСКД (Единой системой конструкторской документации).

Н. С. Бушмакина, О. Ф. Шихова отмечают, что «олимпиадные задания, имитирующие профессиональную деятельность, требуют от студентов мобилизации всех творческих компетенций и служат мощным стимулом к их дальнейшему интеллектуальному развитию» [1].

Предметная олимпиада по дисциплине «Конструирование и моделирование швейных изделий» состоит из двух этапов:

I. Теоретический тур. Тестирование.

II. Практический тур. Моделирование женской одежды.

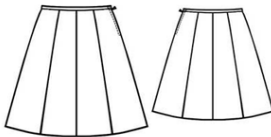
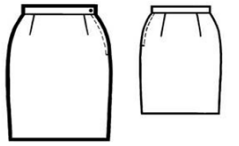
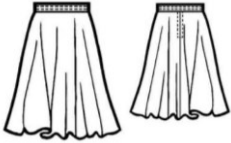
Комплект для первого этапа – теоретического тура – олимпиады включает 20 заданий разных видов (табл. 1). Каждое правильно выполненное задание оценивается в 1 балл. В первом туре участник олимпиады может набрать максимальное количество баллов – 20. Продолжительность этого тура составляет 1 час (60 мин.).

Задание второго этапа олимпиады представляет собой моделирование женской одежды (плечевой или поясной), за которое участник может набрать максимальное количество баллов – 20.

Пример практического задания представлен в таблице 2. На этот тур олимпиады выделяется 1 час (60 мин.). Для оценки выполнения задания разрабатывается лист контроля:

- нанесения фасонных линий на базовую конструкцию;
- получения готовых выкроек швейного изделия;
- основных критериев оценивания практической части работы.

Виды тестовых заданий

<p>Уровень А (вопрос с 1 ответом) К этому уровню относятся вопросы с одним ответом</p>			
<p><i>Лекала изделия на ворсовой ткани (бархат) раскладывают:</i> а) в одном направлении; б) по косой; в) в любом направлении</p>			
<p>Уровень Б (вопрос с точным ответом) Данный уровень содержит вопросы, ответом на которые будет слово, словосочетание или число</p>			
<p><i>Для создания выпуклых форм в одежде применяют конструктивный элемент в виде клина – _____</i></p>			
<p>Уровень В (вопрос с множественным выбором) Вопросы, разработанные для этого уровня, содержат варианты ответов, из которых верными могут быть несколько</p>			
<p><i>Застежка на одежде может быть:</i> а) центральная (однобортная); б) накладная; в) прорезная; г) смещенная (двубортная); д) потайная (супатная); е) встык</p>			
<p>Уровень Г (вопрос на соответствие) Ответ на вопрос состоит из 2 столбцов, между которыми нужно установить соответствие</p>			
<i>Установите соответствия между названием покроя юбки и ее эскизом</i>			
	Название покроя юбки		Эскиз юбки
1.	Прямой	А	
2.	Конический	Б	
3.	Клиньевой	В	
<p>Уровень Д (вопрос на упорядочивание) Ответы необходимо расположить в том или ином порядке</p>			
<p><i>Составьте правильную последовательность разработки новой модельной конструкции:</i> а) выбор базовой основы конструкции; б) получение окончательного варианта модельной конструкции; в) нанесение на базовую основу конструкции модельных особенностей; г) проверка разработанных чертежей конструкции новой модели; д) изучение и анализ модели; е) уточнение или изменение чертежей базовой основы конструкции</p>			

Практическое задание по моделированию

Моделирование платья	
<i>Порядок выполнения</i>	
1. Изучить и проанализировать эскиз модели платья. 2. Прочитать внимательно описание внешнего вида модели платья. 3. Нанести на базовую конструкцию платья все новые фасонные линии. 4. Изготовить детали выкройки платья из цветной бумаги. 5. Нанести на все детали выкройки платья надписи для раскроя: названия деталей, их количество, направление нити основы, линии середины и сгиба ткани, припуски на обработку, надсечки. Работа выполняется в масштабе 1:4	
<i>Эскиз платья</i>	<i>Описание модели</i>
	Летнее платье прилегающего силуэта, длиной ниже колена на 10 см. Платье отрезное, чуть ниже линии талии на 5 см, состоит из верхней части (лифа) и юбки конической формы («полусолнце»). Лиф переда и спинки с рельефами, идущими от проймы до линии соединения верха с юбкой. В среднем шве спинки платья обработана застежка на потайную молнию. Застежка длиной 40 см. Линия горловины оформлена глубоким овальным вырезом. Горловина и пройма платья обработаны подкройной обтачкой-кокеткой

По завершении каждого тура олимпиады производится анализ работ участников и подсчет баллов. Победителями признаются студенты, которые набрали наибольшее количество баллов по итогам двух туров – 40 баллов.

Представляем анализ результатов предметной олимпиады по дисциплине «Конструирование и моделирование швейных изделий» за 2017/2018 учебный год в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты предметной олимпиады по дисциплине
«Конструирование и моделирование швейных изделий»**

№ участника	Сумма баллов		Общая сумма баллов (из 40 возможных)	Уровень сформированности компетенции по 100-балльной шкале
	Теоретический тур (из 20 возможных)	Практический тур (из 20 возможных)		
1	20	18	38	95 (повышенный)
2	16	12	28	70 (пороговый)
3	18	18	36	90 (повышенный)
4	17	19	36	90 (повышенный)
5	18	16	34	85 (базовый)
6	19	15	34	85 (базовый)
7	19	17	36	90 (повышенный)
8	16	14	30	75 (пороговый)
9	17	17	34	85 (базовый)
10	16	17	32	80 (базовый)

По итогам предметной олимпиады выявлено, что из 10 участников 40 % имеют повышенный уровень сформированности профессиональных компетенций, 40 % – базовый, 20 % – пороговый. Как видно, никто не набрал максимальное количество баллов, но 4 студента, заработав от 36 до 38 баллов, стали ее призерами.

Отметим, что большое значение имеет и подведение итогов олимпиады, и организация награждения. Преподаватель-предметник объявлял призеров и вручал им факультетские дипломы (рис. 1).



Рис. 1. Макет диплома для предметной олимпиады «Конструирование и моделирование швейных изделий»

Таким образом, участие в предметной олимпиаде по дисциплине «Конструирование и моделирование швейных изделий» дает обучающемуся возможность формировать профессиональные компетенции в области конструирования и моделирования одежды, подготовиться к экзаменационной сессии, приобрести опыт самостоятельной работы и самореализации, развить коммуникативные умения, получить дополнительные баллы по дисциплине в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания знаний, повысить не только свой индивидуальный рейтинг, но и авторитет в глазах сверстников и преподавателей.

Как отмечает А. А. Моякунова, «профессиональные компетенции формируются лишь в опыте собственной деятельности» [5].

По мнению Н. Г. Терещенко, практическая значимость предметных олимпиад заключается в том, что, «попробовав эту форму работы в учебном процессе, студенты в дальнейшем смогут ее использовать и в своей практической работе» [9].

Для преподавателя положительными сторонами проведения предметной олимпиады можно отметить следующие: выявление талантливых студентов и дальнейшее их творческое развитие в области конструирования и моделирования одежды, определение стремления самостоятельного получения знаний по дисциплине, повышение личного и профессионального роста.

А. А. Моякунова подчеркивает, что «преподаватель имеет право самостоятельно выбирать методику и технологию формирования профессиональных компетенций» [5].

Резюме. Таким образом, предметные олимпиады являются интеллектуальным и творческим соревнованием, началом профессионального роста и самореализации обучающихся. Использование их в учебно-воспитательном процессе при подготовке будущих учителей является эффективным средством формирования основ профессионализма и профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бушмакина Н. С., Шихова О. Ф. Олимпиада по инженерной графике как средство формирования творческих профессиональных компетенций студентов технического вуза // Образование и наука. – 2013. – № 2(101). – С. 60–73.
2. Вахитова Г. Х. Предметная олимпиада как способ повышения качества образования студентов педагогических вузов // Научно-педагогическое образование. – 2013. – № 1(1). – С. 36–39.
3. Исакова О. Б., Михайлов А. А., Кисляков П. А. Предметная олимпиада как средство повышения научно-образовательного потенциала университета [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10, ч. 4. – С. 855–859. – Режим доступа : <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32416>.
4. Копылов А. Н. Методика подготовки студенческих команд высших учебных заведений к предметным олимпиадам // Проблемы педагогики. – 2015. – № 9(10). – С. 30–31.
5. Моякунова А. А. Технологии формирования компетенций в свете гуманитаризации технического профессионального образования [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25. – С. 47–48. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2017/770495.htm>.
6. Самсикова Н. А. Интерактивные технологии как средство формирования профессиональных компетенций // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». – 2012. – № 1(8). – С. 257–259.
7. Силакова Л. В. Профессиональные компетенции и способы их формирования в вузе // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2014. – № 2. – С. 21–22.
8. Тарасенко Ю. А. Роль предметной олимпиады в формировании профессиональных компетенций [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. – 2017. – № 1. – С. 50–54. – Режим доступа : <https://moluch.ru/th/4/archive/52/1789/>.
9. Терещенко Н. Г. Особенности предметной олимпиады при изучении психологических дисциплин [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1646–1650. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2016/96248.htm>.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.

L. N. Kalinina

**SUBJECT OLYMPIAD AS MEANS OF FORMATION
OF PROFESSIONAL COMPETENCE AT BACHELOR STUDENTS
OF PEDAGOGICAL EDUCATION
(«TECHNOLOGY» EDUCATIONAL PROGRAM SPECIALIZATION)
IN THE FIELD OF DESIGN AND MODELING**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the formation of professional competences of bachelor students of pedagogical education («Technology» educational program specialization) in the process of studying «Design and Modeling». It pays particular attention to preparing and holding the subject Olympiad. The author provides the examples of theoretical and practical rounds of the Olympiad, the results, and considers the award stage, reveals the significance and possibilities of the subject Olympiad for the formation of professional competences.

Keywords: *federal state educational standard of higher education, pedagogical education, bachelor student, «Technology» educational program specialization, subject Olympiad, professional competences.*

REFERENCES

1. *Bushmakina N. S., Shihova O. F.* Olimpiada po inzhenernoj grafike kak sredstvo formirovaniya tvorcheskih professional'nyh kompetencij studentov tekhnicheskogo vuza // *Obrazovanie i nauka.* – 2013. – № 2(101). – S. 60–73.
2. *Vahitova G. H.* Predmetnaya olimpiada kak sposob povysheniya kachestva obrazovaniya studentov pedagogicheskikh vuzov // *Nauchno-pedagogicheskoe obrazovanie.* – 2013. – № 1(1). – S. 36–39.
3. *Isakova O. B., Mihajlov A. A., Kislyakov P. A.* Predmetnaya olimpiada kak sredstvo povysheniya nauchno-obrazovatel'nogo potenciala universiteta [Elektronnyj resurs] // *Fundamental'nye issledovaniya.* – 2013. – № 10, ch. 4. – S. 855–859. – Rezhim dostupa : <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32416>.
4. *Kopylov A. N.* Metodika podgotovki studencheskih komand vysshih uchebnyh zavedenij k predmetnym olimpiadam // *Problemy pedagogiki.* – 2015. – № 9(10). – S. 30–31.
5. *Moyakunova A. A.* Tekhnologii formirovaniya kompetencij v svete gumanitarizacii tekhnicheskogo professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept».* – 2017. – T. 25. – S. 47–48. – Rezhim dostupa : <http://e-koncept.ru/2017/770495.htm>.
6. *Samsikova N. A.* Interaktivnye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya professional'nyh kompetencij // *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Pedagogika, psihologiya».* – 2012. – № 1(8). – S. 257–259.
7. *Silakova L. V.* Professional'nye kompetencii i sposoby ih formirovaniya v vuze // *Nauchnyj zhurnal NIU ITMO. Seriya «Ekonomika i ekologicheskij menedzhment».* – 2014. – № 2. – S. 21–22.
8. *Tarasenko Yu. A.* Rol' predmetnoj olimpiady v formirovanii professional'nyh kompetencij [Elektronnyj resurs] // *Obrazovanie i vospitanie.* – 2017. – № 1. – S. 50–54. – Rezhim dostupa : <https://moluch.ru/th/4/archi-ve/52/1789/>.
9. *Tereshchenko N. G.* Osobennosti predmetnoj olimpiady pri izuchenii psihologicheskikh disciplin [Elektronnyj resurs] // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept».* – 2016. – T. 15. – S. 1646–1650. – Rezhim dostupa : <http://e-koncept.ru/2016/96248.htm>.
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.

© Kalinina L. N., 2019

Kalinina, Larisa Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Engineering and Pedagogical Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: Andreewalarisan@yandex.ru

The article was contributed on March 02, 2019

А. Р. Камалеева, Л. Ю. Мухаметзянова

АЛГОРИТМ ПОЭТАПНОГО КОГНИТИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме моделирования содержания профессионального образования. Когнитивное моделирование естественнонаучной подготовки рассматривается как процесс сбора, систематизации и анализа существующей педагогической ситуации с последующим выделением основных факторов, воздействующих на ее развитие. Разработан алгоритм когнитивного моделирования также и в гуманитарной подготовке на основе использования в образовательном процессе художественных концептов нобелевских лауреатов русской словесности, являющих собой когнитивные модели человека, мастера, гражданина. Установлено, что реализация алгоритма способствует формированию личностной гуманистической концептосферы обучающихся как целостной системы рационально-логических и эмоционально-ценностных компонентов познания.

Ключевые слова: *когнитивная модель, ориентированный граф, поэтапный алгоритм, художественные концепты, личностная гуманистическая концептосфера, нобелевские лауреаты русской словесности, рационально-логический и эмоционально-образный компоненты познания.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена тем, что на современном этапе развития профессионального образования когнитивное моделирование может обеспечить возможность создания простого и понятного алгоритма достижения поставленной образовательной цели. Цель статьи заключается в разработке алгоритма поэтапного когнитивного моделирования содержания естественнонаучной и гуманитарной подготовки в профессиональном образовании.

Материал и методика исследований. Материалом послужили научные труды, посвященные проблемам реализации когнитивного подхода в педагогической практике.

Методы исследования включали проблемный анализ трудов в области теории и технологии когнитивного моделирования, аналогии, обобщение, SWOT-анализ сильных и слабых сторон педагогической ситуации.

Результаты исследований и их обсуждение. В начале XXI в. в условиях увеличения скорости прироста информации и быстро развивающейся высокотехнологичной среды профессионального образования перед педагогами стоит задача поиска новых подходов в обучении, ориентированных на развитие когнитивной деятельности учащихся. Одним из таких подходов предполагается применение когнитивных теорий обучения, «выступающих в качестве психолого-педагогического обоснования дидактических систем,

© Камалеева А. Р., Мухаметзянова Л. Ю., 2019

Камалеева Алсу Рауфовна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского отдела Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: kamaleyeva_kazan@mail.ru

Мухаметзянова Лариса Юрьевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: lar_ur@list.ru

Статья поступила в редакцию 26.02.2019

реализующих ценности познания и развития познавательных способностей» [11], когда «обучение ведется с опорой на непосредственный опыт обучающихся, его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира» [11].

Историографические исследования показывают, что источником когнитивного анализа является социальная психология, одно из направлений которой (когнитивизм) имело объектом изучения тенденции и закономерности протекания восприятия человеком информации, ее переработки и применения в ситуациях принятия решения [14]. Еще в 60-х гг. XX в. в связи с возникновением когнитивной психологии и когнитивистики определение «когнитивный» (от лат. *cognitio* – знание, познание) применялось для характеристики процессов и явлений, относящихся к познанию. В настоящее время психологи рассматривают когнитивный подход как систему теорий и концепций, направленную на изучение проблем, связанных с познавательными процессами, такими как восприятие информации, ее объяснение и понимание [2].

Интеграция исследовательских достижений педагогики и психологии в последние годы способствовала появлению новой научной отрасли – «когнитивной педагогики», занимающейся изучением процессов обучения и воспитания с позиций когнитивной и личностной структур человека. Мы согласны с мнением С. Ф. Сергеева о том, что «когнитивная педагогика отличается от классической инструментальной педагогики тем, что в ней особое внимание уделяется познавательным структурам и инструментам человека и способам их развития, в отличие от поведенческой ориентации, свойственной традиционным школам, в которых оцениваются характеристики личности и продуктивная сторона деятельности человека» [9], [10].

Когнитивные теории обучения появились не на пустом месте, им предшествовали идеи и концепции российских ученых: ориентировочных основ действий (П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина), укрупнения дидактических единиц (П. М. Эрдниев), опорных сигналов (В. Ф. Шаталов) и др. В 1975 г. Д. В. Вилькеев в работе «Методы научного познания в школьном обучении» рассмотрел соотношение индуктивного и дедуктивного методов познания в обучении и раскрыл психологические предпосылки и дидактические основы взаимосвязи индукции, дедукции и гипотезы в познавательной деятельности учащихся, в том числе и в условиях проблемного обучения [3].

В процессе изучения познавательных структур многие ученые пришли к выводу, что в систему познания человека входят как инструментальные, так и содержательные компоненты психики. Динамические психические структуры, необходимые для решения конкретных задач, называются метаинструментами. Они представляют собой первый уровень эволюции когнитивных способностей. В процессе развития они уступают место более универсальным и стабильным когнитивным инструментам обработки и преобразования информации. Каждый индивид пользуется индивидуальным набором инструментов при решении широкого класса задач. В процессе обучения и воспитания следует знать и учитывать особенности инструментальных и содержательных компонентов психики личности, отражающих свойства целостной структуры системы познания.

Когнитивные теории обучения являются наиболее признанными в современной российской дидактике. В соответствии с ними обучение представляет собой не только передачу некоторого объема информации, но и формирование у будущего специалиста (вместе со способностью воспринимать учебный материал / знания) потребности его постоянно обновлять и использовать.

Рассмотрим особенности разработки алгоритма поэтапного когнитивного моделирования содержания естественнонаучной и гуманитарной подготовки в профессиональной школе.

Первый этап состоит в формулировке цели и соответствующих задач.

Второй этап предусматривает сбор, систематизацию и анализ существующей педагогической ситуации с последующей разработкой когнитивной карты, включающей факторы, определяющие развитие ситуации, и обоснование взаимосвязи между ними.

Третий этап предполагает создание ориентированного графа как системы взаимодействия субъектов образовательного процесса, построенной с учетом причинно-следственных связей между такими когнитивными процессами, как сознание, мышление, познание, понимание и т. п.

Четвертый этап предусматривает объединение когнитивной карты и ориентированного графа в единую когнитивную модель изучаемой педагогической ситуации. В результате строится причинно-следственная когнитивная модель педагогической ситуации, которая отображается в виде функционального графа (рис. 1).

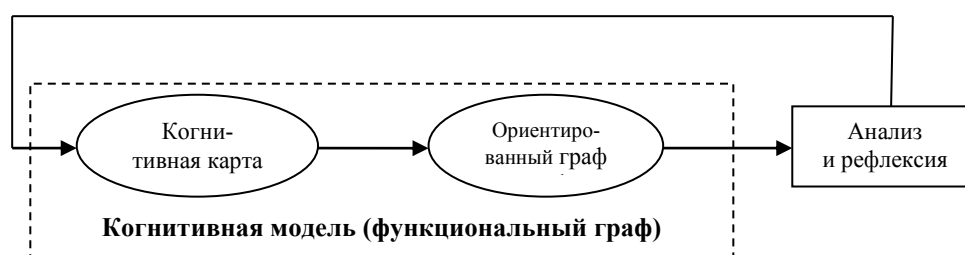


Рис. 1. Схема причинно-следственной когнитивной модели педагогической ситуации

Пятый этап ориентирован на проверку адекватности когнитивной модели реальной педагогической ситуации, то есть на ее верификацию.

Наконец, *шестой этап* позволяет определить с помощью когнитивной модели возможные варианты развития педагогической ситуации, обнаружить пути и механизмы воздействия на ситуацию.

Таким образом, мы рассматриваем когнитивное моделирование педагогических ситуаций как поэтапный процесс сбора, систематизации и анализа состояния существующей педагогической ситуации с последующим выделением основных факторов, воздействующих на ее развитие, и определением взаимосвязи между ними (выход на построение когнитивной карты). При этом учитывается возникновение причинно-следственных цепочек взаимодействия между субъектами образовательного процесса, способствующих эффективности формирования внутренних (сознание, мышление, понимание) и внешних инструментов познания в виде когнитивной причинно-следственной модели.

Определение взаимосвязи между факторами (когнитивная карта) с учетом возникновения причинно-следственных цепочек позволило построить ориентированный граф, который в нашем случае отражает систему взаимодействия между преподавателем и студентом в образовательном процессе, направленного на развитие различных методов познания обучаемого (дедукции, индукции, умозаключения и т. д.), то есть на формирование его познавательного инструментария.

Такое построение понятийных структур различных предметных областей и учебных курсов является результатом проведения понятийного моделирования, когда первая часть ориентированного графа учебного курса когнитивной модели выстраивается в виде направленных иерархических связей «от дидактической единицы более высокого уровня иерархии к единице более низкого уровня иерархии» [13, с. 374].

Вторая часть ориентированного графа проектируется в виде соответствующих когнитивных профилей с учетом специфики различных видов аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности обучаемых. В свою очередь структурирование соответствующих профилей должно осуществляться с опорой на ряд принципов: полинезависимости

мости, когнитивной сложности восприятия, рефлексивности, гибкости мыследеятельных процессов, функциональности.

Изучение состояния естественнонаучной и профессиональной подготовки в условиях непрерывного образования проходило с позиции поставленной цели и выразалось в сборе, систематизации, анализе существующей статистической и качественной информации. При этом использовался SWOT-анализ сильных и слабых сторон развития педагогической ситуации. Н. В. Софронова и Р. И. Горохова предлагают применять данный метод для объективного определения проблемного поля исследуемого объекта. Они считают, что он позволяет заложить основы «для определения целей (направлений) развития..., подготовки альтернативных вариантов решений по снижению степени риска в выделенных проблемных зонах прогнозирования возможных событий» [11].

SWOT-анализ предполагает выделение основных факторов, воздействующих на развитие ситуации. Если это воздействие по характеру положительное (увеличивающее, усиливающее), то связи приписывают знак «+», если же оно отрицательное (уменьшающее, ослабляющее) – знак «-» [11].

В целях изучения факторов, влияющих на состояние естественнонаучной подготовки обучающихся, было использовано дидактическое средство (анкета), дающее информацию о состоянии проектирования учебных программ дисциплин и их учебно-методическом обеспечении, осуществлении межпредметных связей и т. п. Это дало возможность графически изобразить когнитивную карту педагогической ситуации [4], [5], в которой представлены сущность, качества и компоненты педагогической системы в данный момент времени.

SWOT-анализ изучаемой ситуации проводился нами по определенным позициям (факторам) (количество респондентов – 88 человек).

Характеристики положительного и отрицательного воздействия каждого из показателей блоков отражены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика воздействия показателей блоков на состояние профессиональной подготовки

Блок № (число показателей)	Характеристика воздействия показателя		
	+	±	-
Блок № 1 (3)	2	-	1
Блок № 2 (5)	3	2	-
Блок № 3 (3)	3	-	-
Блок № 4 (2)	1	1	-
Блок № 5 (4)	2	1	1
Блок № 6 (3)	2	-	1
Итого:	13	4	3

Примечание:

1. Блок № 1. Данные по педагогическому составу респондентов, осуществляющих проектирование и усовершенствование учебных программ.
2. Блок № 2. Проектирование учебных программ.
3. Блок № 3. Осуществление межпредметных связей.
4. Блок № 4. Учет будущей профессиональной деятельности выпускников.
5. Блок № 5. Учебно-методическое обеспечение проектирования учебных программ.
6. Блок № 6. Затруднения, испытываемые в их проектировании.

Поэтапный алгоритм когнитивного моделирования гуманитарной подготовки в профессиональном образовании разработан в соответствии с концептуальной идеей исследования: полифункциональность концепта как системообразующего компонента в контексте когнитивной парадигмы может быть использована в качестве художественного инструмен-

тария формирования личностной гуманистической концептосферы обучающихся в единстве когнитивно-логических и эмоционально-образных компонентов познания.

Развитие эмоционально-образного гуманистического потенциала личности необходимо осуществлять в контексте актуальной художественной когниции. «Когниция есть проявление умственных, интеллектуальных способностей человека и включает осознание самого себя, оценку самого себя и окружающего мира, построение особой картины мира...» [1]. Художественный текст как особая, образная картина действительности отражает когнитивную основу интенций его автора и определяет модель его концепта. Следует определить понятие художественного концепта как основы когнитивной базы обучающегося в процессе анализа литературного произведения.

«Художественный концепт – это конструкт, отражающий общехудожественное или индивидуально-авторское осмысление общих ментальных сущностей на основе индивидуальной системы оценок и ассоциаций» [9], [10]. Мы интерпретируем художественный концепт как модель концепта автора литературного произведения, определяющего построение личностных концептов студентов-читателей [12]. Концепт выступает в качестве продукта процесса мышления человека, объединяющего максимально допустимые существенные и несущественные признаки изучаемого явления, способствующего отбору данных признаков в логике моделируемого в образовательном процессе личностного пространства обучаемого или его личностного концепта, личностной концептосферы [7], которая в данном случае интерпретируется как системная целостность рационально-логических и эмоционально-ценностных установок студентов [6], [15].

В нашем исследовании было осуществлено когнитивное моделирование гуманитарного компонента профессионального образования, направленное на преобразование художественных концептов нобелевских лауреатов – представителей русской литературы – в личностные концепты обучающихся и развитие их культурных профессионально-личностных универсалий.

Художественные концепты нобелевских лауреатов И. А. Бунина, Б. А. Пастернака, М. А. Шолохова, А. И. Солженицына, И. А. Бродского включают эмоционально-творческие установки человека, мастера, гражданина. Алгоритм их трансформации в личностные концепты студентов [8] представлен в таблице 2.

Таблица 2

Алгоритм трансформации художественных концептов нобелевских лауреатов русской словесности в личностные концепты студента

№ п/п	Художественно-личностная максима творчества нобелевского лауреата русской словесности	Художественный концепт нобелевского лауреата русской словесности	Художественный концепт студента, формируемый в процессе литературно-художественного проектирования
1.	Личностно-поэтический природный космос И. А. Бунина	Художественный концепт культурного «микрокосма» личности, определяющего ее культурно-гуманитарные универсалии	1.1. Жизнь и судьба первого русского нобелевского лауреата. 1.2. Особенности бунинской поэтики. Космос Бунина. 1.3. Мой личностный «микрокосмос»
2.	«Все изменяется под нашим зодиаком, но Пастернак остался Пастернаком»	Художественный концепт культурно-творческого кредо личности русского интеллигента	2.1. «Половодье образов и чувств» в жизни и творчестве Пастернака. 2.2. Роман «Доктор Живаго». История создания в воспоминаниях и документах. 2.3. Пастернак – лауреат нобелевской премии. Отношения Пастернака и власти. 2.4. «Во всем мне хочется дойти до самой сути». 2.5. Мое культурно-творческое кредо

Продолжение таблицы 2

3.	Сын «Тихого Дона» (М. А. Шолохов)	Художественный концепт личностно-ценностного поиска героем смысла жизни (на примере образа Г. Мелехова)	3.1. На шолоховской земле. «Автобиография». 3.2. Главный труд жизни. 3.3. Сталин – Шолохов – Горький. Треугольник противоречий. 3.4. Шолохов – лауреат нобелевской премии. 3.5. Мои личностно-ценностные координаты в жизни
4.	Гражданские масштабы А. И. Солженицына	Художественный концепт гражданской культуры личности	4.1. Жизнь. Судьба. Творчество. «Один день Ивана Денисовича». 4.2. Нобелевский лауреат. История вопроса. Ростропович – Солженицын – Сахаров. 4.3. Гражданская проблематика творчества (обзор романов «В круге первом», «Раковый корпус», «Архипелаг ГУЛАГ») 4.4. Я – гражданин
5.	И. А. Бродский – голос времени и пространства поколения	Художественный концепт культурно-исторического пространственно-временного хронотопа, определяющего «личностные оппозиции ценностных значений» (М. М. Бахтин)	5.1. Жизнь и поэзия. 5.2. Поэт и власть. 5.3. «Я – нобелевский лауреат». 5.4. Пространство и время эпохи Бродского. 5.4. «Это время тихой сапой убивает маму с папой». 5.5. Время, в котором я живу, и я в этом времени

На первом этапе обучающиеся определяют художественно-личностные максимы творчества нобелевского лауреата русской словесности. Второй этап включает определение его художественного концепта в процессе системного анализа творческой деятельности и вех духовной биографии. На третьем этапе они разрабатывают литературно-художественные проекты, определяющие их личностную концептосферу.

Резюме. Итак, можно констатировать, что:

– в последнее десятилетие развитие педагогики и психологии привело к возникновению нового направления – когнитивной педагогики, объектом исследования которой выступают познавательные структуры, инструменты познания и способы их развития;

– одним из направлений развития методологии когнитивного моделирования является поэтапный анализ и моделирование педагогических ситуаций: на первом этапе формулируются цели и задачи, на втором – происходят сбор, систематизация и анализ существующей педагогической ситуации с выделением основных характерных для ситуации факторов, то есть создание когнитивной карты; на третьем этапе создается ориентированный граф; на четвертом – происходит объединение когнитивной карты и ориентированного графа в единую когнитивную модель изучаемой педагогической ситуации и на пятом – проверка адекватности когнитивной модели реальной педагогической ситуации, выявление возможных вариантов ее развития, разработка путей и механизмов воздействия на нее;

– использование SWOT-анализа сильных и слабых сторон развития педагогического состояния ситуации позволяет описать как количественные, так и качественные характеристики выделенных в процессе построения когнитивной карты факторов и выявить сильные и слабые стороны, недостатки, возможные угрозы изучаемой педагогической ситуации;

– в условиях неоднозначной ситуации с гуманитарной подготовкой обучающихся в профессиональной школе значимым выступает не только изменение ее содержания, но и выявление механизмов познания, способствующих эффективному усвоению учащимися филологических знаний в культурном диалоге времен, концептуальных точек зрения, художественных смыслов; в качестве такого действенного интегрированного механизма в логике формирующейся сегодня когнитивной парадигмы филологической науки выступает концепт как универсалия, смысл, понятие, идея, проявляющаяся в культуре, закреплённая и вербализованная в художественном слове;

– концепт как системообразующий компонент в контексте когнитивной парадигмы филологической науки может быть использован в качестве художественного инструментария формирования личностной гуманистической концептосферы обучающихся в единстве когнитивно-логических и эмоционально-образных компонентов познания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахапкин Д. Н. Когнитивное литературоведение: от порядка к хаосу и обратно // НЛЮ. – 2017. – № 143. – С. 332–345.
2. Бахтин М. М. К вопросам методологии эстетики словесного творчества // Собрание сочинений : в 7 т. Т. 1 : Философская эстетика 1920-х годов. – М. : Русские словари ; Языки славянской культуры, 2003. – 377 с.
3. Вилькеев Д. В. Методы научного познания в школьном обучении. – Казань : Татарское кн. изд-во, 1975. – 160 с.
4. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность: электронные данные [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=show-full&id=1193137429&archive=1195596785&start_from=&ucat=&.
5. Камалеева А. Р., Грузкова С. Ю. Теоретическое обоснование процесса когнитивного моделирования педагогических ситуаций // Самарский научный вестник. – 2018. – № 2(23), т. 7. – С. 245–247.
6. Лозинская Е. В. Литература как мышление. Когнитивное литературоведение на рубеже XX–XXI вв. : аналитический обзор. – М. : Изд-во Института научной информации по общественным наукам РАН, 2007. – 158 с.
7. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – СПб. : Искусство, 2005. – 91 с.
8. Мухаметзянова Л. Ю. Трансформация художественных концептов нобелевских лауреатов русской словесности в личностные концептосферы студентов // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 93–98.
9. Сергеев С. Ф. Инструменты обучающей среды: интеллект и когнитивные стили // Школьные технологии. – 2010. – № 4. – С. 43–51.
10. Сергеев С. Ф. Когнитивная педагогика: пользовательские свойства инструментов познания // Общественные технологии. – 2012. – № 4. – С. 69–78.
11. Софронова Н. В., Горохова Р. И. Моделирование педагогических систем [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://lit.lib.ru/s/sofronowa_n_w/text_0010.shtml.
12. Холодная И. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
13. Шапошникова Т. Л., Подольская О. Н., Пастухова И. П. Теория графов как математическая основа решения социально-педагогических задач // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. – 2016. – № 8. – С. 370–384.
14. Axelrod R. The Structure of Decision: Cognitive Maps of Political Elites. – New York : Princeton University Press, 1976. – 422 p.
15. Burke M., Troscianko E. T. Mind, brain, and literature: A dialogue on what the humanities might offer the cognitive sciences // Journal of Literary Semantics. – 2013. – Vol. 42(2). – P. 141–148.

UDC 378.012

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.017

A. R. Kamaleeva, L. Yu. Mukhametzyanova

**ALGORITHM OF STAGE-BY-STAGE COGNITIVE MODELLING
IN NATURAL-SCIENCE AND HUMANITARIAN COMPONENTS
OF PROFESSIONAL EDUCATION**

Institute of Pedagogics, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of modelling the content of professional education. Cognitive modelling of natural science training in professional education is considered as a process of

© Kamaleeva A. R., Mukhametzyanova L. Yu., 2019

Kamaleeva, Alsou Raufovna – Doctor of Pedagogics, Leading Researcher, Institute of Pedagogics, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: kamaleyeva_kazan@mail.ru

Mukhametzyanova, Larisa Yurevna – Candidate of Pedagogics, Senior Researcher, Institute of Pedagogics, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: lar_ur@list.ru

The article was contributed on February 26, 2019

collection, systematization and analysis of the existing pedagogical situation, followed by the identification of the main factors affecting its development. The authors have developed the algorithm of cognitive modelling in humanitarian training through the use of artistic concepts of Nobel prize winners for Russian Literature in educational process. These concepts are cognitive models of the Person, the Master, the Citizen. The article establishes that the implementation of the algorithm contributes to the formation of personal humanistic concept sphere of students as an integral system of rational and logical, and emotional and value-based components of knowledge.

Keywords: *cognitive model, graph, stage-by-stage algorithm, artistic concepts, personal humanistic concept sphere, Nobel Prize winners for Russian Literature, rational and logical, and emotional and figurative components of knowledge.*

REFERENCES

1. *Ahapkin D. N.* Kognitivnoe literaturovedenie: ot poryadka k haosu i obratno // NLO. – 2017. – № 143. – S. 332–345.
2. *Bahtin M. M.* K voprosam metodologii estetiki slovesnogo tvorchestva // Sobranie sochinenij : v 7 t. T. 1 : Filosofskaya estetika 1920-h godov. – M. : Russkie slovari ; Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003. – 377 s.
3. *Vil'keev D. V.* Metody nauchnogo poznaniya v shkol'nom obuchenii. – Kazan' : Tatarskoe kn. izd-vo, 1975. – 160 s.
4. *Dahin A. N.* Pedagogicheskoe modelirovanie: sushchnost', effektivnost' i neopredelennost': elektronnye dannye [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=show-full&id=1193137429&archive=1195596785&start_from=&ucat=&
5. *Kamaleeva A. R., Gruzikova S. Yu.* Teoreticheskoe obosnovanie processa kognitivnogo modelirovaniya pedagogicheskikh situacij // Samarskij nauchnyj vestnik. – 2018. – № 2(23), t. 7. – S. 245–247.
6. *Lozinskaya E. V.* Literatura kak myshlenie. Kognitivnoe literaturovedenie na rubezhe XX–XXI vv. : analiticheskij obzor. – M. : Izd-vo Instituta nauchnoj informacii po obshchestvennym naukam RAN, 2007. – 158 s.
7. *Lotman Yu. M.* Struktura hudozhestvennogo teksta. – SPb. : Iskusstvo, 2005. – 91 s.
8. *Muhametzyanova L. Yu.* Transformaciya hudozhestvennykh konceptov nobelevskih laureatov russkoj slovesnosti v lichnostnye konceptosfery studentov // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2018. – № 2. – S. 93–98.
9. *Sergeev C. F.* Instrumenty obuchayushchej sredy: intellekt i kognitivnye stili // Shkol'nye tekhnologii. – 2010. – № 4. – S. 43–51.
10. *Sergeev S. F.* Kognitivnaya pedagogika: pol'zovatel'skie svoystva instrumentov poznaniya // Obrazovatel'nye tekhnologii. – 2012. – № 4. – S. 69–78.
11. *Sofronova N. V., Gorohova R. I.* Modelirovanie pedagogicheskikh sistem [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://lit.lib.ru/s/sofronova_n_w/text_0010.shtml.
12. *Holodnaya I. A.* Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma. – SPb. : Piter, 2004. – 384 s.
13. *Shaposhnikova T. L., Podol'skaya O. N., Pastuhova I. P.* Teoriya grafov kak matematicheskaya osnova resheniya social'no-pedagogicheskikh zadach // Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. – 2016. – № 8. – S. 370–384.
14. *Axelrod R.* The Structure of Decision: Cognitive Maps of Political Elites. – New York : Princeton University Press, 1976. – 422 p.
15. *Burke M., Troscianko E. T.* Mind, brain, and literature: A dialogue on what the humanities might offer the cognitive sciences // Journal of Literary Semantics. – 2013. – Vol. 42(2). – P. 141–148.

Н. Д. Колетвинова, С. У. Бичурина

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

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

Аннотация. В статье представлена полифункциональная модель процесса развития профессиональной герменевтической компетенции студентов. Особое внимание уделено компетенционным герменевтическим компонентам, способствующим развитию личностно-смысловой активности, инициативности и духовной нравственности будущего учителя.

Специфика авторской методики обучения построена на тесном категориально-содержательном взаимодействии таких полидисциплинарных научных понятий, как герменевтика, интерпретация, когнитивность в контексте закрепления понимания гуманитарных смыслов, ценностей действительности и осмысления человеком его роли в мировом пространстве.

Ключевые слова: *герменевтика, интерпретация, объяснение, понимание, моделирование, когнитивность, гуманизация, познание, ассоциативность, гуманитаризация, компонент, дифференциация, интеграция.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность данной проблемы обусловлена требованиями современного образования к осуществлению герменевтико-ориентированной подготовки учителя новой формации (с доминантой активной творческой личности и общечеловеческих ценностей) и недостаточной разработанностью ее теоретической, содержательно-процессуальной и научно-методической направленности. Цель исследования заключается в разработке полифункциональной педагогической модели процесса развития профессиональной герменевтической компетенции студентов в контексте герменевтико-деятельностного, системного, коммуникативно-деятельностного подходов и ее апробации.

Материал и методика исследований. При изучении поставленной проблемы были применены такие методы исследования, как анализ нормативно-правовых документов, педагогической, психологической, учебно-методической литературы, диссертационных работ и авторефератов по данному вопросу.

Результаты исследований и их обсуждение. В последнее время одной из важных задач модернизации образования является новое прочтение его основных содержательных положений и требований. На первое место выходит предложение изменения традиционных организационных установок образования на основе его сближения с современными жизненными реалиями. Окружающая действительность с ее многообразными проблемами должна занять свое место в профессиональной подготовке, которая будет отве-

© Колетвинова Н. Д., Бичурина С. У., 2019

Колетвинова Наталья Дмитриевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: koletvinova_nd@mail.ru

Бичурина Сеимбика Усмановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: Bichurina@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 20.11.2018

чать реальным экономическим, культурным и производственным потребностям как всего общества, так и его отдельных представителей [10]. Такой подход предполагает использование инновационных идей, реализующихся в открытых свободных образовательных моделях, ведущих к постепенному преодолению узкого взгляда на многие процессы и расширению представлений о формах движения социума, что связано с появлением более сложных концепций изменения образования. В культурно-образовательном пространстве должна создаваться модель интегративных и многомерных типов деятельности, а деятельность развивающейся личности должна быть организована как ценностно-значимая и самостоятельная, творческая, более сложная и разнообразная в сравнении с представлениями и идеями традиционной педагогики.

Реализации данных требований будет способствовать включение в процесс развития профессиональной компетенции студентов элементов герменевтико-обусловленных компетенционных компонентов в контексте их системообразующего и взаимодействующего проявления. Владение герменевтическими компетенционными компонентами позволит будущим учителям влиять на различные стороны окружающей действительности, воспитывать всесторонне развитую личность, умеющую противостоять негативным обстоятельствам, владеть инновационными организационными формами профессиональной деятельности в динамичных и нелинейных условиях перехода к новой концепции человека.

О проблемах герменевтической направленности в различных аспектах образования средствами профессионально-ориентированных дисциплин пишут О. И. Валентинова [4], Г. Ю. Демченко [8], Д. Г. Кукарников и Е. Д. Кукарникова [12]. Данные исследователи рассматривают проблематику филологической герменевтики в рамках как интерпретации текста, так и онтологических проблем гуманитарных наук, акцентируют внимание на выборе адекватных путей герменевтического анализа, изучают методы классической и неклассической герменевтики, их роль в образовании.

Проблема понимания в современной герменевтике, статус ее смысловой реальности анализируются в работах Д. В. Варыгина [5], М. А. Беляева [2], М. В. Обориной [13]. В них исследуются преодоление субъективности автора и несовершенство языка для понимания смысла текста: отношение интерпретатора к смысловой реальности, отдаленной от него по времени, понимание слова как составной части понимания текста в контексте решения герменевтических вопросов.

Когнитивный аспект образовательной проблематики рассматривается в работах Л. В. Васиной, А. Д. Дейкиной [7], Е. В. Гориной [6], С. П. Ермакович [9]. Авторы анализируют специфику когнитивного поведения человека, создание когнитивных репрезентаций, представляют разработанную модель билингвизма «когнитивность – коммуникативность – креативность», пути взаимодействия языка и культуры, современные дискурсивные подходы в аспекте социологичности и психологичности. Герменевтика как категория педагогической эпистемологии акцентирует внимание на основах интерпретационного методологического подхода в контексте изучения функций и значения образования [18].

Многоплановости интерпретационного подхода посвящены исследования Б. Фридриховой-Климовой и И. Семрадовой [16]. Ими рассматривается процесс понимания в педагогическом действии, включающий две стороны: понимание со стороны учителя и понимание со стороны студента в объединяющем тематическом единстве. Другими зарубежными учеными представлена виртуальная окружающая среда в аспекте использования информационно-коммуникационных технологий, помогающая развить потенциал коммуникации [14]. Д. Чорба анализирует использование методологического подхода в расшифровке метафор, способствующих определению специальных педагогических условий, связанных с образовательными парадигмами. Методологический плюрализм рассматривается как необходимость в расшифровке и кодировании образовательного действия в метафорическом языковом формате [15].

Однако в научной и научно-методической литературе недостаточно исследованы вопросы применения герменевтических компонентов в процессе профессиональной подготовки студентов в аспекте их роли в формировании учителя новой формации, способного влиять на окружающую действительность и изменять ее.

В данной статье на основе герменевтико-деятельностного, системного и коммуникативно-деятельностного подходов разработана полифункциональная педагогическая модель развития герменевтической компетенции студентов, включающая в себя системообразующие блоки компетенционных компонентов на нарративной основе: блок дополнительной герменевтической информации; блок герменевтической интерпретации текста; блок когнитивно-герменевтического обобщения и интроспекции.

Установлено, что эффективность использования герменевтической модели в процессе профессиональной подготовки студентов зависит от специально выбранных технологических средств разноцелевой направленности. Их выбор осуществляется с целью выведения приоритетных показателей герменевтической значимости, характеризующих сущность и назначение каждого блока компонентов герменевтической компетенции. Данные показатели рассматриваются как точки отсчета в выборе доминирующих герменевтических ресурсов профессиональной деятельности [18].

В блоке компетенционных компонентов дополнительной герменевтической информации на основе исследовательской технологии, технологии личностно-ориентированного общения, эмпатийной технологии и герменевтической технологии были установлены следующие приоритеты: поиск инновационных аспектов развития герменевтической компетенции, установление контакта с адресной аудиторией на основе взаимного расположения; сопереживание, сотворчество; выбор адекватного речевого оформления; овладение организационно-стимулирующими процедурами герменевтического общения.

Приоритетные показатели блока компетенционных компонентов герменевтической интерпретации текста определялись на основе технологии реализации интеграционных связей, гуманистической технологии, технологии дифференциации. Были выявлены следующие приоритеты: разнотематическая, разнодисциплинарная, разножанровая интерпретация текста; духовно-нравственная направленность информационного материала; единство двух начал: интерпретации-объяснения, интерпретации-понимания.

Приоритетные показатели блока компетенционных компонентов когнитивно-герменевтического обобщения и интроспекции определялись на основе технологии интеллектуального общения, акцентированного внимания, технологии персонифицированного общения. Ими оказались следующие приоритеты: гуманитарный аспект деятельности, логико-когнитивный и личностно-смысловой характер интерпретации текста, индивидуальный подход к выбору герменевтических процедур в контексте создания целостной картины мира с ценностными приоритетами.

Выведенные компетенционные компоненты развития целостной герменевтической компетенции представлены во взаимодействии с формируемыми компонентами герменевтической компетенции частного порядка, что способствует их пониманию и усвоению студентами на основе представленной конкретизации.

Установленные приоритеты служат точкой отсчета для выбора адекватных компетенционных компонентов в контексте содержательно-тематической направленности каждого блока.

Использование специально разработанных технологических средств в блоке дополнительной герменевтической информации послужило основой выведения компетенционных компонентов конкретно-детализированного профессионального назначения, которыми явились: содержательно-логическая ориентированность в информации, формирующая компетенцию и целенаправленность ее введения в презентацию учебного материала;

адекватность владения языковыми средствами, направленными на развитие компетенции создания атмосферы сопереживания и сотворчества в процессе интеллектуального общения; биографические, историко-культурные сведения, расширяющие учебную информацию, способствующие развитию компетенции презентации данного материала в контексте недопущения непрофессионального проговаривания (сведения ради сведений), а также личностно-оценочному отношению к содержанию учебного материала; ценностные показатели знания (способствуют развитию компетенций формирования у обучающихся смыслового пространства познания); компоненты включения художественных средств языка, эмоциональность речи, способствующие развитию компетенции повышения эффективности восприятия знаний, развивающей интерес и познавательную активность, а также повышающей личностный смысл усвоения научной информации.

В соответствии с требованиями всестороннего овладения герменевтическим потенциалом дополнительной образовательной информации был разработан специальный комплекс практических коммуникативно-нарративных заданий на закрепление полученных в процессе практико-ориентированной деятельности знаний. В этот комплекс входит проектирование фрагментов разнообразных видов деятельности с адекватным речевым оформлением: фрагментов с использованием биографических экскурсов на основе познавательно-воспитательной значимости личности ученого, совершившего открытие; фрагментов применения нарративов социально-исторической направленности, дискурсов социально-культурной информации [20].

Нарративы как составляющие профессиональной деятельности учителя включают в себя элементы социально-педагогического взаимодействия в процессе подготовки урока-беседы, диалогизированного общения на основе сочетания образных языковых средств с логико-гносеологической направленностью основного учебного материала. Выполнение таких заданий позволяет развить понимание специфики герменевтической разноуровневой компетенции, в основе которой заложено овладение знаниями как неотъемлемой личностно-смысловой частью реальной жизни в контексте ценностной значимости и высокой духовности [11].

Использование специальных технологических средств в выведении блока герменевтической интерпретации текста позволило определить следующие компетенционные компоненты: включение гносеологических, эстетических, этических факторов, способствующих развитию компетенции познавательно-обусловленной презентации; рассмотрение разносторонней интерпретации текста, направленной на развитие компетенции интерпретации-понимания и интерпретации-объяснения (компоненты интерпретации-объяснения развивают компетенцию языка специальности, метаязыка, правильного использования научного стиля речи, правил строгой однонаправленности и однозначности выведения научных понятий [15]), компетенции нейтрально-речевых переходов к интерпретации-пониманию (компоненты ценностной значимости духовного опыта и личного смысла формируют компетенцию интерпретации-понимания с использованием художественных средств на основе нейтрально-речевых переходов; компоненты норм культуры речи развивают компетенцию недопущения смешения стилей в процессе речевой профессиональной деятельности на основе эмоционально-интеллектуального общения, языковую компетенцию на основе достаточного словарного запаса, компоненты авторской интерпретации текста способствуют развитию компетенции творческого поиска, личностных смыслов интерпретатора, синтез разножанровых компонентов интерпретации текста направлен на развитие интеграционной компетенции, компетенции конструирования текста, владение системным, личностно-ориентированным подходами и др.).

Блок герменевтической интерпретации текста занимает особое место в потенциале развития герменевтической компетенции. Он требует высокого уровня владения профессиональной речевой деятельностью, знания необходимых и достаточных основ культуры

речи и разнообразных языковых средств. Включение данного блока в профессиональную подготовку студентов требует подготовительной работы, так как двойственность трактовки предмета познания диктует и двойственность его речевого оформления. Необходимо, чтобы будущие учителя научились видеть изучаемый предмет с разных сторон [14]. Интерпретация текста рассматривается в исследовании не только с позиции контекстуальной дифференциации, но и с позиции единства двух начал: интерпретации-понимания и интерпретации-объяснения [19].

Каждый компонент данного блока включает в себя компетенцию коммуникативно-речевой деятельности разноуровневой направленности в аспекте выявления особенностей герменевтической компетенции, что требует специальной разработки коммуникативных заданий, развивающих компетенцию специфики герменевтической интерпретации текстов. Особое место занимают задания на конструирование диалогизированного общения с учетом реализации интеграционных связей в герменевтическом аспекте: задания на составление эмоционально-интеллектуального повествования, синтезирование разножанровых компонентов, объединенных содержательно-тематической направленностью учебного материала, научным стилем и эмоционально-смысловой интонацией, использование художественно-эстетических средств, создающих запоминающиеся образы и развивающих интеллектуальные и творческие способности обучающихся в контексте реализации герменевтических компонентов обучения. Составление экспромтных комментариев при помощи образно-эмоциональных средств направлено на развитие личностно-оценочных показателей герменевтической компетенции.

Проектирование фрагментов уроков на различные виды деятельности с использованием нарративов и последующим определением их роли в формировании духовно-нравственной позиции направлено на развитие исследовательских способностей и личностно-смыслового поиска студентов, определяющих воспитательную направленность герменевтических компонентов профессиональной деятельности, позволяющих рассматривать ее в аспекте качественно новых характеристик осуществления различных видов деятельности. Особую роль выполняют вопросы к размышлению, основанные на интерпретации-объяснении и интерпретации-понимании в контексте разнообразных процессов окружающей деятельности [3].

Блок когнитивно-герменевтического обобщения и интроспекции включает комплекс таких взаимодействующих когнитивно-герменевтических компонентов, как ассоциация, память, воображение, семантические сети, когнитивная метафора (развивают компетенцию герменевтической направленности интеллектуального общения на основе реализации интеграционных связей [15]). На основе ассоциативной, имитативной технологии развивается компетенция проектирования коммуникативной деятельности в соответствии с требованиями герменевтической деятельности, на доминанте общечеловеческой ценности. Компетенционные компоненты ценностных приоритетов способствуют развитию компетенции интерпретации-понимания в гуманитарном аспекте, компетенции осмысления человеком его роли в окружающем мире, компетенции самонаблюдения, самопоиска, саморазвития, самоактивизации и выработки отношения к происходящим процессам и интерпретации герменевтико-ориентированного текста [1], [22].

Компетенционные компоненты ассоциативных опор развивают компетенцию планирования и проведения интеллектуального общения когнитивно-герменевтической направленности, компетенционные компоненты моделирования ситуаций профессионального общения – компетенцию выбора речевого оформления в ракурсе необходимой познавательной направленности и ситуативной обусловленности, компетенционные компоненты принципов и стилей – компетенцию познавательной активности студентов.

Специально разработанные коммуникативные задания обеспечивают развитие когнитивно-герменевтического общения и интроспекции, включают в себя интерпретацию

текста с использованием когнитивной метафоры, семантических сетей, ассоциативных задач. Данные задания направлены на развитие компетенции реализации индивидуально-го стиля в процессе презентации учебного материала. Их выполнение требует личностного осмысления в определении ценностных компонентов, изучаемых явлений окружающей действительности. Особую роль в коммуникативных заданиях выполняет работа по составлению самодialogов, что способствует развитию компетенции самоанализа, самопонимания, интерпретационного знания в контексте мысленно прогнозируемого интеллектуального общения.

Распределение герменевтического потенциала профессиональной подготовки студентов по трем основополагающим блокам имеет свое обоснование, поскольку каждый блок выполняет свою полифункциональную роль, выводя на приоритетное место герменевтические ориентиры поэтапного и позлементного овладения целостной герменевтической компетенцией в условиях развития интеллектуального и духовного потенциала учителя на основе интеграционных и многомерных типов деятельности.

Успешность овладения данным компетенционным потенциалом во многом зависит от знания факторов, негативно влияющих на профессиональную деятельность педагога. К таким факторам относятся низкий уровень знания специальных дисциплин, неумение анализировать учебный материал в контексте личностных смыслов, слабое владение общей культурой и эрудицией, неспособность вести эмоционально-интеллектуальное общение на основе соответствующего выбора речевых средств. В процессе практико-ориентированной деятельности студентов данным негативным факторам отводится важное место в контексте их эффективного преодоления. По ним разрабатывается система практических заданий индивидуального характера с последующим коллективным обсуждением в процессе осуществления контрольно-оценочной функции [17].

Разностороннее рассмотрение особенностей герменевтической компетенции позволяет выделить черты критической рефлексии, способствующей развитию оценочной функции мотивационно-целевого назначения профессиональной деятельности учителя [21].

Результативность деятельности оценивается с позиции продуманного выбора учебного материала и речевых средств его интерпретации, обеспечивающих успешное взаимодействие с обучающимися на основе личностных смыслов овладения знаниями. В процессе профессиональной подготовки студентов практическая рефлексия рассматривается как системный показатель, направленный на повышение качества учебно-воспитательной деятельности и выявление наиболее значимых характеристик герменевтической компетенции. К таким характеристикам отнесем следующие: осуществление профессиональной деятельности на основе инновационных подходов к развитию у обучающихся познавательной, духовной, личностно-смысловой активности, творческого подхода к разнообразным видам профессиональной деятельности, совершенствование самонаблюдения, самооценки, самопостижения специфики герменевтической компетенции, а также личностно-смыслового отношения к процессу применения ее приоритетных компонентов.

Резюме. В статье представлены профессионально-ориентированные показатели компетенционных компонентов герменевтической направленности, виды коммуникативных заданий творческого характера, приоритетные технологические средства, методы, формы и способы профессиональной деятельности в их соотнесенности с требованиями герменевтической профессиональной подготовки студентов. Определение основ полифункциональной деятельности рассматривается с позиции профессионального, аксиологического, этического, эстетического, духовно-нравственного, творческого потенциала и значимости для профессиональной деятельности учителя.

В исследовании осуществлен системный подход к развитию профессиональной герменевтической компетенции, способствующей повышению его качества и результативности, выведены показатели эффективности применения компетенционных компо-

нентов полифункциональной модели, направленных на совершенствование профессиональной герменевтической деятельности, проанализированы целесообразность выбора образовательных технологий профессиональной подготовки студентов и значение специальных компетенционных компонентов герменевтической деятельности. Авторами рассмотрено использование дифференцированной, рефлексивной, коммуникативно-деятельностной, творческой, герменевтической технологий в достижении эффективности и результативности профессиональной герменевтической деятельности учителя.

Исследование показало эффективность выбора подходов и методов, способствующих профессиональной герменевтической подготовке студентов. В процессе работы был отмечен достаточно высокий уровень овладения обучающимися герменевтическими компетенционно-значимыми компонентами, моделированием и проектированием разнообразных видов профессиональной деятельности на основе практико-ориентированного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Ретроспективный и прогностический подходы к разработке концепции субъектно-ориентированного педагогического образования для творческого саморазвития студентов – будущих педагогов // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 5(33). – С. 87–88.
2. Беляев М. А. Статус смысловой реальности в современной герменевтике // Вестник Воронежского государственного университета. – 2014. – 1(11). – С. 52–67.
3. Бичурина С. У. Проблема подготовки студентов педвузов к работе по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 4. – С. 114–118.
4. Валентинова О. И. О «филологической герменевтике»: опыт интерпретации текстов, и не только // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2012. – № 3. – С. 23–26.
5. Варьгин Д. В. Проблема понимания в современной герменевтике // Российский гуманитарный журнал. – 2012. – № 1(1). – С. 67–72.
6. Горина Е. В. Подходы к анализу дискурса интернета // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3(57), ч. 2. – С. 73–76.
7. Дейкина А. Д. Русский язык в современной образовательной модели билингвизма: когнитивность – коммуникативность – креативность // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 1167–1169.
8. Демченко Г. Ю. О художественной герменевтике // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 10. – С. 86–88.
9. Ермакович С. П. Когнитивность рекламного текста // *Lingua mobilis*. – 2012. – № 1(34). – С. 34–38.
10. Ким И. Н. Будущее регионального вуза в контексте стратегии развития отечественного образования // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 20–21.
11. Колетникова Н. Д. Использование герменевтического компонента в развитии профессиональной коммуникативной компетенции студентов // Традиции и инновации в образовании: проблемы управления : межвузовский сборник научных трудов. – Казань, 2006. – С. 235–237.
12. Кукарников Д. Г., Кукарникова Е. Д. От герменевтики текста к герменевтике смысла социального действия // Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях : материалы III международной научно-практической конференции. – Прага, 2013. – С. 146–150.
13. Оборина М. В. Слово в лингвистике и герменевтике // Слово и текст: психолингвистический подход. – 2014. – № 14. – С. 60–64.
14. Canaleta X., Vernet D., Vicent L., Montero J. A. Master in Teacher Training: A real implementation of Active Learning // *Computers in Human Behavior*. – 2014. – № 31. – С. 651–658.
15. Csorba D. Metaphor in Science Education. Implications for teacher education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – № 180. – С. 765–773.
16. Frydrychova-Klimova B., Semradova I. Hermeneutic Approach and Virtual Study Environment // *Procedia Technology*. – 2012. – № 1. – С. 183–186.
17. Implementation of «Education and training 2010» work programme. Working group B: «Key Competences». Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. – URL : <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
18. Isidori E. Education as Synesis: A Hermeneutical Contribution to the Pedagogical Theory of Educational Practice // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – № 197. – С. 531–536.

19. Mantzavinos C. Explanations of Meaningful Actions // *Philosophy of the Social Sciences*. – 2012. – № 42. – С. 224–238.
20. Roman A. F., Roman R. M. The relation discourse-text and textuality. Pro-pragmatic self-reference on speech // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – № 163. – С. 214–219.
21. Semradova I., Hubackova S. Responsibilities and Competences of A University Teacher // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – № 159. – С. 437–441.
22. Tuisk M. The teacher as a subject and object of self-design // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – № 45. – С. 566–576.

UDC 378.147

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.018

N. D. Koletvinova, S. U. Bichurina

HERMENEUTIC APPROACH AS AN IMPORTANT COMPONENT OF VOCATIONAL STUDENT TRAINING

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

Abstract. The article discusses the developed multifunctional model of the development of students' professional hermeneutic competence; pays particular attention to the competence hermeneutic components that contribute to the development of personal and semantic activity, initiative and spiritual morality of a teacher-to-be.

The specificity of the author's teaching methods is built on the close categorical and meaningful interaction of such multidiscipline scientific concepts as hermeneutics, interpretation, cognitiveness in the context of reinforcing the understanding of humanitarian meanings, values of reality and understanding of its role in the world space.

Keywords: *hermeneutics, interpretation, explanation, understanding, modeling, cognitiveness, humanization, cognition, associativity, humanitarization, component, differentiation, integration.*

REFERENCES

1. Andreev V. I. Retrospektivnyj i prognosticheskij podhody k razrabotke koncepcii sub"ektno-orientirovannogo pedagogicheskogo obrazovaniya dlya tvorcheskogo samorazvitiya studentov – budushchih pedagogov // *Obrazovanie i samorazvitiye*. – 2012. – № 5(33). – С. 87–88.
2. Belyaev M. A. Status smyslovoj real'nosti v sovremennoj germenевtike // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2014. – 1(11). – С. 52–67.
3. Bichurina S. U. Problema podgotovki studentov pedvuzov k rabote po duhovno-nravstvennomu vospitaniyu podrastayushchego pokoleniya // *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. – 2012. – № 4. – С. 114–118.
4. Valentinova O. I. O «filologicheskoy germenевtike»: opyt interpretacii tekstov, i ne tol'ko // *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. – 2012. – № 3. – С. 23–26.
5. Varygin D. V. Problema ponimaniya v sovremennoj germenевtike // *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. – 2012. – № 1(1). – С. 67–72.

© Koletvinova N. D., Bichurina S. U., 2019

Koletvinova, Natalya Dmitrievna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pre-School and Primary Education, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: koletvinova_nd@mail.ru

Bichurina, Seimbika Usmanovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pre-School and Primary Education, Kazan (Volga region) Federal University, Street, Kazan, Russia; e-mail: Bichurina@yandex.ru

The article was contributed on November 20, 2018

6. *Gorina E. V.* Podhody k analizu diskursa interneta // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* – 2016. – № 3(57), ch. 2. – S. 73–76.
7. *Dejkina A. D.* Russkij yazyk v sovremennoj obrazovatel'noj modeli bilingvizma: kognitivnost' – kommunikativnost' – kreativnost' // *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii.* – 2016. – № 5. – S. 1167–1169.
8. *Demchenko G. Yu.* O hudozhestvennoj germenevtike // *Uspekhi sovremennoego estestvoznaniya.* – 2009. – № 10. – S. 86–88.
9. *Ermakovich S. P.* Kognitivnost' reklamnogo teksta // *Lingua mobilis.* – 2012. – № 1(34). – S. 34–38.
10. *Kim I. N.* Budushchee regional'nogo vuza v kontekste strategii razvitiya otechestvennogo obrazovaniya // *Vysshee obrazovanie v Rossii.* – 2015. – № 1. – S. 20–21.
11. *Koletvinova N. D.* Ispol'zovanie germenevticheskogo komponenta v razvitii professional'noj kommunikativnoj kompetencii studentov // *Tradicii i innovacii v obrazovanii: problemy upravleniya : mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov.* – Kazan', 2006. – S. 235–237.
12. *Kukarnikov D. G., Kukarnikova E. D.* Ot germenevtiki teksta k germenevtike smysla social'nogo dejstviya // *Simvolicheskoe i arhetipicheskoe v kul'ture i social'nyh otnosheniyah : materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* – Praga, 2013. – S. 146–150.
13. *Oborina M. V.* Slovo v lingvistike i germenevtike // *Slovo i tekst: psiholingvisticheskij podhod.* – 2014. – № 14. – S. 60–64.
14. *Canaleta X., Vernet D., Vicent L., Montero J. A.* Master in Teacher Training: A real implementation of Active Learning // *Computers in Human Behavior.* – 2014. – № 31. – S. 651–658.
15. *Csorba D.* Metaphor in Science Education. Implications for teacher education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2015. – № 180. – S. 765–773.
16. *Frydrychova-Klimova B., Semradova I.* Hermeneutic Approach and Virtual Study Environment // *Procedia Technology.* – 2012. – № 1. – S. 183–186.
17. *Implementation of «Education and training 2010» work programme. Working group B: «Key Competences». Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework.* – URL : <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
18. *Isidori E.* Education as Synesis: A Hermeneutical Contribution to the Pedagogical Theory of Educational Practice // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2015. – № 197. – S. 531–536.
19. *Mantzavinos C.* Explanations of Meaningful Actions // *Philosophy of the Social Sciences.* – 2012. – № 42. – S. 224–238.
20. *Roman A. F., Roman R. M.* The relation discourse-text and textuality. Pro-pragmatic self-reference on speech // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2014. – № 163. – S. 214–219.
21. *Semradova I., Hubackova S.* Responsibilities and Competences of A University Teacher // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2014. – № 159. – S. 437–441.
22. *Tuisk M.* The teacher as a subject and object of self-design // *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* – 2012. – № 45. – S. 566–576.

Т. Н. Копышева, Ю. В. Григорьев

ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

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

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования и развития профессиональной ИКТ-компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе. Проанализированы федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), а также профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В профессиональном стандарте выделены ИКТ-компетентности: общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность в соответствующей области человеческой деятельности). Особое внимание уделено развитию предметно-педагогической ИКТ-компетентности бакалавров направления «Педагогическое образование», профилей «Математика и информатика». Предложены учебные дисциплины, которые можно включить в основную образовательную программу для формирования ИКТ-компетентности, и критерии уровня сформированности предметно-педагогической ИКТ-компетентности у будущего учителя информатики.

Ключевые слова: *ИКТ-компетентность, федеральный государственный образовательный стандарт, предметно-педагогическая ИКТ-компетентность, профессиональный стандарт, педагогическое образование, учитель информатики.*

Актуальность исследуемой проблемы. За последние десятилетия в обществе произошли значительные изменения практически во всех сферах жизнедеятельности. Активное внедрение информационных технологий диктует необходимость формирования ИКТ-компетентности. В России на данный момент реализуются программа цифровой экономики [4], «Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 годы и на перспективу до 2025 года» [11] и Национальная технологическая инициатива [3], требующие нового формата обучения школьников.

В программе «Цифровая экономика Российской Федерации» перечислены приоритетные цифровые технологии будущего. Сквозными технологиями данной экономики являются робототехника, виртуальная и дополненная реальности, промышленный интернет,

© Копышева Т. Н., Григорьев Ю. В., 2019

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

Григорьев Юрий Владиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: _griguy@mail.ru

Статья поступила в редакцию 26.02.2019

системы распределенного реестра (блокчейн), беспроводная связь, большие данные, нейротехнологии, искусственный интеллект, квантовые технологии, новые производственные технологии, сенсорика. Предусматривается изменение этого перечня по мере появления и развития новых технологий.

Также основными целями направления, касающегося кадров и образования в условиях цифровой экономики, являются:

- совершенствование системы образования, призванной обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами;
- трансформация рынка труда, который должен соответствовать ее требованиям;
- создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики [4].

Отметим, что значительно возрастет востребованность специалистов по внедрению решений, основанных на информационных технологиях, на производстве и в бизнесе, а также по поддержке таких решений. Система образования должна учитывать эти аспекты. В части развития школ необходимы дальнейшее совершенствование физико-математического образования и подготовки в сфере информационных технологий, поддержка общеобразовательных организаций, специализирующихся по этим направлениям, и увеличение их общего количества. Передовые школы, лицеи, гимназии и интернаты физико-математического профиля в крупных городах являются фундаментом для формирования большого количества профессионалов отрасли. Планируется их поддержка в приоритетном порядке, в том числе и региональная. Высокий уровень знаний выпускников школ по математике и естественно-научным предметам является необходимым для успешного развития отрасли. Снижение этого уровня в последние годы является прямой угрозой для такого развития [11].

Национальная технологическая инициатива сосредоточивается на новых глобальных рынках, которые сформируются через 15–20 лет. Большинство из них будут иметь сетевую природу. Данная инициатива выделила девять перспективных рынков, соответствующих современным критериям: маринет, хелснет, фуднет, аэронет, автонет, нейронет, технет, сэйфнет, финнет, энеджерджинет [3].

Нужно отметить, что подготовка будущего учителя информатики должна рассматриваться с точки зрения нового технологического уклада экономики и запроса современного рынка труда [1], [2]. Учитель информатики становится главным проводником новой цифровой реальности в школу.

Исследование затрагивает область формирования необходимых умений будущего учителя информатики в процессе профессиональной подготовки в вузе. Целью статьи является изучение формирования предметно-педагогической ИКТ-компетентности учителя информатики, которая отражает его профессиональную ИКТ-компетентность.

Материал и методика исследований. Для решения поставленных задач применялся теоретико-методологический метод исследования учебно-программной и научно-методической документации. Рассмотрен федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [12], а также проведен анализ профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [9], раздела «Квалификационные характеристики должностей работников образования» из «Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» [5]. Изучены предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, включающие конкретные учебные предметы «Математика» и «Информатика» [6], [7], [8], [10], [13].

Результаты исследований и их обсуждение. В профессиональном стандарте «Педагог» содержатся следующие необходимые умения, которыми должен владеть учитель:

- общепользовательская ИКТ-компетентность;
- общепедагогическая ИКТ-компетентность;
- предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность в соответствующей области человеческой деятельности).

Общепользовательская ИКТ-компетентность – это базовый набор знаний и навыков, которые позволяют человеку результативно работать, общаться и получать информацию в цифровой среде. Выделим ее компоненты применительно к современному учителю:

1) информационный компонент (искать информацию в разнообразных источниках, сравнивать ее и делать выводы на основе этого сопоставления, критической подход к информации и Интернет-СМИ, цифровая гигиена пользователя и т. д.);

2) компьютерный компонент (понимание технических составляющих цифровых устройств, легкость их применения вне зависимости от платформы, например, облачных технологий, мобильного приложения и др.);

3) коммуникативный компонент (использование мессенджеров и социальных сетей для общения, создание мультимедийного контента).

Из «Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздела «Квалификационные характеристики должностей работников образования», отметим некоторые должностные обязанности, связанные с общепедагогической ИКТ-компетентностью [5]:

– осуществляет обучение и воспитание обучающихся с учетом их психолого-физиологических особенностей и специфики преподаваемого предмета, способствует формированию общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоения образовательных программ, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;

– обоснованно выбирает программы и учебно-методическое обеспечение, включая цифровые образовательные ресурсы;

– проводит занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной психологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения;

– оценивает эффективность и результаты обучения учащихся по предмету (курсу, программе), учитывая освоение знаний, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся, используя в своей деятельности компьютерные технологии, в том числе текстовые редакторы и электронные таблицы;

– осуществляет контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе с применением современных способов оценивания и информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и электронных дневников учащихся).

Профессиональные компетенции, устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе стандартов, которые должны соответствовать решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогического, проектного, методического, организационно-управленческого, культурно-просветительского сопровождения. Согласно ФГОС ВО (бакалавриат) по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профессиональные компетенции могут быть установлены в примерных основных образовательных программах в качестве обязательных и рекомендуемых. На усмотрение вуза могут быть включены несколько профессиональных компетенций, исходя из направленности программы бакалавриата,

на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, а также, при необходимости, на основе анализа иных требований, предъявляемых к ним.

Предлагаем включить предметно-педагогическую ИКТ-компетентность в число рекомендуемых профессиональных компетенций по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профилям «Математика и информатика».

Для рекомендуемых компетенций должны быть определены индикаторы их достижения, например, для предметно-педагогической ИКТ-компетентности нами разработан представленный ниже индикатор (см. табл. 1).

Вуз самостоятельно планирует результаты обучения по дисциплинам, которые должны быть сопоставлены с определенными в программе бакалавриата индикаторами достижения компетенций. Совокупность запланированных результатов должна обеспечивать формирование у выпускника всех компетенций, установленных программой бакалавриата.

Таблица 1

Индикатор достижения предметно-педагогической ИКТ-компетентности

Знать	<ul style="list-style-type: none"> – о цифровой грамотности; – об основных изучаемых понятиях («информация», «алгоритм», «модель») и их свойствах; – архитектуру компьютера; – один из языков программирования и основные алгоритмические структуры: линейную, условную и циклическую; – основы информационной безопасности; – о компьютерно-математических моделях и необходимости анализа соответствия модели и моделируемого объекта (процесса) (моделирование процессов живой и неживой природы); – о структуре хранения и обработки данных; – о базах данных и средствах доступа к ним; – о важнейших видах дискретных объектов и их простейших свойствах, алгоритмах анализа этих объектов, кодировании и декодировании данных и причинах их искажения при передаче; – о понятии «операционные системы» и их основных функциях; – об общих принципах разработки и функционирования интернет-приложений; – о вычислительных сетях и их роли в современном мире; – приоритетные цифровые технологии будущего; – основы микроконтроллеров; – основы веб-разработки; – основы численных методов в математике; – о социальном, экономическом, политическом, культурном, юридическом, природном, эргономическом, медицинском и физиологическом контекстах информационных технологий
Уметь	<ul style="list-style-type: none"> – составить и записать алгоритм для конкретного исполнителя; – действовать в соответствии с алгоритмом, строить простейшие алгоритмы, исследовать, распознавать и изображать геометрические фигуры, работать с таблицами, схемами, графиками и диаграммами, цепочками, совокупностями, представлять, анализировать и интерпретировать данные; – работать с библиотеками программ для разработки программного обеспечения; – строить математические объекты информатики, в том числе логические формулы; – анализировать алгоритмы с использованием таблиц; – использовать основные управляющие конструкции; – оценивать числовые параметры моделируемых объектов и процессов, пользоваться базами данных и справочными системами; – понимать программы, написанные на выбранном для изучения универсальном алгоритмическом языке высокого уровня; – использовать прикладные программы по выбранной специализации; – работать с микроконтроллерами; – работать с векторной и растровой графикой

Владеть	<ul style="list-style-type: none"> – основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи, измерения, пересчета, прикидки и оценки, наглядного представления данных и процессов, записи и выполнения алгоритмов; – стандартными приемами написания на алгоритмическом языке программы для решения стандартной задачи с использованием основных конструкций программирования и отладки таких программ; – системой базовых знаний, отражающих вклад информатики в формирование современной научной картины мира; – элементарными навыками формализации прикладной задачи и документирования программ; – средствами и технологиями обработки числовой и текстовой информации; – алгоритмами перебора и сортировки, базовых преобразований изображений, обработки растровых изображений и графов, вычислительными алгоритмами; – прикладными методами дискретной и линейной математики; – основными сведениями о базах данных, их структуре, средствах создания и работы с ними; – опытом построения и использования компьютерно-математических моделей, проведения экспериментов и статистической обработки данных с помощью компьютера, интерпретации результатов, получаемых в ходе моделирования реальных процессов; – универсальным языком программирования высокого уровня, представлениями о базовых типах и структурах данных; – базовыми навыками и умениями по соблюдению требований техники безопасности, гигиены и ресурсосбережения при работе со средствами информатизации
---------	--

Для формирования и развития предметно-педагогической ИКТ-компетентности будущего учителя информатики предлагаем включить в учебный план профилей «Математика и информатика» в модуль «Основы предметных знаний по профилю „Информатика”» следующие дисциплины по выбору:

1. Интегрированные с информатикой уроки.
2. Решение олимпиадных задач по информатике.
3. Разработка электронных образовательных ресурсов.
4. Облачные технологии в образовании.
5. Проектная деятельность в информатике.
6. Наглядные пособия (компьютерная графика и мультимедиа, 3D-моделирование).
7. Искусственный интеллект.
8. Современные средства оценивания результатов.
9. Технологии дополненной и виртуальной реальности.
10. Большие данные и машинное обучение.
11. Робототехнические системы.
12. Умные вещи (Интернет вещей).

В профессиональную подготовку будущих учителей можно внедрить отдельные спецкурсы, творческие проекты, которые будут дополнять уже имеющиеся дисциплины.

Таким образом, перед современной высшей школой стоят следующие задачи:

– опережающая подготовка будущих учителей информатики в расчете на появление перспективных ИКТ для образования (дополненная и виртуальная реальности, облачные технологии и т. д.);

– повышение мотивации использования учителями ИКТ в педагогической деятельности в будущем.

Резюме. Исследование показало, что при формировании профессиональной ИКТ-компетентности будущего учителя информатики в процессе его подготовки в вузе важно учитывать новый технологический уклад экономики, запросы и современные тенденции ИТ-рынков. Образованию нужны высококвалифицированные учителя, которые готовы к постоянному повышению своего профессионального уровня и способны грамотно и осознанно использовать ИКТ-технологии для решения практико-ориентированных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьев Ю. В., Копышева Т. Н., Митрофанова Т. В. Формирование компонентов готовности бакалавров пожарной безопасности к использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/article/view?id=28067>.
2. Копышева Т. Н., Фадеева К. Н., Митрофанова Т. В. Применение проектного метода при обучении бакалавров прикладной информатики в рамках реализации компетентностного подхода // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 4(100). – С. 185–192.
3. Национальная технологическая инициатива [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nti2035.ru/nti/eco>.
4. Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/71734878/>.
5. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 года № 761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел „Квалификационные характеристики должностей работников образования”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>.
6. Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/.
7. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbeeec182d89af9e7628dab70844966/.
8. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/c2b2d.8185c0a6e95fd5e5cbd2eec34b4445cf314/.
9. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 года № 544 н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
10. Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профили «Математика и информатика») [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://пооп.рф/поор/e4d7f0e2105748708a00de2f65240a3c>.
11. Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 годы и на перспективу до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://study.garant.ru/#/document/70498122/paragraph/465:6>.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки (специальности) 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и уровню высшего образования «Бакалавриат» (ФГОС ВО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>.
13. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://study.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0>.

T. N. Kopysheva, Yu. V. Grigoryev

**ICT COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS
OF MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE
IN THE PROCESS OF UNIVERSITY VOCATIONAL TRAINING**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article deals with the problem of formation and development of professional ICT competence at future teachers of Informatics in the process of University training. It analyzes the Federal State Educational Standard of Higher Education in 44.03.05 «Pedagogical Education (with two profiles of training)»; considers the professional standard «Pedagogue (pedagogical activity in the field of preschool, primary general education, basic general education, secondary general education) (Teacher, Educator)». The professional standard identifies ICT competences: general, general pedagogical; subject-pedagogical (reflecting the professional ICT competence in a relevant field of human activity); pays special attention to the development of subject-pedagogical ICT competence of bachelors in «Pedagogical Education» in Mathematics and Informatics; proposes the disciplines that can be included in the basic educational program for the formation of ICT competence and the criteria of the level of formation of subject-pedagogical ICT competence of future teachers of Informatics.

Keywords: *ICT competence, Federal State Educational Standard, subject-pedagogical ICT competence, professional standard, pedagogical education, teacher of Informatics.*

REFERENCES

1. *Grigor'ev Yu. V., Kopysheva T. N., Mitrofanova T. V.* Formirovanie komponentov gotovnosti bakalavrov pozharnoj besopasnosti k ispol'zovaniyu informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij v professional'noj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2018. – № 5. – Rezhim dostupa : <http://www.science-education.ru/article/view?id=28067>.
2. *Kopysheva T. N., Fadeeva K. N., Mitrofanova T. V.* Primenenie proektnogo metoda pri obuchenii bakalavrov prikladnoj informatiki v ramkah realizacii kompetentnostnogo podhoda // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. – 2018. – № 4(100). – S. 185–192.
3. *Nacional'naya tekhnologicheskaya iniciativa* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.nti2035.ru/nti/eco>.
4. *Ob utverzhdenii programmy «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/71734878/>.
5. *Prikaz Ministerstva zdravoohraneniya i social'nogo razvitiya Rossijskoj Federacii (Minzdravsocrazvitiya Rossii) ot 26 avgusta 2010 goda № 761n g. Moskva «Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashchih, razdel „Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya”»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>.
6. *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 06 oktyabrya 2009 goda № 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/.

© Kopysheva T. N., Grigoryev Yu. V., 2019

Kopysheva, Tatyana Nikolaevna – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: tn_pavlova@mail.ru

Grigoryev, Yury Vladislavovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: _grigryv@mail.ru

The article was contributed on February 26, 2019

7. *Prikaz* Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 goda № 413 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09fac766fbee182d89af9e7628dab70844966/.

8. *Prikaz* Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 goda № 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/c2b2d8185c0a6e95fd5e5cbd2eec34b4445cf314/.

9. *Prikaz* Mintruda Rossii ot 18 oktyabrya 2013 goda № 544 n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta „Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')”» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.

10. *Primernaya* osnovnaya obrazovatel'naya programma po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) (profili «Matematika i informatika») [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://poop.rf/poop/e4d7f0e2105748708a00de2f65240a3c>.

11. *Strategiya* razvitiya otrasli informacionnyh tekhnologij v Rossijskoj Federacii na 2014–2020 gody i na perspektivu do 2025 goda [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://study.garant.ru/#/document/70498122/paragraph/465:6>.

12. *Federal'nyj* gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po napravleniyu podgotovki (special'nosti) 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) i urovnyu vysshego obrazovaniya «Bakalavriat» (FGOS VO) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>.

13. *Federal'nyj zakon* ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://study.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0>.

Л. А. Москалева, И. Р. Галиулина, Ю. В. Капралова

**К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ
С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

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

Аннотация. Статья посвящена обзору электронных образовательных ресурсов, активно внедряемых в учебный процесс в связи с особенностями восприятия информации новым поколением студентов. Ведущие российские университеты создают структурные подразделения, помогающие в координации, развитии и обеспечении процесса обучения средствами дистанционных образовательных технологий. Цель исследования – обзор возможностей образовательных платформ для обучения на неродном языке и того, какие модификации должен иметь курс, ориентированный на иностранца. Анализ сайта Казанского (Приволжского) федерального университета показал, что электронные образовательные ресурсы могут стать универсальным вспомогательным инструментом в обучении на неродном языке.

Ключевые слова: *электронные образовательные ресурсы, обучение на неродном языке, студенты.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современный процесс цифровизации образования вовлечены практически все высшие учебные заведения России. Преподавателей и разработчиков привлекают возможности электронного обучения, которое, несмотря на подчиненную роль в учебном процессе, способно значительно интенсифицировать занятия [2], [7], [9]. Необходимость в цифровизации возникает, в первую очередь, в связи с изменением ожиданий и запросов потребителей образовательных услуг. В значительном количестве работ говорится о новом поколении обучающихся, тяготеющих к фрагментарно-клиповому способу восприятия информации, что заставляет пересматривать систему обучения в целом. Масштаб внедрения цифровизации также обусловлен массовостью высшего образования, поскольку наличие контрактной формы обучения привело к тому, что желающих учиться в вузах России стало больше. Не ослабевают и потоки иностранцев, стремящихся обучаться в российских вузах по различным специальностям, но при этом специфика работы с ними в значительной мере отличается от проводимой с носителями языка. В связи с этим целью данного исследования является обзор возмож-

© Москалева Л. А., Галиулина И. Р., Капралова Ю. В., 2019

Москалева Лада Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: ladamoskaleva@mail.ru

Галиулина Ильвира Рафаиловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: galiulinailvira@mail.ru

Капралова Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: afina.pallada@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.02.2019

ностей, которые могут предоставить имеющиеся образовательные платформы для обучения на неродном языке, и того, какие преимущества они дают преподавателю в плане доступности материала и какой их функционал не вполне соотносится с методикой обучения на иностранном языке. Отметим, что осознание потребностей зарубежного студента в определенных методических подходах позволит разработчикам расширить и адаптировать функционал платформ для реализации всех необходимых приемов обучения, которые станут для инофонов привлекательным современным средством получения образования.

Материал и методика исследований. Для анализа перспектив использования электронных образовательных ресурсов (далее ЭОР) в учебном процессе с иностранцами нами был проведен обзор структуры и функционала проектов Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета [4]. В процессе работы были использованы методы наблюдения, сопоставления и описания.

Результаты исследований и их обсуждение. Президент России в своем выступлении на ПМЭФ-2017 отметил, что России предстоит добиться всеобщей цифровизации и цифровой грамотности, усовершенствовать систему образования на всех уровнях. «Намерены кратно увеличить выпуск специалистов в сфере цифровой экономики, а по сути нам предстоит решить более широкую задачу, задачу национального уровня – добиться всеобщей цифровизации, цифровой грамотности», – также заявил В. В. Путин [5].

Заметим, что некая модель цифровой среды была и в советском образовании, но при иных технических возможностях. Можно констатировать, что внедрение цифровых технологий имеет почти тридцатилетнюю историю и электронные средства обучения заявили о себе с появлением персонального компьютера. «Все эти годы педагоги пристально следили за достижениями компьютерной техники, выявляли дидактический потенциал компьютерных технологий, искали возможности их применения в различных предметных областях, создавали экспериментальные дидактические материалы, предпринимали попытки их внедрения в практику преподавания, ставили вопрос о разработке новых педагогических технологий» [6, с. 7].

Сейчас, понимая под цифровизацией внедрение в образовательный процесс информационной продукции и технологий, многие вузы определяют свою стратегию. При крупных из них есть структурные подразделения (в Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова – Центр развития электронных образовательных ресурсов, в Томском государственном университете – Институт дистанционного образования и т. д.), целью которых является координация, развитие и обеспечение процесса обучения дистанционными образовательными технологиями. Такие центры помогают университету пройти путь от фрагментарной цифровизации к широкомасштабной, то есть сформировать единое межвузовское образовательное пространство. В разных вузах есть свои наименования конечного продукта: электронный образовательный ресурс, цифровой образовательный ресурс, онлайн-курс, дистанционный курс.

Особенность современного этапа развития компьютерных технологий в том, что, например, преподаватель социогуманитарного направления, используя различные платформы (LMS MOODLE, Kahoot, Socrative, Plickers и т. д.), способен создавать электронные средства обучения самостоятельно, без привлечения программистов. Устранение этапа «заказчик – исполнитель» позволяет снять трудности и ошибки понимания конечного продукта, но любая унифицированная платформа ограничивает подходы своим функционалом. Анализ сайтов российских университетов, в том числе и Казанского (Приволжского) федерального университета, показывает, что преподавателями создаются разнообразные ЭОР под нужды учебного процесса.

В Казанском (Приволжском) федеральном университете, как и в других передовых вузах, активно создаются курсы, в основе которых лежит институциональная модель учеб-

ного процесса. Здесь на ряде семинаров и совещаний обсуждались преимущества различных форм его организации с применением ЭОР, платформы для размещения ресурсов, требования к ним. Определено, что курсы на платформе университета [4] выполнены согласно требованиям к ЭОР, размещаемым в его системе электронного обучения [10]:

1. Метаданные ресурсов содержат направление и учебные планы, предусмотренные данным курсом, количество часов, аннотацию, перечень тем, ключевые слова, контакты авторов. Значительным плюсом является наличие видеофрагмента с вводной информацией, предоставленного авторами и сопровождающегося визуальным рядом (текст, диаграммы). Эффект персонализации положительно воспринимается слушателями.

2. Общие материалы по курсу включают рабочую программу, краткий и полный конспект лекций, методические рекомендации для студентов и отдельно – для преподавателя, литературу и интернет-источники, вопросы для подготовки к зачету, глоссарий, новостной форум.

Повторяя элементы учебно-методического комплекса дисциплины, такая структура имеет следующие преимущества:

1) позволяет получить как студенту, так и преподавателю представление о структуре курса, контрольно-измерительных и справочно-методических материалах;

2) контент визуально структурирует информацию для выбора нужной пользователем под конкретную задачу;

3) платформа удобна благодаря наличию глоссария и новостной поддержки процесса изучения курса.

3. Материал по темам также организован согласно требованиям к ЭОР. При этом важно отметить:

1) наличие приятного лаконичного дизайна платформы и значков, отличающих задания разного типа, что позволяет более продуктивно организовать работу с материалом;

2) присутствие в каждой теме разнообразных материалов в зависимости от поставленных перед слушателем задач: видеолекции, формы для заполнения, презентации, задания (в том числе и игровые);

3) раздаточные материалы, позволяющие преподавателю обеспечить доступность контента каждому обучающемуся в комфортной для него форме (pdf-файлы можно загрузить на телефон/планшет, распечатать к аудиторному занятию);

4) контрольно-измерительные материалы в виде тестов и ссылок на задания также могут: а) обеспечить оперативную отработку знаний и обратную связь; б) в оптимальные сроки помочь выявить преподавателю качество и полноту усвоения материала; в) определить и восполнить студенту недостающее в освоенном им материале.

Несомненным достоинством подобного типа ЭОР является продуманность тем и четкость целей и задач курса. И преподаватель, и студенты видят логику и объем осваиваемого материала.

Анализ большинства курсов, выполненных по унифицированной схеме, указанной в инструкции к платформе, показал, что такая форма в значительной мере повторяет структуру учебно-методического комплекса, существующего в бумажном и электронном виде. Таким образом, с позиции преподавателя, плюсами такой формы становятся продуманность материалов, расширение их спектра (уникальных, редких, авторских), оперативная обратная связь, облегчение процесса проверки результатов. Преимуществом же новой формы для студента является оперативная обратная связь с педагогом, понимание структуры, конечных целей и получаемых результатов курса.

При этом, как показывает обзор, стиль мышления преподавателей по-прежнему тяготеет к абстрактно-логичным построениям, поскольку их поколение выросло на традиционной системе обучения (с вербальным стилем изложения), идущей от Я. А. Коменского. Современному же обучающемуся свойственны образно-эмоциональное мышление,

фрагментарно-клиповое сознание, которые приводят к необходимости унифицированных, упрощенных схем [3], [8]. Все это идет вразрез с вербальным стилем подачи учебного материала и приводит к когнитивному диссонансу. Его предъявление без образной основы, аудио- и видеоряда мешает его эффективному усвоению. Поэтому в анализируемых курсах хотелось бы видеть больше аудиовизуального материала, насыщенного средствами наглядности, для максимальной доступности слушателям.

Относительно же видеоматериалов, записываемых силами преподавателей, хочется указать на продуманность визуального качества продукта, так как современный его потребитель крайне требователен к качеству, что напрямую отражается на учебной мотивации. ЭОР призван интенсифицировать и разнообразить учебный процесс не только новыми формами работы, но и нескучным, отличным от рутинного и в чем-то развлекающим общением с компьютером, поэтому качество материала должно соответствовать.

Продуманность видеоматериала подразумевает:

1) в образе лектора: а) соотношение света, фона и костюма; б) жестикуляция и мимика, поза, движения в кадре; в) расположение относительно края кадра и визуального материала; г) характеристика голоса и тембра, паузы и интонация;

2) в общем визуальном ряде: а) для лекционного материала – четкость структуры, согласованность с элементами визуализации, с текстом; б) для насыщенного элементами видеосюжета, предполагающего монтаж, – продуманный сценарный план с комфортным ритмом смены эффектов;

3) в целом – стилевое, цветовое и пространственное решение элементов визуализации.

В применении опыта Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета в практике работы с иностранцами нам видится ряд нюансов, отличающих организацию учебного процесса с применением ЭОР в иностранной аудитории. Эти нюансы серьезно меняют подход к переработке и подаче теоретического материала и организации работы с ресурсом:

1. Необходимо четко разделить материалы для обучающихся и организационно-методические материалы для преподавателя (отвести отдельные страницы, использовать знаки-сигналы), поскольку иностранцам трудно ориентироваться в сплошном материале, это затрудняет объяснение домашнего задания и собственно самостоятельную работу. Современный студент – хорошо информированный интернет-пользователь, но не специалист по работе самого сервиса. Поэтому с иностранцами использовать эти средства необходимо исключительно как рабочий инструмент [1].

2. Надо предусмотреть ограничение доступа к темам (оптимально: 1–2 темы вперед). Для иностранцев с сильной мотивацией характерно просматривание тем вперед, что снимает их психологический барьер восприятия нового материала, но им порой сложно ограничиться посильным объемом, у них возможна перегрузка или бессистемная навигация по ресурсу.

3. Для полноты понимания студентами задания следует продумать его формулировку по единому шаблону, возможно, использовать видеозапись с детальным пояснением его выполнения, с образцом и элементами наглядности. Необходимо провести с группами инструктажи по освоению платформы, новым видам работы и взаимодействия с преподавателем. Часть этой нагрузки также приходится на тематический форум.

4. Нужно усилить долю видео- и презентационных материалов. Иностранцу, даже с высоким уровнем владения языком, легче ориентироваться, имея опору на видеоряд, пояснения живого преподавателя с жестикуляцией и акцентами на важных моментах. Необходимо продумать язык видеолекции, в ряде случаев предусмотреть титры, переводной глоссарий и материалы на актуальных для студентов языках.

5. Полезно привести к каждой лекционной теме комплект: а) полный текст лекции; б) аудиофайл с текстом лекции; в) текст лекции с пропусками для заполнения. Сочетание

материалов а) и б) позволит обучающимся соотносить аудио- и визуальный ряд, лучше воспринимать информацию, материалы из пункта в) – контролировать уровень усвоения.

Резюме. Использование ЭОР в учебном процессе способно его интенсифицировать и разнообразить подходы к нему преподавателя, но это возможно исключительно при грамотной их разработке и гибкости инструментария платформы их размещения. В связи с этим, несмотря на повсеместную цифровизацию образования, разрабатывать ЭОР должны специалисты, четко понимающие задачи и функции таких материалов в учебном процессе, стиль мышления нового поколения студентов и владеющие интерактивными методами работы. ЭОР должны стать органичной частью процесса освоения учебной дисциплины, а не простой фиксацией учебно-методического комплекса на платформе вуза.

В работе с иностранцами (при грамотном учете языковых и психологических трудностей обучения на неродном языке) ЭОР могут стать универсальным вспомогательным инструментом, снимающим многие трудности в переводе (мультиязычный глоссарий, субтитры), аудировании (субтитры, видеолекции), письме (конспекты лекций разного типа), говорении (опора на наглядный материал), понимании формулировки заданий (оперативная связь с преподавателем). Поэтому мы пришли к выводу, что самое важное в современной ситуации обучения – грамотно интегрировать традиционные методы преподавания (линейные, текстовые) с нетрадиционными (цифровыми, клиповыми) с целью получения качественного продукта образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лебедева М. Ю.* Обучение письменной речи на русском языке: новые вызовы и новые решения цифрового века [Электронный ресурс] // Русский язык за рубежом : научно-практический иллюстрированный журнал. – Режим доступа : <http://journal.pushkin.institute/magazine/lebedeva-4-17/>.
2. *Левина Е. А.* Интерактивное взаимодействие студентов-бакалавров при обучении иностранному языку посредством сервисов Веб 2.0 // Новая наука: от идеи к результату. – 2016. – № 3(72), ч. 2. – С. 86–88.
3. *Максимова О. А.* «Цифровое» поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2013. – Вып. 81. – № 22(313). — С. 6–10.
4. *Проекты.* Использование современных образовательных технологий в цифровых образовательных ресурсах (презентационные материалы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://kpfu.ru/psychology/uchebnyj-process/prezentacionnye-materialy-nauchno-metodicheskogo>.
5. *Путин* заявил о необходимости добиться всеобщей цифровизации России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://news.rambler.ru/scitech/37047389/?utm_content=news&utm_medium=read_more&utm_source=copylink.
6. *Руденко-Моргун О. И.* Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа. – М. : РУДН, 2009. – 332 с.
7. *Сысоев В. П.* Основные направления информатизации языкового образования // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия «Филологические науки». – 2013. – № 4. – С. 83–85.
8. *Тестов В. А.* Информационное общество: переход к новой парадигме в образовании // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 3–10.
9. *Трайнев В. А., Гуркин В. Ф., Трайнев О. В.* Дистанционное обучение и его развитие. – М. : Дашков и Ко, 2008. – 296 с.
10. *Требования* к электронному курсу, размещаемому в системе электронного обучения КФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://kpfu.ru/portal/docs/F1353677401/Prilozhenie.1._reglament_.pdf.

L. A. Moskaleva, I. R. Galiulina, Yu. V. Kapralova

USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN EDUCATIONAL PROCESS WITH FOREIGN STUDENTS

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article is devoted to the review of electronic educational resources (EER) that are being introduced into the educational process. A serious rethinking of the learning system is driven by the style of perception of information by the new generation of students. Leading universities in the country create structural units that help in the coordination, development and provision of the learning process by means of distance learning technologies. The objective of the study is to review the opportunities of educational platforms in teaching in a non-native language, and what modifications a foreign student-oriented course should contain. The analysis of the site of the Kazan (Volga region) Federal University shows that EER can be a universal auxiliary tool in teaching in a non-native language.

Keywords: *electronic educational resources, teaching in a non-native language, students.*

REFERENCES

1. *Lebedeva M. Yu.* Obuchenie pis'mennoj rechi na russkom yazyke: novye vyzovy i novye resheniya cifrovogo veka [Elektronnyj resurs] // Russkij yazyk za rubezhom : nauchno-prakticheskij illyustrirovannyj zhurnal. – Rezhim dostupa : http://journal.pushkin.institute/magazin_e/lebedeva-4-17/.
2. *Levina E. A.* Interaktivnoe vzaimodejstvie studentov-bakalavrov pri obuchenii inostrannomu yazyku posredstvom servisov Veb 2.0 // Novaya nauka: ot idei k rezul'tatu. – 2016. – № 3(72), ch. 2. – S. 86–88.
3. *Maksimova O. A.* «Cifrovoe» pokolenie»: stil' zhizni i konstruirovaniye identichnosti v virtual'nom prostranstve // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie. – 2013. – Vyp. 81. – № 22(313). – S. 6–10.
4. *Proekty.* Ispol'zovanie sovremennyh obrazovatel'nyh tekhnologij v cifrovyyh obrazovatel'nyh resursah (prezentacionnye materialy) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://kpfu.ru/psychology/uchebnyj-process/prezentacionnye-materialy-nauchno-metodicheskogo>.
5. *Putin* zayavil o neobhodimosti dobit'sya vseobshchej cifrovizacii Rossii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://news.rambler.ru/scitech/37047389/?utm_content=news&utm_medium=read_mo-re&utm_source=copylink.
6. *Rudenko-Morgun O. I.* Principy modelirovaniya i realizacii elektronnoho uchebno-metodicheskogo kompleksa po russkomu yazyku na baze tekhnologij gipermedia. – M. : RUDN, 2009. – 332 s.
7. *Sysoev V. P.* Osnovnye napravleniya informatizacii yazykovogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholohova. Seriya «Filologicheskie nauki». – 2013. – № 4. – S. 83–85.
8. *Testov V. A.* Informacionnoe obshchestvo: perekhod k novej paradigme v obrazovanii // Pedagogika. – 2012. – № 4. – S. 3–10.
9. *Trajnev V. A., Gurkin V. F., Trajnev O. V.* Distancionnoe obuchenie i ego razvitie. – M. : Dashkov i Ko, 2008. – 296 s.
10. *Trebovaniya* k elektronnomu kursu, razmeshchaemomu v sisteme elektronnoho obucheniya KFU [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://kpfu.ru/portal/docs/F1353677401/Prilozhenie.1._reglament_.pdf.

© Moskaleva L. A., Galiulina I. R., Kapralova Yu. V., 2019

Moskaleva, Lada Alekseevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: [ladamoskaleva@mail.ru](mailto:ladoskaleva@mail.ru)

Galiulina, Ilvira Rafailevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: galiulinailvira@mail.ru

Kapralova, Yulia Vladimirovna – Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Department of Russian as a Foreign Language, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: afina.pallada@mail.ru

The article was contributed on February 06, 2019

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ «ШКОЛЕ МЯЧА»

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

²Воронежский государственный университет инженерных технологий,
г. Воронеж, Россия

Аннотация. В статье представлено авторское определение понятия «Школы мяча» – владение знаниями о способах выполнения соревновательных действий в спортивных играх с мячом как элементах целостной системы с выделением существующих между ними структурно-логических связей общности и различия; умениями и навыками применения этих способов в решении двигательных задач в конкретных игровых ситуациях, возникающих в соревновательно-игровой деятельности. В содержании «Школы мяча» выделены элементы техники перемещений и действий с мячом с раскрытием общего и частного в их содержании. В статье изложено содержание разработанной учебной программы «Школа мяча» и методика ее реализации в начальной школе в процессе обучения предмету «Физическая культура», нацеленной на формирование у младших школьников универсальных учебных действий.

Ключевые слова: младшие школьники, универсальные учебные действия, физическая культура.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время в качестве цели и основного результата получения начального общего образования выступает достижение социально желаемого уровня личностного, социального и познавательного развития на основе усвоения универсальных учебных действий (далее – УУД), обеспечивающих формирование способности к саморазвитию, умения учиться. Обзор литературных данных свидетельствует о высоком образовательном потенциале в этом средств физической культуры. Наряду с этим вопросы содержательного и технологического обеспечения хороших результатов с применением игровых упражнений с мячом не были предметом научного изучения. Необходимость разрешения этого противоречия обуславливает социально-практическую и научную актуальность нашего исследования.

Цель статьи – разработать и научно обосновать учебную программу «Школа мяча» и методику ее усвоения в процессе обучения младших школьников предмету «Физическая культура» для эффективного формирования у них УУД. Достижение этой цели осуществлялось через последовательное решение трех задач:

1. Определить сущность и содержание «Школы мяча».
2. Создать учебную программу «Школа мяча».
3. Разработать методику ее реализации в процессе обучения младших школьников предмету «Физическая культура».

© Пауков А. А., 2019

Пауков Андрей Андреевич – аспирант кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; старший преподаватель кафедры физической культуры Воронежского государственного университета инженерных технологий, г. Воронеж, Россия; e-mail: fitwwc@mail.ru

Статья поступила в редакцию 07.02.2019

Материал и методика исследований. Достижение цели и задач исследования осуществлено на основе анализа содержания программно-нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс на ступени начального общего образования, в том числе по предмету «Физическая культура», изучения психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, моделирования содержания обучения двигательных действий с мячом и процесса его усвоения в виде целостной системы взаимосвязанных средств, методов и форм организации учебно-познавательной деятельности младших школьников.

Результаты исследований и их обсуждение. Возникновение, становление и развитие учебной деятельности как формы усвоения социального опыта приходится на период психического развития ребенка, относящийся к младшему школьному возрасту. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО) в качестве цели и основного результата образовательного процесса определено «достижение социально желаемого уровня (результата) *личностного, социального и познавательного развития* обучающихся на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира» [13].

В Примерной основной образовательной программе начальной школы говорится: «В результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования у выпускников будут сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия ... как основа умения учиться» [9].

В разработанной А. Г. Асмоловым [1] концепции развития УУД подчеркивается, что умение учиться и способности к организации учебной деятельности могут и должны формироваться у младших школьников в процессе обучения всем учебным предметам. Физическая культура как образовательная область обладает специфическим содержанием – физическими упражнениями [10]. Разработанное в современной педагогической науке организационно-методическое обеспечение достижения этих результатов по другим учебным предметам в обучении физической культуре относительно непригодно в связи с высоким уровнем двигательной активности учащихся [2], [3], [11].

Реферативный обзор литературных данных выявил, что проблема эффективной реализации требований ФГОС НОО в образовательной области «Физическая культура» является мало исследованной [6], [7], [12], [14].

Богатым образовательным потенциалом для решения задачи формирования у младших школьников УУД обладают спортивные и подвижные игры с мячом: в игре они естественным образом занимают позицию субъекта деятельности, разнообразие и вариативность содержания и условий создает пространство для двигательного творчества, атмосфера сотрудничества и соперничества способствует появлению опыта общения.

Формирование умения учиться предполагает такую организацию учебной деятельности, при которой учащийся естественным образом принимает субъектную позицию. Такой формой организации выступает взаимообучение в парах сменного состава, в рамках которой он попеременно действует как субъект и в роли учителя, и в роли ученика и осуществляет все виды универсальных учебных действий [4], [5], [8].

В целом, осуществленный нами анализ литературы свидетельствует о том, что проблема формирования УУД у младших школьников на основе обучения «Школе мяча» через организацию взаимообучения в парах сменного состава является мало изученной.

Опираясь на материалы анализа и обобщения научно-методической литературы по проблеме исследования, мы предположили, что повысить эффективность формирования УУД у младших школьников можно, если:

– разработать учебную программу «Школа мяча» как целостной системы двигательных действий с мячом и без него;

– включить в процесс обучения предмету «Физическая культура» лично значимую учебную деятельность по формированию «Школы мяча» с учетом общего и частного в ее содержании;

– организовать данную учебную деятельность как процесс решения учебных задач открытия и усвоения способов выполнения двигательных действий;

– осуществлять открытие и усвоение способов выполнения двигательных действий в последовательности от общего к частному с учетом существующих между ними структурно-логических отношений, с использованием взаимообучения детей в парах сменного состава;

– создать условия для применения разучиваемых двигательных действий в соревновательно-игровой деятельности.

«Школа мяча» определяется нами как владение знаниями о способах выполнения соревновательных действий в спортивных играх с мячом как элементах целостной системы с выделением существующих между ними структурно-логических связей общности и различия; умениями и навыками применения этих способов в решении двигательных задач в конкретных игровых ситуациях, возникающих в соревновательно-игровой деятельности.

Содержание «Школы мяча» раскрыто нами с применением структурно-логического анализа входящих в ее содержание движений и двигательных действий. Нами выделены и охарактеризованы с учетом общего и частного в их содержании элементы техники перемещений и техники действий с мячом.

К элементам техники перемещений относятся:

1. «Осанка» – базовый элемент, общий для всех перемещений человека в позе прямохождения (сущность первого порядка), его существенные признаки: взаиморасположение ушной, плечевой, большого вертела, коленной точек и форма позвоночного столба относительно вертикали.

2. «Игровая стойка» – элемент, общий для всех действий в спортивных играх с мячом (сущность второго порядка), существенные признаки которого: ноги – на ширине плеч, одна впереди другой, вес тела – на носках, руки свободно опущены.

3. «Шаг» – элемент, общий для всех способов перемещения (сущность третьего порядка), его существенные признаки: устойчивая упругая динамическая опора и смена опоры (табл. 1).

4. «Шаг ходьбы», «беговой шаг», «ускоряющий шаг», «стопорящий шаг», «шаг поворота», «шаг прыжком» (сущность четвертого порядка) (табл. 1).

Выделенные нами разновидности шага выполняются в спортивных играх с учетом конкретных условий с обязательным соблюдением выявленных нами существенных признаков (сущность пятого порядка).

Таблица 1

Характеристика способов перемещения, входящих в содержание «Школы мяча»

Фазы шага	Способы перемещения					
	Ходьба	Бег	Рывок	Остановка шагом	Поворот в беге	Прыжок толчком одной ногой
	Разновидности шага					
	Шаг ходьбы	Беговой шаг	Ускоряющий шаг	Стопорящий шаг	Шаг поворота	Шаг прыжком
	Правила выполнения шага					
Задний мах от снятия с опоры до вертикали	Активный вынос бедра вперед с перемещением стопы			Торможение бедра		Активный вынос бедра
	по низкой траектории	по прямой к тазу		без сгибания в коленном суставе		

Передний мах (от вертикали до постановки ноги на опору)	Постановка с пятки на всю стопу близко к проекции ЦМТ	Постановка на переднюю часть стопы		Постановка прямой ногой на пятку за полшага до проекции ЦМТ	Мах бедром	
		до проекции ЦМТ	на проекции ЦМТ		в сторону с опорой на переднюю часть стопы за проекцией ЦМТ	вперед – вверх с приземлением в статичную или динамичную игровую стойку
Передний толчок (от момента опоры до вертикали)	Упругое сгибание ноги в коленном и голеностопном суставах					
	небольшое			большое		
Задний толчок (от момента вертикали до снятия с опоры)	Упругое разгибание ноги в коленном и голеностопном суставах			Разгибание отсутствует	Упругое разгибание ноги в коленном и голеностопном суставах	
	в сторону перемещения				в сторону поворота	вперед – вверх
Мах руками	Перекрестно мах ногами				в сторону поворота	вперед – вверх

Примечание:
ЦМТ – центр массы тела.

Существенным элементом, который присутствует во всех действиях с мячом, является выход на мяч (сущность первого порядка). На втором уровне обобщения есть два основных вида действий с мячом: прием и перемещение мяча, на третьем – способы выполнения приема мяча (ловля мяча и прием мяча с отскоком) и его перемещения (катание, толкание, удар и метание мяча), на четвертом – способы ловли мяча (одной и двумя руками) и выполнения его приема с отскоком (прием-передача в волейболе, прием мяча серединой лба, грудью, бедром, внутренней и внешней стороной стопы и подъема, серединой подъема, носком). На четвертом уровне обобщения также находятся способы катания мяча (подошвой, внутренней и внешней частью стопы), его толкания (двумя руками: прием-передача в волейболе, бросок двумя руками от груди; одной рукой: бросок одной рукой от плеча, ведение мяча в гандболе и баскетболе), ведения мяча (в футболе, удар внутренней стороной стопы и внешней частью подъема), удара по мячу (нападающий удар в волейболе, серединой, внешней и внутренней частью подъема, серединой лба), метания мяча (вбрасывание в футболе, бросок одной и двумя руками из-за головы в гандболе и баскетболе) (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика двигательных действий с мячом, входящих в содержание «Школы мяча»

Выход на мяч с использованием различных видов шага					
Прием мяча		Перемещение мяча			
Прием с отскоком	Ловля мяча	Толкание	Катание	Метание	Удар
	упругость	держание мяча			
	мягкость				жесткость
Уступающее движение звена тела		Силовое воздействие на мяч			
		по времени			
		продолжительное			быстрое
		по траектории			

Продолжение таблицы 2

Вынос звена тела к мячу		поступательное		круговое	
Прием опускающегося мяча подошвой, внутренней и внешней стороной стопы	Ловля мяча серединой подъема	Ведение мяча рукой	Бросок одной рукой от плеча в кольцо	Хлест	
				Замах	
Прием катящегося мяча внутренней стороной стопы	Прием-передача одной и двумя руками сверху	Ведение мяча в мини-футболе	Бросок двумя руками от груди в кольцо	Вбрасывание мяча в футболе	Нападающий удар
Прием летящего навстречу мяча бедром, внутренней стороной стопы, подъемом, грудью, серединой лба, рукой (руками)	Ловля одной и двумя руками мяча, летящего на уровне пояса, груди, выше головы в баскетболе, гандболе, футболе (вратарь)				
Прием-передача мяча двумя руками снизу		Ведение мяча ногой	Бросок мяча одной рукой в гандболе	Удар серединой лба	
		Удар «щечкой» и «шведкой» в футболе			

Приведенные выше действия с мячом различаются по траектории его перемещения (пятый уровень обобщения). В способы их выполнения вносятся изменения, обусловленные, с одной стороны, особенностями выхода на мяч после шага ходьбы, бега, стопорящего шага, шага поворота и шага прыжком, с другой – своеобразием решаемых двигательных задач (шестой уровень обобщения).

Осуществленная нами систематизация движений и двигательных действий, входящих в «Школу мяча» с учетом общего и частного в их содержании, позволяет реализовать в процессе ее формирования концепцию содержательного обобщения в обучении. Это предполагает последовательность: от усвоения сущности первого порядка (игровой стойки) к овладению движениями и двигательными действиями, относящимися к частным уровням обобщения; обеспечивает: 1) усвоение теоретических знаний сущности и содержания движений и двигательных действий как элементов «Школы мяча» с существующими между ними структурно-логическими связями; 2) обобщенный характер способов их выполнения; 3) формирование у младших школьников познавательных УУД.

Учебная программа «Школа мяча» и методика ее реализации в начальной школе в процессе обучения предмету «Физическая культура» разработаны нами в соответствии с требованиями ФГОС НОО к цели, задачам, содержанию и результатам изучения данного предмета, методологическими положениями системно-деятельностного подхода к образовательному процессу [1], [10], [13].

Целью программы «Школа мяча» как раздела предмета «Физическая культура» является формирование личности младших школьников на основе овладения двигательными действиями с мячом и способами их применения в игровой деятельности для удовлетворения личностно значимых потребностей. Достижение этой цели обеспечивается решением оздоровительных, образовательных и воспитательных задач. С учетом цели и задач программы в ее содержание включены три блока: предметный, метапредметный и личностно-развивающий.

Предметный блок включает три раздела: «Теоретические знания», «Умения и навыки» и «Физическое совершенствование». Метапредметный блок содержит способность и готовность осуществлять познавательные (общеучебные, знаково-символические,

логические), регулятивные (целеполагание, планирование, контроль, оценивание и коррекция, самоконтроль, самооценка и самокоррекция) и коммуникативные (словесная регуляция, устное и письменное описание, взаимодействие) УУД. В личностно-развивающий блок входят мотивационная сфера личности, готовность к проявлению волевых усилий и нравственные качества.

Программа реализуется в начальной школе в течение двух лет (3–4 годы обучения) при изучении разделов «Подвижные игры» (базовая часть) и «Подвижные игры с элементами спортивных игр» (вариативная часть) предмета «Физическая культура». На ее освоение выделяется 60 академических часов – по 30 часов в каждый год обучения. Формирование личностно-развивающих и метапредметных УУД осуществляется в процессе усвоения содержания предметного блока образовательной программы, в которой представлены планируемые результаты ее освоения младшими школьниками.

При разработке методики формирования УУД в процессе обучения «Школе мяча» мы учитывали концептуальные положения системно-деятельностного подхода [1], предполагающего, с одной стороны, включение обучающегося в учебную деятельность в качестве ее активного субъекта, с другой – системную организацию самой деятельности, при которой все осуществляемые им учебные действия (познавательные, коммуникативные, регулятивные) объединены в целостную систему и вносят свой специфический вклад в достижение цели: овладение способом решения учебной задачи.

Представление содержания обучения в системно-организованном целом – «Школе мяча» – с выделением общего и частного в движениях и двигательных действиях, используемых в спортивных играх с мячом, позволило сделать следующий шаг в реализации идеи содержательного обобщения – определить вертикальную последовательность обучения в направлении от общего к частному: от усвоения общего исходного понятия до его конкретного проявления.

Обучение начинается с освоения основной, а затем игровой стойки, младшие школьники усваивают понятия шага и его разновидностей. Владение этими понятиями создает предпосылки для овладения основными способами перемещения, используемыми в спортивных играх с мячом, такими как бег, рывок, остановка, повороты и прыжки.

Эти способы перемещения являются составной частью двигательных действий с мячом: в этом качестве они выступают как выход на мяч (исходная абстракция для всех игровых действий с мячом).

Частные способы выполнения выхода на мяч обусловлены качественным своеобразием решаемых двигательных задач – принять или переместить его в определенную точку пространства.

После овладения понятием «выход на мяч» младшие школьники могут приступить к освоению ловли мяча руками (рукой) и приема мяча с отскоком. Одновременно изучаются приемы перемещения мяча, начиная с катания (с самого простого) до толкания мяча. После этого можно перейти к изучению бросания и метания мяча, удара по мячу.

При определении последовательности изучения двигательных действий «Школы мяча», находящиеся на одном уровне обобщения (горизонтальная последовательность), дети в первую очередь овладевают базовым действием, в котором представлены все элементы, входящие в содержание остальных действий данного уровня обобщения, то есть являются общими для них. Это обуславливает возможность положительного переноса приобретенного при изучении базового действия двигательного опыта на усвоение других действий, частные элементы которого содержатся в двигательном опыте большинства обучаемых.

Базовыми двигательными действиями, с которых начинается изучение действий соответствующего уровня обобщения, являются «игровая стойка», «шаг», «выход на мяч при ведении мяча ногами», «ловля летящего навстречу мяча двумя руками снизу», «прием

летающего навстречу мяча с отскоком двумя руками», «ведение мяча внешней частью подъема и ведение мяча рукой», «удар серединой подъема».

После освоения отдельных движений и двигательных действий происходит их объединение в целостные связки: прием (ловля) мяча – ведение мяча – передача (или удар и бросок). Подвижные игры с элементами спортивных игр применяются в конце каждого урока. Выбор игры осуществляется с учетом содержания решаемой на уроке задачи обучения определенному элементу «Школы мяча».

В структуру и содержание нашей методики была заложена система заданий, направленных на включение младших школьников в деятельностное освоение учебного материала с целью овладения УУД и формирование способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, включая умение учиться.

Необходимым условием возникновения и осуществления учебно-познавательной деятельности являлось создание проблемной ситуации. Для этого перед школьником ставилась определенная двигательная задача (выполнить движение или действие с мячом), способ решения которой ему был неизвестен. Существование этого противоречия порождало и направляло познавательную активность на открытие этого способа.

Процесс обучения начинался с принятия данной учебной задачи. Учитель демонстрировал разучиваемое двигательное действие, рассказывал о его значимости для успешности игровой деятельности, предлагал детям самостоятельно выполнить его, обращая внимание на то, что они потенциально готовы к тому, чтобы усвоить его в процессе обучения.

Следующим учебным действием является определение всеобщего отношения (исходной абстракции), которое обуславливает способ решения не только конкретной, частной задачи, но и определяет, как закон, решение целого класса подобных задач. Учебные действия по определению этого отношения совершались изначально в предметно-чувственной форме в виде поиска и апробации различных способов решения двигательной задачи, например, правило «хлеста» при ударе по мячу и его метании.

Затем найденный способ приобретал форму умственного действия, совершаемого во внутреннем интеллектуальном плане с психическими образами предметов. Необходимым условием усвоения выделенного в процессе предметного действия всеобщего отношения выступало создание его модели в виде слова или наглядной схемы (моделирование).

Следующее по порядку учебное действие заключалось в создании на основе общего способа решения системы различных частных задач (способы удара по мячу и метания мяча). Решение этих задач осуществлялось на основе конкретизации общего способа, как бы с ходу, выявления в каждой из них общего отношения и использования адекватного ему общего способа. В процессе усвоения теоретических понятий («хлест») обучающиеся овладевали познавательными УУД (анализ, сравнение, обобщение, умозаключение).

Приведенные выше учебные действия обеспечивали открытие, построение и усвоение младшими школьниками теоретического понятия («хлест») при условии управления учителем их учебно-познавательной деятельностью по открытию способа решения учебной задачи через систему проблемных заданий и практическому овладению этим способом.

Наиболее благоприятные условия для успешного формирования у младших школьников УУД возникают при реализации коллективного обучения с доминирующей ролью в организационной структуре обучения работы в парах сменного состава. Учащийся, который был в роли учителя, выполнял определенные виды учебных заданий, которые, с одной стороны, обеспечивали более полное и точное понимание сути того материала, которое являлось предметом преподавания, с другой – требовали практического выполнения определенных действий, которые благодаря механизму интериоризации трансформировались в психологические – универсальные учебные действия. Младшие школьники в роли учителей выполняли следующие задания:

- оценить и скорректировать полноту и точность знания учеником ориентировочной основы разучиваемого двигательного действия;
- сформулировать и задать вопросы для уточнения полноты и точности знаний ученика об ориентировочной основе действия;
- проконтролировать, оценить и скорректировать правильность понимания учеником сути подводящего упражнения через сравнение содержания рассказа ученика с эталоном;
- проконтролировать, оценить и скорректировать правильность выполнения этого упражнения учеником через сравнение с образцом.

Выполнение этих учебных заданий обеспечивало формирование общеучебных (анализ, сравнение), регулятивных (контроль, оценивание, коррекция) и коммуникативных (взаимодействие, словесная регуляция) УУД.

Дети, которые действовали в роли ученика, выполняли задания:

- запомнить и воспроизвести ориентировочную основу разучиваемого двигательного действия;
- ответить на вопросы учителя об ориентировочной основе разучиваемого двигательного действия;
- рассказать о способе выполнения продемонстрированного учителем физической культуры нового подводящего упражнения;
- выполнить это упражнение, опираясь на его зрительный и логический образ;
- принять и понять суть замечаний учителя, контролирующего выполнение требований к выполнению двигательного действия;
- внести коррекции в способ выполнения двигательного действия с учетом замечаний учителя.

Выполнение этих учебных заданий обеспечивало формирование познавательных, общеучебных (запоминание, восприятие, понимание, воспроизведение), регулятивных (самоконтроль, самокоррекция) и коммуникативных (устное описание, взаимодействие, словесная регуляция) УУД.

Необходимым условием организации взаимообучения в парах сменного состава являлось наличие алгоритмов – предписаний, в которых представлена в наглядной и письменной форме ориентировочная основа разучиваемого двигательного действия (последовательность движений, ведущих к решению двигательной задачи).

Резюме. «Школа мяча» рассматривается нами как владение знаниями о способах выполнения соревновательных действий в спортивных играх с мячом как элементах целостной системы с выделением существующих между ними структурно-логических связей общности и различия; умениями и навыками применения этих способов в решении двигательных задач в конкретных игровых ситуациях, возникающих в соревновательно-игровой деятельности.

Содержание «Школы мяча» нами раскрыто с применением структурно-логического анализа входящих в ее содержание движений и двигательных действий. Нами выделены и охарактеризованы с учетом общего и частного в их содержании элементы техники перемещений и техники действий с мячом.

Учебная программа «Школа мяча» и методика ее реализации в начальной школе в процессе обучения предмету «Физическая культура» разработаны нами в соответствии с требованиями ФГОС НОО к цели, задачам, содержанию и личностным, метапредметным и предметным результатам изучения младшими школьниками предмета «Физическая культура» и методологическими положениями системно-деятельностного подхода к образовательному процессу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Формирование УУД в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Афанасьева Т. В. Мониторинг развития учебных универсальных действий как элемент оценки интеллектуального развития младших школьников // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 1(85). – С. 85–90.
3. Драндров Г. Л., Пауков А. А. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения предмету «Физическая культура» // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/article/view?id=27410>.
4. Дусавицкий А. К., Кондратьев Е. М., Толмачева И. Н., Шилкунова Э. И. Урок в начальной школе. Реализация системно-деятельностного подхода к обучению : книга для учителя. – М. : Вита-пресс, 2012. – 288 с.
5. Дьяченко В. К. Коллективный способ обучения становится массовой практикой // Народное образование. – 2008. – № 1. – С. 112–122.
6. Кечкин Д. Д. Формирование УУД младших школьников в процессе освоения физкультурной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Пермь, 2013. – 149 с.
7. Кудрявцев М. Д. Особенности применения методики обучения младших школьников двигательным действиям на основе теории учебной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 7. – С. 55–57.
8. Кузнецова Н. С., Болдакова И. В. Коллективный способ обучения – обучение через общение // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 17–19.
9. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М. : Просвещение, 2013. – 223 с.
10. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. Ч. 2 : Примерная программа по физической культуре. – М. : Просвещение, 2010. – 231 с.
11. Сушенцова Н. В., Мерлина Н. В. Формирование метапредметных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности по математике в 5–6 классах // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 1(89). – С. 164–170.
12. Тихонов А. М., Чащухин В. И., Чудинов Ю. В. Основные подходы к преподаванию физкультуры в начальных классах в системе РО Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова // Совершенствование и развитие вариативных систем развивающего обучения в образовании г. Перми : материалы 4 городской научно-практической конференции. – Пермь, 2000. – С. 33–48.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 года № 373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://base.garant.ru/197127/>.
14. Шаулин В. Н. Развивающее обучение на материале физической культуры // Физическая культура в школе. – 1994. – № 6. – С. 9–14.

UDC 373.3.016:796.3

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.021

A. A. Paukov^{1,2}

FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF EDUCATION AT «BALL SCHOOL»

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

²*Voronezh State University of Engineering Technologies, Voronezh, Russia*

Abstract. The article presents the author's definition of «Ball School». The author defines it as the knowledge on how to perform competitive actions in sports ball games as the elements of a comprehen-

© Paukov A. A., 2019

Paukov, Andrey Andreevich – Post-graduate Student, Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; Senior Lecturer, Department of Physical Culture, Voronezh State University of Engineering Technologies, Voronezh, Russia; e-mail: fitwwc@mail.ru

The article was contributed on February 07, 2019

sive system along with the identification of the existing structural and logical associations of similarity and difference between them; as the skills of applying these methods in solving specific tasks game situations arising in competitive game activities. The content of «Ball School» reveals the elements of relocation technique and actions with a ball disclosing some general and specific aspects. The article gives the content of the curriculum of «Ball School» and the methods of its implementation at primary schools in the process of teaching Physical Education, and the objective of which is the formation of universal educational actions at primary schoolchildren.

Keywords: *primary schoolchildren, universal educational actions, physical culture.*

REFERENCES

1. *Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A.* Formirovanie UUD v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadaniy : posobie dlya uchitelya. – M. : Prosveshchenie, 2010. – 159 s.
2. *Afanas'eva T. V.* Monitoring razvitiya uchebnyh universal'nyh dejstvij kak element ocenki intellektual'nogo razvitiya mladshih shkol'nikov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2015. – № 1(85). – S. 85–90.
3. *Drandrov G. L., Paukov A. A.* Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij u mladshih shkol'nikov v processe obucheniya predmetu «Fizicheskaya kul'tura» // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.science-education.ru/article/view?id=27410>.
4. *Dusavickij A. K., Kondratyuk E. M., Tolmacheva I. N., Shilkunova E. I.* Urok v nachal'noj shkole. Realizatsiya sistemno-deyatelnostnogo podhoda k obucheniyu : kniga dlya uchitelya. – M. : Vita-press, 2012. – 288 s.
5. *D'yachenko V. K.* Kollektivnyj sposob obucheniya stanovitsya massovoj praktikoj // Narodnoe obrazovanie. – 2008. – № 1. – S. 112–122.
6. *Kechkin D. D.* Formirovanie UUD mladshih shkol'nikov v processe osvoeniya fizkul'turnoj deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. – Perm', 2013. – 149 s.
7. *Kudryavcev M. D.* Osobennosti primeneniya metodiki obucheniya mladshih shkol'nikov dvigatel'nyh dejstviyam na osnove teorii uchebnoj deyatel'nosti // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. – 2003. – № 7. – S. 55–57.
8. *Kuznecova N. S., Boldakova I. V.* Kollektivnyj sposob obucheniya – obuchenie cherez obshchenie // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2017. – № 1. – S. 17–19.
9. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Nachal'naya shkola.* – M. : Prosveshchenie, 2013. – 223 s.
10. *Primernye programmy po uchebnym predmetam. Nachal'naya shkola : v 2 ch. Ch. 2 : Primernaya programma po fizicheskoy kul'ture.* – M. : Prosveshchenie, 2010. – 231 s.
11. *Sushencova N. V., Merlina N. V.* Formirovanie metapredmetnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij vo vneurochnoj deyatel'nosti po matematike v 5–6 klassah // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2016. – № 1(89). – S. 164–170.
12. *Tihonov A. M., Chashchuhin V. I., Chudinov Yu. V.* Osnovnye podhody k prepodavaniyu fizkul'tury v nachal'nyh klassah v sisteme RO D. B. El'konina – V. V. Davydova // Sovershenstvovanie i razvitie variativnyh sistem razvivayushchego obucheniya v obrazovanii g. Permi : materialy 4 gorodskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Perm', 2000. – S. 33–48.
13. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya, utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 oktyabrya 2009 goda № 373* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://base.garant.ru/197127/>.
14. *Shaulin V. N.* Razvivayushchee obuchenie na materiale fizicheskoy kul'tury // Fizicheskaya kul'tura v shkole. – 1994. – № 6. – S. 9–14.

Ю. В. Прокопьева, О. А. Леонтьева

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
ДЛЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

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

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы создания эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении. Особое внимание уделяется формированию творческих способностей дошкольников в этой среде. Раскрывается содержание понятий «творчество» и «эстетическая среда», устанавливается их взаимосвязь. Описывается работа педагога, обосновываются педагогические условия, способствующие развитию творческих способностей у детей в эстетической среде дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: эстетическая среда, дошкольное образование, развитие творческих способностей, педагогические условия, творческое развитие, педагогика, дошкольное образовательное учреждение.

Актуальность исследуемой проблемы. Современная педагогика большое внимание уделяет вопросам творческого развития дошкольников в образовательном учреждении [1], [2], [4], [5], [6], [7], [8].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования «художественно-эстетическое развитие» рассматривается как формирование творческих способностей каждого ребенка [11]. В дошкольной педагогике раскрыты отдельные аспекты развития художественных способностей. Так, значимость творчества как психологического свойства рассматривается в трудах Т. С. Комаровой [10], Я. А. Пономарева [17], К. Н. Кобель [9] и др.

Анализ современных научных и методических публикаций в контексте нашего исследования позволяет выделить два основных направления изучения творческого развития детей: первое – теоретическая разработка содержания этого развития, второе связано с выявлением значимости эстетической среды в данном процессе. Вместе с тем остаются не до конца исследованными вопросы художественно-эстетического развития и педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования художественно-эстетических способностей у детей.

© Прокопьева Ю. В., Леонтьева О. А., 2019

Прокопьева Юлия Вячеславовна – студентка III курса направления подготовки магистрантов «Педагогическое образование» (магистерская программа «Декоративно-прикладное искусство в системе непрерывного художественного образования») факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: prokoreva.ulya@yandex.ru

Леонтьева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства и методики его преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары, Россия; e-mail: olyaleonteva@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.12.2018

Цель исследования – обосновать педагогические условия, способствующие эффективному использованию эстетической среды в формировании художественно-эстетических способностей детей в условиях дошкольного образовательного учреждения (далее – ДОУ).

Материал и методика исследований. Авторами был проведен теоретический анализ практических и теоретических разработок, научной литературы (психологической и педагогической), нормативных документов по теме исследования.

В процессе исследования использовались как теоретические, так и эмпирические методы. Практическая работа осуществлялась в процессе преподавания учебного предмета «Изобразительное искусство» в дошкольном образовательном учреждении № 118 г. Чебоксары, в ней приняли участие 20 детей, 2 педагога, психолог и ароматерапевт.

Результаты исследований и их обсуждение. Дошкольный этап является первой ступенью, с которой начинается образование человека, на которой закладываются базовые знания и умения, сопровождающие его в течение всей жизни, поэтому важно уделять этому особое внимание. Среда образовательного учреждения рассматривается в педагогической науке как важный социально-педагогический фактор и феномен, определяющий особенности взаимодействия обучающегося, образовательной системы с социумом. В «Большой советской энциклопедии» понятие «среда» рассматривается как социальное окружение человека: семья, трудовой, учебный и другие коллективы и группы [3, с. 24]. В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой *среда* представлена как совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человека и человеческого общества; как окружающие человека социально-бытовые условия, обстановка; как совокупность людей, связанных общностью этих условий [14, с. 3–4].

Влияние среды на развитие личности зависит не только от педагогических характеристик среды и ее свойств, но и от внутренней установки человека. Л. И. Новикова считает, что необходимо приблизить среду к нуждам и потребностям обучающихся. Только окружение, построенное с учетом их особенностей, способное вызвать положительное эмоциональное отношение, оказывает на учащихся разнообразные влияния: является источником знаний и эмоциональных переживаний, служит базой интеграции стихийных и целенаправленных влияний, испытываемых ими, становится сферой приложения физических и духовных сил, которые совершенствуют саму среду [13, с. 3–4].

Подходы к дошкольному образованию постоянно меняются, совершенствуются [12], [16]. Особа значима в системе дошкольного образования эстетическая среда [18], которая направлена не только на грамотную организацию пространства для обучения, но и на формирование благоприятной атмосферы, способствующей наиболее эффективному развитию интеллекта и творческих навыков. Грамотное создание эстетической среды невозможно без налаживания соответствующих педагогических условий. Для того чтобы выявить способствующие творческому развитию дошкольника условия, необходимо уяснить сущность понятий «творческое развитие», «эстетическая среда» и «педагогические условия».

Творчеством принято считать природную потребность индивида в выражении глубинных чувств, изменении себя и окружающей действительности [15]. Выступая в качестве объекта, окружающего его, эстетическая среда помогает реализовать творческую потребность, а также способствует формированию основ творческого восприятия и выступает в роли стимулятора к улучшению навыков. Таким образом, творческое развитие – это подход индивида к процессу преобразования окружающей среды, собственного мышления и восприятия, а также к видоизменению своей индивидуальности.

Эстетическая среда – это пространство, представляющее собой зону активной игры ребенка, которая способствует развитию его творческих навыков, интеллекта и тяги к искусству [14, с. 86], [18]. Одна из главных задач при ее использовании – формировать мотивацию к творческой деятельности, организовать атмосферу, побуждающую к дей-

ствиям, и создать все необходимые условия для занятий. Роль эстетической среды заключается в том, чтобы сделать развитие творческих навыков доступным и естественным.

Эстетическая среда характеризуется нами, таким образом, как среда, которая должна быть грамотно оснащена различными компонентами образовательного характера, побуждая дошкольников самостоятельно стремиться к развитию творческих навыков и интеллекта. Оформленная с учетом всех нюансов, она оказывает положительное влияние не только на образовательный процесс, но и на нравственный облик находящихся в ней детей.

Любой процесс успешно функционирует при соблюдении определенных условий, поэтому и создание эстетической среды для творческого развития дошкольника будет осуществляться результативнее при наличии специального комплекса педагогических условий.

Педагогические условия, лежащие в основе исследования, представляют собой совокупность возможностей, которые способствуют эффективному решению ряда педагогических задач в рамках эстетической среды. Важным аспектом в данном вопросе является значимость педагогического процесса с точки зрения управленческой деятельности.

В зависимости от подходов к анализу данного определения выделяют следующие характеристики педагогических условий:

– совокупность определенных возможностей пространственной и образовательной среды, нахождение в которых способствует повышению эффективности педагогического процесса;

– ряд действий, направленных на развитие личности (как объекта системы, так и его субъекта);

– процесс организации мер педагогического воздействия на личность методами образовательного характера с преобразованием определенных характеристик развития индивида.

Итак, изучив разные трактовки рассматриваемого понятия, приходим к выводу, что под педагогическими условиями понимается совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, приемов, а также воздействия эстетической среды, ориентированных на решение задач творческого развития детей.

В нашем исследовании под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, обеспечивающих создание и правильное функционирование эстетической среды для творческого развития дошкольников.

На основании изложенного выше, а также анализа педагогической практики считаем, что эстетическая среда в дошкольном учреждении может быть обеспечена созданием следующих педагогических условий:

1) внедрением в учебный процесс авторской программы «Изобразительное искусство»;

2) применением активных методов творческого развития детей (создание настенной росписи «Времена года»);

3) проведением обучающих семинаров для педагогов, которые предусматривают беседы об эстетической среде, способах ее реализации и грамотной работе с ней;

4) вовлечением семьи в творческий процесс, организованный ДОУ.

Рассмотрим более подробно каждое педагогическое условие, обеспечивающее создание эстетической среды в дошкольном учреждении.

I. Внедрение в учебный процесс авторской программы «Изобразительное искусство», включающей 28 практических занятий, позволило определить идейно-тематическую направленность деятельности в рамках эстетической среды:

– выполнение акварелью или гуашью рисунков на тему «Времена года», познавательная беседа на тему особенностей каждого сезона;

– рассматривание панно, созданного в рамках эстетической среды, определение времени года и сопутствующих этому явлений, фиксация данных деталей на бумаге в виде рисунка (наброски опавшей листвы, положения солнца, птиц и животных) при помощи цветных карандашей, акварельных красок или гуаши.

II. Применение активных методов творческого развития детей. Примером данного педагогического условия в нашем случае явилось создание настенной росписи «Времена года». Оно предполагает создание творческого проекта, цель которого – развитие творческих способностей ребенка через работу со съёмными деталями росписи посредством коммуникации с педагогом. Настенная роспись, представленная пейзажной живописью, была основой. Элементами композиции выступили дерево, стоящее на возвышенности, тропинка, трава и т. д., съёмными деталями – листва, животные, птицы, то есть детали, дающие характеристику погодных условий. Эти элементы были выполнены из бумаги с последующим ламинированием и оснащением магнитами, которыми, в свою очередь, была снабжена и настенная роспись. При их создании допустимо использовать разнообразную фактурную базу, позволяющую задействовать тактильные ощущения ребенка (например, для листьев – рельефную и шуршащую бумагу, для облака – бархатную и др.) Большое внимание уделялось и цветовой палитре оформления росписи. Работа с цветом в рамках образовательного процесса позволяет привить дошкольникам понимание основ цвета, научить дифференцировать теплые и холодные палитры оттенков и многое другое, тем самым начать освоение ими основ колористики.

Внимание также должно отводиться воздействию на обоняние, для чего была подобрана серия эссенций, соответствующих деталям, присущим каждому времени года, для проведения ароматерапии, например, при создании росписи зимнего состояния – натюрморты из еловых веток и мандаринов, осеннего – букеты из листьев деревьев и т. д.

Необходимо было обеспечить музыкальное сопровождение творческого образовательного процесса. Для эстетической среды, отражающей циклические природные изменения, прекрасно подходит музыкальное произведение А. Вивальди «Времена года».

Занятия настенной росписью были организованы в виде игры, в процессе которой ребенок познает окружающий мир и развивает свои проявляющиеся задатки. Периодически находясь в условиях эстетической среды, он развивает в себе тягу к прекрасному, потребность в красоте и тонкий вкус. Важнейшей задачей при этом является работа по акцентированию внимания детей на окружающем их пространстве. Для этого было необходимо создать фактурную базу, позволяющую задействовать тактильные ощущения, сделать образовательный процесс наиболее эффективным с точки зрения всестороннего развития ребенка. Один из комплектов съёмных элементов содержит детали, имеющие различную фактуру, что, помимо пользы от тактильного контакта с поверхностью, способствует развитию мелкой моторики рук. Таким образом, интерес дошкольников к различным фактурам и поверхностям позволит добиться их максимальной вовлеченности в учебный процесс и задействовать различные органы чувств.

База эстетической среды, оснащенная съёмными деталями, меняет внешний вид в соответствии с природной циклическостью, что позволяет изучать свойства окружающего мира в рамках творческих занятий в группе. Съёмные элементы содержат вопросы общего характера на тематику эстетической среды, а также головоломки из системы «ТРИЗ».

Цель преподавателя в рамках работы с данным пространством – донести до ребенка основы природных циклических изменений, воспроизводя их в рамках образовательной эстетической среды детского сада. При этом важно было повысить ответственность детей за изменения в рамках данной игровой площадки, что позволяет привить им самостоятельность, решимость и инициативу.

При регулярных занятиях педагог (чья роль является ведущей в начале работы с эстетической средой) постепенно переходит в позицию наблюдателя, позволяя дошкольникам самостоятельно формировать условия учебного процесса.

Игровая форма проведения занятий, позитивный настрой, грамотное построение фраз при работе со съемными элементами способствуют и тому, что у детей появляется творческая активность, подкрепленная неподдельным интересом к данной деятельности.

В результате использования рассматриваемого педагогического условия и системного подхода к организации эстетической среды можно получить эффективную площадку для развития творческих умений, творческого восприятия и креативности дошкольников.

III. Важное значение мы придавали повышению педагогического мастерства воспитателей. В этой работе нам помогали методисты Центра дополнительного образования Московского района г. Чебоксары. Проведение обучающих семинаров для педагогов предусматривало подробные беседы об эстетической среде, способах ее реализации и грамотной работе с ней. В рамках данных образовательных мероприятий происходили выявление и обобщение знаний о создании эстетического пространства в группах детского сада. Повысив уровень компетентности воспитателей, мы обеспечили как их теоретическую, так и практическую подготовку, предусматривающую правильное проектирование учебного процесса в рамках эстетической среды образовательного учреждения. Проведение семинаров необходимо для понимания процессов эффективного взаимодействия с эстетической средой, качественной организации образовательного процесса и педагогически верного подхода к коммуникации с ребенком.

На первом этапе семинара было раскрыто содержание понятий «эстетическая среда» и «педагогические условия», в рамках которых она создается и воздействует на художественно-эстетическое развитие детей. Далее изучались критерии, призванные помочь педагогу определить уровни творческой сформированности ребенка, а также рассматривались методы работы с эстетической средой.

При проведении семинаров мы использовали разработанные нами методические рекомендации «Эстетическая среда в дошкольном учреждении».

Как показал опыт, основными педагогическими условиями, способствующими эффективному использованию эстетической среды в художественно-эстетическом развитии дошкольников, можно считать:

- вовлечение детей в игровую ситуацию, связанную с художественным оформлением детской комнаты;
- эмоциональное воздействие на органы чувств ребенка в процессе творческой работы;
- передачу знаний от педагога к дошкольнику в рамках дружелюбной беседы в ходе организации эстетической среды образовательного учреждения;
- развитие творческого восприятия, мышления, навыков и художественно-эстетических способностей, взяв за основу цикличность времен года и присущие им особенности.

IV. Вовлечение семьи в творческий процесс, организованный ДООУ, предполагало организацию выставок работ, выполненных совместно с родителями. Выставки были овмещены со сменой вида росписи по временам года и служили средством оформления интерьера группы или всего дошкольного учреждения.

Для детей рассматриваемого возраста семья и ДООУ являются основными образовательными институтами. Развивая художественно-творческие способности через совместную работу с родителями, мы не только восполнили недостаток родительского внимания, но и укрепили связь с детским садом (благодаря коллективным выставкам).

Резюме. Как показал опыт, эстетическая среда в дошкольном образовательном учреждении способствует художественно-эстетическому развитию детей.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что существует необходимость в целенаправленной подготовке педагогов для работы в рамках эстетической среды. В системе современного дошкольного образования мало внимания уделяется значимости ее создания, что во многом связано с недостаточным материальным и научно-методическим оснащением содержания образования в дошкольном учреждении в направлении творческой деятельности детей. С целью решения данной проблемы необходимы целенаправленные действия, ориентированные на совершенствование образовательных программ, включая авторские, учитывающие регионально-национальный компонент.

Таким образом, выявленные и апробированные на занятиях педагогические условия являются основой для дальнейшей эффективной работы в рамках эстетической среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Я. А., Соловьева Ю. А., Ухинова Л. Н.* Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы IV Международной научной конференции. – Краснодар, 2018. – С. 15–17.
2. *Алексеева В. Ю.* Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации как условие всестороннего развития детей дошкольного возраста // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : материалы VI международной научной конференции. – СПб., 2016. – С. 74–77.
3. *Большая советская энциклопедия.* – М. : Советская энциклопедия, 1976. – 608 с.
4. *Бучкова А.* Творческий ребенок : развиваем креативность с ранних лет // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 6. – С. 73–78.
5. *Вербенец А. М., Базикало С. В., Изнатовенко Е. Е.* Создание предметно-пространственной среды художественно-эстетической направленности в детском саду // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 10. – С. 38–55.
6. *Виноградова Н. А., Микляева Н. В.* Интерактивная предметно-развивающая и игровая среда детского сада. – М. : Перспектива, 2011. – 208 с.
7. *Елицина Л.* Диагностика и развитие творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста // Учитель. – 2015. – № 3. – С. 22–24.
8. *Епанчинцева Н. Д.* Развивающая среда в дошкольном образовательном учреждении: структура, содержание, технология организации : учебное пособие. – Белгород : БГУ, 2014. – 71 с.
9. *Кобель Г. Н.* Организационно-педагогические условия создания предметно-развивающей среды для детей младшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2016. – № 5. – С. 692–694.
10. *Комарова Т. С.* Предметно-пространственная эстетическая развивающая среда дошкольной организации как фактор всестороннего воспитания и образования детей // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – № 1(1), т. 1. – С. 8.
11. *Концепция художественного образования в РФ: Акт Министерства образования РФ // Искусство в школе.* – 2002. – № 2. – С. 84–86.
12. *Кужушин В. С., Болдырева-Вараксина А. В.* Педагогика начального образования. – М. ; Ростов н/Д. : ИКЦ «МарТ» ; Издательский центр «МарТ», 2005. – 592 с.
13. *Новикова Л. И.* Школа и среда // Новое в жизни, науке и технике. Серия: Педагогика и психология. – 1985. – № 8. – С. 3–4.
14. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – М. : ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.
15. *Павлов В. И.* Теория и практика формирования технических способностей учащихся школы-интерната в кружке моделирования. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2003. – 279 с.
16. *Погодина С. В.* Значение образовательного пространства в творческой социализации дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 10. – С. 54–58.
17. *Пономарев Я. А.* Психология творчества. – М. : Просвещение, 1976. – 304 с.
18. *Сидорова А. В.* Предметная среда как средство художественно-эстетического воспитания дошкольников // Актуальные проблемы художественно-эстетического развития дошкольников : материалы межвузовской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2015. – С. 136–137.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CREATION OF AESTHETIC ENVIRONMENT FOR CREATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article reveals the issues related to the importance of the formation of the aesthetic environment at a preschool educational institution; pays special attention to the formation of creative abilities at preschoolers in the aesthetic environment; reveals the concepts of creativity and aesthetic environment, establishes their interrelation; gives the description of the teacher's work and substantiates the importance of pedagogical conditions that contribute to the development of creative abilities at children in the aesthetic environment at preschool educational institutions.

Keywords: *aesthetic environment, preschool education, development of creative abilities, pedagogical conditions, creative development, pedagogy, preschool educational institution.*

REFERENCES

1. Abramova Ya. A., Solov'eva Yu. A., Uhinova L. N. Razvitie tvorcheskogo potentsiala detej doshkol'nogo vozrasta v usloviyah doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii // *Obrazovanie: proshloe, nastoyashchee i budushchee* : materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. – Krasnodar, 2018. – S. 15–17.
2. Alekseeva V. Yu. Predmetno-razvivayushchaya sreda v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii kak uslovie vsestoronnego razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta // *Obrazovanie kak faktor razvitiya intellektual'no-nravstvennogo potentsiala lichnosti i sovremennogo obshchestva* : materialy VI mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. – SPb., 2016. – S. 74–77.
3. *Bol'shaya sovetskaya enciklopediya*. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1976. – 608 s.
4. Buchkova A. Tvorcheskij rebenok : razvivaem kreativnost' s rannih let // *Doshkol'noe vospitanie*. – 2017. – № 6. – S. 73–78.
5. Verbenec A. M., Bazikalo S. V., Ignatenko E. E. Sozdanie predmetno-prostranstvennoj sredy hudozhestvenno-esteticheskoj napravlenosti v detskom sadu // *Detskij sad: teoriya i praktika*. – 2015. – № 10. – S. 38–55.
6. Vinogradova N. A., Miklyaeva N. V. Interaktivnaya predmetno-razvivayushchaya i igrovaya sreda detskogo sada. – M. : Perspektiva, 2011. – 208 s.
7. Elshina L. Diagnostika i razvitie tvorcheskikh sposobnostej detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta // *Uchitel'*. – 2015. – № 3. – S. 22–24.
8. Epanchinceva N. D. Razvivayushchaya sreda v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii: struktura, soderzhanie, tekhnologiya organizacii : uchebnoe posobie. – Belgorod : BGU, 2014. – 71 s.
9. Kobel' G. N. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya sozdaniya predmetno-razvivayushchej sredy dlya detej mladshego doshkol'nogo vozrasta // *Molodoj uchenyj*. – 2016. – № 5. – S. 692–694.
10. Komarova T. S. Predmetno-prostranstvennaya esteticheskaya razvivayushchaya sreda doshkol'noj organizacii kak faktor vsestoronnego vospitaniya i obrazovaniya detej // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo gumanitarnogo instituta. Seriya: Pedagogika i psihologiya*. – 2014. – № 1(1), t. 1. – S. 8.

© Prokopyeva Yu. V., Leontyeva O. A., 2019

Prokopyeva, Yulia Vyacheslavovna – Third-year Master's Degree Student, «Pedagogical Education» Training Programme («Applied and Decorative Arts in the System of Continuous Art Education» Master's Programme), Faculty of Arts and Music Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: prokopyeva.ulya@yandex.ru

Leontyeva, Olga Anatolyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Fine Arts and Teaching Methods, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: olyaleonteva@mail.ru

The article was contributed on December 21, 2018

11. *Koncepciya* hudozhestvennogo obrazovaniya v RF: Akt Ministerstva obrazovaniya RF // *Iskusstvo v shkole*. – 2002. – № 2. – S. 84–86.
12. *Kukushin V. S., Boldyreva-Varaksina A. V.* Pedagogika nachal'nogo obrazovaniya. – M. ; Rostov n/D. : IKC «MarT»; Izdatel'skij centr «MarT», 2005. – 592 s.
13. *Novikova L. I.* Shkola i sreda // *Novoe v zhizni, nauke i tekhnike*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. – 1985. – № 8. – S. 3–4.
14. *Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu.* Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. – M. : ITI Tekhnologii, 2003. – 944 s.
15. *Pavlov V. I.* Teoriya i praktika formirovaniya tekhnicheskikh sposobnostej uchashchihsya shkoly-internata v kruzhke modelirovaniya. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2003. – 279 s.
16. *Pogodina S. V.* Znachenie obrazovatel'nogo prostranstva v tvorcheskoy socializacii doshkol'nikov // *Doshkol'noe vospitanie*. – 2015. – № 10. – S. 54–58.
17. *Ponomarev Ya. A.* Psihologiya tvorchestva. – M. : Prosveshchenie, 1976. – 304 s.
18. *Sidorova A. V.* Predmetnaya sreda kak sredstvo hudozhestvenno-esteticheskogo vospitaniya doshkol'nikov // *Aktual'nye problemy hudozhestvenno-esteticheskogo razvitiya doshkol'nikov : materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. – Cheboksary, 2015. – S. 136–137.

К. В. Раев¹, Е. В. Краснов², О. Н. Якимчук³, Е. Н. Тимошина³

**НОВЫЕ АСПЕКТЫ И ПОДХОДЫ В РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ
НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ЕЕ РЕЗУЛЬТАТЫ**

¹Национальное аккредитационное агентство в сфере образования
(Росаккредагентство), г. Москва, Россия

²Государственный университет управления, г. Москва, Россия

³Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор),
г. Москва, Россия

Аннотация. В статье с позиции требований Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» раскрыты цель, значимость и отличительные черты независимой оценки качества высшего образования. Выделена методология оценки, перечислены этапы ее проведения. Приводятся также новшества в проведении данной оценки. На основании полученных в его ходе результатов сформулированы рекомендации по организации независимой оценки качества высшего образования на перспективу.

Ключевые слова: высшее образование, качество образования, независимая оценка, направление подготовки, модель, результаты.

Актуальность исследуемой проблемы. Постоянно усиливающееся давление на страну и экономическая ситуация в мире требуют от Российской Федерации реальных результатов в различных сферах деятельности, в том числе и в образовании. Рост экономики возможен при условии повышения производительности труда, разработки и внедрения новых инновационных технологий. В связи с этим требуется совершенствование системы высшего образования, обеспечение его направленности на достижение высокого качества

© Раев К. В., Краснов Е. В., Якимчук О. Н., Тимошина Е. Н., 2019

Раев Константин Валерьевич – заместитель директора Национального аккредитационного агентства в сфере образования (Росаккредагентство), г. Москва, Россия; e-mail: k.raev@msk.nica.ru

Краснов Евгений Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, начальник Управления академической политики и реализации образовательных программ Государственного университета управления, г. Москва, Россия; e-mail: ev_krasnov@guu.ru

Якимчук Ольга Николаевна – кандидат экономических наук, начальник Управления государственных услуг Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), г. Москва, Россия; e-mail: yakimchuk@obrnadzor.gov.ru

Тимошина Елена Николаевна – кандидат социологических наук, заместитель начальника Управления государственных услуг Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), г. Москва, Россия; e-mail: timoshina@obrnadzor.gov.ru

Статья поступила в редакцию 06.03.2019

профессиональной подготовки обучающихся вузов, овладения ими компетенциями, соответствующими запросам рынка труда [6], [7].

Одним из важнейших условий развития системы образования является объективная, достоверная, публичная и понятная система мониторинга и оценки качества образования. Очевидно, что такая система предполагает наличие трех составляющих: оценки качества образования со стороны государства, самооценки образовательной организацией результатов своей деятельности, внешней независимой оценки качества профессиональной подготовки выпускников.

Независимая оценка качества высшего образования представляет собой процедуру сбора данных об образовательной деятельности образовательной организации высшего образования (далее – ОО ВО), качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ и представления информации о качестве образования участникам отношений в сфере образования [5].

Назначение, характеристики и механизмы независимой оценки качества высшего образования обозначены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 95) [3] и Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. [10].

С 2015 г. в вузах страны как составляющая промежуточной и итоговой аттестации осуществляется независимая оценка качества высшего образования (далее – НОКВО) [8], направленная на выявление уровня знаний обучающихся и установление степени объективности оценочных средств, анализ достаточности обеспечения вузами гарантии качества подготовки выпускников, оценку соответствия профессиональной компетентности педагогических кадров предъявляемым требованиям [9].

Таким образом, можно констатировать, что модель независимой оценки качества высшего образования в Российской Федерации разработана. Однако для того, чтобы такая модель была успешно реализована, необходим поиск новых аспектов и подходов в объективной оценке качества образовательных услуг и достижений обучающихся [4], [5].

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили законодательные акты и нормативные документы, регламентирующие направления и процедуры оценки качества высшего образования; научные труды, посвященные концептуальным подходам к оценке образовательных программ [1], анализу систем оценки качества высшего образования [2].

Применялись следующие методы исследования: эксперимент по реализации модели независимой оценки качества высшего образования, оценка образовательных результатов, самотестирование преподавателей.

Результаты исследований и их обсуждение. В период с 2015 г. по 2017 г. независимая оценка качества высшего образования проводилась в форме эксперимента. Его первый этап состоялся в январе 2015 г. (зимняя сессия 2014/2015 учебного года). В нем приняли участие 363 студента из 6 ОО ВО страны.

Второй этап эксперимента был осуществлен в июне того же года (летняя сессия 2014/2015 учебного года). В нем участвовали 1472 обучающихся из 29 ОО ВО.

В третьем этапе эксперимента по реализации модели НОКВО, который был проведен в 2016 г., приняли участие 4910 студентов из 101 ОО ВО России.

В четвертом этапе эксперимента (2017 г.) было организовано 331 оценочное мероприятие (экзамен), в которых участвовали 5570 студентов из 115 ОО ВО страны.

В 2018 г. в реализации модели НОКВО были задействованы 15700 обучающихся из 301 ОО ВО (включая филиалы) 79 субъектов Российской Федерации. Всего проведено 829 оценочных мероприятий.

Из 301 ОО ВО, принявших участие в реализации модели НОКВО в 2018 г., 68 участвовали и в НОКВО 2017 г.

Более 160 ОО ВО отказались в 2018 г. от участия в реализации данной модели. Это может свидетельствовать об их неготовности к таким процедурам и нежелании проводить объективную открытую оценку знаний своих студентов.

В качестве новшеств модели НОКВО 2018 г. стоит отметить следующие:

1. Расширение перечня дисциплин.

В 2018 г. ее реализация проводилась по 15 направлениям подготовки с охватом 68 дисциплин.

В соответствии с действующими регламентами ОО ВО могли использовать как подготовленные на федеральном уровне единые фонды оценочных средств (далее – ФОС), так и ФОС собственной разработки. Единственным требованием к применению собственных ФОС являлось наличие их положительной оценки Федеральным учебно-методическим объединением (далее – ФУМО) по соответствующим группам направлений подготовки (специальностей). Несмотря на право ОО ВО использовать собственные ФОС, именно материалы, разработанные на федеральном уровне, в основном и применялись ими в процессе тестирования.

2. Применение дистанционных образовательных технологий при оценке образовательных результатов.

В 2018 г. были масштабно использованы дистанционные образовательные технологии в части оценивания результатов обучения. При этом большинство студентов (66,05 %) прошли процедуру оценивания именно в онлайн-формате и по единым ФОС, размещенным на образовательной платформе организатора НОКВО в сети Интернет, доступ к которой (логин и пароль) предоставлялся участникам мероприятий (обучающимся, преподавателям) непосредственно перед самым началом экзамена. Тестирование в очной форме прошли 33,95 % обучающихся.

3. Замена анкетирования преподавателей на их самотестирование.

Такая мера повысила объективность оценки их знаний. Независимая оценка уровня профессиональных компетенций педагогических работников в преподаваемой ими предметной области в рамках модели НОКВО осуществлялась выборочно в виде самотестирования в компьютерной форме на электронном ресурсе <http://nokvo.infoexp.ru>. В нем приняли участие 375 педагогов из 158 вузов. Самотестирование преподавателей прошло по 39 дисциплинам.

В результате обработки его данных были получены средние оценки уровня знаний (профессионального мастерства) педагогических работников в разрезе каждой из дисциплин (табл. 1).

Таблица 1

Сводные данные по результатам самотестирования педагогов в разрезе дисциплин

№ п/п	Наименование дисциплины, по которой проведено самотестирование педагогов	Средний балл
1.	Агрохимия	5
2.	Базы данных	5
3.	Введение в профессию	5
4.	Внутренние болезни	4
5.	Земледелие	4
6.	История социальной работы	5
7.	Кормопроизводство	5
8.	Медицинская биотехнология	5
9.	Международные конфликты в XXI веке	5
10.	Микробиология	5
11.	Оборудование предприятий общественного питания	5

12.	Объектно-ориентированное программирование	2
13.	Операционные системы	4
14.	Организация производства и обслуживания предприятий общественного питания	4
15.	Основы биотехнологии переработки сельскохозяйственной продукции	5
16.	Патологическая анатомия	5
17.	Программирование и алгоритмизация	4
18.	Производство продукции животноводства	5
19.	Производство продукции растениеводства	4
20.	Психология детей младшего школьного возраста	4
21.	Психология подросткового возраста	5
22.	Психология	5
23.	Растениеводство	5
24.	Сети и телекоммуникации	5
25.	Современные международные отношения 1991–2018 гг.	5
26.	Теория и история дипломатии	5
27.	Теория международных отношений	5
28.	Теория обучения и воспитания	5
29.	Теория социальной работы	5
30.	Территориальное планирование	4
31.	Технология продукции общественного питания	5
32.	Технология социальной работы	5
33.	Технология хранения и переработки продукции животноводства	5
34.	Технология хранения и переработки продукции растениеводства	4,5
35.	Товароведение продовольственных товаров	5
36.	Управление в социальной работе	5
37.	Фармакология	5
38.	Хирургические болезни	2
39.	Экономические основы социальной работы	4

Во время мероприятий по реализации модели НОКВО в 2018 г. было организовано видеонаблюдение за проведением промежуточной и итоговой аттестации студентов. В рамках видеонаблюдения был использован сервис YouTube (<https://www.youtube.com>), что позволило осуществлять одновременно и в хорошем качестве до 30 прямых видеотрансляций.

Данная организация процесса дала возможность провести объективную оценку знаний обучающихся, исключив факторы предвзятости или, наоборот, необоснованного завышения отметок.

Реализация модели НОКВО была осуществлена в период с 10 сентября по 24 октября 2018 г. в рамках промежуточных и итоговых аттестаций, проведенных ОО ВО, направлена на оценку уровня освоения студентами компетенций, которые являются результатами обучения по дисциплинам (модулям), относящимся к базовой части основных образовательных программ высшего образования и являющимся обязательными для освоения вне зависимости от направленности (профиля) образовательной программы. Так как НОКВО проводилась во внесессионный период, основной формой проверки знаний как в очном, так и в дистанционном режиме было тестирование.

Наиболее активным в этом плане субъектом Российской Федерации оказался город федерального значения Москва: доля его образовательных организаций в общей структуре составляет 11,32 % (доли ОО ВО г. Санкт-Петербурга – 6,13 %, Республики Татарстан – 5,19 %).

По сравнению с 2017 г. средние оценки студентов в разрезе направлений подготовки изменились незначительно. Наибольшие отклонения в положительную сторону наблюдаются по направлениям подготовки 43.03.01 Сервис и 09.03.01 Информатика и вычисли-

тельная техника, в отрицательную – 35.03.07 Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции и 44.03.01 Педагогическое образование (табл. 2).

Таблица 2

Результаты оценивания, сгруппированные по направлениям подготовки

Направление подготовки	2017 г.	2018 г.	Отклонение
09.03.01 Информатика и вычислительная техника	3,59	4,19	+0,60
09.03.02 Информационные системы и технологии	3,99	3,73	-0,26
31.05.01 Лечебное дело	4,06	4,11	+0,05
35.03.04 Агрономия	4,17	4,02	-0,15
35.03.07 Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции	4,88	4,41	-0,47
38.03.01 Экономика	3,98	4,23	+0,25
41.03.05 Международные отношения	4,14	3,83	-0,31
43.03.01 Сервис	3,79	4,63	+0,84
44.03.01 Педагогическое образование	4,19	3,75	-0,44
44.03.02 Психолого-педагогическое образование	4,07	4,09	+0,02

Средний уровень освоения обучающимися основных профессиональных образовательных программ высшего образования (их части) по всем ОО ВО немного снизился: с 4,28 баллов (в 2017 г.) до 4,06 балла.

В целом большинство (56 %) образовательных организаций продемонстрировало высокий уровень знаний студентов, которые получили от 4 до 5 баллов. На ОО ВО, чьи обучающиеся имели в среднем менее 3 баллов, приходится 4 % от общего числа принявших участие в оценивании.

В 2018 г. около 60 % участников, обучающихся по направлениям подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника (бакалавр), 31.05.01 Лечебное дело и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, проходили независимую оценку знаний.

Сравнительная таблица (табл. 3) результатов НОКВО за 2015–2018 гг. свидетельствует о положительной тенденции количества участвующих и высокой заинтересованности как самих ОО ВО, так и их студентов в получении независимой оценки результатов образовательного процесса.

Таблица 3

Сравнительная таблица результатов НОКВО с 2015 г. по 2018 г. по объективной оценке знаний обучающихся

Срок проведения НОКВО	Количество ОО ВО	Количество студентов	Средний балл	Уровень объективности
Январь 2015 г.	6	350	4,03	89 %
Июнь 2015 г.	29	1 500	4,16	98,30 %
Июнь 2016 г.	101	5 000	4,13	89 %
Июнь 2017 г.	115	5 600	4,28	93,85 %
Сентябрь–октябрь 2018 г.	301	15 700	4,06	96 %

Резюме. С учетом проведенных в пяти федеральных округах обсуждений в рамках семинаров по итогам реализации модели НОКВО в 2018 г. были сформулированы рекомендации по проведению независимой оценки качества высшего образования в 2019 г., затрагивающие следующие направления:

- комплексное формирование подходов к разработке и самому процессу разработки ФОС;
- развитие и совершенствование процедуры проведения дистанционного оценивания знаний;
- более эффективное и всестороннее использование результатов НОКВО;
- формирование единого информационного пространства НОКВО и создание ее единой электронной площадки.

В целом реализация модели НОКВО продемонстрировала ее актуальность, эффективность и возможность внедрения в дальнейшем в систему аккредитации высших учебных заведений и уровней качества образовательных программ.

В перспективе планируется развитие как самой модели НОКВО, так и ее использования: расширение географии участников, совершенствование разработки (и применения) универсальных оценочных средств для оценивания обучающихся, а также подходов к методике оценивания педагогических работников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. А., Мотова Г. Н., Наводнов В. Г., Рыжакова О. Е. О новом концептуальном подходе к выбору лучших образовательных программ // Высшее образование в России. – 2016. – № 1(206). – С. 5–16.
2. Маслова Л. Д. О системах оценки качества высшего образования [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 3(3). – С. 64–69. – Режим доступа : <https://research-journal.org/pedagogy/o-sistemah-ocenki-kachestva-vysshego-ob/>.
3. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant/document/cons_doc_LAW_140174/.
4. *Об утверждении* государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 года № 295 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant/document/cons_doc_LAW_162182/.
5. *Официальный сайт* Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/docs/documents/3172>.
6. Раев К. В. Инструментарий и результаты апробации поликомпонентной модели независимой оценки качества высшего образования // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2018. – № 5. – С. 181–188.
7. Раев К. В., Якимчук О. Н., Тимошина Е. Н. Первые шаги реализации модели независимой оценки качества высшего образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 2(98). – С. 263–274.
8. *Рособрнадзор* провел эксперимент по независимой оценке знаний студентов [Электронный ресурс] // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. – Режим доступа : http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_46513.
9. Рубан И. А. Независимая оценка качества высшего образования в контексте оценки результатов обучения и деятельности преподавателей // Методист. – 2017. – № 6. – С. 27–28.
10. *Федеральная* целевая программа развития образования на 2016–2020 гг., утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 года № 497 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/71044750/>.

K. V. Raev¹, E. V. Krasnov², O. N. Yakimchuk³, E. N. Timoshina³

NEW ASPECTS AND APPROACHES IN IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF INDEPENDENT ASSESSMENT OF QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

¹*National Accreditation Agency (Rosakredagentstvo), Moscow, Russia*

²*State University of Management, Moscow, Russia*

³*Federal Service for Supervision of Education and Science (Rosobrnadzor), Moscow, Russia*

Abstract. The article reveals the purpose, importance and distinctive features of independent assessment of the quality of higher education from the standpoint of the requirements of the Federal law 273-FZ «On education in the Russian Federation» dated December 29, 2012; highlights the methodology of the independent assessment of the quality of higher education, and the stages of its implementation; presents the innovations in the independent assessment. Basing on the results of the experimental work, the authors give recommendations for making the independent assessment of the quality of higher education in future.

Keywords: *higher education, quality of education, independent assessment, training program, model, results.*

REFERENCES

1. Bolotov V. A., Motova G. N., Navodnov V. G., Ryzhakova O. E. O novom konceptual'nom podhode k vyboru luchshih obrazovatel'nyh programm // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 1(206). – S. 5–16.
2. Maslova L. D. O sistemah ocenki kachestva vysshego obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. – 2012. – № 3(3). – S. 64–69. – Rezhim dostupa : <https://research-journal.org/pedagogy/o-sistemax-ocenki-kachestva-vysshego-ob/>.
3. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant/document/cons_doc_LAW_140174/.
4. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gody: postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 15 aprelya 2014 goda № 295 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant/document/cons_doc_LAW_162182/.

© Raev K. V., Krasnov E. V., Yakimchuk O. N., Timoshina E. N., 2019

Raev, Konstantin Valeryevich – Deputy Director of the National Accreditation Agency (Rosakredagentstvo), Moscow, Russia; e-mail: info@msk.nica.ru

Krasnov, Evgeny Vladimirovich – Candidate of Economics, Associate Professor, Head of the Department of Academic Policy and Implementation of Educational Programs of State University of Management, Moscow, Russia; e-mail: ev_krasnov@guu.ru

Yakimchuk, Olga Nikolaevna – Candidate of Economics, Head of the Department of Public Services of the Federal Service for Supervision of Education and Science (Rosobrnadzor), Moscow, Russia; e-mail: yakimchuk@obrnadzor.gov.ru

Timoshina, Elena Nikolaevna – Candidate of Sociology, Deputy Head of the Department of Public Services of the Federal Service for Supervision of Education and Science (Rosobrnadzor), Moscow, Russia; e-mail: timoshina@obrnadzor.gov.ru

The article was contributed on March 06, 2019

5. *Oficial'nyj* sajt Federal'noj sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/docs/documents/3172>.
6. *Raev K. V.* Instrumentarij i rezul'taty aprobacii polikomponentnoj modeli nezavisimoy ocenki kachestva vysshego obrazovaniya // *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. – 2018. – № 5. – S. 181–188.
7. *Raev K. V., Yakimchuk O. N., Timoshina E. N.* Pervye shagi realizacii modeli nezavisimoy ocenki kachestva vysshego obrazovaniya // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. – 2018. – № 2(98). – S. 263–274.
8. *Rosobrnadzor* provel eksperiment po nezavisimoy ocenke znaniy studentov [Elektronnyj resurs] // *Federal'naya sluzhba po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki*. – Rezhim dostupa : http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_46513.
9. *Ruban I. A.* Nezavisimaya ocenka kachestva vysshego obrazovaniya v kontekste ocenki rezul'tatov obucheniya i deyatel'nosti prepodavatelej // *Metodist*. – 2017. – № 6. – S. 27–28.
10. *Federal'naya* celevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gg., utverzhennaya postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 23 maya 2015 goda № 497 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/71044750/>.

И. М. Рязанцева, А. И. Васильева

**РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ
У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ**

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

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы формирования и развития духовно-нравственных ориентиров у студентов-бакалавров в процессе профессионального обучения. Изучены источники, которые показывают, что существующие исследования не полностью охватывают проблемы духовно-нравственного развития обучающихся, отсутствуют методические разработки для учителей по определению личностно-ориентированных особенностей развития студентов в процессе преподавания изобразительного искусства. Дан краткий обзор художественных произведений А. И. Миттова, который в своем творчестве вдохновлялся чувашской национальной культурой, раскрывал ее воспитательный и нравственный потенциал.

Ключевые слова: *национальная культура, изобразительное искусство, нравственные ценности, педагогика.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность темы определяется современной ситуацией в России, характеризующейся кризисом культуры, все более осознаваемой потребностью поиска новых духовных ориентиров. В этой связи актуализируется и роль компетентного учителя-воспитателя как носителя общечеловеческих ценностей и культуры. Цель исследования – выявить педагогические условия успешного развития духовно-нравственных ориентиров у студентов педагогических вузов в процессе изучения национальной культуры.

Материал и методика исследований. Проведенный нами теоретический анализ научной литературы по теме статьи позволил определить методологические основы и концептуальные идеи исследования. Методы сравнительно-сопоставительного искусствоведческого анализа использованы на этапе изучения и анализа произведений искусства.

Результаты исследований и их обсуждение. Тема данного исследования претерпевает определенные изменения, которые вызваны предпочтением духовных ценностей подрастающим поколением, а также содержанием духовно-нравственного воспитания. Существует необходимость обрести новую идентичность, найти объединяющие людей ценности, включить их в образовательный процесс.

© Рязанцева И. М., Васильева А. И., 2019

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

Васильева Ангелина Игоревна – аспирант кафедры изобразительного искусства и методики его преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: angelinamory@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.06.2018

Объектом исследования является творчество современных чувашских художников-этнофутуристов, его особенности, позволяющие определить связь с духовно-нравственным мировосприятием чувашского народа [3], [14]. В статье приводятся результаты экспериментального исследования по выявлению трансформаций этнического сознания у студентов-бакалавров факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Изменения, произошедшие в политической, экономической и социальной жизни России, привели к ухудшению нравственного состояния общества. Новые социальные установки ориентируют человека на прагматические ценности. Мировые тенденции развития образования актуализировали проблему формирования духовно-нравственных ориентиров у студентов и поставили новые вопросы к высшему профессиональному образованию [16].

Как показывает практика, нравственное развитие личности наиболее эффективно происходит на основе освоения культурного опыта родного народа. Известно, что духовные народные ценности и традиции в течение многих веков играли решающую роль в формировании нравственных идеалов. В процессе изучения национальной культуры будущий специалист усваивает культурные ценности, приобщается к родному этносу, осознает свое место в мире. Поэтому одним из важных направлений в подготовке учителей изобразительного искусства является совершенствование их знаний, умений и навыков использования воспитательного потенциала художественных произведений в формировании духовно-нравственной культуры учащихся [1].

«Философский словарь» определяет культуру как «способ организации человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и духовных ценностей, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [15]. Рассматривая данное определение как базовое, нельзя не учитывать мнение М. В. Лукова, который отмечает, что культура личности представляет собой определенный набор элементов «культурного капитала», актуализированный в конкретных условиях и проявляющийся исключительно в отношениях человека к текущим событиям [7]. По А. Г. Спиркину [12], культура – «совокупность материальных и духовных ценностей, способы их создания и умение использовать для прогресса человечества». М. С. Каган придерживается мнения, что она есть «система внегенетической связи человека, природы и общества, обеспечивающая его деятельное существование и развитие» [5]. В педагогике широкое распространение получило понятие «культура» как синоним прогрессивных изменений в развитии личности. В. А. Сластенин подчеркивает, что «культура – это всегда творчество, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, усвоение ее есть процесс личностного открытия» [11, с. 13].

Культура многопланова, имеет различное содержание. В многочисленных исследованиях культурологов, философов она рассматривается в качестве специфического способа деятельности, связанного, например, с процессом творческой саморегуляции личности и способствующего изменению и совершенствованию человека (А. Н. Леонтьев, В. С. Давидович, В. П. Зинченко, М. С. Каган и др.).

Выделяют материальную, духовную, нравственную, экологическую, производительно-го труда, эстетическую, педагогическую, физическую культуру.

Например, духовная культура – это деятельность, направленная на духовное развитие человека и общества, а также ее результаты. Эта культура специфична. С точки зрения общественного сознания, ее можно разделить на следующие элементы: эстетическая, правовая, религиозная, философская, социальная (язык, быт, обычаи, традиции и другие составляющие), этическая, научная культура. Элементов духовной культуры может быть гораздо больше, их объединяет одно свойство: присваивая человеку духовно развитую

культуру, следует понимать, что все элементы в ней развиты, так как «в духовно развитом человеке все духовно» [1], [10].

Духовная культура включает миф, религию, нравственность, искусство, философию, науку. Миф – первая, древнейшая форма культуры – создает формы, средства символического мышления, в нем все условно. Он как бы очеловечивает явления природы, сводит их к человеческим представлениям и видениям. Духовная культура всегда ориентирована на духовно-нравственные ценности. Важным направлением духовно-нравственного развития личности выступает ее приобщение к художественной культуре, изобразительному искусству.

На протяжении истории существовали и существуют различные виды изобразительного искусства. Их основные особенности всегда зависели и зависят от того, как они относятся к форме, цвету и пространству, то есть к изображению трехмерного пространства и двухмерной (длина и ширина) плоскости произведения, где глубина передается условно теми или иными специальными приемами.

В прикладном искусстве возникает особая задача – художественная организация пространства помещения, для которого художник создает дизайн мебели, обоев и т. п. Свои требования к пониманию пространства предъявляет и театр, для которого изготавливаются декорации.

В отличие от литературы, театра, кино и музыки, способных передавать движение и развитие во времени, изобразительное искусство всегда воплощает предметы и лица в момент их существования, и только через этот единственный миг художник должен дать почувствовать зрителю, что предшествовало и что, возможно, последует за изображенным мгновением.

Изобразительное искусство, как и иные виды искусства, раскрывает способности и потребности человека передавать в художественной, поэтической форме свое восприятие и понимание мира. На протяжении столетий создано множество великих художественных произведений, вошедших в духовную сокровищницу человечества, в его культуру. В них наиболее сильно и ярко выражены мировоззрение той или иной эпохи, понимание людьми красоты.

Видное место среди них занимают картины чувашского художника А. И. Миттова, который прожил всего 39 лет, но оставил большое творческое наследие, связанное с историей и культурой чувашского народа, которое до сих пор остается не до конца исследованным.

Изучив произведения других художников Чувашии (Н. В. Овчинникова, Г. Г. Фомрякова и др.), отразивших глубину, духовность чувашского мировоззрения в изображении праздников, обрядов, а также фольклор чувашей, мы обнаружили почитание таких нравственных ценностей, как трудолюбие, дружба, доброта, целомудрие, честность [2], [6], [10], [13]. Чувашский народ понимал, как важно нравственное развитие человека, и мы видим, что в его культурных традициях отражена забота о совершенствовании личности [4], [8], [9].

Будущие учителя изобразительного искусства могут не только проникнуться культурой родного народа, но и развивать духовно-нравственные качества (любовь к малой и большой Родине, коллективизм, трудолюбие, ответственность), формировать общекультурные ценности.

Попытка осмысления древних чувашских традиций, обрядов, мифов, стремление определить особенности художественного менталитета были пробуждены в обществе творчеством А. И. Миттова. Мы отмечаем, что основной темой его живописных произведений является прошлое чувашского народа. В бытовых («Ужин в саду» (рис. 1), «Застольная»), трудовых («Сеятель»), праздничных и обрядовых («Свадьба», «Хоровод»,

«Хоровод у дерева» (рис. 2)) сценах все персонажи изображены в национальных костюмах, украшенных удивительной по красоте орнаментальной вышивкой [8], [9].



Рис. 1. «Ужин в саду», 1965 г., бумага, 41 x 41,5

В сериях картин «Чувашская старина», «Земля наших дедов» отражены крестьянская пашня, жнитва, хоровод, застолье, другие обычаи, бытовавшие в народе. Когда был собран урожай, люди собирались за столом, разливали пиво, сваренное из нового хмеля, в молчании, стоя, поочередно проливали несколько капель в середину стола в память отцов и дедов, а потом запевали песню про соху и благословление труда на земле [2], [8], [9].



Рис. 2. «Хоровод у дерева», 1967–1969 гг., картон, 50,5 x 43,5

А. И. Миттов в этих сериях не занимался бытописанием древних чувашей, передачей этнографических признаков их костюмов. Вот что он сам писал о своей задаче: «Стараюсь найти чувашскую форму изобразительного искусства, чтобы можно было говорить о чувашском национальном изобразительном искусстве в той же мере, как существует чувашский язык, чувашская музыка, чувашская поэзия, чувашская вышивка...» [8], [9].

Серия картин по мотивам народной песни «Алран кайми аки-сухи» связана с глубоким осмыслением чувашской культуры в различных ее проявлениях – поэзии, музыке. В каждом полотне – ипостаси крестьянской жизни: пахота, посев, жатва, застолье – имеется поэтическое звучание и эпическая мощь старинной застольной песни чувашей:

Плуг-соха вечно в руках!	Знакомые-ровесники вечно в памяти!
Отец-мать вечно в памяти!	Всего дороже односельчане-соседи!
Старше Бога нет ничего,	Не выпить ли нам, не поесть ли,
Дороже отца-матери нет ничего.	До самой смерти вместе, не пожить ли?

Одна из главных особенностей творчества А. И. Миттова – глубинное подсознание, играющее ключевую роль в создании духовного поля картины. В нем сконцентрировалась информация о детстве художника и его предках, память многих поколений чувашей. Прямая иллюстрация этого дара – картина «Меланхолия. Художник и его предки» (1969 г., оргалит, 78 x 52). То, что на ней изображено, можно увидеть только внутренним зрением [8], [9].

От учителя изобразительного искусства требуется четкое понимание национально-воспитательного идеала, видение путей его реализации. Для того чтобы будущие педагоги имели конкретное представление об этом идеале родного народа, необходимо на занятиях ознакомить их с имеющимся этнопедагогическим опытом, выраженным в национальной культуре, духовных ценностях, традициях, обычаях, создавая при этом педагогические условия (выявление воспитательного потенциала художественных произведений, планирование воспитательной работы, создание рефлексивной среды, индивидуальный подход), при которых студенты будут не просто воспринимать информацию, но и с интересом самостоятельно изучать национальную культуру, изобразительное искусство, заниматься поиском информации, проявлять себя в процессе обучения, задавать вопросы, высказывать оригинальные идеи и гипотезы, обмениваться мыслями, мнениями, оценками.

Для создания таких условий необходимо использовать современные педагогические технологии, такие как личностно-ориентированное обучение (включающее развивающее), проблемное обучение, обучение в сотрудничестве и др. На занятиях для введения нового материала необходимо применять учебное ИКТ-оборудование для демонстрации видеоматериалов, мультимедийных презентаций, содержащих изображения, текст, звуковой ряд с целью лучшего восприятия информации, активизации внимания студентов [11].

Так, важным педагогическим условием формирования духовно-нравственных ориентиров является создание рефлексивной среды. Стремление к самопознанию, саморазвитию представляет собой одну из базовых духовных ценностей. Рефлексивная деятельность обучающихся играет большую роль не только в их нравственном развитии, но и в формировании у них компетентности, способствующей саморазвитию на протяжении всей жизни, повышению духовно-нравственного уровня.

Для проверки результативности предложенных нами педагогических условий на базе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию у будущих учителей изобразительного искусства духовно-нравственных ориентиров. В ней приняли участие студенты-бакалавры I–II курсов факультета художественного и музыкального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование (изобразительное искус-

ство)», II курса по направлению подготовки «Профессиональное обучение (ДПИ и Дизайн)». Экспериментальное исследование шло в 3 этапа в период с 2015 по 2017 гг.

Проведенная работа позволила диагностировать имеющиеся знания о культуре чувашей, чувашском изобразительном искусстве; определить мотивированность к изучению и трансляции нравственного потенциала произведений чувашской художественной культуры в процессе профессионального роста, уровень сформированности общечеловеческих нравственных ценностей и духовно-нравственных ориентиров у студентов-бакалавров. В результате проведения педагогического эксперимента были установлены следующие изменения:

1. Уровень сформированности общечеловеческих духовно-нравственных ценностей у опрошенных во время первого анкетирования составил в среднем 73,65 %. Согласно опросу обучающихся, с которыми был проведен формирующий эксперимент, он был равен 73,25 %, то есть остался средним, уменьшился лишь на 0,4 % (рис. 3).

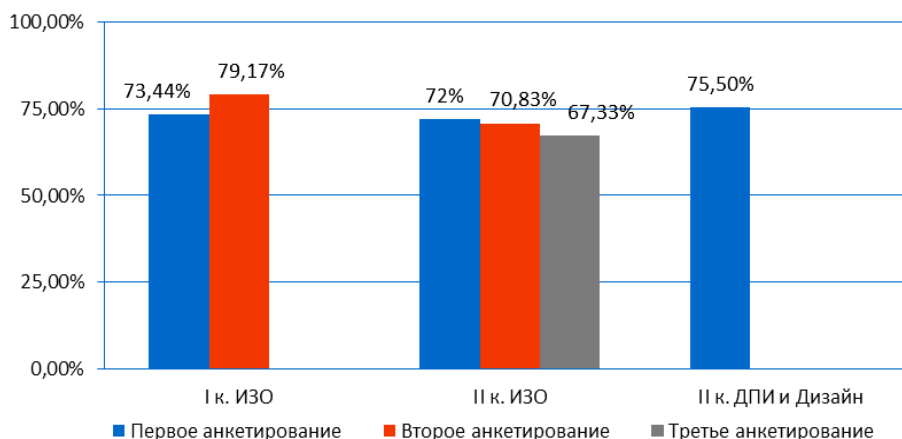


Рис. 3. Динамика сформированности общечеловеческих духовно-нравственных ценностей

2. Уровень интереса к изучению произведений чувашской художественной культуры у опрошенных в ходе первого анкетирования составил в среднем 64,33 %. При опросе студентов, с которыми был проведен формирующий эксперимент, их уровень составил 73,25 %. Уровень данного интереса остался средним, увеличился на 8,92 % (рис. 4).

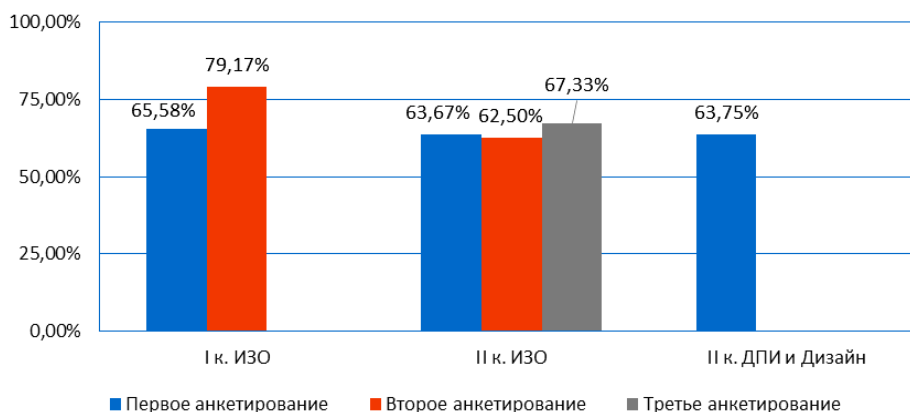


Рис. 4. Динамика заинтересованности к изучению произведений чувашской художественной культуры

3. Уровень знаний чувашской культуры у опрошенных в среднем составил 42,55 %. При опросе тех, с кем был проведен формирующий эксперимент, их уровень составил 55,47 %. Он был низким, стал средним, увеличившись на 12,92 % (рис. 5).

4. Уровень знаний чувашского изобразительного искусства у респондентов был в среднем 28,27 %. При опросе обучающихся, с которыми был проведен формирующий эксперимент, он составил 45,73 %. Уровень знаний чувашского изобразительного искусства остался низким, хоть и увеличился на 17,46 % (рис. 6).

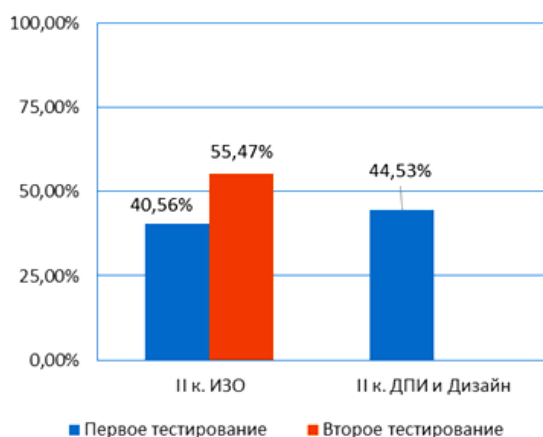


Рис. 5. Динамика уровня знаний чувашской культуры

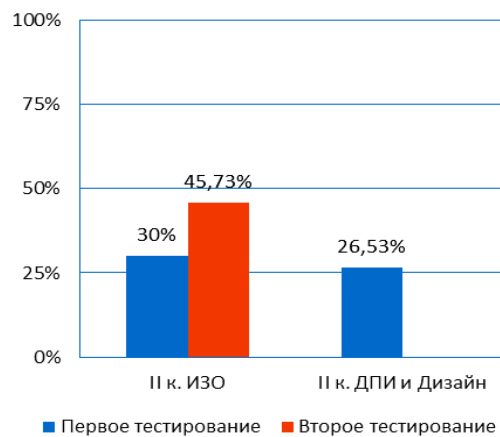


Рис. 6. Динамика уровня знаний чувашского изобразительного искусства

Общий уровень сформированности духовно-нравственных ориентиров по четырем критериям составил у опрошенных 52,2 %. При опросе тех, с кем был проведен формирующий эксперимент, их уровень составил 61,93 % (увеличился на 9,73 %).

Резюме. Мы выявили формы, методы и педагогические условия формирования и развития духовно-нравственных ориентиров у студентов педагогических вузов в процессе изучения национальной культуры. В ходе проведения разнообразных типов занятий у студентов-бакалавров повысился уровень сформированности общечеловеческих нравственных ценностей и духовно-нравственных ориентиров, развитие которых необходимо осуществлять в процессе обучения по теме ценностей и художественного наследия чувашской культуры. Более того, изучение ценностного мира, нравственности и мировоззрения чувашей является теоретической и практической основой духовно-нравственного воспитания обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры : энциклопедический словарь педагога. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 937 с.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебник для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 1999. – 168 с.
3. Иванов-Орков Г. Н. Миры Миттова // КИЛ. – 2008. – № 2. – С. 112–114.
4. Исаев Ю. Н. Чувашская энциклопедия. Т. 4 : Си–Я. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2011. – 795 с.
5. Каган М. С. К вопросу о понимании культуры // Философские науки. – 1989. – № 5. – С. 15.
6. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках). – Самара : Изд-во СИУ, 2007. – 85 с.
7. Лукова М. В. О понятии «универсальная культура» // Культурологические, педагогические, психологические проблемы высшего образования : сборник материалов. – М., 2004. – С. 153.
8. Мордвинова А. И. А. И. Миттов и чувашское изобразительное искусство второй половины XX века // Научные доклады ЧГИГН. Вып. 21. – Чебоксары, 2015. – 40 с.

9. *Мордвинова А. И.* Художник Анатолий Миттов. Дорога в гору : книга-альбом. – Чебоксары : Чуваши. кн. изд-во, 2011. – 208 с.
10. *Руссков С. П.* Духовно-нравственное развитие личности – приоритетное направление в современном образовании // Народная школа = Халӑх шкулӗ. – 2015. – № 4. – С. 13.
11. *Сластенин В. А.* Формирование профессиональной культуры учителя. – М. : Прометей, 1993. – 178 с.
12. *Стиркин А. Г.* Философия : учебник. – М. : Гардарики, 1998. – 762 с.
13. *Терентьева О. Н.* Чувашский этнос: традиционные мировоззренческие основы и менталитет. – Чебоксары : Баласс, 2010. – 223 с.
14. *Трофимов А. А.* Искусство / ред. В. А. Прохорова. – Чебоксары : ЧГИГН, 2005. – 604 с.
15. *Философский словарь.* – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 456 с.
16. *Харитонова Ф. П.* Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности в поликультурном образовательном пространстве // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2008. – № 4. – С. 207–212.

UDC [378.016:008]:37.034

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.024

I. M. Ryazantseva, A. I. Vasilyeva

DEVELOPMENT OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES AT STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN THE PROCESS OF STUDYING ETHNIC CULTURE

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article deals with the formation and development of spiritual and moral values at bachelor students in the process of professional training; provides the sources which demonstrate that the existing research works do not completely reveal the issues of spiritual and moral development of students, that there are no guidance papers which serve to determine the person-centered peculiarities of the development of students in the process of teaching Fine Arts; gives a brief review of literary works by A. Mittov, whose inspiration came from the Chuvash ethnic culture and who could reveal its educational and moral potential.

Keywords: *ethnic culture, Fine Arts, moral values, pedagogics.*

REFERENCES

1. *Bezrukova V. S.* Osnovy duhovnoj kul'tury : enciklopedicheskij slovar' pedagoga. – Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2000. – 937 s.
2. *Volkov G. N.* Etnopedagogika : uchebnik dlya studentov sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenij. – М. : Akademiya, 1999. – 168 s.
3. *Ivanov-Orkov G. N.* Miry Mittova // KIL. – 2008. – № 2. – С. 112–114.
4. *Isaev Yu. N.* Chuvashskaya enciklopediya. Т. 4 : Si–Ya. – Чебоксары : Chuvash. kn. izd-vo, 2011. – 795 s.
5. *Kagan M. S.* K voprosu o ponimanii kul'tury // Filosofskie nauki. – 1989. – № 5. – С. 15.

© Ryazantseva I. M., Vasilyeva A. I., 2019

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

Vasilyeva, Angelina Igorevna – First-year Post-graduate Student, Department of Fine Arts and Methods of Teaching, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Cheboksary, Russia; e-mail: angelinamory@mail.ru

The article was contributed on June 09, 2018

6. *Lihachev B. T.* Vvedenie v teoriyu i istoriyu vospitatel'nyh cennostej (teoretiko-istoricheskij analiz vospitatel'nyh cennostej v Rossii v XIX i XX vekah). – Samara : Izd-vo SIU, 2007. – 85 s.
7. *Lukova M. V.* O ponyatii «universal'naya kul'tura» // Kul'turologicheskie, pedagogicheskie, psihologicheskie problemy vysshego obrazovaniya : sbornik materialov. – M., 2004. – S. 153.
8. *Mordvinova A. I. A. I.* Mittov i chuvashskoe izobrazitel'noe iskusstvo vtoroj poloviny XX veka // Nauchnye doklady ChGIGN. Vyp. 21. – Cheboksary, 2015. – 40 s.
9. *Mordvinova A. I.* Hudozhnik Anatolij Mittov. Doroga v goru : kniga-al'bom. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2011. – 208 s.
10. *Rusakov S. P.* Duhovno-nravstvennoe razvitie lichnosti – prioritetnoe napravlenie v sovremennom obrazovanii // Narodnaya shkola = Haläh shkulë. – 2015. – № 4. – С. 13.
11. *Slastenin V. A.* Formirovanie professional'noj kul'tury uchitelya. – M. : Prometej, 1993. – 178 s.
12. *Spirkin A. G.* Filosofiya : uchebnik. – M. : Gardariki, 1998. – 762 s.
13. *Terent'eva O. N.* Chuvashskij etnos: tradicionnye mirovozzrencheskie osnovy i mentalitet. – Cheboksary : Balass, 2010. – 223 s.
14. *Trofimov A. A.* Iskusstvo / red. V. A. Prohorova. – Cheboksary : ChGIGN, 2005. – 604 s.
15. *Filosofskij slovar'*. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1983. – 456 s.
16. *Haritonova F. P.* Pedagogicheskie usloviya formirovaniya etnopedagogicheskoj kompetentnosti v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2008. – № 4. – S. 207–212.

С. Г. Соколова^{1,3}, Т. А. Ларионова^{1,2}, О. А. Леонтьева¹

**ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ ИСКУССТВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ПО СОХРАНЕНИЮ ТРАДИЦИЙ УКРАШЕНИЯ
ЧУВАШСКОЙ ЖЕНСКОЙ ОДЕЖДЫ**

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

²Ибресинская детская школа искусств,
пос. Ибреси, Чувашская Республика, Россия

³Чувашский государственный институт культуры и искусств,
г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье раскрыто определение понятия «профессиональные компетенции», выявлен комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность организации процесса формирования у учащихся школы искусств профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды, представлена модель этого процесса. Показана динамика сформированности компетенций у обучающихся в результате реализации авторской программы «Формирование у учащихся профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды».

Ключевые слова: профессиональные компетенции, традиции, чувашская женская одежда, формирование, украшение, сохранение.

© Соколова С. Г., Ларионова Т. А., Леонтьева О. А., 2019

Соколова Светлана Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева; доцент кафедры народного художественного творчества Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sokolova_sg@mail.ru

Ларионова Татьяна Анатольевна – преподаватель Ибресинской детской школы искусств пос. Ибреси Ибресинского района Чувашской Республики, Россия; студентка 3 курса направления подготовки магистрантов «Педагогическое образование» (магистерская программа «Декоративно-прикладное искусство в системе непрерывного художественного образования») факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tanetchka.larionova.94@mail.ru

Леонтьева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства и методики его преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: olyaleonteva@mail.ru

Статья поступила в редакцию 20.12.2018

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью возрождения, приумножения и сохранения традиций народной художественной культуры. Эта проблема существовала всегда, но особенно актуализировалась она в наше время, когда происходит быстрая урбанизация. Городское население, особенно дети и молодежь, в удовлетворении своих эстетических потребностей ориентируется на современную популярную культуру западного образца. В силу создавшихся обстоятельств возникает ситуация, когда забываются народная культура и художественно-эстетические традиции. Достаточно большой пласт материальной и духовной культуры многих народов оказался утраченным.

Если не принять срочных мер, то можно потерять традиции народной культуры, тем самым лишит нынешнее и будущие поколения россиян ценнейшего достояния культуры. Вот почему возрождение, сохранение и приумножение народной художественной культуры в современных условиях становятся актуальными. Возникает необходимость решать эту важнейшую проблему современности на разных уровнях образования, так как оно является одним из главных ретрансляторов народной культуры, ее духовности и нравственности, традиций. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность организации процесса формирования у учащихся детской школы искусств (далее – ДШИ) профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды.

Материал и методика исследований. Нами осуществлен анализ научно-теоретической, методической и специальной литературы по теме исследования. Используются социологические методы (анкетирование, беседа), наблюдение и анализ за деятельностью и творчеством коллег – преподавателей школ искусств, учащихся, изучение творческих работ детей, экспериментальные методы (констатирующий, формирующий), качественно-количественный анализ результатов проведенного эксперимента.

Результаты исследований и их обсуждение. В Концепции развития детских школ искусств в рамках проекта «Программа развития системы дополнительного образования детей в РФ до 2020 г.» сказано: «В современной ситуации роль и значение системы ДШИ трудно переоценить. В малых городах и сельской местности деятельность школ искусств является практически единственным культурообразующим фактором. В больших городах школы искусств могут стать не только центрами предпрофессиональной подготовки по традиционным специальностям в сфере искусства, но и инкубаторами творческих профессий нового поколения, в немалой степени способствовать распространению культурной толерантности, выступать мостом между культурными традициями народов, как населяющих Россию, так и приезжающих мигрантов, формировать мультикультурное мировоззрение у детей и подростков через всестороннее изучение и творческое постижение искусств разных стран и народов» [4].

Таким образом, система детских школ искусств всей своей деятельностью должна быть нацелена на формирование профессиональных компетенций, подготовку обучающихся с активным творческим потенциалом, готовых к изучению и сохранению народных художественных традиций, созданию интеллектуальной творческой среды, способной изменить лицо страны и обеспечить ее высокую конкурентоспособность. На наш взгляд, сказанное выше можно осуществить в процессе реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области искусства в ДШИ [7].

Наши теоретические исследования позволяют констатировать факт существования лишь фрагментарных предложений и рекомендаций по повышению у обучающихся национального самосознания и приобщению их к национальному художественному наследию. В то же время проблемы организации педагогического процесса формирования у учащихся школы искусств профессиональных компетенций по сохранению худо-

жественных традиций чувашского народа все еще остаются малоизученными. Таким образом, в реальной практике деятельности ДШИ наблюдается ряд противоречий между:

- необходимостью формирования у обучающихся школы искусств профессиональных компетенций по сохранению традиций чувашского народа, в частности традиций украшения национальной женской одежды, и недостаточной разработанностью этой проблемы в системе дополнительного образования Чувашской Республики;

- имеющимся национально-региональным компонентом в учебном плане детской школы искусств и недостаточным научно-методическим оснащением отдельных направлений ее деятельности для его реализации;

- существующим значительным образовательным, художественно-эстетическим, педагогическим потенциалом художественных традиций чувашского народа и отсутствием у учащихся ДШИ выпускных классов профессионально-ориентированных компетенций по сохранению народных художественных традиций.

Необходимость разрешения вышеназванных противоречий и определила проблему исследования: каковы педагогические условия, реализация которых позволяет эффективно организовать целенаправленный процесс формирования у учащихся детской школы искусств профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды?

В современной системе образования формированию профессиональных компетенций у обучающихся придается большое значение. Это связано с тем, что наше общество предъявляет высокие требования к конечному результату обучения. Именно система образования отвечает за сформированность у учащихся и будущих специалистов этих компетенций.

В российской педагогической науке и практике термины «компетенция» и «формирование компетенций», «формирование компетенций будущего учителя» и «формирование компетенций у учащихся» начали употребляться в конце 90-х гг. XX в. В процессе изучения научно-педагогической литературы таких авторов, как П. П. Борисов [1], Н. В. Борисова [2], И. А. Зимняя [3], Ю. С. Кострова [5], З. С. Мазыр [6], А. В. Хуторской [8], М. А. Чошанов [9], В. Д. Шадриков [10], С. Е. Шишов [11] и другие, мы обнаружили, что они по-разному трактуют «компетенцию».

Мы считаем, что профессиональная компетенция – это приобретение обучающимися в процессе образования и воспитания углубленной информации о какой-либо профессии, а также знания, умения, навыки и опыт, личностные качества, необходимые для выполнения профессиональной деятельности. По отношению к учащимся приобретаемыми профессиональными компетенциями нужно считать совокупность сформированных интегральных свойств личности, хорошо осведомленной в определенной области профессиональной деятельности для решения задачи данной деятельности на основе приобретенных компетенций.

В нашем исследовании мы преследуем цель – теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность организации процесса формирования у учащихся школы искусств профессиональных компетенций по сохранению традиций чувашской женской одежды, а именно:

- разработать и реализовать на научной и опытно-экспериментальной основе модель процесса формирования профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды (рис. 1);

- внедрить в образовательный процесс авторскую программу «Формирование у учащихся профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды»;

- экспериментально проверить эффективность реализации форм и методов формирования у учащихся профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды.

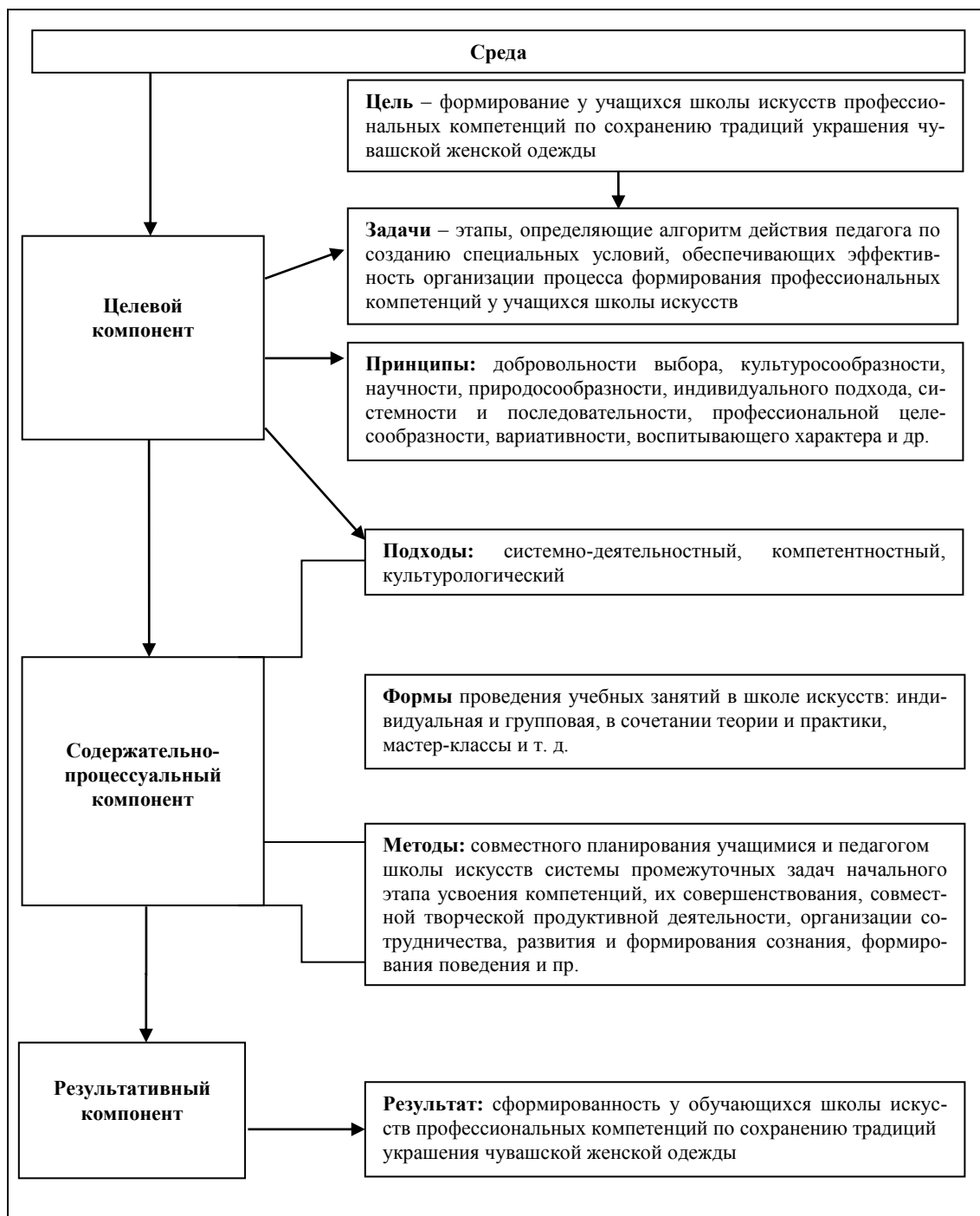


Рис. 1. Модель формирования у учащихся школы искусств профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды

Созданные условия позволили реализовать на практике модель и авторскую программу как базовую теоретическую и методическую основу формирования профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения национальной женской одежды.

Участвуя в реализации художественного образования и эстетического воспитания учащихся, школа искусств выполняет социальный заказ, поэтому возникает необходи-

мость показать в нашей модели значимость среды, внутри которой действует ДШИ и существует необходимость учета национальных особенностей региона и его потребностей.

Цель модели – достижение предполагаемых результатов взаимодействия педагога и учащихся школы искусств по формированию профессиональных компетенций, ее задачи – стратегии деятельности учителя по достижению поставленной цели. По сути задачи, представленные в модели, определяют предполагаемый алгоритм действия педагога по созданию специальных условий, обеспечивающих эффективность организации процесса формирования у учащихся школы искусств профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды.

В профессиональной деятельности педагогу ДШИ необходимо придерживаться определенных принципов. На основании обобщения теоретических исследований мы определили следующие принципы, которые, на наш взгляд, помогут эффективно достичь поставленной цели и реализовать задачи исследования: добровольности выбора, культуросообразности, научности, природосообразности, индивидуального подхода, системности и последовательности, профессиональной целесообразности, вариативности, воспитывающего характера и др.

Содержание профессиональных компетенций учащихся ДШИ по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды реализовано нами в авторской программе, которую мы разработали для условий нашей школы искусств в рамках раздела «Декоративно-прикладное искусство». Программа рассчитана на четыре года, на детей 10–12 лет.

Содержание формирования компетенций у обучающихся реализовано в разных формах и методах их взаимодействия с педагогом. Под формами организации учебных занятий в ДШИ мы понимаем внешне выраженные признаки согласованной деятельности учителя и учащихся школы искусств в определенном порядке и режиме: 2 раза в неделю по 2 часа.

Наиболее оптимальными организационными формами учебных занятий в школе искусств, на наш взгляд, должны быть индивидуальная и групповая, в сочетании теории и практики, мастер-классы, направленные на формирование у учащихся профессиональных компетенций и потребностей в сохранении традиций украшения чувашской женской одежды.

Среди методов формирования профессиональных компетенций учащихся в условиях нашего исследования мы придаем важное значение следующим из них:

– методам начального этапа (первый год обучения в школе искусства) усвоения компетенций обучающимися, а в деятельности педагога мы выделили методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности в сочетании с объяснительно-иллюстративными методами обучения, методы стимулирования и мотивации учебно-творческой деятельности;

– методам совершенствования компетенций (на втором и последующих годах обучения): методам упражнения, повторения и закрепления пройденного материала, методам творческой деятельности, при этом в деятельности педагога мы определили такие методы, как формирование новых компетенций, их закрепление;

– методам совместной творческой продуктивной деятельности (на весь период обучения), которые мы на основе изучения и обобщения исследований В. Я. Ляудиса широко применяли, например, в своем эксперименте: включение учащихся школы искусств с самого начала обучения в творческую продуктивную деятельность; их совместное с педагогом планирование системы промежуточных задач (учебных, репродуктивных, творческих), направленных на формирование мотивационно-смысловой сферы компетенций; организация сотрудничества в процессе учебных занятий (мастер-классов), где каждый обучающийся, ориентируясь на смысловую сторону, мог бы определить свой вклад в эту деятельность (формирование новых компетенций в результате совместной учебной деятельности, взаимопомощи); закономерная перестройка по ходу обучения исходных взаимодействий по этапам (введение в деятельность; действия, разделенные между педагогом

и учащимися; имитируемые действия; поддержанные действия; саморегулируемые, а затем самопобуждаемые действия).

В нашей модели обозначен конечный ожидаемый результат, то есть определены уровни сформированности у обучающихся ДШИ профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды.

В рамках исследования мы выделили три критерия уровня сформированности этих компетенций у учащихся школы искусств:

1) мотивационно-ценностный – характеризуется наличием сформированной системы ценностных отношений к народному декоративно-прикладному искусству, мотивов, эстетических взглядов, установок на принятие народной художественной культуры на основе приобретения компетенций в процессе обучения;

2) когнитивный – включает в себя достаточный и необходимый уровень профессионально-ориентированной подготовки в области искусств, углубленные и специализированные теоретические компетенции в области чувашского народного декоративно-прикладного искусства;

3) операционно-деятельностный – определяется потребностью и стремлением учащихся создавать изделия декоративно-прикладного искусства, сохранять его ценности на основе творческого использования теоретических и практических знаний, умений и развитых личностных качеств.

Опираясь на названные критерии, мы определили 3 уровня сформированности у обучающихся ДШИ профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды: низкий, средний, высокий.

Опытно-экспериментальная работа (табл. 1) проводилась на базе детской школы искусств пос. Ибреси Ибресинского района Чувашской Республики.

Таблица 1

Программа опытно-экспериментальной работы

1. Тема опытно-экспериментальной работы (сроки выполнения)	Выявление условий, обеспечивающих эффективное формирование у учащихся школы искусств профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды (2016–2018 гг.)
2. Руководитель опытно-экспериментальной работы	Канд. пед. наук, доцент О. А. Леонтьева, разработчик Т. А. Ларионова
3. Разрешение на опытно-экспериментальную работу	Администрация Ибресинской детской школы искусств пос. Ибреси Ибресинского района, директор С. Ю. Снитина
4. Краткое обоснование актуальности темы эксперимента	<p>В современных условиях, когда родители и обучающиеся все больше утрачивают связь с народными корнями и культурными традициями, возрастает необходимость приобщения подрастающего поколения к национальному художественному наследию, возникает острая необходимость поиска нового содержания нетрадиционных форм и методов формирования у детей профессиональных компетенций по сохранению народных художественных традиций.</p> <p>Наши теоретические исследования позволяют нам констатировать факт существования лишь фрагментарных предложений и рекомендаций по повышению у обучающихся национального самосознания и приобщению их к национальному художественному наследию.</p> <p>В то же время проблемы организации педагогического процесса формирования у учащихся школы искусств профессиональных компетенций по сохранению художественных традиций чувашского народа все еще остаются недостаточно изученными.</p> <p>Таким образом, в реальной практике деятельности школ искусств наблюдается ряд противоречий между:</p> <ul style="list-style-type: none"> – необходимостью формирования у обучающихся ДШИ профессиональных компетенций по сохранению художественных традиций чувашского народа,

	<p>в частности украшения женской одежды, и недостаточной разработанностью этой проблемы в системе дополнительного образования Чувашской Республики;</p> <p>– имеющимся национально-региональным компонентом в учебном плане и недостаточным научно-методическим оснащением отдельных его направлений для его реализации в деятельности школы искусств;</p> <p>– существующим значительным образовательным, художественно-эстетическим, педагогическим потенциалом народных художественных традиций чувашского народа и отсутствием у учащихся ДШИ выпускных классов профессиональных компетенций по сохранению народных художественных традиций.</p> <p>Указанные противоречия частично можно разрешить в ходе проведения эксперимента</p>
5. Объект исследования	Процесс формирования у обучающихся школы искусств профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды
6. Предмет исследования	Деятельность педагога дополнительного образования по созданию условий для организации процесса формирования у учащихся профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды в условиях Ибресинской детской школы искусств пос. Ибреси Ибресинского района
7. Цель опытно-экспериментальной работы	Выявить и обосновать условия формирования у учащихся школы искусств профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды
8. Рабочая гипотеза	Предположение о том, что процесс формирования у обучающихся ДШИ профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды будет развиваться успешно, если будут специально созданы педагогические условия
9. Задачи опытно-экспериментальной работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определить первоначальный уровень компетенций в области художественно-эстетической деятельности у учащихся детской школы искусств с целью определения траектории развития каждого и группы в целом с учетом уровня выявленных уровней компетенций. 2. Реализовать модель формирования компетенций по сохранению традиций украшения национальной женской одежды. 3. Апробировать авторскую программу «Формирование у учащихся профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды». 4. Обосновать теоретически и экспериментально созданные педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование названных компетенций у обучающихся ДШИ
10. Новизна исследования	<ol style="list-style-type: none"> 1) определены и научно обоснованы место и роль, формы и методы формирования у учащихся детской школы искусств профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды; 2) выявлены, теоретически и экспериментально обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование этих компетенций; 3) выявлены критерии и показатели уровней сформированности у обучающихся ДШИ профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды
11. Этапы опытно-экспериментальной работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Диагностический этап – выявление уровня сформированности у учащихся компетенций в области выбранного художественного направления обучения, определение возможного алгоритма действий по решению поставленных задач экспериментальной работы. 2. Прогностический этап – разработка развернутой программы опытно-экспериментальной работы с учетом результатов диагностического этапа, определение предполагаемого результата. 3. Практический этап – реализация модели и программы опытно-экспериментальной работы с подключением к проведению эксперимента учащихся и коллег по работе, корректировка собственного педагогического потенциала и потенциала участников эксперимента, а также материально-технической базы проведения эксперимента.

Продолжение таблицы 1

	4. Создание соответствующих поставленной цели и задачам эксперимента условий, обеспечивающих эффективное формирование у учащихся ДШИ профессиональных компетенций по сохранению украшений чувашской женской одежды. 5. Обобщающий анализ полученных результатов, их сопоставление с ожидаемыми результатами. 6. Подготовка к публикации научных статей на основе полученных в ходе опытно-экспериментальной работы результатов. 7. Составление теоретической части исследования, написание реферата на тему исследования и подготовка к защите диссертации
12. Методы опытно-экспериментальной работы	Метод изучения научной литературы и нормативных документов, социологические методы (беседа, интервью, анкетирование), метод устных опросов, метод теоретического анализа, метод изучения и обобщения психолого-педагогического опыта
13. Ожидаемые результаты	1. Реализована модель процесса формирования у учащихся ДШИ профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды. 2. Выявлены и экспериментально обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование у обучающихся школы искусств профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды. 3. Определены критерии и показатели уровней сформированности соответствующих профессиональных компетенций. 4. У учащихся ДШИ сформированы уровни компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды
14. Участники опытно-экспериментальной работы	Участники образовательного процесса: учащиеся, педагоги, родители обучающихся Ибресинской детской школы искусств пос. Ибреси Ибресинского района
15. База опытно-экспериментальной работы	Ибресинская детская школа искусств пос. Ибреси Ибресинского района Чувашской Республики
16. Кадровое и материально-техническое обеспечение	ДШИ укомплектована кадрами, имеющими необходимую квалификацию для решения задач, определяемых образовательной программой дополнительного образования. Материально-техническая база приведена в соответствие с требованиями к организации дополнительного образования учащихся согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [7]
17. Прогноз негативных последствий опытно-экспериментальной работы	Возможные негативные последствия от проведенного эксперимента исключены
18. Научный консультант опытно-экспериментальной работы	О. А. Леонтьева, канд. пед. наук, доцент Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
19. Представление результатов работы	Таблицы с результатами исследования, авторская программа

Представленная в таблице 2 информация наглядно демонстрирует положительную динамику результатов реализации авторской программы «Формирование у учащихся профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды».

Таблица 2

Динамика роста сформированности у учащихся компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды

Уровни	Диагностика № 1 (2016 г.)	Диагностика № 2 (2017 г.)	Диагностика № 3 (2018 г.)	Контрольная группа (4-й год обучения, в год, предшествующий выпуску)
Высокий	9 %	26,3 %	81,4 %	78,3 %
Средний	37,4 %	27,3 %	8,2 %	15,4 %
Низкий	53,6 %	46,4 %	10,4 %	6,3 %

Таким образом, в процессе опытно-экспериментальной работы доказана гипотеза исследования.

Резюме. Деятельность детских школ искусств в системе дополнительного образования мы относим к целенаправленному, целостному педагогическому процессу по удовлетворению образовательных потребностей учащихся, формирующему у них профессиональные компетенции (которые выходят за рамки требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования) по сохранению чувашских народных художественных традиций.

Эффективность формирования данных профессиональных компетенций обеспечивается при следующих специально созданных условиях:

– разработке на научной и опытно-экспериментальной основе и реализации модели процесса формирования у обучающихся ДШИ профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды;

– внедрении в образовательный процесс школы искусств авторской программы «Формирование у учащихся профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды»;

– экспериментальной проверке эффективности реализации форм и методов формирования у обучающихся ДШИ профессиональных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов П. П. Компетентно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1. – С. 58–61.
2. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора в условиях реализации компетентностного подхода. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 100 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Концепция развития детских школ искусств в рамках проекта «Программа развития системы дополнительного образования детей в РФ до 2020 г». – М. : Минкультуры, 2014. – 9 с.
5. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. – 2011. – № 12, т. 2. – С. 102–104.
6. Мазыр З. С. Формирование гражданской компетенции учащихся в процессе обучения в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Самара, 2005. – 176 с.
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
9. Чошанов М. А. Инженерия обучающихся технологий. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 239 с.
10. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия «Психология». – 2006. – № 1. – С. 15–21.
11. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES
AT PUPILS OF ART SCHOOLS TO PRESERVE TRADITIONS
OF DECORATION OF CHUVASH WOMEN'S COSTUMES**

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

²*Ibresi Children's Art School,
p. Ibresi, Chuvash Republic, Russia*

³*Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article substantiates the relevance of the research, Gives the definition for «professional competence»; reveals a set of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the organization of the process of formation of professional competences at the pupils of art school to preserve the traditions of decoration of the Chuvash women's costumes; presents the model of the mentioned process; demonstrates the dynamics of the formation of the competences at students as a result of the implementation of the author's program «Formation of professional competences at pupils of art schools to preserve the traditions of decoration of the Chuvash women's costume».

Keywords: *professional competence, traditions, Chuvash women's costumes, formation, decoration, preservation.*

REFERENCES

1. *Borisov P. P.* Kompetentnostno-deyatel'nostnyj podhod i modernizaciya soderzhaniya obshchego obrazovaniya // Standarty i monitoring v obrazovanii. – 2003. – № 1. – S. 58–61.
2. *Borisova N. V.* Obrazovatel'nye tekhnologii kak ob"ekt pedagogicheskogo vybora v usloviyah realizacii kompetentnostnogo podhoda. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2010. – 100 s.
3. *Zimnyaya I. A.* Klyucheve kompetentnosti. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 40 s.

© Sokolova S. G., Larionova T. A., Leontyeva O. A., 2019

Sokolova, Svetlana Georgievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Methods of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University; Associate Professor of the Department of Folk Art, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: sokolova_sg@mail.ru

Larionova, Tatyana Anatolyevna – Teacher, Ibresy Children's Art School, Ibresinsky District, Chuvash Republic, Russia; Third-year Master's Degree Student of «Pedagogical Education» Training Programme (Master's Programme «Applied and Decorative Arts in the System of Continuous Art Education»), Faculty of Arts and Music Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: tanechka.larionova.94@mail.ru

Leontyeva, Olga Anatolyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Fine Arts and Teaching Methods, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: olyaleonteva@mail.ru

The article was contributed on December 20, 2018

4. *Koncepciya razvitiya detskih shkol iskusstv v ramkah proekta Programmy razvitiya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v RF do 2020 g.* – M. : Minkul'tury, 2014. – 9 s.
5. *Kostrova Yu. S.* Genezis ponyatij «kompetenciya» i «kompetentnost'» // *Molodoj uchenyj.* – 2011. – № 12, t. 2. – S. 102–104.
6. *Mazyr Z. S.* Formirovanie grazhdanskoj kompetencii uchashchihsya v processe obucheniya v shkole : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Samara, 2005. – 176 s.
7. *Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/.
8. *Hutorskoj A. V.* Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // *Narodnoe obrazovanie.* – 2003. – № 2. – S. 58–64.
9. *Choshanov M. A.* Inzheneriya obuchayushchih tekhnologij. – M. : BINOM. Laboratoriya znaniy, 2013. – 239 s.
10. *Shadrikov V. D.* Lichnostnye kachestva pedagoga kak sostavlyayushchie professional'noj kompetentnosti // *Vestnik Yaroslavsogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya «Psihologiya».* – 2006. – № 1. – S. 15–21.
11. *Shishov S. E.* Shkola: monitoring kachestva obrazovaniya. – M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. – 320 s.

Д. Н. Сюкиев^{1,2}

ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ПРОЦЕССЕ САМОВОСПИТАНИЯ

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

²Калмыцкий государственный университет, г. Элиста, Россия

Аннотация. В статье показано, что движущими силами саморазвития личности подростка являются внутренние противоречия между ее отдельными сторонами, воспитание обеспечивает их осознание, переживание, организацию деятельности по усвоению позитивного социального опыта их разрешения. Разрешение противоречий в процессе деятельности как материальной основы воспитания приводит к развитию свойств личности, которые обуславливают ее готовность к самовоспитанию, содействующему формированию ее целостности и индивидуального своеобразия. Векторами развития движущих сил саморазвития выступают осознание и переживание внутренних противоречий, принятие целей их разрешения, готовность к волевой регуляции и адекватному оцениванию деятельности, индивидуальное своеобразие деятельности. Отмечается, что готовность личности подростка к самовоспитанию обусловлена уровнем развития самосознания.

Ключевые слова: саморазвитие, личность, движущие силы, самовоспитание, противоречия, методы.

Актуальность исследуемой проблемы. Социально-практическая актуальность исследуемой нами проблемы обусловлена тем, что в законодательных документах и в образовательной практике все чаще используются термины, начинающиеся с приставки «само», «сам», которые в интегративном виде характеризуют человека как субъекта собственного развития. На первый план выдвигается задача воспитания мотивированной, инициативной, самостоятельной личности, ориентированной на успех и карьеру (в позитивном смысле этого слова), построение и реализацию продуктивного сценария жизненного и профессионального пути.

Основным приоритетом педагогической деятельности становится целенаправленное и систематическое руководство становлением творческой личности, способной к саморазвитию и самореализации [12], [17], что особо значимо для подростка, у которого начинает формироваться самосознание и возникает готовность к самовоспитанию. Поэтому цель нашей статьи заключается в характеристике внутренних движущих сил саморазвития личности подростка в процессе самовоспитания.

Материал и методика исследований. Нами был осуществлен реферативный обзор психолого-педагогической литературы, содержащей характеристику движущих сил, функций и показателей саморазвития, средств и методов организации самовоспитания в подростковом возрасте.

© Сюкиев Д. Н., 2019

Сюкиев Дмитрий Николаевич – аспирант кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; старший преподаватель кафедры физического воспитания Калмыцкого государственного университета, г. Элиста, Россия; e-mail: syukiev.dima@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.02.2019

Результаты исследований и их обсуждение. Самовоспитание определяется в педагогической литературе как систематическая сознательная деятельность личности, нацеленная на совершенствование свойств, соответствующих социальным требованиям и перспективе ее развития.

Л. И. Рувинский [16] говорит, что саморазвитие личности не вырастает стихийно и само по себе, а составляет неотъемлемую часть и сторону педагогически управляемого процесса формирования личности. Поэтому одним из условий эффективной организации самовоспитания выступает учет закономерностей его возникновения и становления под влиянием воспитания [10].

Самовоспитание является внутренней стороной и результатом воспитания, в процессе которого его цели и задачи становятся лично значимыми для самого воспитанника, направляют и активизируют процесс его становления как личности. Сознательное участие воспитуемых в формировании своей личности является не только частью, но и результатом воспитательного процесса. В частности, Л. И. Божович [4] обращает внимание на то, что социальные воздействия, прежде всего педагогические, обеспечивают формирование внутренних движущих сил, направленных на преобразование внешнего по отношению к личности предметного мира. Эти силы выступают внутренними факторами ее развития, делают ее относительно свободной от непосредственного воздействия окружающей среды, детерминируя направление и уровень ее активности в саморазвитии.

С другой стороны, успешное решение воспитательных задач невозможно вне самовоспитания, поскольку все внешние факторы, воздействующие на личность, реализуют свою воспитательную функцию только в процессе ее активности как субъекта деятельности. Концептуальное положение о необходимости постановки воспитанника в позицию субъекта воспитательного процесса является одним из принципов российской педагогики. С. Л. Рубинштейн [15] считает, что эффективность воспитания предполагает его безусловную включенность в деятельность по созиданию своего нравственного облика, интериоризации принятых в социуме общечеловеческих ценностей.

Саморазвитие личности не может осуществляться, замыкаясь в рамках ее духовной сферы. Материальным воплощением саморазвития психических свойств и физических качеств личности выступает ее практическая деятельность [16]. Любая активность человека приводит к определенным изменениям не только во внешней среде, но и в самом человеке как ее субъекте. К. Маркс писал: «<...> Воздействуя на внешнюю природу и суммируя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу» [13, с. 188].

Практическая деятельность личности как субъекта выступает как общественная форма наследования социального опыта, который не может быть передан человеку, если не будут пробуждены силы его внутреннего саморазвития. Если бы социальные условия объективно не требовали естественного саморазвития личности, оно было бы невозможным.

Формирование личности осуществляется через присвоение социального опыта. Это требует от нее творческой активности, собственного движения, ибо этот опыт непосредственно и автоматически не становится ее достоянием, а приобретает посредством ее активной деятельности.

По мнению Б. Г. Ананьева [1], соотношение присвоения и воспроизведения социального опыта не является одинаковым на различных этапах становления и развития личности. Чем старше человек, тем больше его опыт, тем богаче возможности и результаты его творческого воспроизведения. Одновременно с этим увеличивается и восприимчивость нового опыта, развивается способность его присвоения. На ранних этапах онтогенеза доминируют процессы присвоения социального опыта в форме учебно-познавательной деятельности. Ученый подчеркивает, что чем больше вклад личности в воспроизведение социального опыта, тем выше культура его потребления.

В диалектическом единстве процессов присвоения и воспроизведения, которое составляет суть становления и развития личности, проявляется реализуемое в образовательном процессе единство развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания.

Возникновение и функционирование внутренних сил саморазвития личности обуславливается комплексом методов образования и воспитания, которые формируют социально значимые ценности и качества личности воспитанника, обеспечивая ее собственное сознательное участие в процессе их формирования, которые одновременно побуждают к самовоспитанию и обеспечиваются педагогическим руководством. Для управления процессами воспитания и самовоспитания следует учитывать психологические закономерности возникновения и становления внутренних движущих сил, побуждающих воспитанников к сознательному активному участию в саморазвитии собственной личности. Ближайшим родовым понятием по отношению к движущим силам выступает, по мнению философов, причина.

Движущей силой саморазвития целостной системы является существующее в ее содержании определенное противоречие. В движущим силам следует также отнести условия функционирования системы, которые приводят к возникновению противоречий, влияют на их разрешение и преобразуются в результате их разрешения. Деятельность субъекта, с одной стороны, приводит к возникновению противоречия, с другой, побуждается и направляется этим противоречием, обеспечивает его разрешение.

Истинной движущей силой саморазвития личности как субъекта собственного преобразования является единство и борьба противоположных сил в самой личности. Осознание и переживание внутренних противоречий, завершающиеся возникновением движущих сил (стремлением) их разрешить посредством практической деятельности, характеризуют суть процесса саморазвития личности. Противоположным выходом из ситуации внутреннего конфликта, ликвидирующим движущие силы саморазвития, выступает использование личностью приемов психической самозащиты, таких как самообман, искажение восприятия, проекция, рационализация, вытеснение, компенсация, обесценивание.

К наиболее значимым внутренним противоречиям, выступающим в качестве движущих сил саморазвития личности, относятся противоречия между:

- отдельными непропорционально развитыми сторонами личности;
- уровнем притязаний и существующими возможностями;
- психическими формами отражения;
- природным, наследственно обусловленным и приобретенным в личности [9].

На наш взгляд, ошибочной является попытка сводить движущие силы саморазвития к мотивационному компоненту (потребностям и мотивам), а саму активность отождествлять с саморазвитием. Не все потребности побуждают к активности, приводящей к развитию личности.

Индивидуальное своеобразие различных сторон личности, вступающих в противоречивое взаимодействие между собой в процессе практической деятельности, и условий их возникновения и разрешения содействует формированию ее индивидуальности как неповторимого единства физических и духовных качеств, формированию индивидуального стиля деятельности и поведения. Необходимым условием успешного формирования индивидуальности является активное сознательное участие личности в процессе развития внутренних противоречий. «Чем лучше человек может структурно проанализировать собственную личность и наметить способы ее формирования, – пишет К. К. Платонов, – тем с большей индивидуальностью будет формироваться его личность» [14].

Поскольку всякая система обретает свойства целостности, развиваясь под побуждающим влиянием внутренних сил, то и сознательное включение личности в самовоспитание отдельных качеств содействует не только их развитию, но и совершенствованию всей психики, становлению ее целостности, внутреннему гармоничному объединению всех сторон личности [6], [7].

Л. Н. Куликова [11] также считает, что саморазвитие обуславливает развитие целостности личности. Наряду с этим ею выделяются и другие функции саморазвития. Саморазвитие обеспечивает (благодаря постоянному разрешению противоречий) психическую стабильность личности, отсутствие неразрешимых внутриличностных конфликтов. Разрешение противоречий в процессе саморазвития обогащает личность социально значимым опытом деятельности, поведения и общения, обеспечивает психотерапевтический эффект, сохранение психического здоровья. В процессе разрешения противоречий происходит актуализация сформированных у личности ценностных ориентаций, осмысление отношений с окружающими людьми.

Самовоспитание необходимым образом предполагает сознательное разрешение воспитуемым именно тех противоречий, которые обуславливают позитивный вектор развития личности. Если это условие не реализуется, то противоречие между его действительным негативным отношением к своей деятельности и поведению, его личностными качествами, с одной стороны, и нравственными нормами, с другой, может развиваться в асоциальном направлении. Поэтому правильность понимания воспитуемыми сути и содержания внутренних противоречий и стремление к их разрешению отражают степень проявляемой ими активности в процессе самовоспитания.

Первыми показателями сформированности движущих сил саморазвития личности воспитуемого являются, по мнению Л. В. Журкиной [8], осознание, переживание разрыва между присущими ему свойствами и качествами и социальными требованиями, понимание того, что это несоответствие является основной причиной возникновения трудностей в сфере общения, учебной и других видах деятельности.

Вторыми показателями выступают осознание и принятие воспитуемым воспитательных целей как своих собственных. Эти цели определяют зоны ближайшего саморазвития. Они по возможности должны носить конкретный характер, результаты их достижения должны быть осязаемы, то есть представлены в количественных показателях, оцениваемых по определенной шкале измерений [3].

Третьим показателем сформированности движущих сил саморазвития выступает стремление к волевой регуляции, адекватной оценке.

Творческая инициатива, проявляющаяся в наиболее важных для развития личности сферах деятельности, является ее четвертым показателем.

Известно, что индивидуальное своеобразие личности и стиля деятельности в значительной мере зависит от степени вовлеченности ее познавательной, эмоциональной и мотивационной сферы в управление саморазвитием, то есть деятельностью, направленной на разрешение осознаваемых внутренних противоречий. Поэтому проявления индивидуальности Л. В. Журкина рассматривает как пятый показатель сформированности движущих сил саморазвития личности [8].

В организации самовоспитания личности как процесса управления ее саморазвитием применяются такие средства, как: программы самовоспитания, дневники самоконтроля, само- и взаимохарактеристики, карты, схемы личностного саморазвития, результаты тестирования [1], [2], [5].

Эти средства используются в рамках методов самопознания (самонаблюдение, самоанализ, самооценка, самоконтроль), самопрограммирования (целеполагание, самообязательства, личные правила и программы), самовоздействия (самовнушение, самообладание, самоощущение, самоприказ, самокритика).

Самовоспитание, в зависимости от уровня развития самосознания, может осуществляться в форме приспособления, подражания, самовоспитания [1]. Готовность личности к сознательному самовоспитанию наступает лишь в подростковом возрасте, когда наблюдается интенсивное формирование самосознания. Усиление интереса подростка к образу Я, различным сторонам своей личности приводит к осознанию и переживанию

существующих между ними противоречий, возникновению внутренних движущих сил, побуждающих и направляющих к совершенствованию определенных личностных качеств и свойств.

Резюме. На основе изучения источников нами сформулирован ряд положений, раскрывающих психолого-педагогические основы организации самовоспитания подростков на основе формирования движущих сил саморазвития:

- движущими силами саморазвития личности подростка являются внутренние противоречия между ее отдельными сторонами;
- векторами развития движущих сил саморазвития являются осознание и переживание личностью внутренних противоречий, принятие целей их разрешения, готовность к волевой регуляции и адекватному оцениванию деятельности, индивидуальное своеобразие деятельности;
- воспитание обеспечивает осознание и переживание подростком этих противоречий и организацию деятельности, направленной на усвоение позитивного социального опыта их разрешения;
- разрешение противоречий в процессе деятельности как материальной основы воспитания приводит к развитию свойств личности, которые обуславливают ее готовность к самовоспитанию;
- сознательное участие личности подростка в разрешении внутренних противоречий в процессе самовоспитания содействует формированию ее целостности и индивидуального своеобразия;
- готовность личности подростка к самовоспитанию обусловлена уровнем развития его самосознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980.
2. *Беликов В. А.* Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция). – Челябинск : Факел, 1995. – 141 с.
3. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М. : Флинта ; Наука, 1998. – 168 с.
4. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
5. *Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И.* Образование личности. – М. : Интерпракс, 1994. – 134 с.
6. *Драндров Г. Л., Никитина Л. В., Сюкиев Д. Н.* Характеристика позитивной Я-концепции у подростков с ограниченными возможностями здоровья // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2014. – № 7(113). – С. 132–138.
7. *Драндров Г. Л., Симонова О. Ю.* Особенности образа Я высококвалифицированных спортсменов и его влияния на развитие мотивационно-волевой сферы // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 1. – С. 3–8.
8. *Журкина Л. В.* Формирование нравственных отношений подростков в спортивной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2000. – 161 с.
9. *Ковалев А. Г.* Психология личности. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
10. *Кочетов А. И.* Взаимосвязь воспитания и самовоспитания (на материале 5–8 классов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Л., 1967. – 17 с.
11. *Куликова Л. Н.* Проблемы саморазвития личности. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.
12. *Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития : учебное пособие. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
13. *Маркс К., Энгельс Ф.* Полное собрание сочинений : в 39 т. Т. 1. – М. : Гос. изд-во политической литературы, 1955. – 699 с.
14. *Платонов К. К.* Структурное понимание саморегулирования процесса развития личности // Проблемы управления процессом воспитания : материалы симпозиума. – М., 1971. – С. 111–120.
15. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1976. – 485 с.
16. *Рувинский Л. И.* Самовоспитание чувств, интеллекта, воли. – М. : Знание, 1983. – 159 с.
17. *Цукерман Г. А., Мастеров Б. М.* Психология саморазвития. – М. : Интерпракс, 1995. – 288 с.

DRIVING FORCES OF SELF-DEVELOPMENT OF TEENAGER PERSONALITY IN THE PROCESS OF SELF-EDUCATION

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

²Kalmyk State University, Elista, Russia

Abstract. The article reveals that the driving forces of self-development of personality of a teenager are internal contradictions. Education contributes to understanding these contradictions, overcoming them and organizing the activities on learning some positive social experience of resolving those contradictions. The latter leads to the development of personality traits which makes it possible to get prepared for self-education promoting the integrity and personal identity of a teenager. The vectors of development of driving forces for self-development are understanding and overcoming of internal contradictions, the intention of resolving them and readiness for volitional regulation and adequate evaluation of the activity, individual character of the activity. The article stresses that the readiness of the teenager for self-education is conditioned by the level of consciousness development.

Keywords: *self-development, personality, driving forces, self-education, controversies, methods.*

REFERENCES

1. Anan'ev B. G. Izbrannye psihologicheskie trudy : v 2 t. – M. : Pedagogika, 1980.
2. Belikov V. A. Lichnostnaya orientaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti (didakticheskaya koncepciya). – Chelyabinsk : Fakel, 1995. – 141 s.
3. Bodalev A. A. Vershina v razvitiy vzroslogo cheloveka: harakteristiki i usloviya dostizheniya. – M. : Flinta ; Nauka, 1998. – 168 s.
4. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. Psihologicheskoe issledovanie. – M. : Prosveshchenie, 1968. – 464 s.
5. Gusinskij E. N., Turchaninova Yu. I. Obrazovanie lichnosti. – M. : Interpraks, 1994. – 134 s.
6. Drandrov G. L., Nikitina L. V., Syukiev D. N. Harakteristika pozitivnoj Ya-koncepcii u podrostkov s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. – 2014. – № 7(113). – S. 132–138.
7. Drandrov G. L., Simonova O. Yu. Osobennosti obraza Ya vysokokvalificirovannyh sportsmenov i ego vliyaniya na razvitie motivacionno-volevoj sfery // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. – 2012. – № 1. – S. 3–8.
8. Zhurkina L. V. Formirovanie npravstvennyh otnoshenij podrostkov v sportivnoj deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – M., 2000. – 161 s.
9. Kovalev A. G. Psihologiya lichnosti. – M. : Prosveshchenie, 1970. – 391 s.
10. Kochetov A. I. Vzaimosvyaz' vospitaniya i samovospitaniya (na materiale 5–8 klassov) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – L., 1967. – 17 s.
11. Kulikova L. N. Problemy samorazvitiya lichnosti. – Blagoveshchensk : Izd-vo BGPU, 2001. – 342 s.
12. Maralov V. G. Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya : uchebnoe posobie. – M. : Akademiya, 2004. – 256 s.
13. Marks K., Engel's F. Polnoe sobranie sochinenij : v 39 t. T. 1. – M. : Gos. izd-vo politicheskoy literatury, 1955. – 699 s.
14. Platonov K. K. Strukturnoe ponimanie samoregulirovaniya processa razvitiya lichnosti // Problemy upravleniya processom vospitaniya : materialy simpoziuma. – M., 1971. – S. 111–120.
15. Rubinshtejn S. L. Problemy obshchej psihologii. – M. : Pedagogika, 1976. – 485 s.
16. Ruvinskij L. I. Samovospitanie chuvstv, intellekta, voli. – M. : Znanie, 1983. – 159 s.
17. Cukerman G. A., Masterov B. M. Psihologiya samorazvitiya. – M. : Interpraks, 1995. – 288 s.

© Syukiev D. N., 2019

Syukiev, Dmitry Nikolaevich – Post-graduate Student, Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; Senior Lecturer, Department of Physical Education, Kalmyk State University, Elista, Russia; e-mail: syukiev.dima@mail.ru

The article was contributed on February 18, 2019

Е. М. Татаурова

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ИНОЯЗЫЧНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия*

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития речевых умений иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников на уроках иностранного языка средствами технологии иноязычного коммуникативного тренинга. Представлена модель данного тренинга с описанием каждого его этапа, предложена система упражнений, выделены отличительные особенности технологии тренинга. В статье приведены также результаты опытно-экспериментального обучения, произведен анализ полученных данных. По результатам исследования сформулирован вывод об образовательных и развивающих возможностях рассматриваемой технологии коммуникативного тренинга для сдачи заданий устной части ЕГЭ по английскому языку.

Ключевые слова: коммуникативный тренинг, обучение иностранному языку в старших классах, интерактивные образовательные технологии, иноязычная коммуникативная компетенция.

Актуальность исследуемой проблемы. Практические наблюдения за процессом обучения иностранному языку в старших классах общеобразовательной школы показали наличие ряда противоречий. Прежде всего была отмечена большая разнородность уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, также стала очевидной их потребность в сдаче ЕГЭ по английскому языку для поступления в престижные вузы. Необходимость решения указанных проблем определила актуальность исследования. Цели статьи – поиск и апробация полифункциональной образовательной технологии, которая могла бы обеспечить повышение уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и их подготовку к сдаче ЕГЭ по английскому языку (устная часть).

Материал и методика исследований. Был проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы в аспекте изучаемой проблемы [1], [2], [4], [5], [7], [8], [11], требований нормативных документов в сфере образования: ФГОС СОО [10], «Кодификаторы, спецификации, демоверсии экзамена по английскому языку в формате ЕГЭ» [3]. Нами были разработаны общая структура этапов и система упражнений, проведено опытно-экспериментальное обучение с последующей математической обработкой полученных данных.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучив научную литературу, посвященную вопросам применения различных видов тренинга в обучении, мы определили следующие главные особенности иноязычного коммуникативного тренинга, выделяющие

© Татаурова Е. М., 2019

Татаурова Екатерина Михайловна – ассистент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Россия; e-mail: kate_tataurova@yahoo.com

Статья поступила в редакцию 30.01.2019

его среди других разновидностей социально-психологических тренингов: ориентацию на развитие коммуникативной компетенции, использование методов активного обучения для расширения коммуникативного опыта участников, ориентацию на социальное развитие личности. Рассмотрим данные особенности подробно.

1. Ориентация на развитие коммуникативной компетенции.

Совершенствование коммуникативной компетенции в иноязычном коммуникативном тренинге становится возможным благодаря развитию общих и специальных коммуникативных умений. В ходе тренинга происходит передача новых знаний и способов осуществления деятельности с их последующей активной отработкой в различных учебно-речевых ситуациях.

2. Использование методов активного обучения для расширения коммуникативного опыта участников.

В ходе тренинга происходит выработка новых способов коммуникативного взаимодействия с партнером по общению (установление контакта, прогнозирование поведения партнера, разрешение конфликтных ситуаций и др.), отработка которых происходит в процессе активного воспроизводства. Эффективность усвоения новых способов коммуникативного взаимодействия с партнером по общению достигается за счет интенсификации и диалогизации совместной деятельности.

3. Ориентация на социальное развитие личности.

Социальное развитие личности средствами иноязычного коммуникативного тренинга обеспечивается за счет самой структуры построения тренинговых занятий, предполагающей обязательный этап интенсивного общения и межличностного взаимодействия, а также за счет содержания упражнений, направленных на практическую отработку новых способов деятельности при взаимодействии с другими участниками тренинга.

С. И. Макшанов относит тренинг к группе методов преднамеренных изменений, так как в рамках специально созданных малых групп при содействии ведущего участники имеют возможность проанализировать свой полученный ранее социально-коммуникативный опыт, обнаружить возможный дефицит или недостаточную сформированность каких-либо умений или навыков взаимодействия, получить новые, более эффективные модели коммуникативной деятельности и отработать их на практике в процессе группового взаимодействия [5].

Общая структура этапов иноязычного коммуникативного тренинга строится с учетом особенностей обучения иностранному языку в старшей школе. Первая часть предполагает анализ иноязычной коммуникативной ситуации с целью выявления частично сформированных или несформированных иноязычных коммуникативных навыков и умений и их коррекции, вторая – активную отработку обновленных коммуникативных навыков и умений на микро- и макроуровне в процессе активного группового социального взаимодействия. Модель иноязычного коммуникативного тренинга представлена на рисунке 1.

Отдельно была разработана система упражнений иноязычного коммуникативного тренинга, содержащая следующие их виды:

- 1) коммуникативно-стимулирующие;
- 2) коммуникативно-аналитические;
- 3) коммуникативно-конструирующие;
- 4) коммуникативно-закрепляющие;
- 5) коммуникативно-развивающие;
- 6) коммуникативно-рефлексивные.

Данные виды упражнений разработаны с опорой на положения теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и основ коммуникативной методики обучения иностранному языку Е. И. Пассова [6], [9].

Рассмотрим подробнее каждый из видов упражнений.

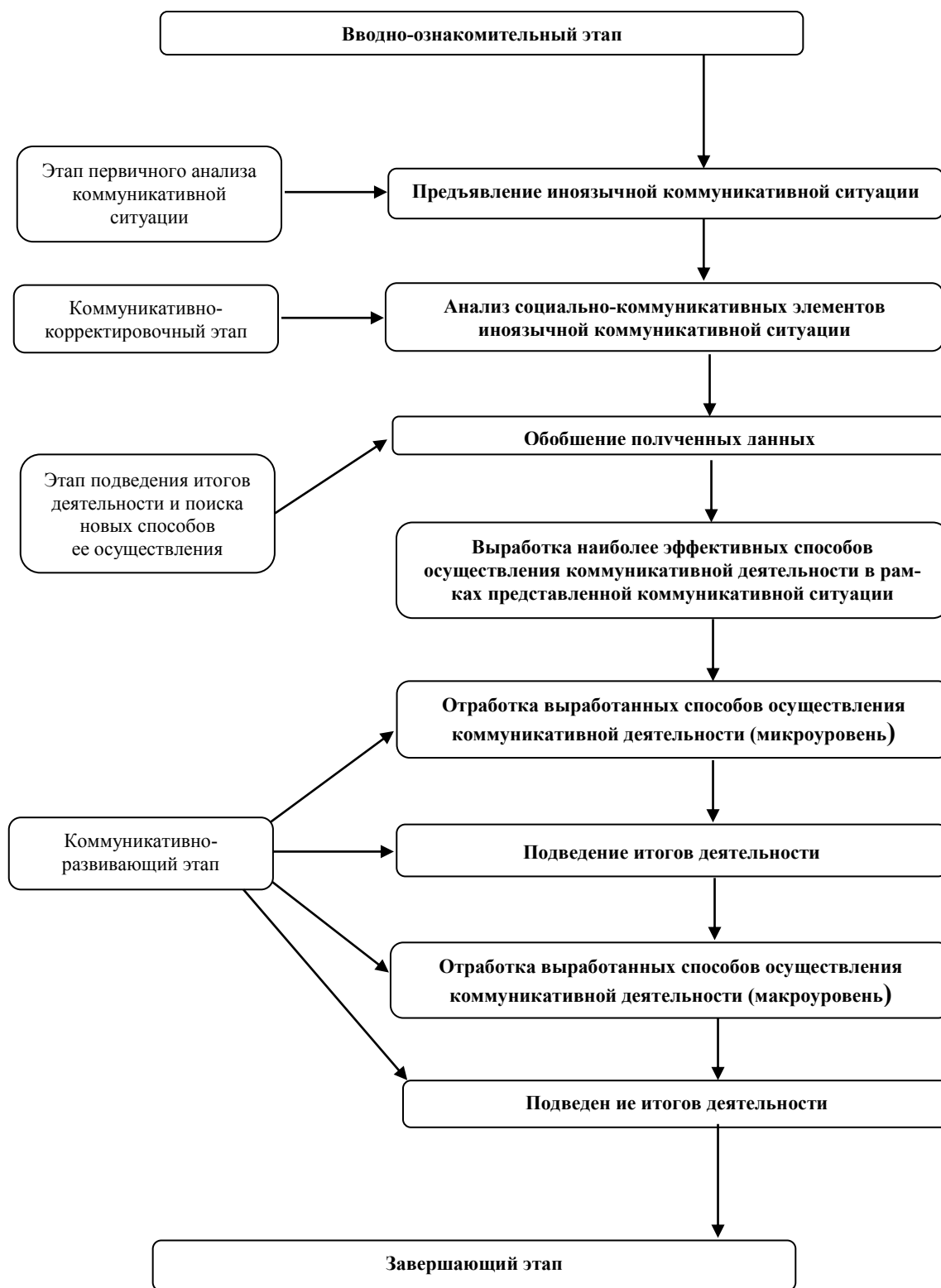


Рис. 1. Модель иноязычного коммуникативного тренинга

1. Коммуникативно-стимулирующие упражнения.

Они используются на вводно-ознакомительном этапе коммуникативного тренинга и нацелены на создание благоприятных условий для предстоящей коммуникативной деятельности на иностранном языке. К ним относятся различные виды упражнений-разминок (warming-up exercises), упражнений-«ледоколов» (ice-breakers), упражнений для сплочения группы (team-building exercises), «малый разговор» (small-talk). Пример упражнения-«ледокола»: *Each and every student get a sheet of paper with a name of his or her groupmate. The task is to introduce this person to the class, saying a few words about a person's preferences and strong points of character that people admire.*

2. Коммуникативно-аналитические упражнения.

На этапе предъявления иноязычной коммуникативной ситуации учащимся предлагаются к рассмотрению ситуации межличностного взаимодействия на иностранном языке, демонстрирующие различные модели социально-коммуникативного поведения. После ознакомления с полученным материалом на этапе анализа социально-коммуникативных элементов иноязычной коммуникативной ситуации им необходимо письменно ответить на серию вопросов теста, направленного на выявление уровня развития умений речевой, социокультурной и учебно-познавательной компетенций в составе иноязычной коммуникативной компетенции. Обучающиеся выполняют данные задания, опираясь на собственные знания и полученный ранее жизненный и коммуникативный опыт. После выполнения теста проводится мини-дискуссия: обмен мнениями. На этапе обобщения полученных данных учитель подводит итоги, выделяет необходимые для коррекции или освоения компоненты перечисленных умений. Приведем примеры некоторых вопросов теста: «*The Intern*» (2015) *How did Ben managed to persuade the boss of the company to hire him? What was his argumentation? What strong points of his personality did he mention? Is Justin an attentive interviewer?*

3. Коммуникативно-конструирующие упражнения.

На основе данных, полученных после анализа учащимися иноязычных социально-коммуникативных ситуаций, педагог проводит корректировку усвоенных ранее неэффективных способов иноязычной коммуникативной деятельности в различных ситуациях межличностного взаимодействия. Обучение на данной ступени происходит с опорой на положения теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. На вводно-мотивационном этапе идет подготовка к выполнению действия в виде усиления познавательной мотивации и формирования у обучающегося установки на необходимость усвоения нового материала. На этапе формирования ориентировочной основы будущего действия учитель знакомит учащихся с новой деятельностью, демонстрируя им технологию осуществления нового действия через систему ориентиров, необходимых для его выполнения. Коммуникативно-конструирующие упражнения применяются на этапе формирования действия в материальной (материализованной) форме. Примеры коммуникативно-конструирующих упражнений: *Transform negative reaction to positive; Insert the phrases into a dialogue; Choose the adequate reaction to the phrase; Rephrase the line using new constructions.*

4. Коммуникативно-закрепляющие упражнения.

Они применяются на трех завершающих этапах процесса формирования умственного действия. На этапе внешнеречевого действия все его элементы осваиваются в речевой форме без опоры. На этапе выполнения речевого действия про себя происходит постепенное сокращение внешней стороны речи. На заключительном этапе умственного действия завершается процесс усвоения внешней деятельности. Приведем примеры различных коммуникативно-закрепляющих упражнений: *1) Study the context of the communicative situation: job interview with a very confident and demanding boss (Speaker 1) who knows his own worth since his company is being one of the most successful one on sales business market.*

Speaker 1 (initiating): Why should our company offer you this position? Speaker 2 (reacting): 1. Why shouldn't you, ah?; 2. Well, let, me think for a while; 3. I think you might do it because I have a great experience in this sphere. Comment on the emotional state of the candidate.

5. Коммуникативно-развивающие упражнения.

В рамках иноязычного коммуникативного тренинга они направлены на активное применение усвоенных на предыдущем этапе моделей социально-коммуникативного поведения в различных ситуациях иноязычного межличностного общения, максимально приближенного к реальным условиям коммуникации. Они могут быть реализованы в игровой или дискуссионной форме: 1) *Work in pairs. Take 4 card with the description of emotions that a speaker expresses. Make your own dialogue, implementing them;* 2) *Work in small groups. What makes your speech sound convincing? Create a convincing speech for a job applicant.*

6. Коммуникативно-рефлексивные упражнения.

Данные упражнения используются на заключительном этапе иноязычного коммуникативного тренинга, когда учащимся необходимо подвести итоги совместной коммуникативной деятельности. Процесс получения обратной связи в рамках этих упражнений может быть организован учителем в виде игры, дискуссии или анкетирования. Коммуникативно-рефлексивным упражнением, проводимым в игровой форме, может стать следующее: *All the group members form a circle. The first student takes a ball of yarn, makes a knot on his finger and throws it to some member of the group saying: «Today I liked it when you ...». Then this person makes a knot on his finger and also throws a ball of yarn to the next person. The action gets repeated until everyone gets the feedback about his participation in the activities of the lesson.*

В процессе теоретического изучения проблемы нами были выделены умения, входящие в состав иноязычной коммуникативной компетенции, корректировка и развитие которых достигались на иноязычном коммуникативном тренинге. Отбор умений происходил также с учетом особенностей заданий устной части ЕГЭ по английскому языку. В основу классификации умений речевой компетенции легли положения теории Г. М. Андреевой о сторонах общения [1]. Выделенные умения обобщены в таблице 1.

Таблица 1

Развиваемые умения речевой иноязычной компетенции

Коммуникативная сторона общения	Перцептивная сторона общения	Интерактивная сторона общения
1. Умение устанавливать контакт	1. Умение активно слушать партнера	1. Умение ориентироваться в ситуации общения
2. Умение достигать поставленной цели коммуникации	2. Умение оценивать эффективность собственного коммуникативного поведения	2. Умение понимать и принимать точку зрения собеседника
3. Умение аргументировать свою точку зрения	3. Умение оценивать и прогнозировать поведение партнера	3. Умение общаться в конфликтных ситуациях

Приведем примеры заданий коммуникативного тренинга № 19 (Модуль: «Holidays». Подтема: «Holiday problems & complaints»), которые способствуют подготовке старшеклассников к успешной сдаче ЕГЭ. Экспериментальное обучение проводилось согласно программе учебно-методического комплекса О. В. Афанасьевой, Д. Дули, И. В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс «Английский язык в фокусе («Spotlight»). 10 класс».

Этап первичного анализа коммуникативной ситуации.

You will now watch an episode from a very popular movie «The Holiday» (2006). Try to think what way it is related to the topic we are studying today.

Коммуникативно-корректировочный этап.

Коммуникативно-аналитическое упражнение:

Pay attention to the details. Be ready to answer some questions after watching the episode.

«The Holiday» (2006)
1. Why did Iris decide to go to the USA on Christmas?
2. Why did Amanda decide to go to Ireland on Christmas?
3. How did Iris like Amanda's home?
4. How did Amanda like Iris' home?

Этап подведения итогов деятельности и поиска новых способов ее осуществления.

Коммуникативно-конструирующие упражнения:

I. Discussion:

1. *What holiday issues were discussed in the video?*
2. *Can you rate them from the most to the least troublesome?*
3. *Have you ever had any similar problems during your holidays? Provide examples.*
4. *How do you usually react to holiday problems? How can a person stay positive when they face troubles?*
5. *Who of your family or friends can cheer you up?*

II. Distribute the communicative phrases to suitable columns:

It's not the end of the world!; Every dog has its day!; Do you want to talk about that?; Fortune favors the bold/brave!; Good job!; For instance,...; Don't take it too close to your heart. Let me illustrate that with an example.; Let me specify myself...; Everything will be fine!; Where there's a will there's a way!; You can't make an omelet without breaking eggs!; Let me give an example...; No matter what happens you know who to come to.; Come on! Are you OK?; You can do it!; Keep your head up!; Let me know if there is anything I can do for you.; Take it easy!; Things will come right. Everything will be well. You must hope for the better!; These things do happen in life.; It's not your fault.; How do you feel?; Is everything fine? Cheer up!; Don't let it vex you!; I feel sorry for you!; I'm here for you.; Every cloud has a silver lining!; Every dog has its day!; I really admire how you are handling this. I know it's difficult.; Keep fighting!; Keep up!; Lighten up!; Look on the bright side!; Please, stay strong!; Stay well!; There's light at the end of the tunnel!; There's no use crying over spilt milk!; You're on the right track.; Don't give up!; There's no reason to be upset.; For example... .

Providing an example	Expressing sympathy and empathy	Cheering up	Showing concern

Перед опытно-экспериментальным обучением был проведен констатирующий срез, направленный на выявление текущего уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Он был организован в начале 2016/2017 учебного года. В данном исследовании приняли участие 2 группы обучающихся в количестве 25 человек. Старшеклассникам предлагалось выполнить устное задание с целью определения их уровня развития речевых умений иноязычной коммуникативной компетенции. Оно предполагало представление учащимися двух диалогов на основе двух подзаданий, содержащих описание иноязычных коммуникативных ситуаций. Объектом анализа стали результаты выполнения ими предложенных заданий. Для каждого из представленных подзаданий были выделены три уровня реализации: 1) низкий; 2) средний; 3) высокий. Для расчета объективности выделенных критериев оценки уровня развития речевых умений иноязычной коммуникативной компетенции нами также был рассчитан коэффициент альфа Кронбаха, который составил 0,904. Такой показатель свидетельствует о том, что критерии, используемые для оценки уровня развития речевых умений иноязычной коммуникативной ком-

петенции, надежны. Сравнительный анализ исходных и итоговых данных проводился с применением математической формулы. Подробная характеристика уровней представлена в таблице 2.

Таблица 2

Критерии оценивания заданий констатирующего среза (устная часть)

Сторона общения по Г. М. Андреевой	Группы умений	Уровень		
		Низкий (1 балл)	Средний (2 балла)	Высокий (3 балла)
Коммуникативная	Умение устанавливать контакт	В большинстве случаев учащийся испытывает затруднения в установлении контакта в процессе коммуникации	Учащийся может иногда испытывать затруднения в установлении контакта в процессе коммуникации	Учащийся не испытывает затруднений в установлении контакта в процессе коммуникации
	Умение достигать поставленной цели коммуникации	В большинстве случаев учащийся не достигает поставленной цели коммуникации	Учащийся может иногда испытывать затруднения в достижении поставленной цели коммуникации	Учащийся не испытывает затруднений и способен достичь поставленной цели коммуникации в любой ситуации общения
	Умение аргументировать свою точку зрения	В большинстве случаев учащийся не в состоянии аргументировать свою точку зрения	Учащийся может иногда испытывать затруднения при аргументации своей точки зрения	Учащийся не испытывает затруднений и способен аргументировать свою точку зрения в любой ситуации общения
Перцептивная	Умение активно слушать партнера	В большинстве случаев учащийся не способен продемонстрировать заинтересованное отношение к собеседнику	Учащийся способен демонстрировать заинтересованное отношение к собеседнику только в некоторых ситуациях общения	Учащийся демонстрирует заинтересованное отношение к собеседнику в любой ситуации общения
	Умение оценивать собственное коммуникативное поведение	В большинстве случаев учащийся не способен адекватно оценить собственное коммуникативное поведение	Учащийся способен адекватно оценить собственное коммуникативное поведение только в некоторых ситуациях общения	Учащийся способен адекватно оценить собственное коммуникативное поведение в любой ситуации общения
	Умение оценивать и прогнозировать поведение партнера	В большинстве случаев учащийся не способен адекватно оценить и спрогнозировать поведение партнера	Учащийся способен адекватно оценить и спрогнозировать поведение партнера только в некоторых ситуациях общения	Учащийся способен адекватно оценить и спрогнозировать поведение партнера в любой ситуации общения

Интерактивная	Умение ориентироваться в ситуации общения	В большинстве случаев учащийся не способен ориентироваться в ситуации общения	Учащийся способен ориентироваться в большинстве ситуаций общения	Учащийся способен легко ориентироваться в любой ситуации общения
	Умение понимать и принимать точку зрения собеседника	В большинстве случаев учащийся не способен понять и принять точку зрения собеседника	Учащийся способен понять и принять точку зрения собеседника в большинстве ситуаций общения	Учащийся не испытывает затруднений в понимании и принятии точки зрения собеседника в любой ситуации общения
	Умение общаться в конфликтных ситуациях	В большинстве случаев учащийся испытывает затруднения при общении в конфликтных ситуациях	Учащийся испытывает затруднения при общении в некоторых конфликтных ситуациях	Учащийся не испытывает затруднений при общении в конфликтных ситуациях
<p>Максимально возможное количество баллов по результатам выполнения заданий констатирующего среза (устная часть) – 27 баллов</p> <ul style="list-style-type: none"> • Коммуникативная сторона общения – 9 баллов 1–3 балла – низкий уровень развития умений коммуникативной стороны общения; 4–6 баллов – средний уровень развития умений коммуникативной стороны общения; 7–9 баллов – высокий уровень развития умений коммуникативной стороны общения. • Перцептивная сторона общения – 9 баллов 1–3 балла – низкий уровень развития умений перцептивной стороны общения; 4–6 баллов – средний уровень развития умений перцептивной стороны общения; 7–9 баллов – высокий уровень развития умений перцептивной стороны общения. • Интерактивная сторона общения – 9 баллов 1–3 балла – низкий уровень развития умений интерактивной стороны общения; 4–6 баллов – средний уровень развития умений интерактивной стороны общения; 7–9 баллов – высокий уровень развития умений интерактивной стороны общения. <p>Итого: общий уровень развития речевых умений иноязычной коммуникативной компетенции – 27 баллов</p> <p>1–9 баллов – низкий уровень развития умений иноязычной коммуникативной компетенции; 10–18 баллов – средний уровень развития умений иноязычной коммуникативной компетенции; 19–27 баллов – высокий уровень развития умений иноязычной коммуникативной компетенции</p>				

Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп показал, что после проведенного опытного обучения удельный вес продемонстрировавших низкий показатель по результатам устного теста в экспериментальной группе на 20 % меньше, чем в контрольной; удельный вес со средним показателем является одинаковым, в то время как удельный вес с высоким показателем в экспериментальной группе на 20 % больше, чем в контрольной.

Результаты выполнения итоговых заданий (в абсолютных величинах) представлены на рисунке 2.

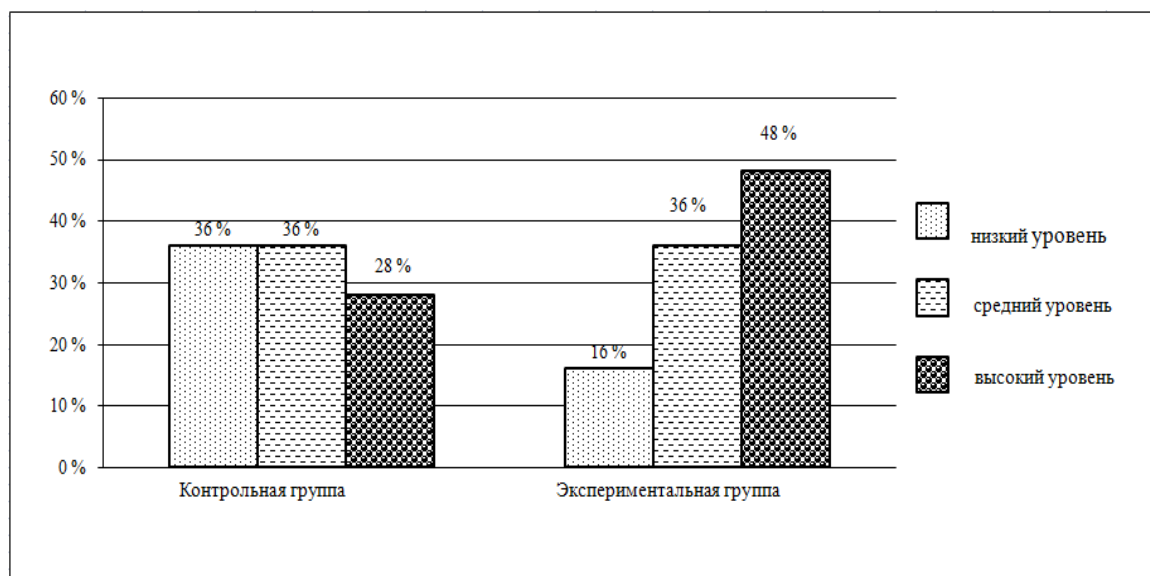


Рис. 2. Итоговые результаты выполнения устного задания в контрольной и экспериментальной группах

Резюме. По результатам опытно-экспериментального обучения можно сделать вывод о том, что применение технологии иноязычного коммуникативного тренинга способствует более эффективному развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся старших классов средней общеобразовательной школы, а также обеспечивает нивелирование разнородности этих показателей. Данная образовательная технология может быть использована для подготовки старшеклассников к сдаче устной части ЕГЭ по иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2009. – 159 с.
2. Ариян М. А. Технологии социально-развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения средней школы // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 7. – С. 3–8.
3. Демоверсии, спецификации, кодификаторы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.
4. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
5. Макианов С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика. – СПб. : Образование, 1997. – 238 с.
6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
7. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг : избранные труды. – М. : Смысл, 2007. – 686 с.
8. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 328 с.
9. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 544 с.
10. ФГОС СОО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/#dst0.
11. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2014. – 69 с.

E. M. Tataurova

**APPLICATION OF FOREIGN-LANGUAGE
COMMUNICATIVE TRAINING TECHNOLOGY
AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT SENIOR SECONDARY SCHOOL**

N. Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University, Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. The article is devoted to the issue of the development of foreign-language communicative competences of senior schoolchildren by means of foreign-language communicative training technology at foreign language classes. It also provides the model which runs the description of each stage; offers the system of exercises; reveals some specific features of the technology. This article presents the results of the educational experiment, the analysis of the obtained data. In accordance with the results of the study, the author draws a conclusion on the educational and developmental impact of this technology on taking the oral part of the Unified State Exam.

Keywords: *communicative training, teaching a foreign language in senior secondary school, interactive educational technology, foreign communicative competence.*

REFERENCES

1. *Andreeva G. M.* Social'naya psihologiya segodnya: poiski i razmyshleniya. – M. : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2009. – 159 s.
2. *Ariyan M. A.* Tekhnologii social'no-razvivayushchego obucheniya inostrannym yazykam na starshem etape obucheniya srednej shkoly // Inostrannye yazyki v shkole. – 2008. – № 7. – S. 3–8.
3. *Demoversii, specifikacii, kodifikatory* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.
4. *Kon I. S.* Psihologiya rannej yunosti : kniga dlya uchitelya. – M. : Prosveshchenie, 1989. – 254 s.
5. *Makshanov S. I.* Psihologiya treninga: Teoriya. Metodologiya. Praktika. – SPb. : Obrazovanie, 1997. – 238 s.
6. *Passov E. I.* Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. – M. : Rusckij yazyk, 1989. – 276 s.
7. *Petrovskaya L. A.* Obshchenie – kompetentnost' – trening : izbrannye trudy. – M. : Smysl, 2007. – 686 s.
8. *Sorokin Yu. A., Tarasov E. F., Shahnarovich A. M.* Teoreticheskie i prikladnye problemy rechevogo obshcheniya. – M. : Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009. – 328 s.
9. *Stolyarenko L. D.* Pedagogicheskaya psihologiya. – Rostov n/D. : Feniks, 2004. – 544 s.
10. *FGOS SOO* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/#dst0.
11. *Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova.* – M. : Prosveshchenie, 2014. – 69 s.

© Tataurova E. M., 2019

Tataurova, Ekaterina Mikhaylovna – Teaching Assistant, Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Pedagogics and Psychology, N. Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University, Nizhny Novgorod, Russia; e-mail: kate_tataurova@yahoo.com

The article was contributed on January 30, 2019

С. Н. Федорова, Т. Н. Петрова

**ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ
ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
НА РАЗЛИЧНЫХ СТУПЕНЯХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия

Аннотация. В статье раскрывается сущность этнокультурного развития детей, анализируются традиционные (экскурсии в музей, кружковая работа, открытые занятия, проектная деятельность) и инновационные формы (этнокультурные практики, этнотуристические маршруты, этнопроекты, этнофорумы) приобщения их к национальной культуре, используемые на различных ступенях системы образования (детский сад, школа). Приводятся методики и результаты педагогического эксперимента по приобщению детей к этнокультуре средствами виртуального образовательного пространства.

Ключевые слова: *этнокультурное развитие, виртуальное пространство, культура, народ, дети.*

Актуальность исследуемой проблемы. Поликультурность российского общества обязывает к созданию гибкой, многоуровневой системы этнокультурного образования, способствующей сохранению и развитию национального языка и культуры этносов, их консолидации на основе диалога культур. Основная цель этнокультурного образования – воспитание гражданина, культурного и образованного человека, опирающегося на позитивные жизненные ценности и установки, хранителя традиционной культуры, способного создавать и развивать социально-перспективные сферы деятельности, в том числе в хозяйствах традиционного типа. Цель исследования – выявить проблемы, существующие в сфере этнокультурного образования в Республике Марий Эл и Чувашской Республике, определить возможные пути и механизмы их решения, описать условия инновационного развития этнокультурного образования как целостной системы по приобщению детей к национальной культуре средствами виртуального образовательного пространства.

Материал и методика исследований. Для выявления эффективности использования виртуального пространства в этнокультурном развитии детей нами с января по ноябрь 2018 г. был проведен педагогический эксперимент на базе образовательных организаций Республики Марий Эл и Чувашской Республики. В данной статье подробно проанализированы материалы исследования, полученные в дошкольных учреждениях. На констатирующем этапе эксперимента для выявления исходного уровня этнокультурного развития детей экспериментальной и контрольной групп были использованы «Методика выбора» (модификация методики И. Б. Рябцевой), индивидуальная беседа

© Федорова С. Н., Петрова Т. Н., 2019

Федорова Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной и социальной педагогики Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола, Россия; e-mail: svetfed65@rambler.ru

Петрова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального и общего образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола, Россия; e-mail: tanjana1@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 10.12.2018

с детьми (модификация методики С. Н. Федоровой), «Метод творческих заданий» И. Б. Рябцевой.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ современных этнопедагогических трудов показал, что особым объектом изучения культуры этносов и народного самосознания (менталитета) является устное народное творчество, представляющее особо эффективный стихийно-естественный устойчивый фактор очеловечивания растущего человека и формирования у него мировоззрения и восприятия картины мира через философию, обыденное сознание, опыт, верование, духовную и материальную культуру, народное искусство. Целостный антропологический, синергетический и культурологический подходы к его изучению обеспечивают восстановление исторической ретроспективы формирования миропонимания в народном сознании и отражают общий миротворческий характер развития с древнейших времен менталитета народов с сохранением самобытности их этнических культур. Это гарантирует органическую интеграцию этнопедагогического знания в разрешении проблем становления и этнокультурного развития личности в процессе современного образования и воспитания с самого раннего возраста [4].

Этнокультурное развитие детей предполагает освоение ими способов взаимодействия с этнокультурным окружением, овладение этнокультурным опытом жизнедеятельности своего народа, то есть их полноценное приобщение к этнокультуре. На каждой ступени образования с учетом возрастных особенностей используются различные традиционные формы.

Так, в дошкольных образовательных организациях создаются музеи истории и быта народа, включающие различные разделы: «Жилище», «Домашняя утварь и предметы быта», «Национальная вышивка», «Народный костюм», «Музыкальные инструменты», «Национальная кухня» и т. д. В групповых комнатах организуются уголки национальной культуры, где представлены чаще всего куклы в национальных костюмах, предметы декоративно-прикладного творчества, произведения художественной литературы, наглядный материал с изображением символики республик, сборники народных сказок, пословиц, поговорок, перечень народных игр и др. Работают различные кружки (танцевальный, вокальный, гончарный, вышивания, лозоплетения, бисероплетения, резьбы по дереву и пр.), основными задачами которых являются расширение и углубление представлений детей о национальной культуре, формирование их этнической идентичности. Проводятся экскурсии в национальные музеи, праздники («Край, в котором мы живем»), конкурсы, викторины, выставки детских работ этнокультурной направленности [7], [8].

В школах формы приобщения к национальной культуре еще более разнообразны:

– включение этнокультурного компонента в содержание всех изучаемых дисциплин (их поурочное планирование строится так, чтобы очередная тема изучалась на примерах конкретного региона, в учебном процессе используются модифицированные программы с этнокомпонентом к учебникам);

– подготовка творческих работ для участия в республиканских и всероссийских конкурсах («Язык – лучший посредник для установления дружбы и согласия между народами», «Музыкальные инструменты из глубины веков»);

– разработка проектов («Возвращение к истокам», «Герои земли нашей», «Я горжусь своим народом!»);

– проведение национальных праздников поволжских народов (Широкая масленица, Рамазан, Сурхури и т. д.);

– работа кружков («Домашняя академия», «Зеленый мир», «Шокто, гармонь», «Шубыр» и др.);

– экскурсии по республике и за ее пределы;

– интервьюирование известных людей, в том числе старожилов (шурсухалов);

– проведение уроков в библиотеках, этнографических музеях;

– совместное с родителями участие в национальных праздниках и конкурсах мари и чувашей (День национального героя, День марийской письменности, День чувашской письменности, Сапаевские чтения, Внуки Онара, Земля Улыпа и пр.) [9].

Разрабатываются отдельные авторские программы этнокультурологического воспитания обучающихся (например, «Путешествие в Финноугорию»), включающие системную реализацию всех вышеназванных форм. Целью таких программ является создание условий для становления личности школьника как носителя родного языка и культуры, интегрированного в современное общество, способного к сотрудничеству с людьми, принадлежащими к разным этническим, культурным, социальным группам. Работа ведется по различным темам («Мой край чувашский», «Край марийский познаем», «О финно-уграх речь ведем»). Обучающиеся узнают историю родного края, изучают традиции своего народа, знакомятся с выдающимися людьми своей земли, с соседними областями и республиками, культурой, бытом родственных народов, находят сходства и различия. Цель достигается через основные направления воспитательной работы: этнокультурное, нравственно-этическое, семейно-досуговое, трудовое, физкультурно-оздоровительное, экологическое, эстетическое. Воспитание осуществляется по педагогической формуле: ДЕТИ + УЧИТЕЛЬ + РОДИТЕЛИ + СОЦИУМ.

Наше исследование показало, что в высших учебных заведениях Марий Эл и Чувашии при подготовке студентов к работе с детьми по этнокультурному развитию предусмотрено изучение различных вариативных учебных дисциплин и спецкурсов соответствующей направленности: «Основы этнопедагогики», «Введение в этнопсихологию», «Педагогика межнационального общения», «Воспитание у детей этики межнационального общения», «Культурология», «Этнология», «Социальная антропология детства», «Кросс-культурное корпоративное управление», «Межкультурная коммуникация» и т. д. Используются разнообразные формы организации учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности обучающихся: лекции-дискуссии, экскурсии, показы; семинары-инсценировки; практикумы-обряды; лаборатории, мастер-классы; круглые столы, конференции по проблемам этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса; познавательные ринги, деловые игры; заседания клуба знатоков этнопедагогики и этнопсихологии и пр. [5]. Кроме того, этнокультурному становлению студентов способствует целый ряд разнообразных мероприятий социально направленного, культурно-массового, коммуникативно-развлекательного характера, а также научно-исследовательской, творческой и волонтерской деятельности: «Клуб интернациональной дружбы», «Фестиваль национальных культур», «Этнопедагогический лагерь», социально-педагогические и этнопсихологические тренинги, метод проектов и др.

Однако, организуя работу по этнокультурному развитию современных детей и подростков, необходимо учитывать, что они значительно отличаются от предыдущих поколений: иначе воспринимают реальный мир и познают окружающую среду, имеют другие интересы, у них другие детские игрушки (пульта от телевизора, мобильные телефоны, планшеты, цифровые фотоаппараты, видеокамеры, компьютеры, игровые приставки и т. д.). Современные дети лучше своих родителей разбираются в информационных технологиях, таких как Wi-Fi, Siri, IOS, режим модема и др. Заметна тенденция активного влияния социальных сетей: уже в возрасте 4–5 лет дети начинают осваивать просторы YouTube, Instagram, ВКонтакте. При этом весьма важно научить их «фильтровать» информацию и воспринимать только позитивную. Педагогам и родителям необходимо направить ориентацию детей и проводить работу по их ознакомлению с народными традициями, используя инновационные формы и информационные технологии: этнокультурные практики, этнотуристические маршруты, этнопроекты, этнофорумы («Традиционные ценности»), Night-fest национальных культур («Открой свое сердце всему миру!»), игровые лектории и пр.

Кроме того, надо учитывать и особенности клипового мышления современного молодого поколения и организовывать работу по их этнокультурному развитию на основе применения инновационных средств виртуального образовательного пространства. Оно включает в себя организационно-методические условия и совокупность технических и программных средств для хранения, обработки и передачи этнокультурной информации и обладает такими характеристиками, как глобальность (всеобъемлемость, широко-масштабность), отсутствие национальных границ, интерактивность (взаимодействие элементов системы), анонимность (возможность остаться незамеченным) [6].

С учетом вышеизложенного мы организовали этнокультурное образование детей старшего дошкольного возраста на качественно новом информационно-технологическом уровне посредством формирования виртуального регионального этнокультурного образовательного пространства и внедрения в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий. Сравнительные результаты исследования уровня этнокультурного развития в экспериментальной (далее – ЭГ) и контрольной (далее – КГ) группах на констатирующем этапе эксперимента представлены на рисунке 1.

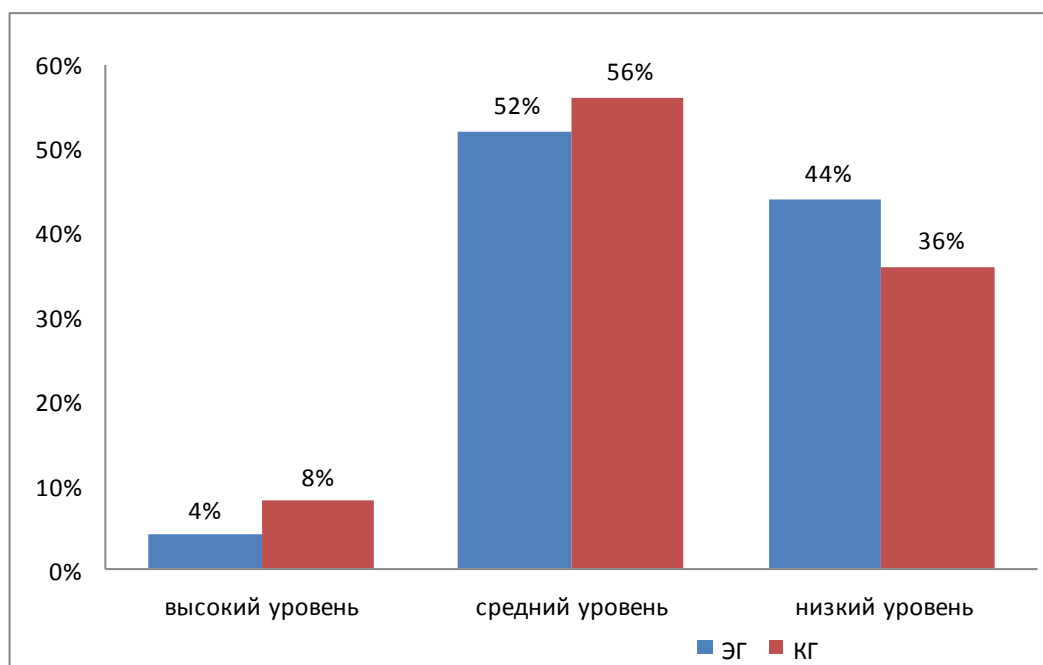


Рис. 1. Сравнительные результаты исследования уровня этнокультурного развития детей ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

По итогам констатирующего этапа высокий уровень этнокультурного развития выявлен у 1 ребенка ЭГ (4 %) и 2 дошкольников КГ (8 %). Эти дети безошибочно выполняли задания, самостоятельно находили среди других вариантов национальный орнамент, народный костюм, могли на слух определить национальную мелодию, называли народные инструменты, национальных героев, предметы быта и т. п., при этом активно аргументировали выбранный ответ, проявляли активный познавательный интерес к этнокультурному материалу. Средний уровень этнокультурного развития оказался у 16 детей ЭГ (52 %) и 22 – КГ (56 %). При выполнении заданий они чаще всего допускали ошибки в выборе национального орнамента, костюма, мелодии, ошибались в названиях народных инструментов, не всегда правильно называли национальных героев, чаще всего только со

второго-третьего раза. Их интерес к этнокультурному материалу неустойчив, ситуативен. Низкий уровень этнокультурного развития был обнаружен у 8 детей ЭГ (44 %) и 3 – КГ (36 %). Они не знали особенностей национального орнамента, не могли назвать традиционные праздники, предметы быта, ремесла своего народа и пр.

Для повышения этих показателей нами была разработана программа педагогического эксперимента по этнокультурному развитию детей дошкольного возраста средствами виртуального пространства, фрагмент которой (на примере народа мари) представлен в таблице 1.

Таблица 1

Фрагмент программы педагогического эксперимента по этнокультурному развитию детей дошкольного возраста средствами виртуального пространства

Сроки	Форма этнокультурного развития	Задача этнокультурного развития	Средство виртуального пространства (электронный ресурс)
1-я неделя ноября	Занятие «Национальные традиции марийского народа»	Познакомить с национальными традициями народа мари	«Национальный хоровод. Марийцы. Культура, традиции, обычаи»
2-я неделя ноября	Занятие «Ятаскучымаш – Гусиный праздник»	Познакомить с национальным праздником Ятаскучымаш	«Новости Уфы и Республики Башкортостан: GTRK.RU»
3-я неделя ноября	Занятие «Обряды народа мари»	Познакомить с национальными обрядами	«MariUver Страница, посвященная марийцам, Республике Марий Эл, финно-угорским народам»
1-я неделя декабря	Занятие «Священные роши марийцев – Кусото»	Познакомить с традицией проведения обрядов в священных рощах народа мари	«История, обычаи, обряды и верования чувашского народа и народа мари»
2-я неделя декабря	Виртуальная выставка «Традиционные ремесла»	Познакомить с традиционными ремеслами народа мари	«Виртуальная информационная программа „Народы Среднего Поволжья: марийцы, чуваша, мордва, татары”»
3-я неделя января	Занятие-игра «Как играли наши предки»	Познакомить с марийскими народными играми	«История, обычаи, обряды и верования народа мари»
4-я неделя января	Беседа «Семейные традиции народа мари»	Познакомить с семейными традициями народа мари	«История, обычаи, обряды и верования народа мари»
2-я неделя февраля	Занятие «Особенности трудовой деятельности»	Познакомить со спецификой труда марийского народа	«Муниципальное учреждение „Козьмодемьянский культурно-исторический музейный комплекс”»
3-я неделя февраля	Занятие «Традиции и история пчеловодства у марийцев»	Познакомить с традиционным занятием народа мари – пчеловодством	«Команда „Кочующие”. Традиции и история пчеловодства у марийцев»
1-я неделя марта	Занятие «Марийские национальные музыкальные инструменты»	Познакомить с особенностями использования национальных музыкальных инструментов	«Команда „Кочующие”. Марий Эл. Марийская волынка – Шувыр»

Проанализируем некоторые из форм этнокультурного развития дошкольников посредством виртуального пространства, использованные нами на формирующем этапе эксперимента. Так, для ознакомления детей с традициями марийского народа

мы применяли фрагмент видеоролика (рис. 2) с электронного ресурса «Национальный хоровод. Марийцы. Культура, традиции, обычаи» [3].

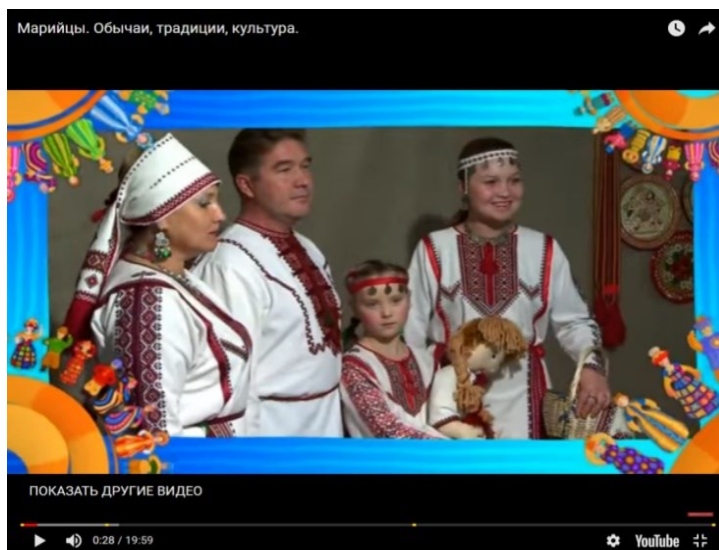


Рис. 2. Фрагмент видеоролика «Национальный хоровод. Марийцы. Культура, традиции, обычаи»

Во время его просмотра внимание детей обращалось на украшение национального костюма, оформление жилища, представленность предметов обихода, обсуждались виды трудовой деятельности, мелодичность народных песен, богатство музыкальных инструментов и т. д.

При ознакомлении с обрядами мари мы использовали сайт «MariUver | Страница, посвященная марийцам, Республике Марий Эл, финно-угорским народам» (рис. 3) [10]. Здесь представлена информация о марийском фольклоре и традициях в виде текстового и видео-материала о разных праздниках (календарно-обрядовый «Кугече», «Шорыкйол», «Ўярня»), даны методические рекомендации по их проведению, интерпретированы сакральные смыслы элементов национального костюма.



Рис. 3. Скриншот сайта «MariUver | Страница, посвященная марийцам, Республике Марий Эл, финно-угорским народам»

Для знакомства с традиционными марийскими играми мы воспользовались электронным ресурсом «История, обычаи, обряды и верования народа мари» [1]. Например, видеофрагмент игры «Пурсавелын» («Горох рассыпался») (рис. 4) позволил детям быстро освоить правила ее проведения и вызвал интерес к другим народным играм.



Рис. 4. Видеофрагмент игры «Пурсавелын» («Горох рассыпался»)

Эффективной инновационной формой этнокультурного развития детей, как показала практика, является виртуальная экскурсия – посещение сайтов, например, музеев («Национальный музей Республики Марий Эл имени Тимофея Евсеева») (рис. 5) [2], этнографических комплексов (открытый этнографический комплекс г. Козьмодемьянска), национальных деревень (Визимьбиль) и др.



Рис. 5. Скриншот сайта Национального музея Республики Марий Эл имени Тимофея Евсеева

Сравнительный анализ результатов исследования уровня этнокультурного развития детей (ознакомленности с традициями народа мари) на контрольном этапе эксперимента представлен на рисунке 6.

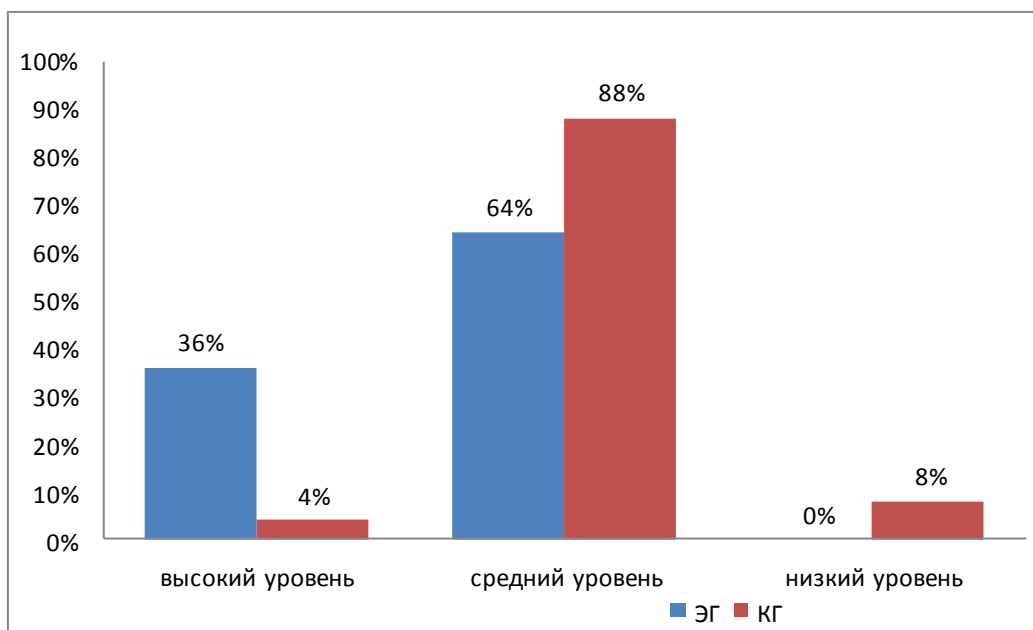


Рис. 6. Сравнительные результаты уровня ознакомленности с традициями народа мари детей ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

Сравнив результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, можно сделать вывод о том, что дети ЭГ знают намного больше, чем дети КГ, о традиционных национальных ремеслах, праздновании народных праздников, отличительных особенностях национального костюма, предметах обихода и быта, умеют играть в народные игры и т. д.

Резюме. Таким образом, эффективными механизмами инновационного развития этнокультурного образования детей являются:

1) создание информационно-методических условий развития этнокультурного образования, в частности, виртуального пространства, что открывает возможность широкого использования интерактивных и информационных технологий, технологий дистанционного (мобильного) характера и обеспечения образовательного процесса актуальными практиками обучения и воспитания с ярко выраженной этнокультурной составляющей учебной и игровой деятельности;

2) отбор дидактического материала этнокультурного содержания с учетом социокультурных и этнических особенностей местности и республики в целом;

3) обеспечение субъектной творческой активности, ознакомление детей с этнокультурами и опытом взаимодействия с миром национальных культур и толерантного отношения к ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. *История, обычаи, обряды и верования народа мари* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://newsbash.ru/society/2437-istoriya-obychai-obryady-i-verovaniya-naroda-mari.html>.
2. *Национальный музей РМЭ имени Тимофея Евсеева* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fumus.ru/>.

3. Национальный хоровод. Марийцы. Культура, традиции, обычаи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=owCRmP7jK2w>

4. Петрова Т. Н. Основные положения развития этнопедагогике как науки в условиях новой парадигмы образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 2(94). – С. 103–110.

5. Петрова Т. Н., Мухтарова Ш. М. Формирование этнического компонента в содержании высшего педагогического образования: теория и практика // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 3(87). – С. 170–176.

6. Телешина Н. Н. Виртуальное пространство как новая юридическая конструкция: к постановке проблемы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnoe-prostranstvo-kak-povaaya-yuridicheskaya-konstruktsiya-k-postanovke-problemy>.

7. Федорова С. Н. Диагностическое сопровождение развития этнокультурной личности дошкольника: учебное пособие. – Йошкар-Ола : Марийский ин-т образования, 2013. – 84 с.

8. Федорова С. Н. Этнокультурное развитие детей. Психолого-педагогическое сопровождение : учебное пособие. – М. : ФОРУМ, 2011. – 176 с.

9. Этнокультурологическая подготовка обучающихся в условиях гимназии : научно-методический сборник / сост. С. Н. Федорова. – Йошкар-Ола : КВАДР, 2009. – 128 с.

10. *MariUve r* | Страница, посвященная марийцам, Республике Марий Эл, финно-угорским народам [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://mariuver.com/>.

UDC 37.013:39

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.028

S. N. Fedorova, T. N. Petrova

EFFECTIVE MECHANISMS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF CHILDREN AT VARIOUS LEVELS OF EDUCATIONAL SYSTEM

Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

Abstract. The article reveals the essence of the ethno-cultural development of children; analyzes traditional (museum tours, extracurricular work, public classes, project activity) and innovative forms (ethno-cultural practices, ethno-tourist routes, ethno-projects, ethno-forums) for children to get involved in national culture which are used at various levels of the educational systems (kindergarten, school). The article also presents the methods and results of the pedagogical experiment on introducing ethno-culture by means of virtual educational space to children.

Keywords: *ethno-cultural development, virtual space, culture, people, children.*

REFERENCES

1. *Istoriya, obychai, obryady i verovaniya naroda mari* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://newsbash.ru/society/2437-istoriya-obychai-obryady-i-verovaniya-naroda-mari.html>.

2. *Nacional'nyj muzej RME imeni Timofeya Evseeva* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.fumus.ru/>.

© Fedorova S. N., Petrova T. N., 2019

Fedorova, Svetlana Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Social Pedagogy, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia; e-mail: svetfed65@rambler.ru

Petrova, Tatyana Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Social Pedagogy, Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia; e-mail: tanjana1@yandex.ru

The article was contributed on December 10, 2018

3. *Nacional'nyj horovod*. Marijcy. Kul'tura, tradicii, obychai [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.youtube.com/watch?v=owCRmP7jK2w>
4. *Petrova T. N.* Osnovnye polozheniya razvitiya etnopedagogiki kak nauki v usloviyah novoj paradigmy obrazovaniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2017. – № 2(94). – S. 103–110.
5. *Petrova T. N., Muhtarova Sh. M.* Formirovanie etnicheskogo komponenta v sodержanii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: teoriya i praktika // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2015. – № 3(87). – S. 170–176.
6. *Teleshina N. N.* Virtual'noe prostranstvo kak novaya yuridicheskaya konstrukciya: k postanovke problemy [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnoe-prostranstvo-kak-novaya-yuridicheskaya-konstruktsiya-k-postanovke-problemy>.
7. *Fedorova S. N.* Diagnosticheskoe soprovozhdenie razvitiya etnokul'turnoj lichnosti doskol'nika : uchebnoe posobie. – Joshkar-Ola : Marijskij in-t obrazovaniya, 2013. – 84 s.
8. *Fedorova S. N.* Etnokul'turnoe razvitie detej. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie : uchebnoe posobie. – M. : FORUM, 2011. – 176 s.
9. *Etnokul'turologicheskaya podgotovka obuchayushchihsya v usloviyah gimnazi i: nauchno-metodicheskij sbornik / sost. S. N. Fedorova.* – Joshkar-Ola : KVADR, 2009. – 128 s.
10. *MariUver* | Stranica, posvyashchennaya marijcam, Respublike Marij El, finno-ugorskim narodam [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://mariuver.com/>.

В. Е. Цибулькинова

АРТ-ПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ РИСКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения методов, форм и средств арт-педагогике и педагогической арт-терапии в профилактике рисков эмоционального здоровья современных учителей. Особое внимание уделено реализации авторской программы профилактики рисков эмоционального здоровья педагогов средствами арт-педагогике, включающей семь арт-педагогических занятий. Раскрыты направленность, методы, технологии, применяемые на каждом занятии, описаны выполняемые участниками задания. Приведены результаты диагностики уровней эмоционального здоровья педагогов на констатирующем и контрольном этапах исследования. Установлено, что педагогическая арт-терапия не только реализуется посредством терапии искусством как неклиническим педагогическим методом, но и выступает в качестве образовательной технологии, имеющей дидактическую направленность, способствующей решению интегративной задачи – профилактики рисков эмоционального здоровья в процессе формирования системы знаний и навыков художественно-прикладного характера.

Ключевые слова: *арт-педагогика, арт-педагогические технологии, арт-педагогические занятия (сессии), педагогическая арт-терапия, эмоциональное здоровье педагога, глинолечение (работа с глиной).*

Актуальность исследуемой проблемы. Поиск путей гармонизации психоэмоциональных состояний учителя вызван необходимостью профилактики рисков эмоционального здоровья педагога в условиях профессиональной деятельности. Неудовлетворенная потребность организма в психоэмоциональной разрядке способствует нарастающему состоянию возбуждения нервной системы, что влечет за собой «надрыв» компенсаторных систем и приводит к эмоциональному истощению. Одним из способов регулирования эмоциональной сферы учителя выступает педагогическая арт-терапия как комплекс арт-педагогических занятий в контексте концепции арт-педагогике.

Цель нашего исследования – определить характер влияния системы арт-педагогических занятий на эмоциональное здоровье педагогов, задачи – провести в группах диагностику психоэмоционального состояния выборки на констатирующем этапе, внедрить программу профилактики рисков эмоционального здоровья учителей, повторно диагностировать группы и определить эффективность программы.

Материал и методика исследований. Методами исследования выступили анализ массива научной педагогической и методической литературы, методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко), педагогический эксперимент, педагогический анализ, наблюдение, изучение полученных результатов по применению глинолечения в сочетании с музыкотерапией.

© Цибулькинова В. Е., 2019

Цибулькинова Виктория Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластенина Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия; e-mail: vicki-77@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 18.01.2019

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ массива научной педагогической и методической литературы позволил определить, что арт-педагогика выступает новым направлением, изучающим принципы, закономерности и механизмы применения средств искусства для решения педагогических задач [10].

Педагогическая арт-терапия направлена на профилактику рисков социального, социально-психологического, психологического и эмоционального здоровья личности арт-педагогическими средствами – музыкотерапией (слушанием, воспроизведением, сочинением музыкальных произведений и др.), изотерапией (глинотерапией (работой с глиной), квиллингом, лепкой, рисунком, мозаикой и пр.), анимационной терапией (просмотром, проектированием и созданием анимационных фильмов) [9].

Педагогическая арт-терапия как метод группового арт-педагогического взаимодействия, используемый в арт-педагогическом процессе, оказывает гармонизирующее воздействие на межличностные отношения в системах: «арт-педагог – обучающийся», «арт-педагог – группа», «обучающийся – группа», «подгруппа – подгруппа» и «обучающиеся – обучающийся» [4].

Ключевым понятием в концепции педагогической арт-терапии выступает арт-педагогическое сопровождение как целостная система профессиональной деятельности арт-педагога по созданию организационно-педагогических условий, благоприятного социально-психологического климата, арт-педагогической среды для обучения, воспитания и социокультурного, личностного развития обучающихся. В педагогической науке данное понятие рассматривается в контексте педагогического сопровождения ребенка в специальной педагогике [7], развития личности в системе дополнительного образования детей [13], подготовки будущего учителя в системе высшего образования [11], образовательного процесса в целом [1].

Исследования М. Г. Минина и Т. В. Свиридовой показали, что в результате арт-педагогической работы по профилактике психоэмоциональных состояний экспериментальной группы учителей произошли существенные изменения в их функциональном статусе, переосмыслении их отношения к своему здоровью, снижению уровня их личностного напряжения [8].

С одной стороны, в решении арт-терапевтических задач необходима алгоритмизация соответствующих технологий как воспроизводимых приемов, процедур и методов, с другой – отличительной особенностью занятий (сессий) является спонтанность в выборе художественных средств и методов изобразительного творчества [6].

При проведении исследования мы руководствовались научными позициями по групповой арт-терапии ученых и практиков, во-первых, Д. Уэллер о принципах групповой интерактивной арт-терапии (создание визуального образа рассматривается в качестве ключевого аспекта познавательной деятельности членов группы; совместная творческая деятельность позволяет установить контакт с вытесненными переживаниями и чувствами; продукт творческой деятельности членов группы может выступать в качестве «вместилища сильных переживаний» [15]), во-вторых, М. Либманн о том, что групповая арт-терапия в работе с тематической группой позволяет в наибольшей степени повысить групповую сплоченность и укрепить личностную идентичность (преимуществом групповой арт-терапии над индивидуальной является направленность на развитие социальных навыков, оказание взаимной поддержки в группе, решение общих задач, повышение самооценки и др. [14], и, в-третьих, А. И. Копытина об основных формах групповой арт-терапии: *студийной открытой группы*, характеризующейся непостоянством состава, *динамической (аналитической) закрытой* как комплексной формы групповой работы, отличающейся постоянством состава, спонтанностью действий ее членов, интеграцией индивидуальной и совместной изобразительной работы, *тематической*, отражающей струк-

турированность хода сессий за счет фокусирования на значимой для всех участников теме, изобразительной технике или общей цели работы [5].

Педагогический эксперимент включал констатирующий и формирующий этапы, был связан с разработкой и апробацией в каждой экспериментальной группе программы профилактики рисков эмоционального здоровья педагога методом глинотерапии. В выборе арт-педагогических методов мы опирались на мнение М. Бетенски о том, что в арт-терапии необходимо посредством художественных форм использовать методы экспрессии для проявления эмоций и переживаний внутреннего мира [3].

Базами исследования послужили Московский педагогический государственный университет, студия «AzArt» (ООО «Арт Материалы») г. Москвы, элитарная выборка составила 24 человека – женщины в возрасте 21–35 лет, работники системы общего и дополнительного образования детей, условно разделенные на 3 экспериментальные группы. Обоснованием для их разделения выступил признак «занимаемая должность», в связи с чем были определены экспериментальные группы по 8 человек в каждой: 1) педагоги дополнительного образования детей (далее ДОД); 2) педагоги-психологи; 3) учителя. Причем педагоги выступают как интерактивная социально-профессиональная группа, представляющая объединение людей, регулярно взаимодействующих между собой на арт-терапевтических занятиях, направленных на социокультурное и личностное развитие, формирование системы знаний и совершенствование навыков художественно-прикладного характера.

На занятиях были использованы следующие направления глинотерапии: лепка, тонфельд-терапия, керамика, гончарное ремесло. Для реализации метода понадобились стандартный набор инструментов для гончаров и керамистов, масса гончарная и керамическая, ангоб серый (шликер), глазурь, гончарный круг с электрическим управлением и асинхронным типом двигателя, электрическая гончарная печь.

Первая сессия «Удивительный мир глины» была направлена, во-первых, на знакомство членов группы, их межличностное общение и межгрупповое взаимодействие, во-вторых, на получение участниками базовых знаний и первичного опыта тактильного освоения глины (сжимание, разжимание и разглаживание кусочка глины), в-третьих, на развитие обоих полушарий мозга через мелкую моторику рук и формообразование путем прищипывания и отщипывания глины, разминания, сплющивания, придавливания, скатывания, раскатывания, вдавливания, разрезания, заострения, соединения деталей и лепки элементарных основных фигур – кубика, шарика, жгутика – из цельного куса глины. Осваивалась ленточно-жгутовая техника.

Вторая сессия «Мой мир эмоций» была нацелена на самопознание и усиление внимания к чувствам, самовыражению через обсуждение в каждой экспериментальной группе положительных и отрицательно-окрашенных эмоций в жизнедеятельности ее членов. В групповой работе применялись тонфельд-терапия через спонтанное взаимодействие с глиной, технология поочередной лепки. В заключительной части занятия необходимо было вылепить предмет, вызывающий положительные эмоции у участников.

Третья сессия «Мой эмоциональный профессиональный мир» была ориентирована на анализ общих и специфических черт, характерных для работы педагогов в условиях профессионального стресса. В групповой работе выполнялось задание «Глиняная скульптура профессионального стресса», каждая группа делала трехмерную фигуру. Применялась технология поочередной лепки в сочетании с музыкотерапией и рефлексией – промежуточным обсуждением и описанием полученного продукта творческой деятельности. Вторая часть сессии была направлена на эмоциональную разрядку, выход сильных чувств, накопленных в период стрессовых ситуаций на работе, в процессе выполнения задания – совместное кидание на пол скульптуры профессионального стресса и ее совместная утилизация.

Четвертая сессия «Мой музыкальный мир» была направлена на передачу впечатлений от прослушанных музыкальных фрагментов, развитие воображения и творческого мышления. В условиях сочетания глинотерапии с музыкотерапией выполнялась лепка звуков и эмоций, которые возникли у участников во время прослушивания музыки – произведений И. С. Баха, В. А. Моцарта, С. В. Рахманинова, П. И. Чайковского.

Пятая сессия «Мир моих имен» имела целью совершенствование навыков работы с глиной, освоение новых техник. В совместной работе педагогам необходимо было сделать трехмерную скульптуру имени (задание «Значимое имя»), рассказать в группе, какому человеку была посвящена выполненная работа.

Шестая сессия «Мир домашнего тепла» состояла в выражении внутреннего чувства тепла и гостеприимства средствами внешних форм. На занятии применялась техника вытягивания изделий на гончарном круге. Работа была направлена на формирование терпения и сосредоточенности. Участники создавали керамический горшочек как реалистический объект и символ домашнего уюта, после чего необходимо было рассказать добрую историю про жизнь фигуры, присвоить ей эмоциональный статус, наделить желаниями и мечтами. Мы согласны с мнением М. С. Бережной о том, что именно символ придает миру смысл и единство, а методы арт-педагогики позволяют членам арт-терапевтических групп выражать свои чувства и переживания на символическом уровне [2].

Седьмая сессия «Мой гармоничный мир» подразумевала выполнение полного цикла изготовления керамического изделия, выражение внутренней гармонии с помощью зрительных образов в процессе создания каждым участником группы скульптуры гармоничной жизни, вылепленной из глины в виде подсолнуха (от греч. «helianthus»: «helios» – солнце, «anthos» – цветок) как символа солнца, лета, энергии, оптимизма, радости и красоты. Именно его способность поворачиваться к солнцу производит неизгладимое впечатление [12]. Участниками сессии применялась наряду с уже освоенными методами пластическая техника (текстильная керамика). В завершении выполнения задания необходимо было презентовать созданный образ внутреннего гармоничного мира.

Таким образом, одним из преимуществ глинотерапии как арт-педагогического метода является не только спектр тактильных ощущений, но и возможность трансформации негативного эмоционального образа (отраженного в промежуточном продукте творческой деятельности) в позитивный в процессе взаимодействия с пластичным, податливым и отзывчивым природным материалом.

На первых трех сессиях всех участников арт-педагогических занятий отличали разная степень включенности в творческий процесс, индивидуальные темп работы и ощущение времени. Всего лишь 37,5 % педагогов полноценно справились с заданиями, остальные 62,5 % показали недостаточность управления собственным телом, затруднения во взаимодействии глаз и рук в передаче чувственно-эмоциональных образов; зажатость плечевого пояса, мышц рук и кистей, что свидетельствует об их психоэмоциональном напряжении. У 25,0 % из них выявлены сложности в управлении левой рукой, взаимодействующей с правым полушарием, отвечающим за конкретно-образное мышление и выражение эмоциональной сферы личности в ходе деятельности эстетической и художественной направленности.

Во время первичной диагностики сформированности уровней эмоционального выгорания педагогов по методике В. В. Бойко на констатирующем этапе педагогического эксперимента были выявлены:

– среднее значение по показателю «вне фаз эмоционального выгорания» (25,0 %), причем наилучшее определено у педагогов ДОД (62,5 %), худшее – у школьных учителей (0,0 %);

– среднее значение по показателю «фаза напряжения» (37,5 %), при этом наилучший был у педагогов ДОД (25,0 %), нежелательный – у педагогов-психологов (50,0 %);

– среднее значение по показателю «фаза резистенции» (33,3 %), причем наилучшее выявлено у педагогов ДОД (12,5 %), худшее – у педагогов общеобразовательных организаций (50,0 %);

– среднее значение по показателю «фаза истощения» (4,2 %), при этом отрицательное значение наблюдалось только у учителей (12,5 %).

Результаты апробации программы профилактики рисков эмоционального здоровья методом глинолтерапии как видом педагогической арт-терапии показали положительную динамику в каждой экспериментальной группе (табл. 1).

Таблица 1

Диагностика эмоционального выгорания педагогов на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента (до и после апробации программы)

Выборка исследования	Вне фаз эмоционального выгорания		Фазы эмоционального выгорания					
			Фаза напряжения		Фаза резистенции		Фаза истощения	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
1. Педагоги ДОД	62,5 %	75,0 %	25,0 %	25,0 %	12,5 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
2. Педагогипсихологи	12,5 %	50,0 %	50,0 %	37,5 %	37,5 %	12,5 %	0,0 %	0,0 %
3. Учителя	0,0 %	37,5 %	37,5 %	50,0 %	50,0 %	12,5 %	12,5 %	0,0 %
Среднее значение	25,0 %	54,2 %	37,5 %	37,5 %	33,3 %	8,3 %	4,2 %	0,0 %

Резюме. В ходе исследования определено, что в системе педагогических знаний арт-педагогика представляет собой самостоятельную отрасль, предметом которой становятся обучение, воспитание, социокультурное и личностное развитие обучающихся средствами искусства и художественной деятельности. Установлено, что педагогическая арт-терапия как неклинический метод профилактики рисков эмоционального здоровья педагогов (и глинолтерапия в частности) способствует переосмыслению участниками организованных сессий своих скрытых, неосознанных переживаний и эмоций, связанных с профессиональной деятельностью, и их выражению в продуктах творческой деятельности.

Повторная диагностика уровня эмоционального здоровья учителей на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы позволила определить, что приобщение к творчеству, эмоционально-окрашенная атмосфера, содержание целостного сессионного цикла, возможность переосмысления чувств, эмоций, межличностных отношений и самовыражения повлияли положительным образом на психоэмоциональное состояние участников всех экспериментальных групп. Положительная динамика отмечается по всем показателям: в среднем в 2,2 раза вырос показатель «вне фаз эмоционального выгорания», показатели «фаза резистенции» и «фаза истощения» уменьшились в 4,0 раза. Большая часть испытуемых (92,4 %) отметила пролонгированный эффект программы, педагоги описали позитивные изменения в их психоэмоциональной сфере, в отношениях с близкими людьми и во взаимодействии с коллегами по работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов В. П. Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2003. – № 4. – С. 146–148.
2. Бережная М. С. Педагогическая система социокультурной адаптации молодежи средствами художественного творчества. – М. : Ин-т худож. образования РАО, 2007. – 257 с.
3. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 250 с.

4. *Искусство – творчество – человек: ценностные ориентиры в интеграции деятельности специалистов общего и дополнительного образования* : сборник материалов Первой Кировской областной арт-терапевтической конференции «Арт-терапия: от свободы творчества к развитию личностного потенциала». – Киров, 2016. – 139 с.
5. *Копытин Л. И.* Руководство по групповой арт-терапии. – СПб. : Речь, 2003. – 320 с.
6. *Лебедева Л. Д.* Педагогические основы арт-терапии. – СПб. : Ленингр. обл. ин-т развития образования, 2000. – 199 с.
7. *Медведева Е. А.* Психолого-педагогическое сопровождение социокультурного становления личности ребенка с задержкой психического развития средствами искусства. – М. : Перо, 2017. – 140 с.
8. *Минин М. Г., Свиридова Т. В.* Реализация блока «Арт-терапия в работе педагога» в программе «Здоровье учителя Красноярского края» // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4(132). – С. 132–135.
9. *Мынбаева А. К., Сеилханова М. Е., Смайлова А. Е.* Арт-педагогика: дидактическая креативность педагога. – Алматы : Казак унив., 2017. – 103 с.
10. *Сергеева Н. Ю.* Арт-педагогика и арт-терапия: к вопросу о разграничении понятий // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2016. – № 2, т. 11. – С. 69–75.
11. *Сергеева Н. Ю.* Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя. – М. : УРАО, 2010. – 308 с.
12. *Симблет С.* Ботаника для художника: полное руководство по рисованию растений. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 256 с.
13. *Сметанина А. Ю.* Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития детей в условиях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Великий Новгород, 2008. – 201 с.
14. *Liebtman M.* Art therapy for groups. – London : Croom Helm, 1986. – 226 p.
15. *Waller D.* Art therapy for children: how it leads to change // Clinical Child Psychology and Psychiatry. – 2006. – № 11. – P. 271–282.

UDC [159.942.5:[37-051]]:[37.013:75]

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.029

V. E. Tsibulnikova

ART PEDAGOGICS AND PEDAGOGICAL ART THERAPY IN PREVENTION OF RISKS OF EMOTIONAL HEALTH OF THE TEACHER

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The article considers the possibility of application of the methods, forms and means of art pedagogics and pedagogical art therapy in prevention of risks of emotional health of modern teachers. It pays special attention to the implementation of the author's program of prevention of emotional health risks of teachers by means of art pedagogics including seven art pedagogical classes. The paper reveals the focus, methods and technologies which are employed in each class, and describes the tasks performed by the participants. It also gives the results of the diagnostics of the levels of emotional health of teachers at the ascertaining and control stages. The author established that pedagogical art therapy is implemented not only by means of art therapy as not clinical pedagogical method, but also acts as the educational technology having didactic focus and promoting the solution for the integrative problem, which is the prevention of emotional health risks in the course of formation of the system of knowledge and skills of artistic and applied character.

© Tsibulnikova V. E., 2019

Tsibulnikova, Viktoria Evgenyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Psychology of Professional Education named after V. Slastenin, Academician of the RAS, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; e-mail: vicki-77@yandex.ru

The article was contributed on January 18, 2019

Keywords: *art pedagogics, art and pedagogical technologies, art and pedagogical classes (sessions), pedagogical art therapy, emotional health of the teacher, clay therapy.*

REFERENCES

1. *Anisimov V. P.* Art-pedagogika kak sistema psihologicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo procesa // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2003. – № 4. – S. 146–148.
2. *Berezhnaya M. S.* Pedagogicheskaya sistema sociokul'turnoj adaptacii molodezhi sredstvami hudozhestvennogo tvorchestva. – M. : In-t hudozh. obrazovaniya RAO, 2007. – 257 s.
3. *Betenski M.* Chto ty vidish'? Novye metody art-terapii. – M. : EKSMO-Press, 2002. – 250 s.
4. *Iskusstvo – tvorchestvo – chelovek: cennostnye orientiry v integracii deyatelnosti specialistov obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya : sbornik materialov Pervoj kirovskoj oblastnoj art-terapevticheskoy konferencii «Art-terapiya: ot svobody tvorchestva k razvitiyu lichnostnogo potenciala».* – Kirov, 2016. – 139 s.
5. *Kopytin L. I.* Rukovodstvo po gruppovoj art-terapii. – SPb. : Rech', 2003. – 320 s.
6. *Lebedeva L. D.* Pedagogicheskie osnovy art-terapii. – SPb. : Leningr. obl. in-t razvitiya obrazovaniya, 2000. – 199 s.
7. *Medvedeva E. A.* Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sociokul'turnogo stanovleniya lichnosti rebenka s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya sredstvami iskusstva. – M. : Pero, 2017. – 140 s.
8. *Minin M. G., Sviridova T. V.* Realizaciya bloka «Art-terapiya v rabote pedagoga» v programme «Zdorov'e uchitelya Krasnoyarskogo kraja» // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – № 4(132). – S. 132–135.
9. *Mynbaeva A. K., Seilhanova M. E., Smajlova A. E.* Art-pedagogika: didakticheskaya kreativnost' pedagoga. – Almaty : Kazak univ., 2017. – 103 s.
10. *Sergeeva N. Yu.* Art-pedagogika i art-terapiya: k voprosu o razgranichenii ponyatij // Uchenye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2016. – № 2, t. 11. – S. 69–75.
11. *Sergeeva N. Yu.* Art-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj podgotovki budushchego uchitelya. – M. : URAO, 2010. – 308 s.
12. *Simblet S.* Botanika dlya hudozhnika: polnoe rukovodstvo po risovaniyu rastenij. – M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2017. – 256 s.
13. *Smetanina A. Yu.* Art-pedagogicheskoe soprovozhdenie duhovno-nravstvennogo razvitiya detej v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Velikij Novgorod, 2008. – 201 s.
14. *Liebmann M.* Art therapy for groups. – London : Croom Helm, 1986. – 226 p.
15. *Waller D.* Art therapy for children: how it leads to change // Clinical Child Psychology and Psychiatry. – 2006. – № 11. – P. 271–282.

**ОПЫТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА
ПО САМОРАЗВИТИЮ МАГИСТРАНТА ПЕДАГОГИКИ
В ПОДГОТОВКЕ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ В УСЛОВИЯХ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

¹*Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, г. Елец, Россия*

²*Елецкий филиал Российского нового университета, г. Елец, Россия*

Аннотация. В статье отмечается, что образовательный процесс как источник саморазвития личности позволяет создавать профессионально-личностный опыт посредством усвоения содержания и освоения социально значимой деятельности. Содержание образовательного процесса обозначено предметной областью, включенным содержанием выступает социально-исторический опыт, отображенный в историко-культурном наследии социокультурной образовательной среды и организованный как электронный образовательный ресурс саморазвития обучающегося. Интеграцию профессионально-личностного опыта, получаемого в образовательном процессе и предоставляемого средой, обеспечивает самостоятельная работа студента, которая воспринимается как результат его собственного свободного выбора.

Ключевые слова: *социокультурная образовательная среда, саморазвитие, научно-исследовательская деятельность с использованием ИКТ.*

Актуальность исследуемой проблемы. Представление опыта образовательной деятельности Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина по саморазвитию обучающегося в условиях социокультурной образовательной среды требует выявления сущности категории «образовательная деятельность» и соотношений категорий «образовательная деятельность» и «педагогическая деятельность».

Ряд ученых [2], [3] выделяют несколько оснований для их различения.

Во-первых, отличие педагогики от образования носит сущностный характер. Так, педагогика всегда ориентирована на целенаправленную социализацию подрастающего поколения; данная социализация носит, как правило, массовый характер. Возрастной ценз, которым ограничивается традиционная педагогика, составляет семнадцать лет, в то время как проблемы профессионального образования и образования взрослых выходят из поля ее зрения.

Образование же не ограничено какими-либо временными рамками, поскольку оно есть фундаментальный способ бытия человека. Следовательно, одной из его сущностных

© Щучка Т. А., Гнездилова Н. А., 2019

Щучка Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического моделирования и компьютерных технологий Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, г. Елец, Россия; e-mail: tasiaelez@mail.ru

Гнездилова Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной экономики и сферы обслуживания Елецкого филиала Российского нового университета, г. Елец, Россия; e-mail: nataelez@mail.ru

Статья поступила в редакцию 11.02.2019

характеристик выступает непрерывность. Более того, несмотря на целевую аудиторию образования – человечество (ср. у Я. А. Коменского «Всех обучать всему»), на результативном уровне оно ориентировано на конкретную личность.

Во-вторых, педагогика и образование различаются научным аппаратом на уровне акцентуации. Если предмет образовательной деятельности – цель и задачи развития личности, то предмет деятельности педагогической – механизмы реализации целерационального корпуса образования. Если дисциплинарный статус образования – это феноменология социальной практики (становление культуросообразного и духовно-нравственного индивида происходит в результате включения его в образовательную деятельность [10]), то статус педагогики есть деятельность внутри образования. Субъект педагогической деятельности – это всегда профессионал, поскольку тот, кто осуществляет ее – этимологически педагог. Субъект образовательной деятельности – это и обучаемый, и обучающий, а точнее их социокультурная интеграция [1], [6].

Цель исследования – реализация вопросов саморазвития магистранта педагогики в подготовке к научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ в условиях социокультурной образовательной среды.

Материал и методика исследований. В работе используется теоретический и практический материал опыта саморазвития магистранта педагогики в подготовке к научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ в условиях социокультурной образовательной среды, накопленный при реализации данного процесса. В процессе исследования применялись методы обобщения независимых характеристик, анализа, сравнения.

Результаты исследований и их обсуждение. Образовательная деятельность по саморазвитию магистранта педагогики в Елецком государственном университете им. И. А. Бунина реализована в три этапа.

Первый этап предполагал анализ авторского опыта с рассмотрением возможностей антропологии образования, когда складывалось представление об образах и смыслах современного образования [4], [5], [8], о саморазвитии обучающегося как интегральном качестве личности [7], [9], определялись компоненты, функции и показатели качества этой категории.

Пути рассмотрения антропологической миссии образования и концепции средового подхода соотносились с практикой саморазвития и самореализации личности в процессе эффективного менеджмента в университете. Эта практика предусматривала включение образовательной организации в образовательно-просветительские городские проекты, взаимодействие различных образовательных компонентов городской структуры, что оказывало существенное влияние на возможность осуществлять саморазвитие магистрантов и позволяло воспринимать образовательную организацию как элемент социокультурной среды и образовательной системы города.

Следующий, второй, этап выполнения образовательной деятельности совпал с действиями оценки возможностей социокультурной образовательной мегасреды «Елецко-Ливенская историко-культурная провинция России», социокультурной образовательной макросреды г. Ельца, который сделал возможным выявление совокупности историко-цивилизационных и социально-культурных условий, позволяющей личности идентифицировать себя в данном социуме, увидеть специфику города, осуществить сравнение ее с прочими городами, ощутить ритм города и собственную мобильность в нем. Одновременно осуществлялись развитие сущностных характеристик, структуры, функций, создание электронных образовательных ресурсов социокультурной образовательной микросреды Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина.

На данном этапе в студенческих группах проведены диспуты о тенденциях, которые не позволяют магистрантам принять социокультурную среду образовательной орга-

низации как социум потенциальных возможностей саморазвития и референтного профессионального содружества.

Осознание индивидами значимости микросреды позволило выделить совокупность психолого-педагогических, социально-педагогических и организационно-педагогических условий социокультурной образовательной среды, позволяющей обучающемуся адаптироваться в окружающей среде и быть субъектом саморазвития.

Образовательные ресурсы микросреды (в том числе и электронные) реализуются через события (среду, поведение субъекта в ней, образ его жизни).

Актуализация жизненных событий субъекта образования позволяет создать среду в соответствии с логикой личностного становления индивидуума. Данная среда позиционируется как нелинейная система средовых взаимодействий, расширяющих содержание жизнедеятельности субъектов, и учитывает:

- факторы, определяющие выбор ценностей;
- отсутствие требований определенного поведения, востребованность самостоятельного выбора и решения;
- стимулирование открытия нового;
- принятие личностью своей жизнедеятельности как формы проявления субъектности;
- привлечение магистрантов к выявлению в средовых отношениях импульсов собственного саморазвития.

Функционирование среды позволяет создать профессионально-личностный опыт. Последнее предполагает интеграцию двух источников такого опыта: среды как стихии и ниши и образовательного процесса как организованных процедур действий.

Осуществляется ориентация субъектов образования на осмысление жизненных событий для преобразования их в источник саморазвития, и тогда идея саморазвития определяется лично значимой и доминантной. Доминанта самосовершенствования является духовным фактором образа жизни. В результате обучающийся становится субъектом саморазвития.

Формирование и развитие его профессиональной готовности реализуется при комплексировании двух задач:

- подготовки обучаемого к научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ;
- развития ситуативной профессиональной готовности, что, как правило, происходит в процессе выполнения практической деятельности.

Качество выполнения научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ зависит не только от уровня обученности будущего специалиста, поскольку важным элементом профессиональной практической готовности магистранта является не только теоретическая, но и психологическая готовность, которая, как правило, включает в себя способности саморегуляции, самодиагностики, мобилизации, самообразования и пр.

Первую задачу традиционно решали профессиональные учебные заведения, вторая решалась, как правило, выпускником самостоятельно, путем включения или невключения в научно-исследовательскую деятельность с использованием ИКТ.

Вместе с тем, можно утверждать, что наличие в университете развивающей и развивающейся социокультурной образовательной среды может выступать мощным механизмом трансфера профессиональной готовности студента в сферу ситуативной готовности. Ввиду того что опыт профессионального образования и средовой опыт существенно отличаются, именно микросреда учебного заведения способна предоставить личности обучаемого полноценный средовой опыт, сущность которого заключается в интеграции профессионального и личностного опыта. Конкретные образцы такой интеграции могут быть идентифицированы как смыслопоисковая деятельность, опыт коммуникации, опыт принятия ответственного решения, причем данные варианты опыта являются

следствием воздействий средовых условий, обретения материала самостроительства.

Образовательный процесс как источник опыта позволяет создавать профессионально-личностный опыт посредством усвоения содержания и освоения социально значимой деятельности.

Содержание образовательного процесса обозначено предметной областью, включенным содержанием выступает социально-исторический опыт, отображенный в историко-культурном наследии социокультурной образовательной среды и организованный как образовательный ресурс (в том числе и электронный) саморазвития обучающегося.

Интеграцию профессионально-личностного опыта, получаемого в образовательном процессе и предоставляемого средой, обеспечивает самостоятельная работа студента, которая воспринимается как результат его собственного свободного выбора.

На третьем этапе образовательной деятельности по саморазвитию магистранта педагогики в Елецком государственном университете им. И. А. Бунина был разработан и реализован диагностический инструментарий, проведен анализ полученных эмпирических данных и ретроспективный анализ собственной деятельности, описан опыт деятельности вуза, сделаны выводы.

Резюме. Специфической характеристикой социокультурной образовательной среды университета, таким образом, выступает интеграция субъективного бытия личности и объективного мира, основанная на идеях саморазвития, субъектности обучающегося посредством предоставления ему выбора социальной идентичности в событийной форме среды, его поведения в среде, его внутренней жизни.

В результате исследования выделена и реализована совокупность психолого-педагогических, социально-педагогических и организационно-педагогических условий социокультурной образовательной среды, позволяющей магистранту педагогики адаптироваться в окружающей среде и быть субъектом саморазвития при подготовке к научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амирова Л. А.* Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации. – Уфа : Восточный ун-т, 2006. – 460 с.
2. *Артюхина А. И.* Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен. – Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2006. – 237 с.
3. *Ахмедова А. М.* Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Махачкала, 2007. – 169 с.
4. *Баклушинский С. А., Белинская Е. П.* Развитие представлений о понятии «социальная идентичность» // Социальная психология : хрестоматия / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2003. – С. 356–364.
5. *Барулин В. С.* Основы социально-философской антропологии. – М. : Академкнига, 2002. – 448 с.
6. *Беликов В. А.* Образование. Деятельность. Личность. – М. : Академия Естествознания, 2010. – 164 с.
7. *Власова Е. А.* Подготовка будущих социальных педагогов к профессиональному саморазвитию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Саратов, 2008. – 231 с.
8. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
9. *Куликова Л. Н.* Гуманизация образования и саморазвитие личности. – Хабаровск : ХГПУ, 2001. – 333 с.
10. *Слободчиков В. И.* Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников : научно-методический журнал. – 2004. – № 2. – С. 6–18.

**EXPERIENCE OF UNIVERSITY EDUCATIONAL ACTIVITY
ON SELF-DEVELOPMENT OF A MASTER'S DEGREE STUDENT IN PEDAGOGICS
IN RESEARCH TRAINING BY MEANS OF ICT
IN SOCIO-CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

¹I. Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

²Yelets Branch of the Russian New University, Yelets, Russia

Abstract. The article notes that the educational process as source of self-development of the individual contributes to getting professional and personal experience through mastering the content and developing socially significant activities. The content of the educational process is indicated by the subject area. The included content is the socio-historical experience in the historical and cultural heritage of the socio-cultural educational environment and organized as an electronic educational resource of self-development of the student. The integration of professional and personal experience gained in the educational process and delivered by the environment, provides independent work of the student, which is the result of students' free choice.

Keywords: *socio-cultural educational environment, self-development, research activities with the use of ICT.*

REFERENCES

1. *Amirova L. A.* Razvitie professional'noj mobil'nosti pedagoga v prostranstve ego lichnostnoj samorealizacii. – Ufa : Vostochnyj un-t, 2006. – 460 s.
2. *Artyuhina A. I.* Obrazovatel'naya sreda vysshego uchebnogo zavedeniya kak pedagogicheskij fenomen. – Volgograd : Izd-vo VolGMU, 2006. – 237 s.
3. *Ahmedova A. M.* Pedagogicheskie usloviya professional'nogo samorazvitiya lichnosti budushchego uchitel'ya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Mahachkala, 2007. – 169 s.
4. *Baklushinskij S. A., Belinskaya E. P.* Razvitie predstavlenij o ponyatii «social'naya identichnost'» // Social'naya psihologiya : hrestomatiya / sost. E. P. Belinskaya, O. A. Tihomandrickaya. – M. : Aspekt Press, 2003. – S 356–364.
5. *Barulin V. S.* Osnovy social'no-filosofskoj antropologii. – M. : Akademkniga, 2002. – 448 s.
6. *Belikov V. A.* Obrazovanie. Deyatel'nost'. Lichnost'. – M. : Akademiya Estestvoznaniya, 2010. – 164 s.
7. *Vlasova E. A.* Podgotovka budushchih social'nyh pedagogov k professional'nomu samorazvitiyu : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Saratov, 2008. – 231 s.
8. *Zeer E. F.* Psihologiya professional'nogo razvitiya. – M. : Akademiya, 2006. – 240 s.
9. *Kulikova L. N.* Gumanizaciya obrazovaniya i samorazvitie lichnosti. – Habarovsk : HGPU, 2001. – 333 s.
10. *Slobodchikov V. I.* Innovacii v obrazovanii: osnovaniya i smysl // Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov : nauchno-metodicheskij zhurnal. – 2004. – № 2. – S. 6–18.

© Shchuchka T. A., Gnezdilova N. A., 2019

Shchuchka, Tatyana Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Mathematical Modeling and Computer Technologies, I. Bunin Yelets State University, Yelets, Russia; e-mail: tasiaelez@mail.ru

Gnezdilova, Natalia Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Applied Economics and Service Sector, Yelets Branch of the Russian New University, Yelets, Russia; e-mail: nataelez@mail.ru

The article was contributed on February 11, 2019

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 подрисовочные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах – 9 пт.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman, основной размер – 11, крупный индекс – 7, мелкий – 5. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

7. Цитируемая в статье литература (не менее 10 источников) приводится в виде алфавитного списка по ГОСТ 7.0.5-2008. Ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Бакула В. Б.</i>	Особенности фольклоризма в творчестве саамской писательницы Софьи Якимович	3
<i>Васильева С. Н.</i>	Пресуппозиция как общая составляющая когнитивно-эмоционального пространства художественного текста (на материале рассказа Э. Хемингуэя «Кошка под дождем»)	12
<i>Васярова О. А.</i>	Цветопись как метод создания визуального полотна художественного мира в новелле «Снег в Венеции» Дины Рубиной	18
<i>Ватаманюк А. И.</i>	Формирование языковой грамотности в условиях билингвизма	26
<i>Гилязиева Г. З.</i>	Частотность функционирования параметрических прилагательных в английском и татарском языках	36
<i>Зайцева Е. Л., Пушкин А. А., Гурьянова Т. Ю., Кириллова Н. В.</i>	Языковая репрезентация мультикультурализма в англоязычных массмедийных текстах о миграции	42
<i>Нуриева Н. С., Труфанова Н. О.</i>	Ассоциативно-смысловое поле художественного концепта <i>education</i> в детских произведениях Р. Даля	49

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Аталян Г. Б., Кисамеденова Н. Г.</i>	Основной принцип изучения русского языка как иностранного: использование паттернов для моделирования речи	57
<i>Белимова А. А.</i>	Социальный опыт личности как содержание социальной компетентности будущего специалиста	66
<i>Вахрушева О. С., Харитонов М. Г.</i>	Концептуальная модель формирования рефлексивно-ориентированного учителя в системе высшего педагогического образования	73
<i>Гималиев В. Г., Илларионова М. В.</i>	Из истории создания кинофильма «Дело его жизни»	82

<i>Головина А. Г.</i>	Анализ развития организационно-правовых условий реализации государственной молодежной политики Российской Федерации в аспекте воспитания социально ответственной личности	91
<i>Горшков А. С., Виноградов В. Н.</i>	К вопросу о систематизации управления федеральными проектами развития образования	97
<i>Жукова Г. Е., Головачев В. С.</i>	Возможности культурно-досуговой деятельности в развитии творческих способностей дошкольников в условиях взаимодействия учреждений образования и культуры	105
<i>Исаева И. В., Иванов В. Н.</i>	Распределенное тьюторское сопровождение обучающихся как инструмент выполнения требований ФГОС ООО нового поколения	115
<i>Калинина Л. Н.</i>	Предметная олимпиада как средство формирования профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования (профиль «Технология») в области конструирования и моделирования швейных изделий	121
<i>Камалева А. Р., Мухаметзянова Л. Ю.</i>	Алгоритм поэтапного когнитивного моделирования в естественнонаучной и гуманитарной составляющих профессионального образования	129
<i>Колетвинова Н. Д., Бичурин С. У.</i>	Герменевтический подход как важная составляющая профессиональной подготовки студентов	137
<i>Копышева Т. Н., Григорьев Ю. В.</i>	ИКТ-компетентность будущего учителя информатики в процессе профессиональной подготовки в вузе	146
<i>Москалева Л. А., Галиulina И. Р., Капралова Ю. В.</i>	К вопросу о применении электронных образовательных ресурсов в учебном процессе с иностранными студентами	154
<i>Пауков А. А.</i>	Формирование у младших школьников универсальных учебных действий в процессе обучения «Школе мяча»	160
<i>Прокопьева Ю. В., Леонтьева О. А.</i>	Педагогические условия использования эстетической среды в образовательном учреждении для художественно-эстетического развития дошкольников	170
<i>Раев К. В., Краснов Е. В., Якимчук О. Н., Тимошина Е. Н.</i>	Новые аспекты и подходы в реализации модели независимой оценки качества высшего образования в Российской Федерации и ее результаты	178
<i>Рязанцева И. М., Васильева А. И.</i>	Развитие духовно-нравственных ориентиров у студентов педагогических вузов в процессе изучения национальной культуры	186
<i>Соколова С. Г., Ларионова Т. А., Леонтьева О. А.</i>	Формирование профессиональных компетенций у учащихся школы искусств по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды	195

<i>Сюкиев Д. Н.</i>	Движущие силы саморазвития личности подростка в процессе самовоспитания	206
<i>Татаурова Е. М.</i>	Опыт применения образовательной технологии иноязычного коммуникативного тренинга на уроках иностранного языка в старших классах	212
<i>Федорова С. Н., Петрова Т. Н.</i>	Эффективные механизмы инновационного развития этнокультурного образования детей на различных ступенях системы образования	222
<i>Цибулькикова В. Е.</i>	Арт-педагогика и педагогическая арт-терапия в профилактике рисков эмоционального здоровья учителя	232
<i>Щучка Т. А., Гнездилова Н. А.</i>	Опыт образовательной деятельности вуза по саморазвитию магистранта педагогики в подготовке к научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ в условиях социокультурной образовательной среды	239
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		244



CONTENT

PHILOLOGY

<i>Bakula V. B.</i>	Features of folklorism in the work of Saami writer Sofia Yakimovich	3
<i>Vasilyeva S. N.</i>	Presupposition as general constituent of cognitive and emotional area of literary text (based on short story «Cat in the rain» by E. Hemingway)	12
<i>Vasiyarova O. A.</i>	Color painting as method of creating a visual piece of artistic world in short story «Snow in Venice» by Dina Rubina	18
<i>Vatamanyuk A. I.</i>	Formation of language literacy in the context of bilingualism	26
<i>Gilyazieva G. Z.</i>	Size adjectives frequency in Tatar and English languages	36
<i>Zaytseva E. L., Pushkin A. A., Guryanova T. Yu., Kirillova N. V.</i>	Language representation of multiculturalism in English mass and media texts about migration	42
<i>Nurieva N. S., Trufanova N. O.</i>	Associate-semantic field of the artistic concept <i>Education</i> in children's stories by Roald Dahl	49

PEDAGOGICS

<i>Atalyan G. B., Kisamedenova N. G.</i>	Basic principle of study of RFL (Russian as a foreign language): use of patterns for modeling of speech	57
<i>Belimova A. A.</i>	Social experience of the individual as content of social competence of future specialists	66
<i>Vakhrusheva O. S., Kharitonov M. G.</i>	Conceptual model of formation of reflexive-oriented teacher in the system of higher pedagogical education	73
<i>Gimaliev V. G., Illarionova M. V.</i>	History of the creation of the film «Life Work»	82
<i>Golovina A. G.</i>	Analysis of development of organizational and legal conditions for implementation of state youth policy of the Russian Federation in terms of educating a socially conscious individual ...	91

<i>Gorshkov A. S., Vinogradov V. N.</i>	Systematization of management of Federal projects for development of education	97
<i>Zhukova G. E., Golovachev V. S.</i>	Potential of cultural and leisure activities in the development of creative abilities at preschool children in the conditions of interaction of educational and cultural institutions	105
<i>Isaeva I. V., Ivanov V. N.</i>	Distributed tutore support of schoolchildren as means for implementation of the requirements for the Federal State Educational Standard of Basic General Education	115
<i>Kalinina L. N.</i>	Subject olympiad as means of formation of professional competence at bachelor students of pedagogical education («Technology» educational program specialization) in the field of design and modeling	121
<i>Kamaleeva A. R., Mukhametzyanova L. Yu.</i>	Algorithm of stage-by-stage cognitive modelling in natural-science and humanitarian components of professional education	129
<i>Koletvinova N. D., Bichurina S. U.</i>	Hermeneutic approach as an important component of vocational student training	137
<i>Kopysheva T. N., Grigoryev Yu. V.</i>	ICT competence of future teachers of Mathematics and Computer Science in the process of university vocational training	146
<i>Moskaleva L. A., Galiulina I. R., Kapralova Yu. V.</i>	Use of electronic educational resources in educational process with foreign students	154
<i>Paukov A. A.</i>	Formation of universal educational actions at primary schoolchildren in the process of education at «Ball school» ...	160
<i>Prokopyeva Yu. V., Leontyeva O. A.</i>	Pedagogical conditions for creation of aesthetic environment for creative development of preschoolers	170
<i>Raev K. V., Krasnov E. V., Yakimchuk O. N., Timoshina E. N.</i>	New aspects and approaches in implementation of the model of independent assessment of quality of higher education in the Russian Federation	178
<i>Ryazantseva I. M., Vasilyeva A. I.</i>	Development of spiritual and moral values at students of pedagogical universities in the process of studying ethnic culture ...	186
<i>Sokolova S. G., Larionova T. A., Leontyeva O. A.</i>	Formation of professional competences at pupils of art schools to preserve traditions of decoration of Chuvash women's costumes	195
<i>Syukiev D. N.</i>	Driving forces of self-development of teenager personality in the process of self-education	206

<i>Tataurova E. M.</i>	Application of foreign-language communicative training technology at foreign language classes at senior secondary school	212
<i>Fedorova S. N., Petrova T. N.</i>	Effective mechanisms of innovative development of ethno-cultural education of children at various levels of educational system	222
<i>Tsibulnikova V. E.</i>	Art pedagogics and pedagogical art therapy in prevention of risks of emotional health of the teacher	232
<i>Shchuchka T. A., Gnezdilova N. A.</i>	Experience of university educational activity on self-development of a master's degree student in pedagogics in research training by means of ICT in socio-cultural educational environment	239
INFORMATION FOR THE AUTHORS		244

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

2019. № 1 (101)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 И. А. Сметанина
 Л. Н. Улюкова

Компьютерная верстка, макет М. В. Ганина

Подписано в печать 29.03.2019. Выход в свет 01.04.2019.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 31,5.
Тираж 1000 экз. Заказ № 1034. Цена свободная.

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ
«О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»
данная продукция не подлежит маркировке

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